



Eigenaarschap

Bij leerlingen in groep 5, 6, 7 en 8

Tamira Vaandering
Beijerinckstraat 33
8265 XA Kampen
tamiravaandering@hotmail.com
980122001

Katholieke Pabo Zwolle
Leerkracht basisonderwijs
Thesisbegeleider: D. Duijvestijn
Zwolle, mei 2020

Voorwoord

Voor u ligt het verslag van mijn afstudeeronderzoek over eigenaarschap bij leerlingen in de groepen 5, 6, 7 en 8. Het onderzoek, en het (be)schrijven hiervan, is gestart in september 2019 en heeft plaatsgevonden tot en met mei 2020.

Na overleg met het team, kwamen wij uit op het onderwerp voor dit afstudeeronderzoek, namelijk: eigenaarschap bij leerlingen in groep 5, 6, 7 en 8. Het onderwerp is zeer relevant op de desbetreffende school, omdat eigenaarschap in de ontwikkelende fase is op KBS De IJsselster.

Het praktijkonderzoek is uitgevoerd op KBS De IJsselster te IJsselmuiden.

Gedurende dit onderzoek ben ik mij gaan verdiepen in het eigenaarschap van leerlingen. Dit heb ik gedaan door middel van theorie en praktijk. Dit heeft mijn professionele identiteit positief veranderd. Ik ben mij er bewust van hoe leerlingen eigenaarschap zien en hoe zij hiermee omgaan. Ook ben ik mij bewust geworden van het leerkrachtgedrag met betrekking tot eigenaarschap. Ik weet hoe de leerkracht moet handelen naar de leerlingen toe om het eigenaarschap te stimuleren.

Graag wil ik KBS De IJsselster te IJsselmuiden bedanken voor de tijd en ruimte die ik heb gekregen tijdens het uitvoeren van mijn onderzoek. Verder wil ik mijn BOA, A. Bootsma, bedanken voor de gesprekken, begeleiding en feedback op mijn onderzoek. Tot slot wil ik D. Duijvestijn bedanken voor haar begeleiding en feedback gedurende het onderzoek.

Tamira Vaandering

Mei, 2020

Inhoudsopgave

Voorwoord	2
Inhoudsopgave	3
Samenvatting.....	6
1. Introductie.....	8
1.1 Aanleiding en context	8
1.2 Praktijkprobleem	9
1.3 Relevantie en actualiteit	9
1.4 Begripsdefiniëring	10
Eigenaarschap	10
Portfolio	10
1.5 Doel van het onderzoek	10
1.6 Hoofdvraag en deelvragen.....	10
Hoofdvraag	10
Deelvragen.....	10
Generieke vragen:	10
Contextuele deelvragen:.....	11
Ontwerpvragen:.....	11
1.7 Structuur thesis.....	11
2. Theoretisch kader.....	12
2.1 Eigenaarschap.....	12
2.1.1 Definitie eigenaarschap.....	12
2.1.2 Eigenaarschap stimuleren als leerkracht	14
2.2 Het portfolio	14
2.2.1 Definitie portfolio	14
2.2.2 Betrokkenheid van leerlingen	15
2.2.3 De rolverdeling binnen het portfolio.....	15
2.2.4 Soorten portfolio's	15
2.2.5 Samenstelling van het portfolio	16
2.3 Het functioneel inzetten van het portfolio.....	16
2.3.1 Het portfolio.....	16
2.3.2 Doelen stellen	17
2.3.3 Reflecteren.....	17
2.3.3.1 De rol van de leerkracht bij het reflecteren	18
2.3.3.2 Reflectievragen	18
2.3.4 Zelfregulatie.....	19
2.3.4.1 Zelfregulatie binnen het doelen stellen.....	21
2.3.4.2 Zelfregulatie binnen het reflecteren.....	21
2.4 Conclusie theoretisch kader.....	21
3. Contextonderzoek.....	23
3.1 Methoden contextonderzoek	23

3.2 Resultaten contextonderzoek.....	25
3.3 Conclusie contextonderzoek	28
4. Ontwerp.....	29
4.1 Verantwoording van het ontwerp	29
4.1.1 Doel van het ontwerp	29
4.1.2 Ontwerpvragen.....	29
Innovatievraag.....	29
Implementatievraag.....	29
4.1.3 Ontwerpcriteria	29
4.2 Beschrijving ontwerp.....	30
4.2.1 Tijdschema voor de uitvoering van het ontwerp	31
5. Onderzoek naar het ontwerp.....	32
5.1 Methode onderzoek naar het ontwerp.....	32
5.1.1 Aanpassing uitvoering van het ontwerp	32
5.1.2 Innovatievraag	32
5.1.3 Implementatievraag.....	33
5.2 Resultaten van het onderzoek naar het proces en product.....	35
5.2.1 Resultaten van het onderzoek naar het product.....	35
5.2.2 Resultaten van het onderzoek naar het proces.....	38
5.3 Conclusie onderzoek naar het proces en product.....	39
5.3.1 Conclusie innovatievraag.....	39
5.3.2 Conclusie implementatievraag	39
5.3.3 Beantwoording onderzoeksvraag	39
6. Discussie	41
6.1 Beperkingen en discussiepunten	41
6.2 Suggesties voor het vervolgonderzoek.....	41
6.3 Aanbevelingen voor de praktijk	42
Literatuurlijst.....	43
Bijlagen	47
Bijlage A: Evaluatie.....	47
Bijlage B: Verklaring inzake oorspronkelijkheid en gedragscode onderzoek	48
Bijlage C: Verklaring inzake uitvoeren	49
Bijlage D: Toestemmingsformulier HBO-Kennisbank.....	50
Bijlage E: Meetinstrumenten	51
Bijlage E1: Vragenlijst leerkrachten: eigenaarschap.....	51
Bijlage E2: Vragenlijst leerkrachten: leerkracht-leerling participatie	52
Bijlage E3: Vragenlijst leerkrachten: het inzetten van eigenaarschap met betrekking tot de vier componenten van Zimmerman (1989)	54
Bijlage E4: Vragenlijst leerlingen: ervaringen eigenaarschap	56
Bijlage F: Materialen ontwerp	59
Bijlage F1: Handleiding voor leerkrachten	59

Bijlage F2: Doelenkaart voor leerlingen	74
Bijlage F3: Reflectiekaart voor leerlingen	75
<i>Bijlage G: Product- en procesevaluatie</i>	<i>76</i>
Bijlage G1: Vragenlijst productevaluatie	76
Bijlage G2: Vragenlijst procesevaluatie.....	78

Samenvatting

Onderwerp: eigenaarschap bij leerlingen in groep 5, 6, 7 en 8 – Onderzoeksgroep: leerlingen uit groep 5, 6, 7 en 8 en leerkrachten van KBS De IJsselster – Ontwerp: een handleiding voor leerkrachten en een doelen- en reflectiekaart voor leerlingen – Methode: vragenlijsten over eigenaarschap voor leerkrachten en leerlingen – Conclusie: het eigenaarschap van leerlingen kan worden vergroot door eigen doelen te stellen en te reflecteren op het gemaakte werk.

Dit onderzoek is gericht op het vergroten van eigenaarschap van leerlingen in groep 5, 6, 7 en 8 van KBS De IJsselster te IJsselmuiden. De leerkrachten van KBS De IJsselster zijn zoekende naar een werkwijze om het eigenaarschap van leerlingen in groep 5, 6, 7 en 8 te vergroten.

De hoofdvraag luidt als volgt: Op welke manier kan het eigenaarschap van de leerlingen uit groep 5, 6, 7 en 8 op KBS De IJsselster verder worden ontwikkeld?

Zimmerman (1990) definieert eigenaarschap als volgt: leerlingen nemen verantwoordelijkheid voor hun eigen leerproces.

Eigenaarschap kan vergroot worden als leerlingen over doelen en inhoud mee mogen praten (Berends, 2014). Als de leerkracht het eigenaarschap van de leerling wil stimuleren is het belangrijk dat de leerkracht niet langer de touwtjes in handen neemt schrijft Deleij (2016). Als leerlingen zelf meedenken aan hun leerdoel werkt dit motiverend voor de leerling (Hooijmaaijers, Stokhof & Verhulst, 2009). Als een leerling zelf doelen stelt, zal volgens Marzano (2008) het eigenaarschap van de leerling toenemen. Zelf doelen stellen helpt leerlingen om in te zien dat zij de controle kunnen nemen over hun eigen leerproces. Hiermee wordt het vertrouwen van de leerling vergroot (Marzano, 2008).

Een belangrijk onderdeel bij eigenaarschap is reflecteren. Leerlingen reflecteren wanneer zij over hun eigen handelen nadenken (Van den Heuvel & Koekhoven, 2009). Reflecteren is belangrijk om te leren, maar is geen vaardigheid die bij de leerlingen zelf ontstaat. Het is belangrijk dat de leerkracht op het juiste moment feedback geeft op het gedrag van de leerling en daarbij reflecterende vragen stelt (SLO, 2019).

Reflectie zorgt voor bewustwording, waarbij leerlingen inzicht krijgen in hun eigen leerproces. Ze begrijpen niet alleen hoe ze leren, maar ook hoe ze dit kunnen verbeteren. Ze krijgen grip op hun eigen leerproces (Hooijmaaijers, Stokhof & Verhulst, 2009). Als er door de leerkracht expliciet aandacht wordt besteed aan reflectie, wordt er ingespeeld op het creëren van een onderwijsleersituatie die leerlingen uitdaagt tot actief handelen, onderzoeken en verwoorden wat ze denken. Hierdoor krijgen leerlingen een groter aandeel in het leerproces. De leerling voelt zich eigenaar van zijn eigen leerproces (Zewald, 2006).

Uit het contextonderzoek blijkt dat leerkrachten zelf doelen stellen en dat de leerlingen hierin geen inbreng in hebben. Ook scoort de reflectie van leerlingen laag. De leerlingen reflecteren niet vaak op hun gemaakte werk en kijken niet wat voor fouten zij hebben gemaakt. Bij dit onderzoek wordt ingezet op het doelen stellen en reflecteren van leerlingen.

Het ontwerp bestaat uit een handleiding voor leerkrachten van groep 5, 6, 7 en 8 en een doelen- en reflectiekaart voor leerlingen. In de handleiding voor de leerkrachten wordt beschreven hoe zij als leerkracht kunnen handelen en hoe zij met de doelen- en reflectiekaart om moeten gaan. De doelen-

en de reflectiekaart helpt de leerlingen om doelen te stellen voor een domein. De reflectiekaart kunnen leerlingen gebruiken om te reflecteren op de gemaakte les. Zo weten zij of zij het doel nog moeten bijstellen als ze deze niet behaald hebben. Door het gebruik van deze ontwerpen zal het eigenaarschap bij leerlingen vergroot moeten worden.

Het ontwerp is echter niet uitgevoerd in de praktijk in verband met COVID-19. Er is een presentatie gegeven over het product en proces. Het doel hiervan is om feedback te krijgen op het product en het proces van het onderzoek. Naar aanleiding van de presentatie hebben vijf leerkrachten twee vragenlijsten ingevuld. De vragenlijsten zijn geanalyseerd en daar is het volgende resultaat uitgekomen: het ontwerp past bij de werkwijze van KBS De IJsselster en zal bijdragen aan het vergroten van eigenaarschap van de leerlingen in groep 5, 6, 7 en 8.

1. Introductie

In dit hoofdstuk staat de aanleiding naar en de relevantie van het praktijkprobleem beschreven. Vervolgens zijn de belangrijke begrippen gedefinieerd, is het doel van het onderzoek benoemd, zijn de hoofd- en deelvragen weergegeven en wordt de structuur van de thesis beschreven.

1.1 Aanleiding en context

KBS De IJsselster is een kleine, katholieke basisschool waar regulier onderwijs wordt gegeven. Er wordt lesgegeven aan de hand van een leerstofjaarklassensysteem. Op KBS De IJsselster wordt er gewerkt met eigenaarschap. Eigenaarschap staat hoog in het vaandel. Het wordt van de leerlingen gevraagd en gestimuleerd. Het eigenaarschap wordt gestimuleerd door de leerkrachten door bijvoorbeeld periodetaken. Het is belangrijk dat leerlingen zelf eigenaar zijn van hun eigen leerproces. Hiervoor worden verschillende didactische methodieken ingezet. Het gaat hier bijvoorbeeld om de weektaak (vanaf groep 5) of het kiesbord bij de kleuters, het zelf nakijken van het gemaakte werk en de verantwoordelijkheid nemen voor materiaal, taken en gedrag. Echter is er één methode die het belangrijkste is voor het eigenaarschap op KBS De IJsselster. Het gaat hierbij om het portfolio. Door middel van het portfolio wordt het eigenaarschap bij de leerlingen gestimuleerd. Zij leren bijvoorbeeld eigen doelen te stellen, werkjes/taken te kiezen die in het portfolio komen en kindgesprekken te voeren.

KBS De IJsselster wil leerlingen het best mogelijke onderwijs geven. In het onderwijsaanbod wordt uitgegaan van drie basisbehoeften: de eerste is gebaseerd op de relatie met de leerling. Er wordt gestreefd naar een goede relatie met de leerlingen. De tweede basisbehoefte is gericht op de competenties van de leerlingen. De derde basisbehoefte heeft de focus op autonomie. Het portfolio is een afspiegeling van deze basisbehoeften (Roemeling, 2019).

Roemeling (2019) stelt dat het van belang is dat leerlingen successen ervaren. Daarom wordt de focus op zelfstandigheid en betrokkenheid van de leerlingen gelegd. Een passend voorbeeld hiervan is het portfolio. Het portfolio brengt de ontwikkelingen van de leerlingen goed in kaart. Door middel van het portfolio worden leerlingen niet vergeleken met elkaar. Op KBS De IJsselster krijgt iedereen de mogelijkheid om hun eigen leerproces door te maken, waarin de leerling zich alleen kan vergelijken met zichzelf. Hierdoor ontstaat er vertrouwen en dit draagt bij aan de motivatie om te leren. De leerlingen mogen zelf kiezen welke werkjes zij toevoegen aan het portfolio op basis van gestelde doelen. Hierdoor voelt en is de leerling eigenaar van zijn eigen leerproces (Deci & Ryan, 1985).

Uit gevoerde gesprekken met het team van KBS De IJsselster blijkt dat het team problemen ervaart bij het portfolio. Zij weten niet goed hoe zij het portfolio kunnen inzetten in de klas. Ook de hierbij komende kindgesprekken worden als lastig ervaren. Er is geen format en de leerkracht met de desbetreffende leerling bereid het gesprek niet voor. Ze zien wel hoe het loopt. Het team staat open voor nieuwe ideeën met betrekking tot het portfolio. Ook willen zij graag een houvast hebben, zodat binnen de school één lijn kan worden getrokken met betrekking op het portfolio. Het doel van KBS De IJsselster is het portfolio functioneel integreren in de klas. In het schooljaar 2018-2019 is er een begin gemaakt met het portfolio. De leerlingen kregen een werkblad met bepaalde doelen. Hierop mochten zij aangeven hoe ver zij denken te zijn met het doel. Echter is hier later niks meer mee gedaan en is er geconcludeerd dat dit werkblad niet de juiste (hoeveelheid) doelen aangeeft. Verder werd er weinig tot geen aandacht aan besteed door de leerkracht en is het portfolio stil blijven liggen tot het nieuwe schooljaar. Aan het begin van het schooljaar 2019-2020 is er een stuurgroep opgesteld

voor het portfolio dat bestaat uit drie leerkrachten en de IB'er. Zij willen het portfolio verder ontwikkelen en zijn begonnen met het maken van effectieve, goede werkbladen waarin leerlingen kunnen aangeven hoe ver zij zijn met een bepaald doel. Echter mist de stuurgroep een handleiding voor de leerkracht hoe zij leerlingen kunnen begeleiden bij het ontwikkelen van eigenaarschap.

1.2 Praktijkprobleem

Terugkijkend naar de aanleiding en de context is het zichtbaar dat het team van KBS De IJsselster behoefte heeft aan zicht krijgen op het portfolio. De portfolio's moeten functioneel geïntegreerd worden in de klas. Het team is op zoek naar ideeën hoe zij de leerlingen meer inzicht kunnen geven in hun eigen leerproces. Dit willen zij realiseren door de leerlingen te laten aangeven hoe ver zij zijn met bepaalde doelen en hen laten kiezen welke werkjes/taken in hun portfolio mogen. Het gaat hierbij om de werkjes/taken waar zij trots op zijn. Als de leerlingen zelf vinden dat zij het doel nog niet hebben bereikt, of geen werkje hebben waar zij trots op zijn, moet er nagedacht worden over hoe dit doel wel bereikt kan worden. Hierbij moet gekeken worden naar wat de leerlingen nodig hebben en welke doelen gesteld kunnen worden binnen een bepaalde periode. Echter werkt dit momenteel nog niet en zal hier verbetering plaats moeten vinden.

1.3 Relevantie en actualiteit

De wereld om ons heen verandert snel. Onze samenleving ontwikkelt zich naar een digitale samenleving. Leerlingen worden nu onderwezen voor een toekomst die nog niet bekend is. Leerlingen worden voorbereid voor beroepen waarvan niet zeker is of deze straks nog bestaan (Lieskamp, 2017). In de toekomst komen er nieuwe, nog niet bestaande banen. Er komen nieuwe, nog niet bestaande technologische ontwikkelingen et cetera. Voor het onderwijs betekent dit dat de leerkracht de leerlingen kennis en vaardigheden zal moeten leren, waarmee ze optimaal kunnen functioneren in de toekomst (Kirschner, 2017, p.9). Het is van belang dat leerlingen een zelfregulerend vermogen ontwikkelen. Leerlingen moeten zich voorbereiden op een leven waarin ze zelfstandig hun kennis op peil kunnen houden, nieuwe kennis en vaardigheden kunnen verwerven en een leven lang leren (SLO, 2017).

Eigenaarschap is een veelbesproken term binnen het onderwijs. Voorheen lag de nadruk op het kunnen reproduceren van gemaakte kennis, maar tegenwoordig gaat de aandacht uit naar het vermogen en de bereidheid om zelf kennis en vaardigheden te krijgen (Kostons, Donker & Opdenakker, 2014). Leerlingen moeten meer verantwoordelijk zijn voor hun eigen leerproces. Leerlingen voelen zich lang niet altijd eigenaar van hun eigen leerproces (Van Dycke, Martin & Lovett, 2006). Vaak zijn leerlingen bezig met dingen waar ze niet direct het doel van inzien en waar ze niet altijd voor gemotiveerd zijn (SLO, 2019). Vaak is het de leerkracht die bepaalt wat de leerlingen moeten leren, maar dit is niet altijd juist. Als een leerling betrokken wordt bij zijn eigen ontwikkeling wordt hij eigenaar van zijn eigen leerproces, op deze manier ontstaat eigenaarschap. Leerlingen die eigenaar zijn van hun eigen leerproces zijn meer betrokken en gemotiveerd om te leren (Van Dycke, Martin & Lovett, 2006). Het is belangrijk dat de leerling zich bewust wordt van wat het kan en moet daarbij zijn omgeving een uitdaging bieden in de zone van naaste ontwikkeling (Vygotsky, 1978). Er moet inzicht komen in wat de leerling al wel en niet kan. Lieskamp (2017) stelt dat eigenaarschap erg belangrijk is als het gaat om motivatie en betrokkenheid. Hoe groter de betrokkenheid, hoe meer leerlingen er gemotiveerd worden om daadwerkelijk te leren.

1.4 Begripsdefiniëring

Eigenaarschap

Zimmerman (1990) stelt dat eigenaarschap bestaat uit vier componenten die voor alle leerlingen eigen te maken zijn. Deze vier componenten zijn: eigen doelen stellen, zelfevaluatie, zelfmonitoring en zelfinstructie.

Binnen het eigenaarschap op scholen wordt veel gewerkt met het portfolio. Eigenaarschap is een veelbesproken term binnen het onderwijs. Er wordt naar gestreefd dat leerlingen actief betrokken zijn bij en verantwoordelijkheid dragen voor hun eigen leerproces. Zimmerman (1990) definieert eigenaarschap als volgt: leerlingen nemen verantwoordelijkheid voor hun eigen leerproces. Hierdoor zullen leerlingen zich ontwikkelen en zich voorbereiden op de maatschappij waarin zij werkzaam zullen zijn (Deleij, 2016). Ruimte geven aan eigenaarschap en het stimuleren van zelfverantwoordelijkheid worden steeds vaker genoemd als voorwaarden voor het activeren en het motiveren van leerlingen (Terpstra, 2018).

Portfolio

Het werken met een portfolio kan bijdragen aan het eigenaarschap en zelfvertrouwen van leerlingen. Door middel van een portfolio kunnen zij hun eigen leerproces zien. Ook hebben leraren daarbij een goed instrument om de vorderingen van de leerlingen op het gebied van sociaal-emotioneel, kennis en vaardigheden bij te houden (Easley & Mitchell, 2009).

Danielson en Abrutyn (1997) stellen dat er verschillende aspecten zitten in het portfolio, deze zijn:

1. Het portfolio is een verzameling van het werk van de leerling.
2. Er is nagedacht over wat er in het portfolio komt, niet alles kan erin.
3. Door middel van het portfolio vindt er zelfreflectie plaats op het gemaakte werk.

Danielson en Abrutyn (1997) gaan uit van het sociale leerproces waarin een leerling zich ontwikkelt en reflecteert op veel gebieden.

1.5 Doel van het onderzoek

Het doel van het onderzoek is dat het eigenaarschap van leerlingen op KBS De IJsselster in de groepen 5, 6, 7 en 8 wordt vergroot. Het is hierbij aan de leerkracht om de leerlingen op de juiste wijze te begeleiden en te stimuleren.

1.6 Hoofdvraag en deelvragen

Hoofdvraag

- Op welke manier kan het eigenaarschap van de leerlingen uit groep 5, 6, 7 en 8 van KBS De IJsselster verder worden ontwikkeld?

Deelvragen

Generieke vragen:

- Wat wordt er bedoeld met het begrip eigenaarschap?
- Wat draagt het portfolio bij aan eigenaarschap?
- Wat is nodig om het portfolio functioneel in te zetten?

Contextuele deelvragen:

- Welke kennis en vaardigheden heeft het team van KBS De IJsselster op het gebied van eigenaarschap en portfolio's?
- Op welke manier wordt eigenaarschap gestimuleerd bij de leerlingen in groep 5, 6, 7 en 8 van KBS De IJsselster in verhouding tot de vier componenten van Zimmerman (1990)?
- Hoe ervaren de leerlingen in groep 5, 6, 7 en 8 van KBS De IJsselster het hebben van eigenaarschap?

Ontwerp vragen:

- Innovatievraag
 - In hoeverre voldoet het ontwerp aan de behoefte van de leerkrachten met betrekking tot het inzetten van het portfolio?
- Implementatievraag
 - Hoe is het proces van het invoeren van de reflectie- en doelenkaart verlopen?

1.7 Structuur thesis

Voor dit onderzoek zijn drie generieke vragen opgesteld. Deze worden beantwoord in hoofdstuk twee, het theoretisch kader. Ook zijn er contextuele vragen opgesteld voor dit onderzoek. Om antwoord te geven op de contextuele vragen is er een contextonderzoek uitgevoerd op KBS De IJsselster. Deze wordt beschreven in hoofdstuk drie.

Naar aanleiding van de resultaten van het contextonderzoek en het theoretisch kader is er een ontwerp gemaakt. Dit ontwerp zal besproken worden in hoofdstuk vier en vijf. Tot slot wordt er in hoofdstuk zes een discussie geschreven waarin discussiepunten, aanbevelingen en suggesties voor een vervolgonderzoek besproken worden.

2. Theoretisch kader

In het theoretisch kader wordt antwoord gegeven op de drie generieke vragen. Tot slot wordt er een conclusie getrokken uit het theoretisch kader.

2.1 Eigenaarschap

2.1.1 Definitie eigenaarschap

De term eigenaarschap wordt veel gebruikt zonder een eenduidige definitie. In de jaren 90 kwam Zimmerman (1990) met een theorie rond self-regulated learning. Hierin definieert hij eigenaarschap als volgt: leerlingen nemen verantwoordelijkheid voor hun eigen leerproces. Het is een proces dat wordt gezien als zelfregulerend leren. Eigenaarschap bestaat uit vier componenten, trainbare vaardigheden, die voor alle leerlingen eigen te maken zijn:

- **Eigen doelen stellen:** leerlingen moeten de ruimte krijgen om eigen doelen te stellen. Dit moet binnen het methodedoel dat de leerkracht stelt. Een leerling moet bedenken wat hij/zij aan het einde van de les wil beheersen. Hierdoor is een leerling volledig gefocust op het doel, waardoor hij zelf wil dat hij dit doel behaalt, in plaats van dat alleen de leerkracht wil dat de leerling het doel behaalt. Marzano (2008) stelt dat hierdoor het eigenaarschap toeneemt en de resultaten zullen stijgen.
- **Zelfevaluatie:** leerlingen moeten in staat worden gesteld om op hun eigen leerproces te evalueren. Het is dan van belang dat ze zowel evalueren op het proces als het product. Waarom hebben zij het doel, dat zij zelf hebben gesteld, wel of niet behaald? Wat voor gevolgen heeft dit voor het doel van de komende les? Door het inzien van hun eigen fouten en mogelijkheden neemt het eigenaarschap toe (Duckworth, 2009).
- **Zelfmonitoring:** de resultaten van de leerlingen moeten bijgehouden worden. Dit moeten de leerlingen zelf doen op een duidelijke, meetbare manier. Dit kunnen zij bijvoorbeeld doen door het noteren van het percentage van goede antwoorden en dit vervolgens te verwerken in een grafiek of tabel. Op deze manier ziet de leerling zijn eigen vooruitgang en wordt voor hen duidelijk wat het effect is van hun gegeven inspanning (Zimmerman, 1990).
- **Zelfinstructie:** leerlingen kunnen zelf aangeven of zij een bepaald doel al beheersen of niet. Ook kunnen zij aangeven of ze instructie nodig hebben en zo ja, welke instructie. Bij de leerkracht wordt de regie dan gedeeltelijk weggenomen, maar bij de leerling wordt het verantwoordelijkheidsgevoel gestimuleerd (Zimmerman, 1990).

Uit een onderzoek van Duckworth (2009) blijkt dat dit trainbare vaardigheden zijn. Leerlingen kunnen hierop begeleid worden. Door het trainen hiervan worden het eigenaarschap en de resultaten van de leerling vergroot.

Eigenaarschap van het eigen leren is een complex begrip. Het begrip staat niet op zichzelf, maar is gerelateerd aan andere thema's (Lieskamp, 2017). Figuur 1 (Klein Hulse & Van den Berg, 2017) geeft een goed beeld van wat eigenaarschap van leerlingen daadwerkelijk inhoudt.



Figuur 1: eigenaarschap bij leerlingen (Lieskamp, 2017).

- **Motivatatie en betrokkenheid:** om het eigenaarschap van het eigen leerproces te versterken is het belangrijk om de motivatie en de betrokkenheid van de leerlingen, bij het leren, te versterken. Bij motivatie kan onderscheid gemaakt worden in twee soorten motivaties. Namelijk de intrinsieke en de extrinsieke motivatie (Lieskamp, 2017). Volgens Ryan en Deci (1985) versterkt intrinsieke motivatie van leerlingen het willen leren meer dan bijvoorbeeld het leren voor ouders of de leerkracht. Betrokkenheid bij het eigen leren omvat drie componenten: emotionele, cognitieve en gedragsmatige betrokkenheid. Hoe hoger en sterker de betrokkenheid is, hoe meer intrinsiek gemotiveerd de leerling is om te willen leren.
- **Leerdoelen en zelfsturing:** zodra een leerling gemotiveerd en betrokken is bij het thema, kan een leerling zelf een leerdoel bepalen en opstellen. Leerdoelen zijn van belang bij het ontwikkelen van eigenaarschap bij leerlingen. Het is belangrijk dat leerdoelen altijd in begrijpbare taal voor de leerlingen worden geformuleerd. De zelfsturing ontstaat als een leerling weet wat zijn beginsituatie is en hoe hij naar de gewenste situatie wil en kan komen. Executieve functies zijn de basis voor zelfsturing. Dit zijn cognitieve functies in het brein die de leerling in staat stelt eerst te denken en dan pas te doen. Ook moet de leerling kunnen beschikken over verschillende leerstrategieën. Zij moeten leren welke leerstrategie zij het beste kunnen hanteren om een bepaald leerdoel te bereiken. Echter is er wel een uitdagende leeromgeving nodig om verschillende leerstrategieën te kunnen inzetten. Dit is een belangrijke voorwaarde voor het versterken van het eigenaarschap (Lieskamp, 2017).
- **Zelfvertrouwen en self-efficacy:** het is noodzakelijk dat een leerling zelfvertrouwen heeft als de leerling zicht wil hebben en houden op het eigen leerproces. Ook is het belangrijk dat er vertrouwen is dat hij of zij de leertaak daadwerkelijk tot een goed einde kan brengen. Professionele ruimte en pedagogische sensitiviteit van leraren is hierbij een belangrijke voorwaarde. Tevens is het ontwikkelen van schoolse vaardigheden bij leerlingen een belangrijke taak voor de leraar om het eigenaarschap bij de leerlingen te versterken.
- **Monitoring en metacognitie:** het kunnen monitoren van het eigen leerproces en weten wanneer de gestelde doelen bereikt zijn, is een belangrijk onderdeel bij het ontwikkelen van eigenaarschap bij leerlingen. Echter vraagt dat wel metacognitieve vaardigheden van de leerling en taakgerichte feedback van de leraar. Hattie (2013) onderscheidt hierin drie fasen:
 1. Wat heb ik tot nu toe bereikt/gedaan? (feedback)
 2. Wat is mijn uiteindelijke doel? (feedup)
 3. Wat moet ik doen om dat doel te bereiken? (feedforward)

Metacognitieve vaardigheden zijn essentieel om te kunnen zien wat en waarom iets goed ging en wat en waarom iets fout ging (Lieskamp, 2017).

- **Doorzettingsvermogen:** doorzettingsvermogen is belangrijk bij het versterken van eigenaarschap. Het zorgt ervoor dat leerlingen hun leerdoelen willen behalen, controle hebben over hun leerproces, weten wanneer ze hulp moeten vragen en hoe zij obstakels kunnen overwinnen. Doorzettingsvermogen versterkt het vertrouwen, self-efficacy, motivatie en betrokkenheid (Lieskamp, 2017).

2.1.2 Eigenaarschap stimuleren als leerkracht

Het stimuleren van eigenaarschap bij leerlingen vereist een andere manier van denken. Een leerkracht heeft niet langer alleen de touwtjes in handen. Het belangrijkste is dat de leerkracht constant richting de leerlingen benadrukt dat de leerlingen verantwoordelijk zijn voor het eigen leerproces. Doordat de leerlingen actief aan de gang gaan met de bovengenoemde vaardigheden, ontwikkelen zij deze en gaan zij deze zich eigen maken. De leerkracht zal steeds meer merken dat leerlingen voor zichzelf gaan werken in plaats van voor de leerkracht. Als de leerling zelf kiest voor de hoeveelheid instructie levert het niet alleen een meer efficiënte instructie op, maar ook een meer betrokken instructiegroep. De leerling heeft er namelijk zelf voor gekozen om bij de instructie te zitten, zij willen het doel beheersen in plaats van dat de leerkracht dat wil. Voor de leerkracht vraagt dit wel veel oefening. Het is voor de leerkracht belangrijk om goed in de gaten te houden of leerlingen al in staat zijn om de juiste keuze te maken. Hierbij is vooral observatie van belang (Deleij, 2016).

Eigenaarschap kan gestimuleerd worden door te werken aan meer betrokkenheid van de leerlingen. Een essentieel begrip daarbij is zingeving. De leerlingen moeten voelen dat het werk betekenisvol en functioneel is en dat het voor henzelf een doel heeft (Berends, 2014). Ook beschrijft Berends (2014) dat eigenaarschap gecreëerd kan worden wanneer leerlingen over doelen en inhouden mee mogen praten. Dit kan de leerkracht doen door de leerlingen zelf hun doelen te laten stellen en hen na te laten denken over wat zij willen leren. Ook schrijft Berends (2014) dat de leerkracht kan helpen door het geven van taakinstructies. Soms kunnen leerlingen de opdracht eerst zelf proberen, zonder voorafgaande instructie. Mocht dit niet lukken, dan kan de leerling zich inschrijven bij een instructiemoment. Ook kunnen leerlingen elkaar helpen. De feedback die de leerlingen elkaar geven, is vaak effectief.

Bij het creëren van eigenaarschap voor leerlingen zijn de houding, de rol en de competenties van de leerkracht van essentieel belang. De leerkracht wordt gezien als de begeleider en de bevrager (Berends, 2014).

2.2 Het portfolio

2.2.1 Definitie portfolio

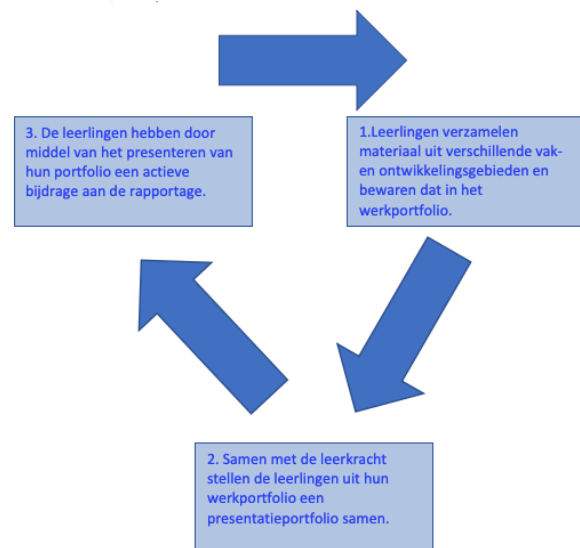
Een portfolio is een zorgvuldig samengestelde verzameling van het werk dat geselecteerd wordt in overleg tussen de leerling en de leerkracht. In het portfolio zit werk dat zich uitstrekt over alle vak- en ontwikkelingsgebieden van een bepaalde periode (Röhner & Wenke, 2005).

In het beginstadium is het portfolio een hulpmiddel om de leerling na te laten denken over zijn eigen handelen. Er is bewustwording van het eigen leerproces en ze ontdekken de sterke en zwakke punten. Na een structurele invoering van het portfolio zal de leerling steeds meer in staat zijn om vanuit reflecties het eigen proces bij te sturen en nieuwe leerdoelen te stellen. De leerling leert keuzes maken die van belang zijn voor de voortgang van hun eigen ontwikkeling. Ook zal het gevoel van autonomie

toenemen bij de leerling. Het portfolio is een persoonlijk instrument dat niet wordt vergeleken met andere leerlingen (Röhner & Wenke, 2005).

2.2.2 Betrokkenheid van leerlingen

Leerlingen hebben een actieve rol bij het samenstellen van het portfolio. De betrokkenheid bij leerlingen neemt hierdoor toe en bevordert het gevoel van competent zijn. Dit is de basis voor een grotere motivatie. Echter kunnen competenties alleen groeien wanneer de leerling inzicht heeft in zijn sterke en zwakke kanten en er vervolgens bewust geoefend kan worden om bepaalde competenties te verbeteren. Het zelf samenstellen van het portfolio is bij uitstek een middel om de verantwoordelijkheid voor het eigen leren te vergroten. Het portfolio is niet alleen een verslag van de productie, maar ook een verslag van het proces (Röhner & Wenke, 2005). Dit is te zien in figuur 2 (Röhner & Wenke, 2005, p. 82).



Figuur 2: het proces van het samenstellen van het portfolio (Röhner & Wenke, 2005, p. 82).

2.2.3 De rolverdeling binnen het portfolio

Wanneer een leerling zelf actief wordt betrokken bij het evalueren van het ontwikkelingsproces, bestaat de kans dat de leerling zelf actiever wordt in het sturen van het proces (Röhner & Wenke, 2005). De evaluatiefase aan het eind van ieder werkproces is erg belangrijk. Tijdens deze fase moet er sprake zijn van zowel inhoudelijke als proces-evaluatie. Daarop volgt direct een nieuwe planningsfase en daar ligt het groeimoment. Wanneer een leerling zelf conclusies leert trekken uit die evaluatie, zal hij actief zijn om de komende periode vorm te geven. Dit is een kenmerk van zelfreflectie. Figuur 3 (Röhner & Wenke, 2005, p. 86) geeft de rolverdeling van de leerkracht en de leerling aan tijdens het op gang brengen van de persoonlijke ontwikkelingsplanning.



Figuur 3: de rolverdeling van de leerkracht en de leerling tijdens het op gang brengen van het persoonlijke ontwikkelingsplan (Röhner & Wenke, 2005, p. 86).

2.2.4 Soorten portfolio's

Röhner en Wenke (2005) stellen dat er twee soorten portfolio's zijn. Ten eerste is er het werkportfolio. Dit is een verzameling van alle mogelijke soorten werkbladen, taken, werkstukken, verslagen en creatieve producten. Het werkportfolio kan een grote map zijn, maar kan ook een lade in een kast

zijn. Tijdens de periode van verzamelen zal er gewerkt moeten worden aan het presentatieportfolio. Het presentatieportfolio is een belangrijk onderdeel van het rapport (Röhner & Wenke, 2005). Het kan in de vorm van een map worden gepresenteerd. Het uiterlijk van de map moet aantrekkelijk zijn en de desbetreffende leerling karakteriseren. Het presentatieportfolio wordt in overleg tussen de leerling en de leerkracht samengesteld. Het bestaat uit een selectie van verschillende soorten werk van de leerling. Het totaal zal een goed beeld geven van de ontwikkelingen in de afgelopen periode. Het is urgent om je steeds aan te passen aan de steeds veranderende samenleving en het vermogen om te leren. We moeten leren om zelf initiatieven te nemen om de vernieuwingen eigen te maken. Het is belangrijk om inzicht te krijgen en structuur aan te brengen in de persoonlijke kennis. Niet het leren voor een goed rapport, maar het ontwikkelen van competenties zijn nodig in de maatschappij en beroepsuitoefeningen. Er kan gezegd worden dat er een proces op gang moet komen van onderwijzen naar begeleiden en van reproduceren naar produceren. In dit beeld past het portfolio (Röhner & Wenke, 2005).

2.2.5 Samenstelling van het portfolio

Zewald (2006) schrijft dat er twee principes zijn bij het samenstellen van het portfolio.

- **De inhoud en de veelzijdigheid daarvan:** hier kan gedacht worden aan verslagen en/of tekeningen van projecten, opgeloste problemen, experimenten, teksten, liedjes, gedichten, foto's et cetera.
- **Leerproces:** hier kan gedacht worden aan werk dat de leerling heeft bewaard en in zijn portfolio heeft gestopt. Ook kan er gedacht worden aan evaluaties en vooruitkijken: hoe heb ik gewerkt, wat heb ik geleerd, hoe wil ik er mee verder, waar ben ik goed in.

Daarnaast zijn er diverse fasen te onderscheiden bij het samenstellen van een portfolio (Zewald, 2006):

- **Verzamelen:** in deze fase laat de leerling zien wat hij graag doet, welke aanpak hij het fijnst vindt en wat hij nog wil leren.
- **Selecteren:** in deze fase stelt de leerling vast wat hij wil bewaren, bijstellen of vervangen. Het is hierbij van belang dat de leerling weet wat de inhoud van het portfolio moet zijn.
- **Reflecteren:** reflecteren is een belangrijk onderdeel van het portfolio. Het is belangrijk om het reflecteren zo veel mogelijk als een continu proces te gebruiken.
- **Uitwisselen/presenteren:** deze fase kan in meerdere varianten worden uitgevoerd. Het presenteren kan voor klasgenoten, de leerkracht, de ouders et cetera.

2.3 Het functioneel inzetten van het portfolio

2.3.1 Het portfolio

Bij het inzetten van het portfolio zullen de competenties bij de leerlingen gaan groeien. Echter kunnen zij alleen groeien als de leerling inzicht heeft in zijn sterke en/of zwakke kanten. Röhner en Wenke (2005) beschrijven dat er vervolgens bewust geoefend moet worden.

Zodra het portfolio structureel is ingezet zal de leerling steeds meer in staat zijn om vanuit reflecties het eigen proces bij te sturen en nieuwe leerdoelen te stellen (Röhner & Wenke, 2005).

Het evalueren aan het eind van ieder proces is van belang. Daarop volgt direct een nieuwe planningsfase en kan de leerling een leerdoel opstellen voor de komende les. Wanneer een leerling zelf conclusies trekt naar aanleiding van het reflecteren, zal hij actief zijn om de komende periode vorm te geven en zijn doelen te behalen (Röhner & Wenke, 2005).

2.3.2 Doelen stellen

Marzano (2008) beschrijft dat doelen stellen een proces is waarbij een richting voor het leren wordt vastgesteld. Het is belangrijk om leerlingen te betrekken bij het formuleren van doelen. Als leerlingen zelf hebben meegedacht aan hun leerdoel, werkt dit motiverend (Hooijmaaijers, Stokhof & Verhulst, 2009). Echter is het van belang dat de leerling leert in een goed pedagogisch klimaat schrijft Stevens (2002). In een goed pedagogisch klimaat kan een leerling zich optimaal ontwikkelen. De verantwoordelijkheid van een goed pedagogisch klimaat ligt bij de leerkracht (Stevens, 2010).

Het is voor leerlingen van belang om een inhoudelijk doel voor ogen te hebben. Veel leerlingen maken opdrachten om ze af te hebben of om snel klaar te zijn (Janson, 2014). Het is belangrijk dat het doel bestemd is voor de leerling. Het doel moet richting geven aan het leren en het moet de leerling helpen om te focussen tijdens het oefenen. Zo is de leerling in staat om zich te richten op de aspecten waarin verandering nodig is (Janson, 2014). Binnen het leerproces kan een leerling zelf doelen stellen. Hierdoor zal, volgens Marzano (2008) het gevoel van eigenaarschap toenemen. Zelf doelen stellen helpt leerlingen om in te zien dat zij de controle kunnen nemen over hun eigen leerproces. Hiermee wordt het zelfvertrouwen vergroot, wat op zijn tijd zorgt voor een grotere mate van betrokkenheid en doorzettingsvermogen.

Uytendaal en Verhoeven (2013) schrijven dat een doel de meeste impact heeft als het aansluit bij de opdracht, het succescriteria bevat, het afgestemd is op het niveau van de leerling en het concreet geformuleerd is. De Kool (2015) heeft hier een zestal vragen voor beschreven om te controleren of de leerling grip heeft op het desbetreffende doel. De vragen die De Kool (2015) beschrijft zijn als volgt:

- Wat wil ik kunnen?
- Wanneer ben ik tevreden?
- Hoe ga ik het aanpakken?
- Welke hulp en/of hulpmiddelen heb ik nodig?
- Wie kan mij helpen?
- Wanneer werk ik aan mijn doel?

2.3.3 Reflecteren

Reflecteren is het terugkijken, bespiegelen overdenken en zoeken naar betekenis van wat je hebt gezien, ervaren, gedacht of gedaan (Nederlands Jeugdinstituut, z.d.).

Reflectie zorgt voor bewustwording, waarbij leerlingen inzicht krijgen in hun eigen leer- en werkproces. Ze begrijpen niet alleen hoe ze leren, maar ook hoe ze dat kunnen verbeteren. Ze krijgen grip op het leerproces (Hooijmaaijers, Stokhof & Verhulst, 2009). Door met leerlingen over het werk en reflecties te praten, krijgen ze inzicht in de leerdoelen, het leerproces en de leerresultaten (Castelijns, Segers & Struyven, 2011).

Een belangrijk onderdeel bij het werken met portfolio's is de reflectie van de leerlingen. Zonder reflectie wordt er niet gesproken van een portfolio. Leerlingen reflecteren wanneer zij over hun eigen handelen nadenken. Reflecties kunnen op verschillende momenten plaatsvinden: aan het begin, tijdens of aan het einde van de desbetreffende leeractiviteit. De leerling denkt na over wat hij gaat leren, hoe hij dat aanpakt en wat hij daarvan verwacht. Door reflectie aan het begin van de leeractiviteit te doen, oriënteert de leerling zich op het leerproces en de leerdoelen die hij wil bereiken. De reflectie kan ook tijdens de les. De leerling denkt na over wat hij wil leren en of de gekozen aanpak werkt. Hij kan daarna zijn doel bijstellen indien nodig. Tot slot kan een leerling aan het einde van de

leeractiviteit reflecteren op het gemaakte werk. De leerling denkt dan na of het gestelde doel bereikt is. Door te reflecteren begrijpen leerlingen beter hoe ze leren en deze kennis kunnen zij gebruiken bij een nieuwe leeractiviteit of het doel stellen daarvan (Van den Heuvel en Koekhoven, 2009).

2.3.3.1 De rol van de leerkracht bij het reflecteren

Reflecteren is belangrijk om te leren, maar is geen vaardigheid die bij leerlingen vanzelf ontstaat. Het is belangrijk dat leerkrachten op het juiste moment feedback geven op het gedrag van de leerlingen en daarbij reflecterende vragen stellen (SLO, 2019). Zewald (2006) schrijft dat als er door de leerkracht expliciet aandacht wordt besteed aan reflectie, er wordt ingespeeld op het creëren van een onderwijsleersituatie die leerlingen uitdaagt tot actief handelen, onderzoeken en verwoorden wat ze denken. Hierdoor krijgen leerlingen een groter aandeel in het leerproces. De leerling voelt zich eigenaar van het leerproces.

Voor de leerkracht zijn er drie maten van sturing: externe sturing, gedeelde sturing en interne sturing (Boekaerts & Simons, 1995). Bij feedback geven wordt er gebruik gemaakt van alle drie de sturingen:

- **Externe sturing:** bij externe sturing wordt de feedback vooral gericht op specifieke kennis en vaardigheden en op het verwerven van cognitieve leerstrategieën. Ook is het gericht op het bevorderen en handhaven van het zelfvertrouwen van de leerlingen. De feedback moet geloofwaardig en betrouwbaar overkomen. Als de leerkracht feedback geeft, kan hij de leerlingen bewust maken van hun eigen aanpak en die van anderen. Binnen de feedback moet er aandacht zijn voor het affectieve- en cognitieve aspect. Het uitspreken van waardering en het geven van aanmoedigingen valt onder het affectieve aspect. Onder het cognitieve aspect valt dat de leerkracht de leerling informeert over de afwijkingen van het doel en geeft de leerkracht gerichte aanwijzingen (Boekaerts & Simons, 1995).
- **Gedeelde sturing:** binnen de gedeelde sturing zal de feedback ook gericht zijn op de metacognitieve sturing en de bewaking van de leerintenties. De leerkracht kan verschillende vragen aan de leerling stellen, zoals: hoe denk je de volgende keer een beter resultaat te behalen? Wat heb je gedaan toen je vastliep? Welke hulp heb je reeds gezocht? Door dit soort vragen leren de leerlingen om dergelijke vragen aan zichzelf te stellen. Hierdoor kunnen zij aanwijzingen geven over hoe zij verder moeten. De leerkracht zal ruimte moeten maken voor het geven van feedback (Boekaerts & Simons, 1995).
- **Interne sturing:** binnen de interne sturing is het van belang dat leerlingen de vaardigheden vasthouden en generaliseren. Als leerkracht is het belangrijk om op te letten of zij de steun, van de leerkracht, beter en vaker kunnen terugtrekken (Boekaerts & Simons, 1995).

2.3.3.2 Reflectievragen

Castelijns en Kenter (2003) beschrijft reflectievragen voor leerlingen. Dit geeft de leerlingen meer bewustwording van het eigen leerproces. Hier staan reflectievragen centraal die gericht zijn op de inhoud, de aanpak en de beleving van het leerdoel. De reflectievragen zijn onderverdeeld in drie fasen: de oriëntatiefase, de monitoringsfase en de evaluatiefase. Hieronder staan puntsgewijs de fasen die Castelijns en Kenter (2003) beschrijft weergegeven.

- **Reflecteren in de oriëntatiefase:** in deze fase stelt de leerling zichzelf de vraag wat hij wil leren. De leerling kiest een persoonlijk doel uit en vervolgens denkt de leerling na over zijn aanpak. De leerling vraagt zichzelf af of het gekozen leerdoel en de aanpak haalbaar zijn. In deze fase kan de leerkracht helpen door verschillende vragen te stellen zoals: ‘Hoe ga je aan

je leerdoel werken? Met wie ga je dit doen? Wanneer en in welke volgorde?'. Hierdoor stimuleert de leerkracht de leerlingen om na te denken over het leerdoel.

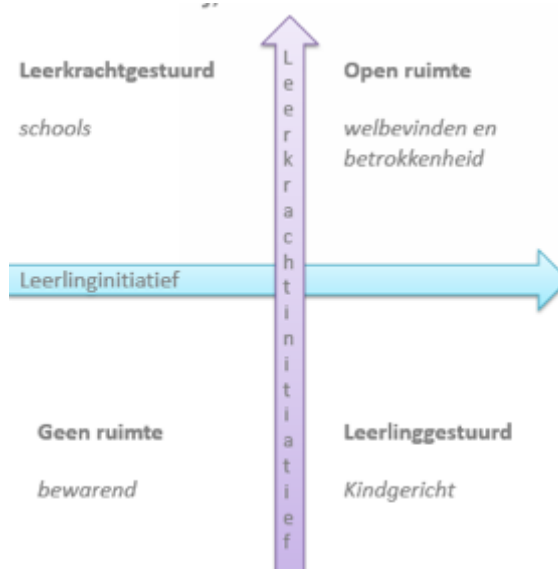
- **Herhaald reflecteren in de monitoringsfase:** de leerling zorgt ervoor dat het leerproces op gang blijft. De leerling krijgt sturing van de leerkracht, doordat de leerkracht vragen stelt uit de monitoringsfase. Doordat de leerling nadenkt over deze vragen, weet hij of hij op de juiste weg is of dat de manier van werken moet worden bijgesteld.
- **Reflecteren in de evaluatiefase:** de leerling reflecteert op zijn resultaten. De leerling stelt zichzelf daarbij de vraag of de gekozen aanpak heeft gewerkt.

2.3.4 Zelfregulatie

Zelfsturend leren wordt gezien als een belangrijk doel in het onderwijs. Het vraagt wel veel van leerlingen. Zij moeten hun leerprocessen kunnen reguleren. Ook is er motivatie nodig om zelfsturend te kunnen leren (NRO, 2015). Zelfsturend leren houdt in dat de leerling zelfstandig en met zin voor verantwoordelijkheid sturing voor zijn eigen leerprocessen neemt (Boekaerts & Simons, 1995). Hierbij zijn drie invalshoeken belangrijk: cognitie, metacognitie en motivatie. Cognitieve leerstrategieën zijn gericht op het onthouden van informatie en het integreren van nieuwe informatie bij de bestaande kennis in het geheugen. Metacognitieve leerstrategieën dienen om het leren te reguleren. Hierbij kan gedacht worden aan plannen, monitoren en evalueren. Motivationale leerstrategieën gaan over de motivatie voor het leren en over het tonen van doorzettingsvermogen (NRO, 2015).

Vooraf plannen en voorspellen is belangrijk bij zelfsturend leren. Dit zie je terug bij leerlingen die goed nadenken voordat zij aan een taak beginnen. Bovendien helpt het wanneer leerlingen inzien waarom taken belangrijk zijn (NRO, 2015).

Omdat elke leerling anders is, kan de ontwikkeling en leerbehoefte met betrekking op het eigenaarschap anders zijn. De leerkracht kan zijn ondersteuning hierop aanpassen (Oostdam, Peetsma & Blok, 2007). Wanneer er leerlingen zijn die meer ondersteuning nodig hebben, kan de leerkracht als rolmodel fungeren. Wanneer leerlingen in staat zijn om met minder ondersteuning aan de slag te gaan, kan de leerkracht de zelfregulatie bewaken door het kind te volgen en te sturen waar nodig. Oostdam, Peetsma en Blok (2007) schrijven dat leerlingen leren zelfverantwoordelijkheid te dragen door in een vroeg stadium te starten met het stimuleren van zelfregulatie. Schweinhart en Weikart (1997) hebben een schema ontworpen dat als richtlijn gebruikt kan worden. Zo kan de betrokkenheid van de leerlingen verhoogd worden en zal er een grote mate van participatie zijn. In het schema worden twee dimensies onderscheiden. Deze organisatievorm waarin de leerkracht en de leerling een hoge mate van initiatief tonen, vraagt ruimte om keuzes te maken en het eigen leerproces



Figuur 4: Situering van het 'open framework'-model (Laevers, Heylen, Maes & Van Gucht, 2013).

te bepalen (Laevers, Heylen, Maes & Van Gucht, 2013).

Uit een onderzoek van Stubbé en Theunissen (2008) blijkt dat er vijf dimensies van belang zijn bij het zelfregulerend leren:

- 1. De leerling heeft de regie over zijn leerproces:** Boekaerts en Simons (1995) schrijven dat leren een zelfregulerend proces is. Leerprocessen kunnen geanalyseerd worden met behulp van het gedrag dat een leerling bij het leren vertoont. Voor de leerkracht is het van belang dat hij weet hoe de leerprocessen werken om leerlingen zelfregulerend te kunnen laten werken. Bors en Stevens (2010) beschrijven dat het Behaviorisme ervan uit gaat dat beloningen extrinsiek zijn. Zij stellen dat dit de beste manier is om leerlingen iets te laten leren. Wanneer de leerling iets goeds doet, krijgt hij hier een beloning voor.
Het tegenovergestelde van het Behaviorisme is de Self-Determination Theory (SDT) (Bors & Stevens, 2010). Deci stelt dat leerlingen de intrinsieke motivatie hebben om zichzelf uit te dagen tot leren en daarbij nieuwsgierig zijn. Ook zijn de drie basisbehoeftes van Stevens (2004) hierbij van belang. Elke leerling heeft behoefte aan relatie, competentie en autonomie. Als er aan deze drie basisbehoeften wordt voldaan, ontstaat er bij de leerling de inzet en motivatie om te leren. Tot slot is het volgens Van Herpen (2009) belangrijk dat leerlingen zich betrokken voelen bij het leerproces. Van Herpen (2009) spreekt van betrokkenheid als de leerlingen zich in een situatie bevingen waar hij op een intense manier met iets bezig kan zijn.
- 2. De leerling kan reflecteren op zichzelf:** reflecteren is van groot belang bij zelfregulerend leren. Het begrip zelfreflectie valt onder het begrip zelfregulatie. Binnen de zelfreflectie hoort het reflecteren op zijn eigen leerproces (Stubbé & Theunissen, 2008).
- 3. De leerling kan reflecteren op praktijk- en/of werkervaring:** het is belangrijk hoe leerlingen omgaan met situaties die zij in het echte leven tegen kunnen komen. Het gaat hierbij om het onderzoeken en oplossingen zoeken voor problemen (Stubbé & Theunissen, 2008).
- 4. De leerling kan leerstrategieën toepassen:** Kolb (1984) beschrijft dat iedereen zijn eigen leerstijl heeft. Kolb (1984) deelt het leerproces op in vier fasen. Ten eerste komt het concreet ervaren. Dit wordt opgevolgd in de tweede fase, het overdenken en waarnemen. Ten derde gaan de leerlingen analyseren en abstract nadenken. Tot slot is in de laatste fase het actief experimenteren en uitvoeren belangrijk. Het is van belang dat alle fasen van het leerproces doorlopen worden, zodat de leerlingen effectief kunnen leren.
- 5. De leerling kan samenwerken leren:** binnen het samenwerkend leren wordt gewerkt aan vijf basiselementen, geformuleerd door Kerpel (2014). Ten eerste de positieve wederzijdse afhankelijkheid. De opdracht kan alleen succesvol worden uitgevoerd als elke leerling in het groepje zijn bijdrage levert. Ten tweede is de individuele verantwoordelijkheid van belang. Elke leerling is verantwoordelijk voor zijn eigen bijdrage aan het geheel van de opdracht. Ten derde moet er sprake zijn van directe interactie. De leerlingen moeten hun ideeën, kennis en meningen samen uitwisselen. Goede interactie is van belang voor het leerproces en de uiteindelijke uitkomst van de opdracht. Ten vierde zijn samenwerkingsvaardigheden belangrijk. De leerkracht kiest per les of leeractiviteit een vaardigheid uit en besteedt hier bewust aandacht aan. De leerkracht komt hier vervolgens bij de evaluatie op terug. Tot slot moet het groepsproces geëvalueerd worden. De groepsleden bespreken eerst gezamenlijk hoe de samenwerking is verlopen. Daarna wordt er met de hele klas geëvalueerd.

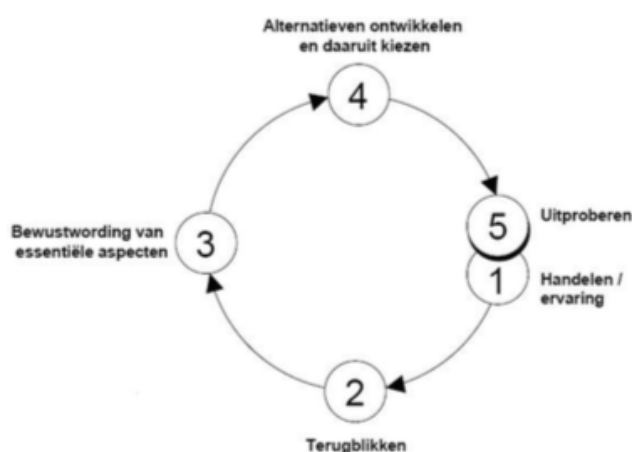
2.3.4.1 Zelfregulatie binnen het doelen stellen

Zelfregulatie gaat over het bereiken van doelen door de leerling. De leerling stemt zijn aanpak en de uitvoering hiervan af op het gestelde doel. Het betreft een leerproces waarbij de leerling start met het formuleren van doelen, de leertaak plant en tot slot reflecteert op de gestelde doelen en deze zo nodig bijstelt (Zimmerman, 2002). Door doelgericht met de taken bezig te zijn, is het voor de leerling inzichtelijk waarom hij de taken uitvoert en hoe hij zijn doel kan bereiken. Door tussentijds de evalueren kan de leerling eventueel het doel aanpassen. Op deze manier motiveert en stuurt de leerling zichzelf en reflecteert hij op de gestelde doelen (Scheepens & Bakx, 2016).

2.3.4.2 Zelfregulatie binnen het reflecteren

Het reflecteren is van groot belang bij zelfregulerend leren. Zelfreflectie valt binnen het begrip zelfregulatie. Binnen zelfreflectie hoort het reflecteren over het eigen leerproces. In deze dimensie wordt besproken hoe de leerling kan reflecteren op zijn werk. Korthagen en Vasalos (2002) spreken van een cyclus met 5 fasen van reflecteren:

- **Fase 1:** de leerling beschrijft de ervaring of situatie waarop hij reflecteert. Wat was de concrete situatie? Wat was mijn taak binnen deze situatie? Welke concrete acties heb ik in deze situatie ondernomen? Wat was het resultaat van deze acties?
- **Fase 2:** de leerling blikt terug, wat is er precies gebeurd? Wat zag ik? Wat deed ik? Wat dacht ik? Wat voelde ik?
- **Fase 3:** de leerling wordt zich bewust van belangrijke aspecten. Wat betekent dat nu voor mij? Wat is het probleem? Wat heeft dat allemaal veroorzaakt? Waar heeft het mee te maken?
- **Fase 4:** de leerling gaat kijken naar alternatieven. Welke alternatieven zie ik? Welke voor- en nadelen hebben die? Wat neem ik me nu voor, voor de volgende keer?
- **Fase 5:** het uitproberen en uitvoeren. Wat wil ik bereiken? Waar wil ik op letten? Wat wil ik uitproberen?



Figuur 5: de vijf fasen van reflecteren (Korthagen & Vasalos, 2002, p. 30).

Als leerlingen meer gemotiveerd zijn, zijn ze meer geneigd om het reflectief denkvermogen te reguleren en bij te sturen. Om het reflectief denkvermogen te stimuleren is het belangrijk dat leerlingen regelmatig met herhaalde denkstappen reflecteren. Hierdoor maken leerlingen van reflecteren een denkgewoonte (Hooijmaaijers, Stokhof & Verhulst, 2009).

2.4 Conclusie theoretisch kader

Zimmerman (1990) definieert eigenaarschap als volgt: leerlingen nemen verantwoordelijkheid voor hun eigen leerproces. Zimmerman (1990) stelt daarbij vier componenten van eigenaarschap: eigen doelen stellen, zelfevaluatie, zelfmonitoring en zelfinstructie. Duckworth (2009) schrijft dat het eigenaarschap vergroot kan worden door het trainen van deze vaardigheden.

Als de leerkracht het eigenaarschap van de leerling wil stimuleren is het belangrijk dat de leerkracht niet langer de touwtjes in handen neemt (Deleij, 2016). Het is belangrijk dat de leerkracht

constant richting de leerling benadrukt dat de leerling verantwoordelijk is voor zijn eigen leerproces. Eigenaarschap wordt gestimuleerd door te werken aan de betrokkenheid van de leerlingen (Berends, 2014). Omdat elke leerling anders is, kan de ontwikkeling en leerbehoefte met betrekking op het eigenaarschap anders zijn. De leerkracht kan hier zijn ondersteuning op aanpassen (Oostdam, Peetsma & Blok, 2007).

Berends (2014) schrijft dat eigenaarschap vergroot kan worden wanneer leerlingen over doelen en inhouden mee mogen praten. Dit kan de leerkracht doen door de leerlingen zelf hun doelen te laten stellen en hen na te laten denken over wat zij willen leren. Marzano (2008) beschrijft dat doelen stellen een proces is waarbij een richting voor het leren wordt vastgesteld. Als leerlingen zelf hebben meegedacht aan hun leerdoel, werkt dit motiverend (Hooijmaaijers, Stokhof & Verhulst, 2009).

Wanneer een leerling zelf doelen stelt, zal volgens Marzano (2008) het gevoel van eigenaarschap van de leerling toenemen. Zelf doelen stellen helpt leerlingen om in te zien dat zij de controle kunnen nemen over hun eigen leerproces. Hiermee wordt het zelfvertrouwen vergroot, wat op zijn tijd zorgt voor een grotere mate van betrokkenheid en doorzettingsvermogen.

Een belangrijk onderdeel bij het eigenaarschap is het reflecteren. Leerlingen reflecteren wanneer zij over hun eigen handelen nadenken. Door te reflecteren begrijpen leerlingen beter hoe ze leren en deze kennis kunnen zij gebruiken bij een nieuwe leeractiviteit (Van den Heuvel & Koekhoven, 2009). Reflecteren is belangrijk om te leren, maar is geen vaardigheid die bij leerlingen zelf ontstaat. Het is belangrijk dat de leerkracht op het juiste moment feedback geeft op het gedrag van de leerling en daarbij reflecterende vragen stelt (SLO, 2019).

Reflectie zorgt voor bewustwording, waarbij leerlingen inzicht krijgen in hun eigen leerproces. Ze begrijpen niet alleen hoe ze leren, maar ook hoe ze dit kunnen verbeteren. Ze krijgen grip op hun eigen leerproces (Hooijmaaijers, Stokhof & Verhulst, 2009). Door met leerlingen over reflecties te praten, krijgen ze inzicht in de leerdoelen, het leerproces en de leerresultaten (Castelijns, Segers & Struyven, 2011).

Als er door de leerkracht expliciet aandacht wordt besteed aan reflectie, wordt er ingespeeld op het creëren van een onderwijsleersituatie die leerlingen uitdaagt tot actief handelen, onderzoeken en verwoorden wat ze denken. Hierdoor krijgen leerlingen een groter aandeel in het leerproces. De leerling voelt zich eigenaar van zijn eigen leerproces (Zewald, 2006).

Tot slot is reflecteren van groot belang bij het zelfregulerend leren. Zelfreflectie valt binnen het begrip zelfregulatie. Binnen zelfreflectie hoort het reflecteren over het eigen leerproces (Korthagen & Vasalos, 2002). Als leerlingen meer gemotiveerd zijn, zijn ze meer geneigd om het reflectief denkvermogen te reguleren en bij te sturen. Om het reflectief denkvermogen te stimuleren is het belangrijk dat leerlingen regelmatig met herhaalde denkstappen reflecteren. Hierdoor maken leerlingen van reflecteren een denkgewoonte (Hooijmaaijers, Stokhof & Verhulst, 2009).

3. Contextonderzoek

In dit hoofdstuk is de beschrijving van het contextonderzoek te vinden. Ten eerste wordt de methode van het contextonderzoek beschreven. Ten tweede zijn in hoofdstuk 3.2 de resultaten van het contextonderzoek te vinden. Tot slot wordt er in hoofdstuk 3.3 een conclusie getrokken naar aanleiding van het contextonderzoek.

3.1 Methodes contextonderzoek

Er wordt voor het contextonderzoek gebruik gemaakt van methodische triangulatie. Er worden drie verschillende vragenlijsten afgenomen bij de leerkrachten en er wordt één vragenlijst afgenomen bij de leerlingen van groep 5, 6, 7 en 8. Op deze manier wordt het eigenaarschap vanaf twee perspectieven bekeken. Ook wordt er voor elke vragenlijst een andere bron gebruikt, op deze manier worden de vragenlijsten vanuit verschillende perspectieven beschreven.

Welke kennis en vaardigheden heeft het team van KBS De IJsselster op het gebied van eigenaarschap en portfolio's?

Respondenten:

Om deze deelvraag te kunnen beantwoorden is ervoor gekozen om de leerkrachten van de groepen 1 tot en met 8 mee te nemen in dit onderzoek. In totaal zijn dit vier leerkrachten. Deze leerkrachten zijn al langere tijd werkzaam in het onderwijs en op de desbetreffende school. De desbetreffende leerkrachten hebben in verschillende groepen lesgegeven en zijn op de hoogte van eigenaarschap binnen de hele school.

Procedure:

Bij de leerkrachten wordt een open en gesloten vragenlijst afgenomen met het volgende doel: inzicht krijgen in het eigenaarschap op KBS De IJsselster. De vragenlijst is op woensdag 29 januari naar de leerkrachten gestuurd. De leerkrachten dienen deze vragenlijst uiterlijk 4 februari terug te sturen naar de onderzoeker.

Instrumenten:

In bijlage E1 en E2 zijn de vragenlijsten te vinden die worden afgenomen bij de leerkrachten. De vragen die worden gesteld zijn gebaseerd op de theorie van Schweinhart en Weikart (1997) (in Susan Tuerlings, 2017). Er worden 3 open vragen gesteld en 16 gesloten vragen. De leerkrachten beantwoorden de gesloten vragen met de volgende antwoorden: nooit, bijna nooit, regelmatig, altijd.

Analyse

Naar aanleiding van de afgenomen vragenlijst worden de antwoorden weergegeven in een korte samenvatting en grafiek in hoofdstuk 3.2. Zo ontstaat er per vraag een duidelijk beeld van wat welke leerkracht heeft geantwoord. Vervolgens wordt er een algehele samenvatting gegeven, om te kijken of de antwoorden van de leerkrachten erg uit elkaar liggen. Tot slot wordt er bekeken waar de ontwikkelpunten zitten voor de leerkrachten op het gebied van eigenaarschap.

Materiaal

- Bijlage E1
- Bijlage E2

Op welke manier wordt eigenaarschap gestimuleerd bij de leerlingen in groep 5, 6, 7 en 8 van KBS De IJsselster in verhouding tot de vier componenten van Zimmerman (1990)?

Respondenten:

Om deze deelvraag te kunnen beantwoorden is ervoor gekozen om de leerkrachten van elke groep mee te nemen in dit onderzoek. In totaal zijn dit vier leerkrachten. Deze leerkrachten zijn al langere tijd werkzaam in het onderwijs en op de desbetreffende school. De desbetreffende leerkrachten hebben in verschillende groepen lesgegeven en zijn op de hoogte van eigenaarschap binnen de hele school.

Procedure:

Bij de leerkrachten wordt een gesloten vragenlijst afgenomen met het volgende doel: inzicht krijgen in het eigenaarschap op KBS De IJsselster. De vragenlijst is op woensdag 29 januari naar de leerkrachten gestuurd. De leerkrachten dienen deze vragenlijst uiterlijk 4 februari terug te sturen naar de onderzoeker.

Instrumenten:

In bijlage E3 is de vragenlijst te vinden die wordt afgenomen bij de leerkrachten. De vragen die worden gesteld zijn gebaseerd op de vier componenten van Zimmerman (1989) (in Anne de Gier, 2019). De vragenlijst bevat dertien gesloten vragen en ruimte voor eventuele toelichting. De leerkrachten beantwoorden de gesloten vragen met een getal van 1 tot en met 5. 1 staat hier voor nooit en 5 staat voor altijd.

Analyse:

Naar aanleiding van de afgenomen vragenlijst worden de antwoorden weergegeven in een grafiek. Hier valt per groep te zien hoe de leerkracht het eigenaarschap in de klas stimuleert.

De antwoorden van de respondenten worden weergegeven in een grafiek. Deze is te vinden in hoofdstuk 3.2. Vervolgens wordt er een algehele samenvatting gegeven, om te kijken of de antwoorden van de leerkrachten erg uit elkaar liggen. Tot slot wordt er bekeken bij welke componenten van Zimmerman (1990) nog ontwikkeling nodig is bij de leerkrachten.

Materiaal:

- Bijlage E3

Hoe ervaren de leerlingen in groep 5, 6, 7 en 8 van KBS De IJsselster het hebben van eigenaarschap?

Respondenten:

Om deze deelvraag te kunnen beantwoorden is ervoor gekozen om de leerlingen van de groepen 5, 6, 7 en 8 de vragenlijst te laten invullen. In totaal zijn dit 30 leerlingen. Deze leerlingen zijn al langere tijd bekend met het hebben van eigenaarschap.

Procedure:

Bij de leerlingen wordt een gesloten vragenlijst afgenomen met het volgende doel: inzicht krijgen in het hebben van eigenaarschap op KBS De IJsselster. De vragenlijst wordt afgenomen in de klas op donderdag 6 en vrijdag 7 februari.

Instrumenten:

In bijlage E4 is de vragenlijst te vinden die wordt afgenomen bij de leerlingen in groep 5, 6, 7 en 8 van KBS De IJsselster. De vragen die worden gesteld zijn gebaseerd op literatuur van Stubbé en Theunissen (2008), Bors en Stevens (2010), Stevens (2004), Van Herpen (2009) en Van Korthagen en Vasolos (2002) (in Marleen van Veghel, 2017). De vragenlijst bevat 31 gesloten vragen die de leerlingen beantwoorden met een cijfer van 1 tot en met 5. 1 staat hier voor helemaal niet eens en 5 staat voor helemaal eens.

Analyse

Naar aanleiding van de afgenomen vragenlijst worden de antwoorden weergegeven in een grafiek in hoofdstuk 3.2. Hier valt per groep te zien hoe de leerlingen het eigenaarschap ervaren. Het eigenaarschap is hierbij ingedeeld in vier categorieën: motivatie bij leren, portfolio, doelen en reflecteren.

Tot slot wordt er bekeken waar de ontwikkelpunten zitten die de leerkrachten kunnen inzetten bij de leerlingen.

Materiaal

- Bijlage E4

3.2 Resultaten contextonderzoek

Welke kennis en vaardigheden heeft het team van KBS De IJsselster op het gebied van eigenaarschap en portfolio's?

Wat is volgens u eigenaarschap bij leerlingen?

Eigenaarschap op KBS De IJsselster wordt in de groepen 1 t/m 4 omschreven dat leerlingen de ruimte krijgen om zelf dingen te bepalen/in te plannen/te kiezen hoe ze werken aan een bepaald leerdoel. Ook is het van belang dat leerlingen zicht hebben op hun eigen ontwikkeling. Zij kunnen aangeven waar ze goed in zijn, wat ze al beheersen en wat ze nog lastig vinden. Het is de bedoeling dat leerlingen dit in een kindgesprek kunnen aangeven bij de leerkracht, zodat zij samen kunnen kijken wat er nodig is om dit te ontwikkelen.

In de groepen 5 tot en met 8 gaat het vooral over het niveau waarop zij werken en eigen verantwoordelijkheid nemen. Ze zijn gemotiveerd om nieuwe dingen te leren en dit niet alleen via de makkelijke weg te doen, maar ook via de moeilijke weg.

Welke plek heeft eigenaarschap van leerlingen in uw klas?

De leerlingen van groep 1/2 plannen zelf in op welke dag zij de verplichte werkjes van die week gaan maken. Dit wordt ingepland op de eerste dag van de nieuwe week, op maandag. Echter hebben leerlingen van groep 2 al meer zicht op de dagen van de week dan groep 1 en kunnen zij makkelijker plannen. Daarnaast werken zij met de jaartaak/periodetaak aan een leerdoel, bijvoorbeeld puzzelen. Ze kunnen dan zelf kiezen wanneer ze gaan puzzelen en houden dit bij.

In groep 3/4 is eigenaarschap nog niet van toepassing in de klas. Het accent in groep 3/4 ligt op de dagelijkse routines, de methodes leren kennen en het klassenmanagement. De stap daarna is het eigenaarschap in de klas brengen.

In groep 5/6 is er elke week ruimte op het rooster en de weektaak om te werken aan de doelen van de leerlingen. Dit wordt gedaan door middel van bijvoorbeeld periodetaken. Op deze manier werken de leerlingen aan de gestelde doelen die bij rekenen horen, maar wel op hun eigen manier. In het portfolio en in gesprekken is ruimte voor reflectie.

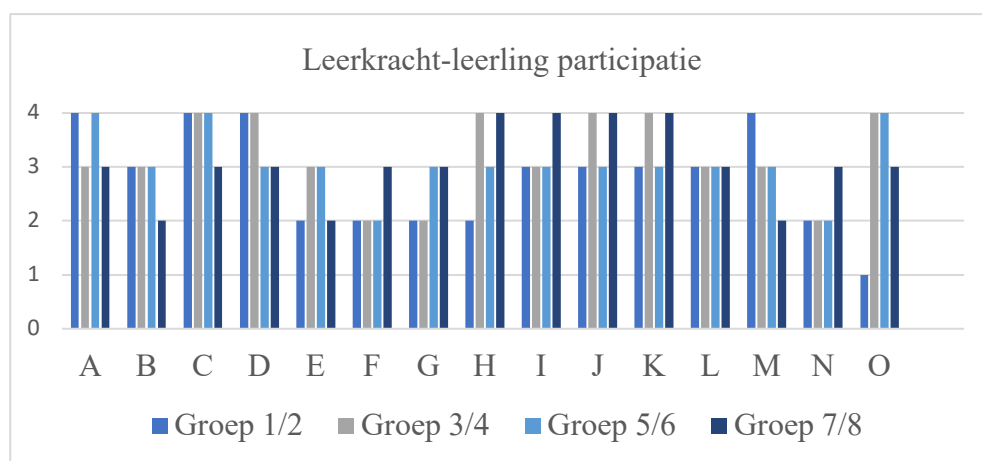
In groep 7/8 weten de leerlingen door middel van de weektaak wat er van hen verwacht wordt. Zij plannen zelf in aan welk vak zij wanneer werken en hoe ze dat aanpakken. Het belangrijkste in groep 7/8 is het reflecteren op het werk. De leerlingen denken na over hoe het is gegaan en wat de volgende keer beter kan.

Hoeveel tijd per week zijn leerlingen in uw klas eigenaar van hun eigen leerproces?

Op KBS De IJsselster is het per klas verschillend hoeveel uur de leerlingen hebben voor eigenaarschap. In groep 1/2 is het nog minimaal, dit is ongeveer een half uur per week. In groep 3/4

is het elke dag tijdens de inloop. De leerlingen kunnen dan kiezen wat zij nog willen oefenen en waar zij zich verder in willen ontwikkelen. In groep 5/6 is het een uur per dag, dit is voornamelijk tijdens de inloop en het zelfstandig werken (twee keer per week). In groep 7/8 is er meer tijd voor eigenaarschap, er wordt geschat op zo'n twee uur per dag. Dit komt doordat de leerlingen in groep 7/8 veel zelfstandig aan het werk zijn.

In bijlage E2 is de vragenlijst te zien die is afgenomen onder de leerkrachten. Deze vragenlijst gaat over de leerkracht-leerling participatie. Figuur 6 laat de leerling-leerkracht participatie zien per groep.



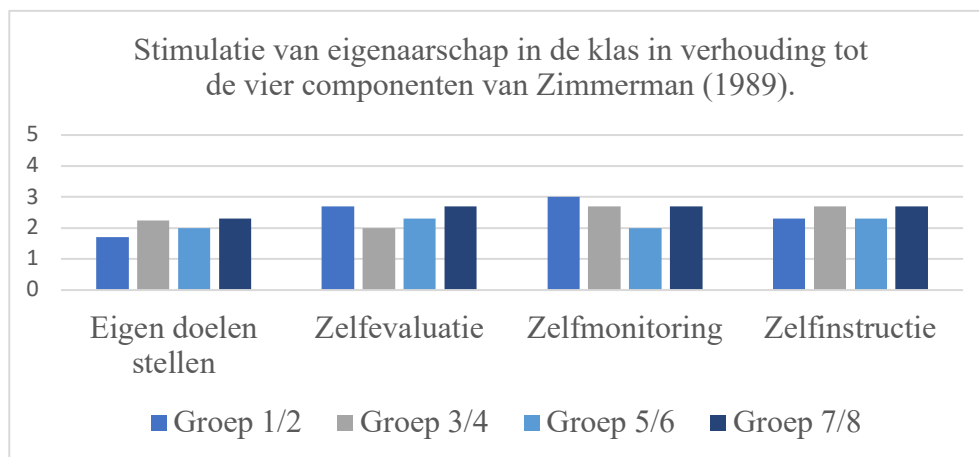
Figuur 6: Scores van leerkrachten bij de vragenlijst: leerkracht-leerling participatie.

De vragen uit de vragenlijst voor de leerkrachten zijn hier uitgeschreven door middel van letters. Hieronder wordt weergegeven waarvoor elke letter staat.

- A: ik bepaal wat kinderen gaan leren.
- B: in mijn klas hebben kinderen weinig inbreng, qua doelen en inhoud.
- C: ik zorg voor een goed klimaat.
- D: ik ben in staat een rijke, stimulerende leeromgeving te creëren.
- E: kinderen kunnen initiatieven inbrengen.
- F: kinderen mogen zelf beslissingen maken.
- G: kinderen bepalen hun eigen leertraject.
- H: ik speel in op de acties die het kind uitlokt.
- I: kinderen zijn eigenaar van hun leerproces.
- J: ik sluit aan bij de onderwijsbehoefte van het kind.
- K: ik stuur kinderen aan.
- L: ik sluit aan bij de belevingswereld van kinderen.
- M: bij mij in de klas ligt alles vast, kinderen denken niet na, maar volgen de aanwijzingen op.
- N: ik stel samen met het kind doelen.
- O: ik geef feedback op het handelen van kinderen.

De vragenlijst is afgenomen naar aanleiding van een 4-puntschaal zodat er geen middenweg gekozen kan worden. Hiervoor staat 1 = nooit, 2 = bijna nooit, 3 = regelmatig en 4 = altijd.

Op welke manier wordt eigenaarschap gestimuleerd bij de leerlingen in groep 5, 6, 7 en 8 van KBS De IJsselster in verhouding tot de vier componenten van Zimmerman (1990)?

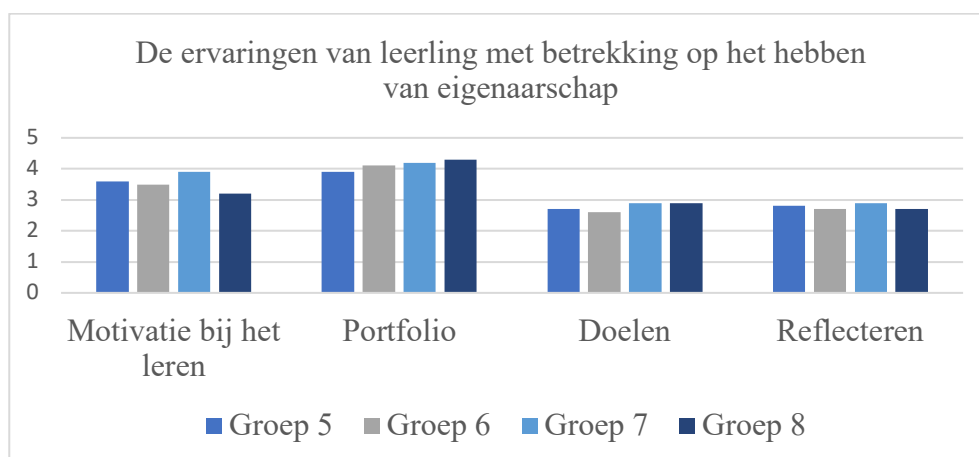


Figuur 7: Scores van leerkrachten bij de vragenlijst: het inzetten van eigenaarschap met betrekking tot de vier componenten van Zimmerman (1989).

Deze grafiek is gebaseerd op de vragenlijst naar aanleiding van de vier componenten van Zimmerman (1989). In de vragenlijst komen schaalvragen (1 t/m 5) voor. Hiervoor staat: 1 = nooit, 2 = soms, 3 = regelmatig, 4 = vaak en 5 = altijd.

Het is opvallend dat elke component een drie of lager scoort. Dit komt overeen met de resultaten van de vragenlijst van de leerlingen. Eigen doelen stellen wordt het minst toegepast in de klas, dit valt uit de grafiek af te lezen. Dit is wat de leerlingen aangeven in de vragenlijst die bij hen is afgenomen. Ook scoort de zelfevaluatie laag.

Hoe ervaren de leerlingen in groep 5, 6, 7 en 8 van KBS De IJsselster het hebben van eigenaarschap?



Figuur 8: Scores van leerlingen bij de vragenlijst: ervaringen eigenaarschap.

In figuur 8 worden de antwoorden weergegeven naar aanleiding van de likert-schaal methode (Likert, 1932) die gebruikt is bij de vragenlijst voor de leerlingen. Bij de vragenlijst kunnen leerlingen zich scoren aan de hand van schaalvragen waarbij de getalcode 1 t/m 5 wordt gebruikt. Hiervoor staat: 1 = helemaal niet mee eens, 2 = niet mee eens, 3 = er tussenin, 4 = mee eens en 5 = helemaal mee eens.

3.3 Conclusie contextonderzoek

Uit het contextonderzoek kan geconcludeerd worden dat er gewerkt moet worden aan het doelen stellen en het reflecteren van het gemaakte werk. De leerkracht bepaalt nu wat de leerlingen doen, de leerlingen hebben geen inbreng qua doelen en inhoud. Ook bepalen de leerlingen niet hun eigen leertraject en stelt de leerling niet zijn eigen doelen.

Uit de vragenlijst van de leerlingen is gebleken dat zij niet zelf hun doelen stellen en dat de reflectie erg laag ligt. Echter hebben de leerlingen wel een hoge motivatie om te leren en zijn zij wel eigenaar van hun portfolio. Zij weten deze te vinden en bepalen zelf wat zij erin stoppen.

Bij de vier componenten van Zimmerman (1998), eigen doelen stellen, zelfevaluatie, zelfmonitoring en zelfinstructie, is het opvallend dat alle componenten een drie of lager scoren. Eigen doelen stellen wordt het minst toegepast in de klas, valt uit figuur 8 af te lezen. Dit komt overeen met de vragenlijst van de leerlingen. Ook scoort de zelfevaluatie laag. Er zal ingezet worden op het doelen stellen en het reflecteren op het gemaakte werk in groep 5, 6, 7 en 8.

4. Ontwerp

In dit hoofdstuk wordt de verantwoording van het ontwerp beschreven. De verantwoording is beschreven aan de hand van ontwerpdoelen, ontwerp vragen en ontwerp criteria. In hoofdstuk 4.2 is de beschrijving van het ontwerp te vinden.

4.1 Verantwoording van het ontwerp

4.1.1 Doel van het ontwerp

Naar aanleiding van het theoretisch kader en het contextonderzoek zijn er doelen voor het ontwerp opgesteld. Deze doelen zijn opgesteld zodat de leerkrachten het portfolio functioneel kunnen integreren in de klas. De doelen zijn opgesteld op leerling-, leerkracht- en schoolniveau. De doelen voor het ontwerp zijn als volgt:

- Leerlingniveau
 - o De leerling handvatten bieden bij het stellen van doelen.
 - o De leerling handvatten bieden bij het reflecteren op het gemaakte werk.
 - o De leerling meer eigenaar laten worden van hun eigen leerproces door middel van zelf doelen stellen en reflecteren.
- Leerkrachtniveau
 - o De leerkracht laat de leerlingen zelf doelen stellen en praat hier in kindgesprekken met de leerling over. Hierdoor behoudt de leerkracht zicht op de doelen, maar worden deze doelen zelf geformuleerd door de leerlingen.
 - o De rol van de leerkracht verandert door het inzetten van doel- en reflectiekaarten bij leerlingen. De leerkracht heeft op dit moment een sturende rol, maar zal een begeleidende rol gaan aannemen.
- Schoolniveau
 - o Het zicht op doelen stellen en reflecteren verandert. Aan het begin zal dit alleen in de groepen 5, 6, 7 en 8 zijn, maar dit kan later doorgevoerd worden bij de andere groepen.

4.1.2 Ontwerp vragen

Innovatievraag

- In hoeverre voldoet het ontwerp aan de behoefte van de leerkrachten met betrekking tot het inzetten van het portfolio?

Implementatievraag

- Hoe is het proces van het invoeren van de reflectie- en doelenkaart verlopen?

4.1.3 Ontwerpcriteria

Voor het ontwerp zijn de volgende ontwerpcriteria geformuleerd:

- Het ontwerp sluit aan bij het niveau van groep 5 t/m 8.
- Bij het gebruik van het ontwerp door de leerlingen is er geen hulp van de leerkracht nodig.
- Uit het vooronderzoek blijkt dat de leerkracht op dit moment de doelen stelt. Het is belangrijk dat de leerlingen zelf doelen stellen om het eigenaarschap te vergroten (Marzano, 2008). De doelen zullen gesteld worden naar aanleiding van drie fasen die Hattie (2013) beschrijft.
- De leerlingen kunnen op hun gemaakte werk reflecteren door middel van de cyclus van de vijf fasen van reflecteren zoals Korthagen en Vasalos (2002) dit beschrijft.

- Het ontwerp wordt elke rekenles gebruikt, zodat de leerlingen inzicht krijgen in het doelen stellen. Het doelen stellen is een belangrijk onderdeel van het portfolio (Röhner & Wenke, 2005). Op deze manier worden de standaard geformuleerde doelen vanuit de methode niet meer gebruikt (wens van het team).
- Het ontwerp biedt de leerkracht duidelijkheid over het doelen stellen en reflecteren voor de leerlingen. De leerkracht heeft hier enkel een begeleidende rol en geen sturende rol (wens van het team).

4.2 Beschrijving ontwerp

Naar aanleiding van het vooronderzoek wordt er een ontwerp gemaakt. Uit het vooronderzoek is gebleken dat leerlingen het als lastig ervaren om zelf doelen te stellen en te reflecteren op hun gemaakte werk. De leerlingen kunnen zich hier nog verder in ontwikkelen. Hierdoor zal het eigenaarschap van de leerlingen toenemen. Het ontwerp zal een doelen- en reflectiekaart worden voor leerlingen uit groep 5, 6, 7 en 8. Tevens zal er een handleiding komen voor de leerkrachten van groep 5, 6, 7 en 8.

Zimmerman (1990) schrijft dat eigen doelen stellen en reflecteren twee van de vier componenten van eigenaarschap zijn. Leerlingen moeten de ruimte krijgen om eigen doelen te stellen. Een leerling moet bedenken wat hij aan het einde van de les wil beheersen. Hierdoor is de leerling gefocust op het doel, waardoor hij zelf wil dat hij dit doel behaalt, in plaats van dat alleen de leerkracht wil dat de leerling het doel behaalt. In bijlage 1 zijn de vier componenten van Zimmerman (1990) te vinden. Marzano (2008) stelt dat hierdoor het eigenaarschap toeneemt en de resultaten zullen stijgen. Zelf doelen stellen helpt leerlingen om in te zien dat zij controle kunnen nemen over hun eigen leerproces en dit vergroot het zelfvertrouwen. Op den duur zorgt dit voor een grotere mate van betrokkenheid en doorzettingsvermogen.

De doelenkaart wordt opgesteld naar aanleiding van de theorie die Hattie (2013) heeft geschreven. Het kunnen monitoren van het eigen leerproces en weten wanneer de gestelde doelen bereikt zijn is een belangrijk onderdeel bij het ontwikkelen van eigenaarschap bij leerlingen. Hattie (2013) onderscheidt dit in drie fasen. Deze fasen zijn terug te vinden in bijlage 2. Doordat de leerling evalueert op zijn gemaakte werk, alleen of samen met de leerkracht, krijgt de leerling feedback. De leerling denkt na over wat zijn uiteindelijke doel is, de feedup. Tot slot bepaalt de leerling wat hij moet doen om het doel te bereiken, feedforward. Deze 3 fasen komen terug in de doelenkaart.

De leerlingen zullen per domein van rekenen doelen stellen. Naar aanleiding van de reflectiekaart kan er gekeken worden of zij deze doelen daadwerkelijk hebben behaald of dat zij hier nog aan moeten werken. Hierbij zal gebruik worden gemaakt van de cyclus van de vijf fasen van reflecteren zoals Korthagen en Vasalos (2002) deze beschrijft. Deze cyclus is te zien in bijlage 3.

Leerlingen moeten in staat worden gesteld om hun eigen leerproces te evalueren (Zimmerman, 1990). Door het inzien van hun eigen fouten en mogelijkheden neemt het eigenaarschap toe beschrijft Duckworth (2009).

De leerkrachten ontvangen een handleiding waarin zij de toelichting op het ontwerp kunnen lezen en hoe zij de leerlingen kunnen begeleiden bij het reflecteren en opstellen van doelen. De leerkracht heeft tijdens het doelen stellen en reflecteren geen sturende rol, maar een begeleidende rol.

Deleij (2016) schrijft dat een leerkracht niet langer de touwtjes in handen hoeft te nemen om het eigenaarschap van leerlingen te stimuleren. Het belangrijkste is dat de leerkracht constant richting de leerling benadrukt dat de leerling zelf verantwoordelijk is voor zijn eigen leerproces. Doordat leerlingen actief aan de gang gaan met doelen stellen en reflecteren verbetert het eigenaarschap en gaan zij dit zich eigen maken. De leerkracht zal dan steeds meer merken dat leerlingen voor zichzelf gaat werken in plaats van voor de leerkracht. Het is voor de leerkracht belangrijk om goed in de gaten te houden of de leerlingen in staat zijn om de juiste keuzes te maken. Hierbij is observatie door de leerkracht van belang. Stevens (2010) schrijft dat leerlingen zich in een goed pedagogisch klimaat optimaal kunnen ontwikkelen. De verantwoordelijkheid van een goed pedagogisch klimaat ligt bij de leerkracht. Ook is de relatie met de leerkracht van groot belang.

4.2.1 Tijdschema voor de uitvoering van het ontwerp

In verband met het COVID-19 virus is het ontwerp niet uitgevoerd op de desbetreffende school. In plaats van uitvoering van het ontwerp is er op 20 april 2020 een presentatie gegeven via Microsoft Teams. In deze presentatie is het ontwerp aan minimaal drie leerkrachten van KBS De IJsselster gepresenteerd. Naar aanleiding van de presentatie hebben de leerkrachten, die aanwezig waren bij de presentatie, op 20 april een vragenlijst toegestuurd gekregen om feedback te geven op het product en proces van het onderzoek. Deze vragenlijst is uiterlijk vrijdag 24 april teruggestuurd naar de onderzoeker.

5. Onderzoek naar het ontwerp

In dit hoofdstuk wordt er onderzoek gedaan naar het ontwerp en proces. Allereerst wordt de methode beschreven over hoe er onderzoek wordt gedaan naar het ontwerp en proces. Ten tweede zijn de resultaten van het onderzoek naar het ontwerp en proces beschreven in hoofdstuk 5.2. Tot slot wordt in hoofdstuk 5.3 een conclusie getrokken naar aanleiding van de resultaten. Naar aanleiding van deze conclusie wordt de hoofdvraag van dit onderzoek beantwoord.

5.1 Methode onderzoek naar het ontwerp

5.1.1 Aanpassing uitvoering van het ontwerp

Het ontwerp zal gedurende vijftien momenten uitgevoerd worden op KBS De IJsselster. Echter heeft de uitvoering door COVID-19 niet kunnen plaatsvinden. Als de uitvoering wel had kunnen plaatsvinden, zouden de leerlingen oefenen met het doelen stellen en reflecteren. De leerkracht zou hier een begeleidende rol in hebben en de leerlingen aansturen. Het doel was dat de leerlingen na vijftien momenten beter zelfstandig doelen konden stellen en konden reflecteren. Na deze vijftien momenten zal er gekeken worden of het doel is behaald en hoe de leerkrachten het ervaren hebben.

5.1.2 Innovatievraag

De onderstaande innovatievraag is door middel van een vragenlijst beantwoord:

- In hoeverre voldoet het ontwerp aan de behoefte van de leerkrachten met betrekking tot het inzetten van het portfolio?

Procedure:

Voor het beantwoorden van de innovatievraag wordt er op 20 april 2020 een presentatie gegeven via Microsoft Teams. Voorafgaand aan de presentatie wordt er een mail gestuurd naar het team met de achtergrondinformatie over het onderzoek. Hier is bewust voor gekozen in overleg met de directie. Er is gedurende het onderzoek een nieuwe leerkracht aangenomen en hij heeft niet het gehele proces van het onderzoek meegemaakt. Ook zijn niet alle leerkrachten aanwezig op de dagen dat de onderzoeker aanwezig is. Op de dagen dat de onderzoeker op de desbetreffende school is, wordt er vaak gesproken over het onderzoek. De andere leerkrachten worden wel geïnformeerd door de onderzoeker, maar zijn niet bij elke presentatie aanwezig geweest.

De presentatie wordt gegeven aan minimaal drie teamleden van KBS De IJsselster. In de presentatie worden het product en proces besproken. Naar aanleiding van de presentatie krijgen de leerkrachten, die aanwezig zijn bij de presentatie, een vragenlijst over het product. Deze vragenlijst moeten zij uiterlijk vrijdag 24 april 2020 inleveren bij de onderzoeker. Op deze manier heeft de respondent vijf dagen de tijd om het ontwerp te bekijken, te lezen en daar feedback op te geven door middel van de vragenlijst. Als de respondent een vraag heeft met betrekking op de vragenlijst kan hij deze stellen aan de onderzoeker. Hier geeft de onderzoeker een zo objectief mogelijk antwoord op om de mening van de respondent niet te beïnvloeden.

Respondenten:

Voor de presentatie wordt het hele team uitgenodigd via de mail en direct contact. Echter kan het direct contact niet bij elke deelnemer in verband met het COVID-19 virus. Deze uitnodiging is verplicht voor de directie, de IB'er en de leerkrachten van groep 5, 6, 7 en 8. Voor de andere leerkrachten is de presentatie vrijblijvend.

Instrumenten:

Voor het beantwoorden van de innovatievraag wordt gebruik gemaakt van de vragenlijst in bijlage G1. Deze vragenlijst is verkregen via de Portal van de Katholieke Pabo Zwolle. Echter is de bron van deze vragenlijst niet bekend. De vragenlijst bevat 25 open vragen over het ontwerp.

De vragenlijst bevat twintig vragen die betrekking hebben op het handelen van de onderzoeker. De vragen hebben betrekking op de volgende onderdelen:

- Passend bij de context, school en doelgroep.
- Effectiviteit.
- Vakinhoudelijke en vakdidactische kwaliteit.
- Pedagogische kwaliteit.
- Organisatie van het ontwerp.
- Algemene waardering

Analyse:

Voor het analyseren van de vragenlijst zal er gebruik gemaakt worden van een algehele samenvatting van de respondenten. Deze wordt per vraag weergegeven in hoofdstuk 5.2.2. In deze grafiek komen de zes punten van de vragenlijst terug die beschreven staan bij het kopje instrumenten.

Materiaal:

- Bijlage G1

5.1.3 Implementatievraag

De onderstaande implementatievraag is door middel van een vragenlijst beantwoord:

- Hoe is het proces van het invoeren van de reflectie- en doelenkaart verlopen?

Procedure:

Voor het beantwoorden van de implementatievraag wordt er op 20 april 2020 een presentatie gegeven via Microsoft Teams. Voorafgaand aan de presentatie wordt er een mail gestuurd naar het team met de achtergrondinformatie over het onderzoek. Hier is bewust voor gekozen in overleg met de directie. Er is gedurende het onderzoek een nieuwe leerkracht aangenomen en hij heeft niet het gehele proces van het onderzoek meegemaakt. Ook zijn niet alle leerkrachten aanwezig op de dagen dat de onderzoeker aanwezig is. Op de dagen dat de onderzoeker op de desbetreffende school is, wordt er vaak gesproken over het onderzoek. De andere leerkrachten worden wel geïnformeerd door de onderzoeker, maar zijn niet bij elke presentatie aanwezig geweest.

De presentatie wordt gegeven aan minimaal drie teamleden van KBS De IJsselster. In de presentatie worden het product en proces besproken. Naar aanleiding van de presentatie krijgen de leerkrachten, die aanwezig zijn bij de presentatie, een vragenlijst over het proces. Deze vragenlijst moeten zij uiterlijk vrijdag 24 april 2020 inleveren bij de onderzoeker. Op deze manier heeft de respondent vijf dagen de tijd om het ontwerp te bekijken, te lezen en daar feedback op te geven door middel van de vragenlijst. Als de respondent een vraag heeft met betrekking op de vragenlijst kan hij deze stellen aan de onderzoeker. Hier geeft de onderzoeker een zo objectief mogelijk antwoord op om de mening van de respondent niet te beïnvloeden.

Respondenten:

Voor de presentatie wordt het hele team uitgenodigd via de mail en direct contact. Echter kan het direct contact niet bij elke leerkracht in verband met het COVID-19 virus. Deze uitnodiging is verplicht voor de directie, de IB'er en de leerkrachten van groep 5, 6, 7 en 8. Voor de andere leerkrachten is de presentatie vrijblijvend.

Instrumenten:

Voor het beantwoorden van de implementatievraag wordt gebruik gemaakt van de vragenlijst in bijlage G2. Deze vragenlijst is gebaseerd op theorie van Kouzes en Posner (z.d.). De vragenlijst bevat twintig gesloten vragen die betrekking hebben op vijf punten van handelen van de onderzoeker. Deze vijf punten zijn:

- Uitdagingen aangaan in het proces.
- Inspireren tot een gedeelde visie.
- Anderen in staat stellen te handelen.
- Zelf voorbeeld zijn voor hoe iets kan.
- Bemoedigen, aanmoedigen, een hart onder de riem steken.

De respondenten kunnen antwoorden met de getalcode van 1 tot en met 5. 1 staat voor nauwelijks of zelden van toepassing en 5 staat voor bijna altijd van toepassing.

Analyse:

Voor het analyseren van de vragenlijst zal er gebruik gemaakt worden van een grafiek die te vinden is in hoofdstuk 5.2.1. In deze grafiek komen de vijf punten uit de vragenlijst terug die beschreven staan bij het kopje instrumenten. De stellingen zijn onderverdeeld bij deze vijf punten als volgt:

- Uitdagingen aangaan in het leerproces
 - o Zoekt uitdagende situaties om haar vaardigheden verder te ontwikkelen.
 - o Zorgt ervoor het project op te delen in voor het team hanteerbare stappen.
 - o Stelt vragen over de manier waarop er in de school wordt gewerkt. Bijvoorbeeld door middel van een vragenlijst.
 - o Durft met dit project nieuwe benaderingen aan te gaan, ook als er een kans op mislukking bestaat.
- Inspireren tot een gedeelde visie
 - o Houdt het team een toekomstbeeld voor dat zij met het team zou willen verwezenlijken.
 - o Nodigt teamleden uit een bijdrage te leveren aan het geschetste toekomstbeeld.
 - o Kijkt vooruit, geeft aan hoe zij de toekomst ziet.
 - o Steekt teamleden aan met haar enthousiasme.
 - o Zorgt ervoor dat teamleden in het project duidelijke doelen voor ogen hebben.
 - o Zorgt ervoor het schoolteam te vertellen over hoe het project verloopt.
- Anderen in staat stellen te handelen
 - o Betrekt andere teamleden bij het plannen van gezamenlijke inspanningen.
 - o Behandelt teamleden met waardering en respect.
 - o Geeft teamleden de ruimte om binnen het project ook zelf verantwoordelijkheid te nemen.
 - o Ontwikkelt coöperatieve werkrelaties met teamleden.
- Zelf voorbeeld zijn voor hoe iets kan
 - o Investeert tijd en energie om er zeker van te zijn dat teamleden zich houden aan de overeengekomen uitgangspunten.
 - o Stelt vragen over hoe er in de groepen gewerkt wordt in het kader van het project.
 - o Levert een bijdrage aan een sfeer van wederzijds vertrouwen in het team binnen het project.
- Bemoedigen, aanmoedigen, een hart onder de riem steken
 - o Neemt de tijd om stil te staan bij succes in verschillende fasen van het project.

- Zorgt ervoor dat teamleden erkenning krijgen voor hun bijdragen aan het succes van het ontwerp.
- Geeft teamleden veel waardering en steun voor hun bijdragen.

Materiaal:

- Bijlage G2

5.2 Resultaten van het onderzoek naar het proces en product

5.2.1 Resultaten van het onderzoek naar het product

Er is een open vragenlijst gebruikt om de innovatievraag te kunnen beantwoorden. De antwoorden van de respondenten zijn weergegeven in zes tabellen. Elke tabel sluit aan bij één van de zes onderdelen.

Passend bij de context, de school en de doelgroep.

Vraag	Antwoord respondenten
In hoeverre past het ontwerp binnen het onderwijs?	De respondenten geven aan dat het ontwerp uitstekend aansluit binnen het onderwijs van KBS De IJsselster.
In hoeverre sluit het ontwerp aan voor leerlingen in de groepen 5, 6, 7 en 8?	Het ontwerp sluit goed aan bij de leerlingen in de groepen 5, 6, 7 en 8.
Welke kansen ziet u bij het inzetten van het ontwerp?	De respondenten hopen een houvast te krijgen door middel van het ontwerp. Daarbij hopen de respondenten dat de leerlingen nog meer motivatie en eigenaarschap krijgen.
Welke bedreigingen ziet u bij het inzetten van het ontwerp?	De tijdsinvestering wordt als een bedreiging gezien. De respondenten geven aan dat het als leerkracht veel tijd kost, omdat zij elke individuele leerling goed moeten volgen en eventueel meer uitdaging moeten bieden.
Kan het ontwerp het hele jaar ingezet worden?	De respondenten geven aan dat het ontwerp het hele jaar ingezet kan worden.
Verdere op- of aanmerkingen.	Er zijn geen verdere op- of aanmerkingen gegeven door de respondenten.

Figuur 9: Gemiddelde antwoorden van de respondenten met betrekking op de context.

Effectiviteit

Vraag	Antwoord respondenten
Waar is binnen het ontwerp voldoende aandacht aan besteed?	De ontwerpen zijn duidelijk en helder. Het ziet er aantrekkelijk en overzichtelijk uit voor leerlingen. Ook is de handleiding voor de leerkrachten van groot belang.
Door het ontwerp te gebruiken zou ik...	De respondenten kunnen hierdoor nog meer maatwerk bieden en inspelen op de verschillende niveaus van leerlingen. Hierdoor wordt ook het eigenaarschap van de leerlingen groter.

In hoeverre denkt u met dit ontwerp het eigenaarschap van de leerlingen te vergroten?	De respondenten geven aan dat het eigenaarschap van leerlingen vergroot zou worden door middel van de ontwerpen. Wel zou er aandacht besteed moeten worden aan een aantal voorwaarden eromheen. De leerlingen zullen hulp nodig hebben bij het uitzetten van het tijdspad, concrete passende materialen neerzetten en inzicht krijgen in de doelen. De leerkracht zal een aantal doelen kunnen opschrijven waar de leerlingen uit kunnen kiezen.
Ziet u nog mogelijkheden of manieren om dezelfde doelen te bereiken?	De respondenten geven aan dat zij leerlingen in kleine groepjes kunnen klusteren en hiermee doelen zullen stellen. Dit geldt dan voor leerlingen die nog geen eigen doelen kunnen stellen.
Verdere op- of aanmerkingen	Er zijn geen verdere op- of aanmerkingen gegeven door de respondenten.

Figuur 10: Gemiddelde antwoorden van de respondenten met betrekking op de effectiviteit.

Vakinhoudelijke en vakdidactische kwaliteit

Vraag	Antwoord
Sluit het ontwerp aan bij de werkwijze van KBS De IJsselster?	De respondenten geven aan dat het ontwerp goed aansluit bij de werkwijze die zij hanteren. Het is een goede aanvulling op het portfolio.
Is het ontwerp een goede basis om het eigenaarschap te vergroten?	Het ontwerp is een goede manier om het eigenaarschap te vergroten. Respondent L. schrijft dat het een mooie aanvulling is op de manier van werken op KBS De IJsselster.
Wordt er bij het ontwerp voldoende aandacht besteed aan het vergroten van eigenaarschap?	Er wordt met het ontwerp voldoende aandacht besteed aan het vergroten van eigenaarschap. Echter is het wel belangrijk dat de materialen geordend worden en deze praktisch worden neergezet. Zo kan de leerling op elk moment het materiaal pakken wat hij nodig heeft.
Welke suggestie heeft u om de vakdidactische kwaliteit van het ontwerp te versterken?	Respondent S. geeft aan dat het van belang is dat het ontwerp eerst alleen bij rekenen wordt ingezet. Hiermee wordt dan de vakdidactische kwaliteit van het rekenonderwijs vergroot. Ook past dit bij de werkwijze van KBS De IJsselster, omdat zij nu bezig zijn met het verbeteren van het rekenonderwijs.
Verdere op- of aanmerkingen	Er zijn door de respondenten geen verdere op- of aanmerkingen gegeven.

Figuur 11: Gemiddelde antwoorden van de respondenten met betrekking op de vakinhoudelijke en vakdidactische kwaliteit.

Pedagogische kwaliteit

Vraag	Antwoord
Hoe beoordeel je de pedagogische kwaliteit van het ontwerp?	De pedagogische kwaliteit van het ontwerp wordt als goed beoordeeld. Respondent S. geeft aan dat er wordt uitgegaan van de leerling. Dit is een goede pedagogische aanpak. De leerling wordt serieus genomen.
Op welke manier zou de kwaliteit nog kunnen worden versterkt?	Respondent D. stelt dat het stukje succeservaring mist. Zij zou graag willen weten hoe je kan bijdragen aan de succeservaringen van de leerlingen. Respondent S. schrijft dat leerkrachten meer begeleiding moeten krijgen met betrekking op het voeren van kindgesprekken.
Verdere op- of aanmerkingen	Er zijn door de respondenten geen verdere op- of aanmerkingen gegeven.

Figuur 12: Gemiddelde antwoorden van de respondenten met betrekking op de pedagogische kwaliteit.

Organisatie van het ontwerp

Vraag	Antwoord
Is de handleiding duidelijk geschreven?	De respondenten geven aan dat de handleiding duidelijk geschreven is. De handleiding is praktisch en bevat voldoende achtergrondinformatie. Verder geeft Respondent D. aan dat het eigenaarschap dan een plek krijgt in de dagelijkse praktijk. Dit is de wens van de school.
Vindt u de handleiding en kaarten volledig? Wat vindt u duidelijk en wat mist u?	De handleiding en kaarten zijn duidelijk en volledig schrijven de respondenten. Respondent L. schrijft echter wel dat zij het stuk van de leerlijn mist.
Waar wordt in het ontwerp voldoende aandacht aan besteed?	In het ontwerp wordt voldoende aandacht besteed aan het reflecteren en het doelen stellen volgens de respondenten. Respondent D. vindt dat er voldoende aandacht is besteed aan de handvatten voor de leerkracht. Tot slot zien de bladen er aantrekkelijk uit en passen deze bij de lay-out van het portfolio die op KBS De IJsselster gebruikt wordt.
Vindt u het haalbaar om het ontwerp uit te voeren?	De respondenten schrijven dat het haalbaar is om het ontwerp uit te voeren. Echter moet dit dan wel eerst op één vakgebied en eventueel later op meerdere vakgebieden.
Ziet u kansen om het ontwerp op een later moment in de praktijk in te zetten?	De respondenten zien kansen om het ontwerp in te zetten in de praktijk.
Verdere op- of aanmerkingen	Er zijn geen verdere op- of aanmerkingen gegeven door de respondenten.

Figuur 13: Gemiddelde antwoorden van de respondenten met betrekking op de organisatie van het ontwerp.

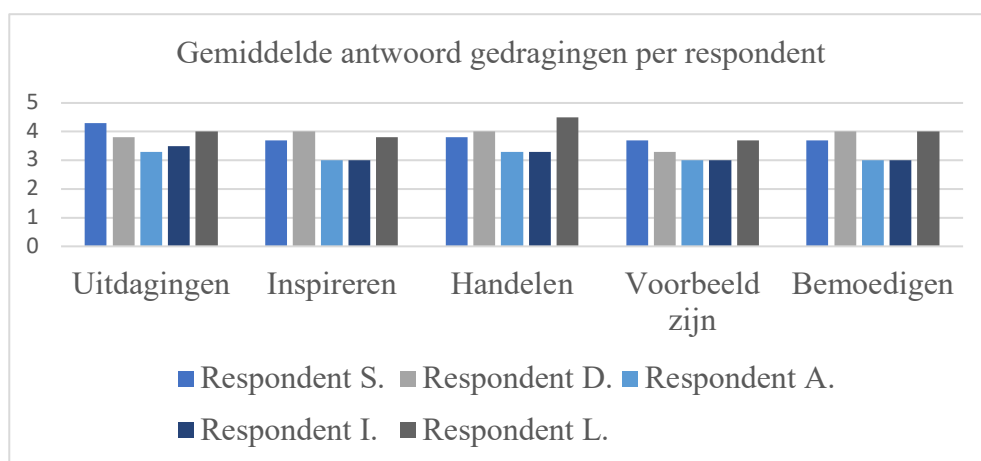
Algemene waardering

Vraag	Antwoord
Wat is er sterk aan het ontwerp?	De respondenten geven aan dat het ontwerp past bij de werkwijze die op KBS De IJsselster wordt gehanteerd. Ook is het ontwerp goed onderbouwd met theorie. Tot slot sluit het ontwerp aan bij de wens van zowel leerlingen als leerkrachten.
Is het ontwerp duidelijk?	De respondenten geven aan dat het ontwerp duidelijk is.
Hoe transparant zijn de aanpak en overwegingen in de beschrijving van het ontwerp voor anderen? Hoe zou dit versterkt kunnen worden?	De respondenten geven aan dat de presentatie en uitwerking op papier transparant zijn, maar dat de uitwerking niet mogelijk is in verband met COVID-19. De respondenten hadden graag de uitvoering willen ervaren.
Hoe groot is de kans dat u het ontwerp volgend jaar gaat inzetten in de klas?	De kans is groot dat het ontwerp volgens jaar wordt ingezet in de klas. De respondenten geven aan dat het perfect past bij de werkwijze van KBS De IJsselster.
Verdere op- of aanmerkingen	Er zijn geen verdere op- of aanmerkingen gegeven door de respondenten.

Figuur 14: Gemiddelde antwoorden van de respondenten met betrekking op de algemene waardering.

5.2.2 Resultaten van het onderzoek naar het proces

In figuur 15 zijn de gemiddelde gedragingen per respondent weergegeven naar aanleiding van de vragenlijst die antwoord geeft op de implementatievraag.



Figuur 15: Gemiddelde gedragingen per respondent.

Als er gekeken wordt naar opvallende antwoorden van de respondenten valt op dat respondent D. de stelling “stelt vragen over hoe er in groepen gewerkt wordt in het kader van het project” een 2 antwoord. Dit staat voor: een enkele keer van toepassing. De andere leerkrachten hebben deze stelling een 3 of hoger gegeven. Respondent D. schrijft bij overige opmerkingen dat zij het lastig vond om de vragenlijst in te vullen. Respondent D. is de duo-collega van de onderzoeker en schrijft: “Ik vond het erg lastig om in te vullen, waarschijnlijk doordat we elkaar door de verschillende werkdagen niet veel zin en in de overdracht het vooral inhoudelijk over de klas gaat.”

Respondent I. heeft bij de stelling “Zoekt uitdagende situaties om haar vaardigheden verder te ontwikkelen.” een 2 ingevuld. Deze stelling is door de andere respondenten beoordeeld met een drie of hoger. Zij geeft bij overige opmerkingen het volgende aan: “Ik vul dit in op basis wat ik zie en hoor op afstand. Ik werk in de onderbouw en ook niet op gezamenlijke werkdagen.”

5.3 Conclusie onderzoek naar het proces en product

5.3.1 Conclusie innovatievraag

De respondenten hebben het ontwerp beoordeeld met goed. Het ontwerp past goed bij de werkwijze die KBS De IJsselster hanteert en sluit aan bij het portfolio. Ook is het ontwerp relevant voor de leerlingen in groep 5, 6, 7 en 8 en is het overzichtelijk en aantrekkelijk. De respondenten verwachten dat het eigenaarschap van de leerlingen vergroot wordt door middel van het ontwerp. De respondenten geven aan dat de ontwerpen duidelijk zijn beschreven en dat de handleiding goed is onderbouwd met theorie. Er wordt in de ontwerpen voldoende aandacht besteedt aan reflecteren, doelen stellen en het leerkrachtgedrag. De respondenten schrijven dat het ontwerp aansluit bij de wens van de leerlingen en leerkrachten en dat dit volgend jaar goed ingezet kan worden in de groepen 5, 6, 7 en 8.

Echter wordt de tijdsinvestering als bedreiging gezien bij het inzetten van het ontwerp. De respondenten geven aan dat de leerlijnen voor leerlingen nu nog niet duidelijk zijn en dat de leerkracht hier veel tijd in moet steken. Ook zal de leerkracht aan het begin moeten helpen met het uitzetten van het tijdspad voor leerlingen, passende materialen moet neerzetten en de doelen voor en met leerlingen inzichtelijk maken. Tot slot geven de respondenten aan dat ze bij de handleiding het stukje succeservaring missen. Zij zouden graag willen weten en ondervinden hoe zij de leerlingen een succeservaring kunnen laten hebben.

5.3.2 Conclusie implementatievraag

Volgens de respondenten is het proces van het onderzoek over het algemeen goed verlopen. De respondenten geven allen aan dat de onderzoeker de teamleden behandelt met waardering en respect. Ook wordt het project door de onderzoeker opgedeeld in hanteerbare stappen. Echter scoren de stellingen “zoekt uitdagende situaties om haar vaardigheden verder te ontwikkelen” en “betreft andere teamleden bij het plannen van gezamenlijke inspanningen” lager dan de andere stellingen. De respondenten geven zelf ook aan dat dit komt doordat de respondent en de onderzoeker vaak niet op dezelfde werkdag aanwezig zijn op KBS De IJsselster. Hierdoor hebben de respondenten dit deel van het proces niet goed meegekregen. Wel geven de respondenten nog aan dat zij waardering en steun krijgen gedurende het project en dat de onderzoeker bijdraagt aan de sfeer van het wederzijdse vertrouwen in het team. Tot slot zorgt de onderzoeker ervoor dat de teamleden in het project duidelijk doelen voor ogen hebben tijdens het project.

5.3.3 Beantwoording onderzoeksvraag

De onderzoeksvraag luidt als volgt: op welke manier kan het eigenaarschap van de leerlingen uit groep 5, 6, 7 en 8 van KBS De IJsselster verder worden ontwikkeld?

Het zelfstandig doelen stellen en reflecteren kan bijdragen aan het ontwikkelen van het eigenaarschap van leerlingen uit groep 5, 6, 7 en 8 op KBS De IJsselster. Eigenaarschap bestaat uit vier trainbare vaardigheden, die voor elke leerling eigen te maken zijn: eigen doelen stellen, zelfevaluatie,

zelfmonitoring en zelfinstructie (Zimmerman 1990). Door het trainen van deze vaardigheden wordt het eigenaarschap van leerlingen vergroot (Duckworth, 2009).

Leerdoelen zijn van belang bij het ontwikkelen van eigenaarschap (Klein Hulse & Van den Berg, 2017). Eigenaarschap kan volgens Berends (2014) gecreëerd worden als leerlingen over doelen en inhouden mee mogen praten. Leerlingen moeten de ruimte krijgen om eigen doelen te stellen. Marzano (2008) schrijft dat het eigenaarschap toeneemt als leerlingen eigen doelen stellen. Ook zullen hierdoor de resultaten van de leerlingen stijgen (Duckworth, 2009).

Als leerkracht is het belangrijk dat de leerling betrokken wordt bij het formuleren van doelen. Als een leerling zelf heeft meegedacht aan zijn leerdoel werkt dit motiverend voor de leerling (Hooijmaaijers, Stokhof & Verhulst, 2009) en zal het eigenaarschap toenemen (Marzano, 2008).

Bij het stellen van doelen is zelfregulatie van belang. De leerling stemt zijn aanpak en de uitvoering hiervan af op het gestelde doel (Zimmerman, 2002). Doordat de leerling doelgericht met taken bezig is, is het voor de leerling inzichtelijk waarom hij de taken uitvoert en hoe hij zijn doel kan bereiken. Op deze manier motiveert en stuurt de leerling zichzelf (Scheepens en Bakx, 2016).

Leerlingen moeten in staat worden gesteld om op hun eigen leerproces te evalueren. Door het inzien van hun eigen fouten en mogelijkheden neemt het eigenaarschap toe (Duckworth, 2009).

Reflectie zorgt voor bewustwording, waarbij leerlingen inzicht krijgen in hun eigen leerproces. Ze begrijpen niet alleen hoe ze leren, maar ook hoe ze dat kunnen verbeteren. Leerlingen krijgen hierdoor grip op hun eigen leerproces (Hooijmaaijers, Stokhof & Verhulst, 2009). Door met leerlingen over hun werk en reflecties te praten, krijgen ze inzicht in de leerdoelen, het leerproces en de leerresultaten (Castelijns, Segers & Struyven, 2011). Door het trainen van deze vaardigheden, die Zimmerman (1990) beschrijft, neemt het eigenaarschap bij leerlingen toe (Duckworth, 2009).

Door het COVID-19 virus is het ontwerp niet uitgevoerd op KBS De IJsselster. De hoofdvraag wordt daarom beantwoord naar aanleiding van de antwoorden van de leerkrachten op de vragenlijsten. De leerkrachten zijn positief over het inzetten van doelen- en reflectiekaarten. Zij geven aan dat zij denken dat het eigenaarschap bij de leerlingen hierdoor wordt vergroot. Zij willen dit graag in het nieuwe schooljaar inzetten om te zorgen voor vergroting van het eigenaarschap bij de leerlingen. Tot slot geven de leerkrachten aan dat het ontwerp er aantrekkelijk uitziet voor de leerlingen en dat dit motiverend zal werken.

6. Discussie

In dit hoofdstuk staan de beperkingen en discussiepunten beschreven van dit onderzoek. Ook worden er suggesties gegeven voor een vervolgonderzoek. Tot slot worden er aanbevelingen gedaan voor in de praktijk.

6.1 Beperkingen en discussiepunten

Allereerst is de periode waarin het onderzoek is uitgevoerd een bepalende factor geweest. Het ontwerp is niet in de praktijk uitgevoerd in verband met COVID-19. In plaats daarvan hebben de leerkrachten een vragenlijst ingevuld. Er kan worden gesteld dat dit niet geheel betrouwbaar is, omdat een leerkracht de vragen anders kan interpreteren dan dat de onderzoeker deze bedoeld. Bij een interview kan de onderzoeker de vragen mondeling toelichten, waardoor de respondent andere antwoorden had kunnen geven (Van der Donk & Van Lanen, 2013).

De beantwoording van de hoofdvraag is gebaseerd op de ingevulde vragenlijsten en niet op uitvoering in de praktijk.

Voor het onderzoek was het van meerwaarde geweest, wanneer meer leerkrachten de vragenlijsten van het contextonderzoek hadden ingevuld. In totaal hebben vier van de zes leerkrachten dit gedaan. Als alle zes de leerkrachten deze hadden ingevuld, kon de onderzoeker de antwoorden van de verschillende respondenten beter met elkaar vergelijken. In tegenstelling tot de huidige conclusie die getrokken is naar aanleiding van het contextonderzoek, was deze dan nog betrouwbaarder geweest. Bij praktijkonderzoek is het van belang dat er meerdere mensen betrokken worden bij het onderzoek. Daarmee wordt enerzijds betrokkenheid en draagvlak gecreëerd. Anderzijds worden er op deze manier meerdere perspectieven verwerkt in het onderzoek (Van der Donk & Van Lanen, 2013).

Tot slot is de vragenlijst voor de leerlingen ingevuld door groep 5, 6, 7 en 8. Tijdens het invullen van de vragenlijst is gebleken dat de leerlingen van groep 5 het moeilijk vonden om de vragenlijst in te vullen en veel stellingen niet begrepen. Het eigenaarschap is nieuw voor hen. Echter stelt (Frith & Frith, 2003) dat leerlingen uit groep 5 wel in staat zijn om zelf na te denken en een vragenlijst kunnen invullen. Doordat de leerkracht de leerlingen uit groep 5 moest helpen met het invullen, is het resultaat van het contextonderzoek met betrekking op de vraag: *“Hoe ervaren de leerlingen in groep 5, 6, 7 en 8 van KBS De IJsselster het hebben van eigenaarschap?”* niet geheel betrouwbaar.

6.2 Suggesties voor het vervolgonderzoek

Allereerst zou het interessant zijn om een vervolgonderzoek te doen waarbij het onderzoek wel in de praktijk wordt uitgevoerd. Dit onderzoek is niet in de praktijk uitgevoerd, waardoor het niet geheel betrouwbaar is. Wanneer het onderzoek in de praktijk wordt uitgevoerd kan de beantwoording op de innovatie- en implementatievraag anders zijn en daardoor ook het antwoord op de hoofdvraag.

Ten tweede zou er bij een vervolgonderzoek een grotere groep leerkrachten moeten deelnemen aan het onderzoek. Als er meer deelnemers zijn, zal het onderzoek andere resultaten geven en is deze meer betrouwbaar.

Tot slot zou het interessant zijn om een vervolgonderzoek te doen naar het handelen van de leerkracht binnen het eigenaarschap van leerlingen. Het handelen van de leerkracht is in dit onderzoek wel

benoemd, maar het gaat bij dit onderzoek voornamelijk om het vergroten van het eigenaarschap van de leerlingen door middel van zelfstandig doelen stellen en reflecteren.

6.3 Aanbevelingen voor de praktijk

Naar aanleiding van het onderzoek zijn er een aantal aanbevelingen voor de praktijk opgesteld, namelijk:

- Leerlingen moeten de ruimte krijgen om eigen doelen te stellen. Als leerlingen zelf hebben meegedacht aan hun leerdoel, werkt dit motiverend (Hooijmaaijers, Stokhof & Verhulst, 2009).
- De doelen die gesteld worden moeten aansluiten bij de opdracht, het moet succescriteria bevatten en het moet afgestemd zijn op het niveau van de leerling. Als het doel aan deze punten voldoet heeft het de meeste impact op de leerling (Uytendaal & Verhoeven, 2013).
- De leerkracht moet de rol van begeleider en bevrager op zich nemen. De houding, de rol en de competenties van de leerkracht zijn van belang bij het creëren van eigenaarschap (Berends, 2014).
- Eigenaarschap wordt gecreëerd wanneer leerlingen over doelen en inhouden mogen meepraten. De leerkracht kan de leerlingen zelf hun doelen laten stellen en hen na laten denken over wat zij willen leren (Berends, 2014).
- De leerkracht moet expliciet aandacht besteden aan reflectie. Er moet worden ingespeeld op het creëren van een onderwijssituatie die leerlingen uitdaagt tot actief handelen, onderzoeken en verwoorden wat ze denken. Hierdoor krijgen leerlingen een groter aandeel in het leerproces. De leerling voelt zich dan eigenaar van het leerproces (Zewald, 2006).
- Leerlingen moeten in staat worden gesteld om hun eigen leerproces te evalueren. Door het inzien van hun eigen fouten en mogelijkheden neemt het eigenaarschap toe (Duckworth, 2009).

Literatuurlijst

- Berends, R. (2014). Maak leerlingen eigenaar van hun leerproces. Werken aan eigenaarschap. *JSW*, 98(7), 6-9.
- Boekaerts, M., & Simons, P. (1995). *Leren en instructie*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Bors, G., & Stevens, L. (2010). *De gemotiveerde leerling*. Apeldoorn: Maklu.
- Castelijns, J., Segers, M., & Struyven, K. (2011). *Evalueren om te leren*. Bussum: Coutinho.
- CED-groep. (2017). *Stap in de wereld. Handleiding voor leraren*. Geraadpleegd op 12 april 2020, van https://issuu.com/ced-groep/docs/stap_in_de_wereld_handleiding_def
- Danielson, C., & Abrutyn, L. (1997). *An Introduction to Using Portfolios in the Classroom*. Geraadpleegd op 31 oktober 2019, van <http://www.ascd.org/Default.aspx>
- De Kool, P. (2015). In gesprek met leerlingen over leerdoelen: Leerdoelen en succescriteria. *Zorg Primair*, 20-23, geraadpleegd op 6 januari 2020, van <https://www.onderwijsadvies.nl/media/1981/artikel-zorg-primair-juni-2015.pdf>
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deleij, M. (2016). Eigenaarschap, zo simpel! *JSW*, 101(2), 32-35.
- Duckworth, K. (2009). *Self-regulated learning. Literature Review*. Londen: University of London.
- Dycke, J., Martin, J., & Lovett, D. (2006). Why is this cake on fire? Inviting students into the IEP process. *Teaching exceptional children*, 38(3), 42-47.
- Easley, S., & Mitchell, K. (2009). *De waarde van portfolio's*. Amersfoort: Kwintessens.
- Frith, U., & Frith, C. (2003). Development and neurophysiology of mentalizing. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 358(1431), 459-473.
- Hattie, J. (2013). *Leren zichtbaar maken*. Rotterdam: Bazalt Educatieve Uitgaven.
- Hooijmaaijers, T., Stokhof, T., & Verhulst, F. (2009). *Ontwikkelingspsychologie voor leerkrachten*. Assen: Koninklijke van Gorcum.
- Janson, D. (2014). *Kwaliteitskaart: doelen stellen met je leerlingen*. Den Haag: School aan Zet.
- Kerpel, A. (2014). *Coöperatief leren*. Geraadpleegd op 5 januari 2020, van <http://wij-leren.nl/cooperatief-leren-artikel.php>

- Kirschner, P. (2017). *Het voorbereiden van leerlingen op (nog) niet bestaande banen*. Heerlen: Open Universiteit.
- Klein Hulse, A., & Van den Berg, N. (2017). *Hoe kunnen docenten het eigenaarschap van leerlingen het voortgezet onderwijs versterken?* Geraadpleegd op 4 januari 2020, van <https://www.nro.nl/kennisrotondevragenopeenrij/eigenaarschap-van-leerlingen-versterken/>
- Kostons, D., Donker, A., & Opdenakker, M. (2014). *Zelfgestuurd leren in de onderwijspraktijk. Een kennisbasis voor effectieve strategie-instructie*. Groningen: GION onderwijs/onderzoek.
- Kouzes, J., Posner, B. (z.d.). *Leadership Practices Inventory*, vragenlijsten over de praktijk van leidinggeven, verkregen via KPZ – Linque tijdens NOVO-opleiding.
- Kroeze, B. (2017). *Naar stelonderwijs met meer kwaliteit*. Geraadpleegd op 1 november 2019, van <https://www.timpaanonderwijs.nl/wp-content/uploads/2017/02/Naar-stelonderwijs-met-meer-kwaliteit.pdf>
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2002). Niveaus in reflectie: naar maatwerk in begeleiding. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 23(1), 29-38.
- Laevers, F., Heylen, L., Maes, J., & Van Gucht, I. (2013). *Een procesgerichte aanpak voor 6- tot 12-jarigen in het basisonderwijs*. Averbode, België: CEGO Publishers.
- Lieskamp, M. (2017). *Toekomstbehendig onderwijs? Het belang van eigenaarschap voor het eigen leerproces van leerlingen*. Geraadpleegd op 9 oktober 2019 en 2 januari 2020, van <http://www.myriamlieskamp.nl/wp-content/uploads/2017/04/toekomstbehendig-onderwijs-Direct-5-2017.pdf>
- Likert, R. (1932). *A Technique for the Measurement of Attitudes*. New York: Columbia University Press.
- Marzano, R. (2008). *Wat werkt in de klas. Didactische aanpak*. Rotterdam: Bazalt.
- Nederlands Jeugdinstituut. (z.d.). *Wat is reflecteren?* Geraadpleegd op 7 januari 2020, van <https://www.nji.nl/nl/Kennis/Dossier/Reflectie/Wat-is-reflecteren>
- NRO. (2015). *Zelfgestuurd leren*. Geraadpleegd op 5 januari 2020, van <https://www.leraar24.nl/49999/zelfgestuurd-leren/>
- Oostdam, R., Peetsma, T., & Blok, H. (2007). *Het nieuwe leren in basisonderwijs en voortgezet onderwijs nader beschouwd: een verkenningnotitie voor het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

- Roemeling, S. (2019). *Werken met een portfolio: "Kijk eens wat ik kan!"*. Geraadpleegd op 9 oktober, van <https://www.kbsdeijsselster.nl/werkenmetportfolio/>
- Röhner, R., & Wenke, H. (2005). *Hallo Dalton*. Nieuwegein: Arko.
- Scheepens, N., & Bakx, A. (2016). Strategieën om zelfregulatie te stimuleren. Zelfregulatie, op naar succes! *JSW 100*(8), 12-15.
- Schweinhart, L. J., & Weikart, D. P. (1997). The High/Scope preschool curriculum comparison study through age 23. *Early childhood research quarterly*, 12(2), 117-144.
- SLO. (2017). *SLO Curriculum van de toekomst*. Geraadpleegd op 9 oktober, van <http://curriculumvandetoekomst.slo.nl/21e-eeuwse-vaardigheden/zelfregulerend-vermogen>
- SLO. (2019). *Reflectie uitlokken*. Geraadpleegd op 8 januari 2020, van <https://slo.nl/thema/meer/handreiking/handreiking/rol-docent/reflectie-uitlokken/>
- Stevens, L. (2010). *De gemotiveerde leerling*. Antwerpen: Maklu.
- Stevens, L. (2002) *Zin in leren*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Stevens, L. (2004). *Zin in school*. Amersfoort: CPS.
- Stubbé, H., & Theunissen, N. (2008). *Self-directed adult-learning in a ubiquitous learning environment: a meta-review*. Geraadpleegd op 5 januari 2020, van https://www.researchgate.net/publication/228667440_Selfdirected_adult_learning_in_a_ubiquitous_learning_environment_A_metareview?ev=pub_srch_pub4
- Terpstra, F. (2018). Eigenaarschap en leren lezen. *JSW*, 102(6), 18-21.
- Uytendaal, E., & Verhoeven, S. (2013). *Doelen stellen en succescriteria formuleren voor leerlingen* *Informatie over doelen en succescriteria*. Geraadpleegd op 6 januari 2020, van http://www.schoolaanzet.nl/fileadmin/contentelementen/school_aan_zet/
- Van den Heuvel, A., & Koekhoven, C. (2009). Mijn ontwikkeling in beeld. *Mensen kinderen*, 24(3), 6-8.
- Van der Donk, C., & Van Lanen, B. (2016). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.
- Van Herpen, M. (2009). *Ervaringsgericht onderwijs*. Apeldoorn: Maklu.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Zewald, N. (2006). De leerling als eigenaar van het onderwijsleerproces. *JSW*, 91(3), 16-18.

Zimmerman, B. (1990). Selfregulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.

Zimmerman, B. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.



Laat leerlingen eigenaar worden van hun eigen leerproces

Een handleiding voor de leerkrachten van groep 5, 6, 7 en 8

Hoe het vergroten van eigenaarschap kan worden vormgegeven binnen het basisonderwijs

Inhoudsopgave

Inleiding	p. 61
De handleiding	p. 61
Waarom eigenaarschap?	p. 61
Wat is het doel?	p. 61
Achtergrondinformatie uit de theorie	p. 62
Wat is eigenaarschap?	p. 62
Eigenaarschap stimuleren	p. 62
Doelen stellen	p. 63
Reflecteren	p. 63
Het onderwijsproces	p. 63
Begeleiding aanbieden in verschillende mate van sturing	p. 64
Richtlijnen met betrekking tot de uitvoering	p. 65
Creëer eigenaarschap door	p. 65
Organisatie	p. 65
Doelenkaart	p. 66
Reflectiekaart	p. 67
Literatuurlijst	p. 68
Bijlagen	p. 69
Bijlage 1: de cyclus van de vijf fasen van reflecteren	p. 69
Bijlage 2: de doelenkaart voor leerlingen	p. 70
Bijlage 3: het overzicht van de leerdoelen voor de leerkracht	p. 71
Bijlage 4: de reflectiekaart voor leerlingen	p. 73

Inleiding

De handleiding

Voor u ligt de handleiding met uitleg van de doelen- en reflectiekaarten voor de leerlingen. Hierin wordt beschreven hoe de leerkracht het eigenaarschap bij leerlingen kan vergroten.

Dit wordt gedaan door middel van een doelen- en reflectie kaart. Ook wordt er informatie voor de leerkracht gegeven over hoe hij het leerproces kan sturen.

Waarom eigenaarschap?

Eigenaarschap staat op De IJsselster hoog in het vaandel. Het wordt van leerlingen gevraagd en gestimuleerd. Het is belangrijk dat leerlingen zelf eigenaar zijn van hun eigen leerproces. Hiervoor worden verschillende didactische methodieken ingezet. Het gaat hier bijvoorbeeld om de weektaak of het kiesbord bij de kleuters, het zelf nakijken van het gemaakte werk en het nemen van verantwoordelijkheid voor materiaal, taken en gedrag.

KBS De IJsselster wil leerlingen het best mogelijke onderwijs geven. In het onderwijsaanbod wordt er uitgegaan van drie basisbehoeften: de eerste is gebaseerd op de relatie met het kind. Er wordt gestreefd naar een goede relatie met de kinderen. De tweede basisbehoefte is gericht op de competenties van de kinderen. De derde basisbehoefte heeft de focus op autonomie. Het eigenaarschap, en het hierbij behorende portfolio, is een afspiegeling van deze basisbehoeften (Roemeling, 2019).

Wat is het doel?

Het uiteindelijke doel dat nagestreefd dient te worden met dit ontwerp is dat de leerkrachten van de groepen 5, 6, 7 en 8 handvatten krijgen om eigenaarschap van de leerlingen verder te laten ontwikkelen.

Het doel voor de leerkrachten is dat zij de leerlingen zelf doelen laten stellen en hierover praat in kindgesprekken. Hierdoor behoudt de leerkracht het zicht op de doelen, maar worden deze doelen zelf geformuleerd door leerlingen. De leerkracht heeft geen sturende rol meer, maar een begeleidende rol.

Het doel voor de leerlingen is dat zij eigenaar worden van hun leerproces. Zij krijgen handvatten aangereikt om doelen te stellen en te reflecteren op hun werk.

Achtergrondinformatie uit de theorie

Wat is eigenaarschap?

De term eigenaarschap wordt veel gebruikt zonder een eenduidige definitie. In de jaren 90 kwam Zimmerman (1990) met een theorie rond self-regulated learning. Hierin definieert hij eigenaarschap als volgt: studenten nemen verantwoordelijkheid voor hun eigen leerproces. Het is een proces dat wordt gezien als zelfregulerend leren. Eigenaarschap bestaat uit vier componenten, trainbare vaardigheden, die voor alle leerlingen eigen te maken zijn:

1. Eigen doelen stellen: leerlingen moeten de ruimte krijgen om eigen doelen te stellen. Dit moet binnen het methodedoel dat de leerkracht stelt. Een leerling moet bedenken wat hij/zij aan het einde van de les wil beheersen. Hierdoor is een leerling volledig gefocust op het doel, waardoor hij zelf wil dat hij dit doel behaalt, in plaats van dat alleen de leerkracht wil dat de leerling het doel behaalt. Marzano (2008) stelt dat hierdoor het eigenaarschap toeneemt en de resultaten zullen stijgen.
2. Zelfevaluatie: leerlingen moeten in staat worden gesteld om op hun eigen leerproces te evalueren. Het is dan van belang dat ze zowel evalueren op het proces als het product. Waarom hebben zij het doel, dat zij zelf hebben gesteld, wel of niet behaald? Wat voor gevolgen heeft dit voor het doel van de komende les? Door het inzien van hun eigen fouten en mogelijkheden neemt het eigenaarschap toe (Duckworth, 2009).
3. Zelfmonitoring: de resultaten van de leerlingen moeten bijgehouden worden. Dit moeten de leerlingen zelf doen op een duidelijke, meetbare manier. Dit kunnen zij bijvoorbeeld doen door het noteren van het percentage van goede antwoord en dit vervolgens te verwerken in een grafiek of tabel. Op deze manier ziet de leerling zijn eigen vooruitgang en wordt voor hen duidelijk wat het effect is van hun gegeven inspanning (Zimmerman, 1990).
4. Zelfinstructie: leerlingen kunnen zelf aangeven of zij een bepaald doel al beheersen of niet. Ook kunnen zij aangeven of ze instructie nodig hebben en zo ja, welke instructie. Bij de leerkracht wordt de regie dan gedeeltelijk weggenomen, maar bij de leerling wordt het verantwoordelijkheidsgevoel gestimuleerd (Zimmerman, 1990).

Uit een onderzoek van Duckworth (2009) blijkt dat dit trainbare vaardigheden zijn. Leerlingen kunnen hierop begeleid worden. Door het trainen hiervan worden het eigenaarschap en de resultaten van de leerling vergroot.

Eigenaarschap stimuleren

Het stimuleren van eigenaarschap bij leerlingen vereist een andere manier van denken. Een leerkracht heeft niet langer alleen de touwtjes in handen. Het belangrijkste is dat de leerkracht constant richting de leerling benadrukt dat de leerlingen verantwoordelijk zijn voor het eigen leerproces.

Doordat de leerlingen actief aan de gang gaan met bovengenoemde vaardigheden, ontwikkelen zij deze en gaan deze zich eigen maken. De leerkracht zal dan steeds meer merken dat leerlingen voor zichzelf gaan werken in plaats van voor de leerkracht. Als de leerling zelf kiest voor de hoeveelheid instructie levert het niet alleen een meer efficiënte instructie op, maar ook een meer betrokken instructiegroep. De leerling heeft er namelijk zelf voor gekozen om bij de instructie te zitten, zij willen het doel beheersen in plaats van dat de leerkracht dat wil.

Voor de leerkracht vraagt dit wel veel oefening. Het is voor de leerkracht belangrijk om goed in de gaten te houden of kinderen al in staat zijn om de juiste keuze te maken. Hierbij is vooral observatie van belang (Deleij, 2016).

Doelen stellen

Om te beginnen met het opstellen van doelen met de leerlingen, moet er voldoende kennis zijn over de ontwikkeling van het kind. Het pedagogisch klimaat is erg belangrijk voor de ontwikkeling van het kind (Kerpel, 2014). In een goed pedagogisch klimaat kan een kind zich optimaal ontwikkelen. De verantwoordelijkheid van een goed pedagogisch klimaat ligt bij de groepsleerkracht (Stevens, 2010).

Binnen het leerproces zou de leerling zelf doelen kunnen stellen. Hierdoor zou, volgens Marzano (2008) het gevoel van eigenaarschap toenemen. Zelf doelen stellen helpt leerlingen om in te zien dat zij de controle kunnen nemen over hun eigen leerproces en dit vergroot het zelfvertrouwen, wat op zijn tijd zorgt voor een grotere mate van betrokkenheid en doorzettingsvermogen.

Reflecteren

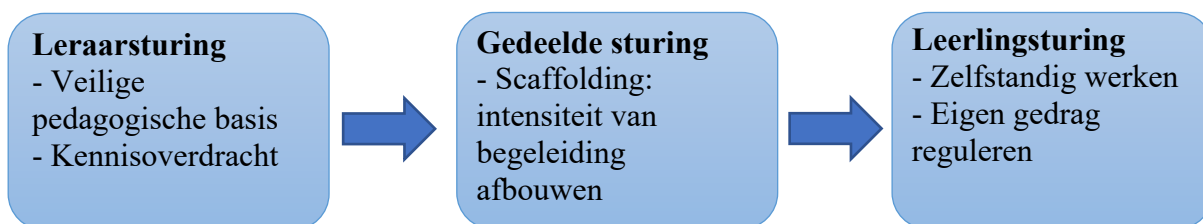
Het reflecteren is van groot belang bij zelfregulerend leren. Zelfreflectie valt binnen het begrip zelfregulatie. In deze dimensie wordt besproken hoe het kind kan reflecteren op zijn werk. Korthagen en Vasalos (2002) spreken van een cyclus met 5 fasen van reflecteren die te zien is in bijlage 1 (Korthagen & Vasalos., 2002, p. 30). Deze fasen zijn vormgegeven in een spiraalmodel waarmee structureel en systematisch teruggekeken kan worden op het eigen handelen.

Het onderwijsproces

Op school maakt de leerling een onderwijsproces door, onder begeleiding van de leerkracht. Om de leerling eigenaar te laten worden van zijn eigen leerproces, is het van belang dat de leerling steeds meer zichzelf leert sturen.

Leerlingsturing is geen vaardigheid die vanzelf ontstaat. De leerling ontwikkelt dit naarmate hij ouder wordt en heeft hier aan het begin begeleiding van de leerkracht bij nodig. In figuur 1 staat het verloop van leraarsturing naar leerlingsturing.

Ten eerste zal er leerkrachtsturing zijn. De leerkracht stuurt het leerproces door te zorgen voor kennisoverdracht en een veilige pedagogische basis. Vervolgens is er sprake van een gedeelde sturing in de vorm van scaffolding. Dit houdt in dat de leerkracht de leerling begeleidt tijdens het leerproces, maar dat dit langzaam afbouwt. Tot slot ontstaat er leerlingsturing. De leerling werkt zelfstandig en kan zijn eigen gedrag reguleren (CED groep, 2017).



Figuur 1: het onderwijsproces van een leerling.

Begeleiding aanbieden in verschillende mate van sturing

Reflecteren is belangrijk om te leren, maar is geen vaardigheid die bij leerlingen vanzelf ontstaat. Het is belangrijk dat leerkrachten op het juiste moment feedback geven op het gedrag van de leerlingen en daarbij reflecterende vragen stellen (SLO, 2019). Zewald (2006) schrijft dat wanneer er door de leerkracht expliciet aandacht wordt besteed aan reflectie, er wordt ingespeeld op het creëren van een onderwijsleersituatie die leerlingen uitdaagt tot actief handelen, onderzoeken en verwoorden wat ze denken. Hierdoor krijgen leerlingen een groter aandeel in het leerproces. De leerling voelt zich eigenaar van het leerproces.

Voor de leerkracht zijn er drie maten van sturing: externe sturing, gedeelde sturing en interne sturing (Boekaerts & Simons, 1995). Bij feedback geven wordt er gebruik gemaakt van alle drie de sturingen:

- **Externe sturing:** bij externe sturing wordt de feedback vooral gericht op specifieke kennis en vaardigheden en op het verwerven van cognitieve leerstrategieën. Ook is het gericht op het bevorderen en handhaven van het zelfvertrouwen van de leerlingen. De feedback moet geloofwaardig en betrouwbaar overkomen. Als de leerkracht feedback geeft, kan hij de leerlingen bewust maken van hun eigen aanpak en die van anderen. Binnen de feedback moet er aandacht zijn voor het affectieve- en cognitieve aspect. Het uitspreken van waardering en het geven van aanmoedigingen valt onder het affectieve aspect. Onder het cognitieve aspect valt dat de leerkracht de leerling informeert over de afwijkingen van het doel en geeft de leerkracht gerichte aanwijzingen (Boekaerts & Simons, 1995).
- **Gedeelde sturing:** binnen de gedeelde sturing zal de feedback gericht zijn op de metacognitieve sturing en de bewaking van de leerintenties. De leerkracht kan verschillende vragen aan de leerling stellen, zoals: hoe denk je de volgende keer een beter resultaat te behalen? Wat heb je gedaan toen je vastliep? Welke hulp heb je reeds gezocht? Door dit soort vragen leren de leerlingen om dergelijke vragen aan zichzelf te stellen. Hierdoor kunnen zij aanwijzingen geven over hoe zij verder moeten. De leerkracht zal ruimte moeten maken voor het geven van feedback (Boekaerts & Simons, 1995).
- **Interne sturing:** binnen de interne sturing is het van belang dat leerlingen de vaardigheden vasthouden en generaliseren. Als leerkracht is het belangrijk om op te letten of zij de steun, van de leerkracht, beter en vaker kunnen terugtrekken (Boekaerts & Simons, 1995).

Richtlijnen met betrekking tot de uitvoering

Creëer eigenaarschap door

- Zoveel mogelijk gebruik te maken van de gedeelde sturing, de externe sturing zal alleen in het begin nodig zijn.
- De leerlingen zoveel mogelijk ruimte bieden voor het opstellen van doelen en het reflecteren daarvan.
- De leerlingen zelf laten kiezen voor welk domein zij een doel willen opstellen.
- De leerlingen bewust maken van de doelen- en reflectiekaart en hen hiermee laten werken.

Organisatie:

- Laat de leerlingen het doel stellen voordat er wordt gestart met de les.
- Laat de leerlingen na het nakijken de reflectiekaart gebruiken.
- De doelenkaarten zitten voor de leerlingen in een mapje waar zij makkelijk bij kunnen.
- De reflectiekaart zit in het laatje van iedere leerling.
- Controleer het leerdoel van de leerlingen en het plan om het leerdoel te bereiken door middel van een kindgesprek.

Doelenkaart

In bijlage 2 is de doelenkaart voor de leerlingen te vinden.

De doelenkaart is opgesteld naar aanleiding van theorie die Hattie (2013) heeft beschreven. Het kunnen monitoren van het eigen leerproces en weten wanneer de gestelde doelen bereikt zijn is een belangrijk onderdeel bij het ontwikkelen van eigenaarschap bij leerlingen. Hattie (2013) onderscheidt dit in drie fasen. Doordat de leerling evalueert op zijn gemaakte werk, alleen of samen met de leerkracht, krijgt de leerling feedback. De leerling denkt na over wat zijn uiteindelijke doel is, de feedup. Tot slot bepaalt de leerling wat hij moet doen om het doel te bereiken, feedforward. Deze 3 fasen komen terug in de doelenkaart.

De drie fasen van Hattie (2013) staan hieronder concreet beschreven:

1. Wat heb ik tot nu toe bereikt/gedaan? (feedback)
2. Wat is mijn uiteindelijke doel? (feedup)
3. Wat moet ik doen om dat doel te bereiken? (feedforward)

De drie fasen van Hattie (2013) komen overeen met de vragen die gesteld worden op de doelenkaart voor de leerlingen.

De volgende vragen horen bij de volgende fasen:

- Feedback:
 - o Wat kan je al goed van het onderwerp en wat kan je nog minder goed?
- Feedup:
 - o Waarom wil je het doel behalen?
- Feedforward:
 - o Hoe kan je het doel behalen? Wat heb je nodig? Welk materiaal of welke hulp?
 - o Wanneer heb je je doel behaald?
 - o Hoeveel tijd heb je nodig om je doel te behalen en wanneer ga je eraan werken?

In bijlage 3 is een overzicht voor de leerkracht gemaakt. Hier kan de leerkracht op invullen aan welke doelen de leerlingen werken. Hierdoor behoudt de leerkracht het overzicht van de doelen die per leerling worden gesteld.

Reflectiekaart

In bijlage 4 is de reflectiekaart voor de leerlingen te vinden.

Naar aanleiding van de reflectiekaart kan bekeken worden of de leerling het doel daadwerkelijk heeft behaald of dat hij nog verder moet werken aan het desbetreffende doel. Tijdens het reflecteren zal er gebruik gemaakt worden van de cyclus van de vijf fasen van reflecteren zoals Korthagen en Vasalos (2002) deze beschrijven. De cyclus wordt hieronder weergegeven en is tevens te vinden in bijlage 1.

Fase 1: Hierin beschrijft de leerling de ervaring of situatie waarop hij/zij reflecteert.

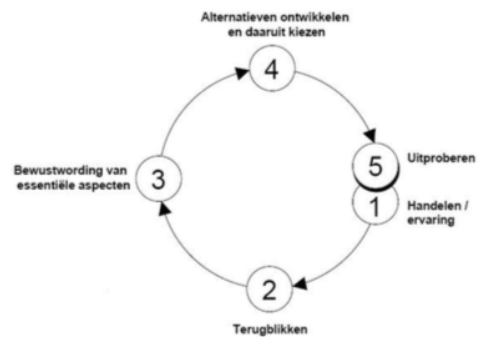
Wat was het resultaat van deze acties?

Fase 2: Blijkt de leerling terug, wat is er precies gebeurd?

Fase 3: Het bewust worden van belangrijke aspecten.

Fase 4: Hierin gaat de leerling kijken naar alternatieven.

Fase 5: Het uitproberen en uitvoeren



Figuur 2: de vijf fasen van reflecteren (Korthagen & Vasalos, 2002, p. 30).

De vijf fasen worden als volgt verwerkt in de reflectiekaart:

- Fase 1: de leerling beschrijft het doel waarop hij gaat reflecteren.
- Fase 2: de leerling beantwoordt de vraag: heb ik veel fouten in mijn gemaakte werk?
- Fase 3: de leerling beantwoordt de vraag: heb ik mijn doel bereikt? Als de leerling aangeeft dat hij zijn doel heeft behaald vult hij het schema aan de rechterkant in. Hier blikt de leerling terug op het gemaakte werk. De leerling schrijft op wat er de volgende keer beter kan en waar hij trots op is.
- Fase 4: de leerling vult het linker schema in. De leerling wordt zich hier bewust van zijn gemaakte werk. Hij beantwoordt de volgende vragen: wat vind ik nog moeilijk? Hoeveel tijd heb ik nog nodig? Welke hulp heb ik nodig? Wanneer heb ik mijn doel behaald? De leerling denkt na over hoe hij zijn doel nu wel kan behalen en maakt hier een plan voor.
- Fase 5: de leerling gaat, na het invullen van het schema, opnieuw aan zijn doel werken.

Literatuurlijst

- Boekaerts, M., & Simons, P. (1995). *Leren en instructie*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- CED-groep. (2017). *Stap in de wereld. Handleiding voor leraren*. Geraadpleegd op 12 april 2020, van https://issuu.com/ced-groep/docs/stap_in_de_werld_handleiding_def
- Deleij, M. (2016). Eigenaarschap, zo simpel! *JSW*, 101(2), 32-35.
- Duckworth, K. (2009). *Self-regulated learning. Literature Review*. Londen: University of London.
- Hattie, J. (2013). *Leren zichtbaar maken*. Rotterdam: Bazalt Educatieve Uitgaven.
- Kerpel, A. (2014). *Coöperatief leren*. Geraadpleegd op 5 januari 2020, van <http://wijleren.nl/cooperatief-leren-artikel.php>
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2002). Niveaus in reflectie: naar maatwerk in begeleiding. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 23(1), 29-38.
- Marzano, R. (2008). *Wat werkt in de klas. Didactische aanpak*. Rotterdam: Bazalt.
- Roemeling, S. (2019). *Werken met een portfolio: "Kijk eens wat ik kan!"*. Geraadpleegd op 9 oktober, van <https://www.kbsdeijsselster.nl/werkenmetportfolio/>
- SLO. (2019). *Reflectie uitlokken*. Geraadpleegd op 8 januari 2020, van <https://slo.nl/thema/meer/handreiking/handreiking/rol-docent/reflectie-uitlokken/>
- Stevens, L. (2010). *De gemotiveerde leerling*. Antwerpen: Maklu.
- Zewald, N. (2006). De leerling als eigenaar van het onderwijsleerproces. *JSW*, 91(3), 16-18.
- Zimmerman, B. (1990). Selfregulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.

Bijlagen

Bijlage 1: de cyclus van de vijf fasen van reflecteren

Fase 1: Hierin beschrijft de leerling de ervaring of situatie waarop hij/zij reflecteert. Wat was de concrete situatie? Wat was de taak van de leerling binnen deze situatie? Welke concrete acties heeft de leerling in deze situatie ondernomen? Wat was het resultaat van deze acties?

Fase 2: Blijkt de leerling terug, wat is er precies gebeurd? Wat zag de leerling? Wat deed de leerling? Wat dacht de leerling? Wat voelde de leerling?

Fase 3: Het bewust worden van belangrijke aspecten.

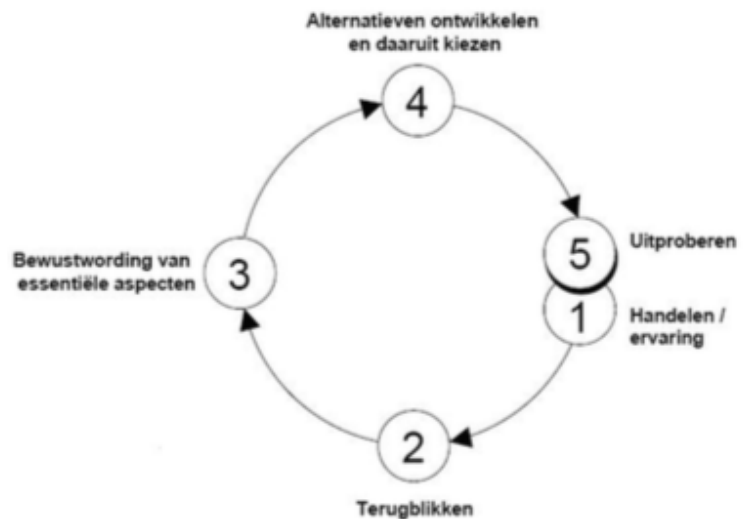
Wat betekent dat voor de leerling?
Wat is het probleem (of de positieve ontdekking)?
Wat heeft dat allemaal veroorzaakt? Waar heeft het mee te maken?

Fase 4: Hierin gaat de leerling kijken naar alternatieven.

Welke alternatieven ziet de leerling (oplossingen of manieren om gebruik te maken van mijn ontdekking)?
Welke voor- en nadelen hebben die?
Wat neemt de leerling zich nu voor, voor de volgende keer?

Fase 5: Het uitproberen en uitvoeren

Wat wil de leerling bereiken?
Waar wil de leerling op letten?
Wat wil de leerling uitproberen?



Figuur 3: de vijf fasen van reflecteren (Korthagen & Vasalos, 2002, p. 30).

Bijlage 2: de doelenkaart voor leerlingen



Je naam:



Doelenkaart

Wat is het onderwerp waaraan je gaat werken?

Wat kan je al goed van het onderwerp en wat kan je nog minder goed?

Waarom wil je het doel behalen?

Hoe kan je het doel behalen? Wat heb je nodig? Welk materiaal of welke hulp?

Wanneer heb je je doel behaald?

Hoeveel tijd heb je nodig om je doel te behalen en wanneer ga je eraan werken?

Schrijf je doel in één zin op in het onderstaande vak. Schrijf op wat je wilt leren, hoeveel tijd je nodig hebt, hoe je het doel gaat behalen en wanneer het doel behaald is.

Mijn doel is:

Bijlage 3: het overzicht van de leerdoelen voor de leerkracht

Vak:				Groep:
Domein:				Jaar:
Namen:				
Leerling	Leerdoel van de leerling			
Leerling		Leerdoel van de leerling		
Leerling			Leerdoel van de leerling	
Leerling				
Leerling				
Leerling				
Leerling				
Leerling				
Leerling				

Leerling				
Leerling				
Leerling				

Deze tabel kan gebruikt worden om overzicht te houden van de leerdoelen die zijn opgesteld door de leerlingen. De rij begint met het vak. Hier kan het vak ingevuld worden waar de leerkracht zich op wil hebben. Vervolgens kan de leerkracht het domein invullen die aan bod is of waar moeilijkheden bij de leerlingen zitten. Verder kan de leerkracht de namen van de leerlingen, de groep, het jaar en het leerdoel van de leerlingen invullen. Op deze manier heeft de leerkracht een handig overzicht van de opgestelde leerdoelen van en door de leerlingen.

Bijlage 4: de reflectiekaart voor leerlingen



Reflectiekaart van:



Datum:

Doel:





Je naam:



Doelenkaart

Wat is het onderwerp waaraan je gaat werken?

Wat kan je al goed van het onderwerp en wat kan je nog minder goed?

Waarom wil je het doel behalen?

Hoe kan je het doel behalen? Wat heb je nodig? Welk materiaal of welke hulp?

Wanneer heb je je doel behaald?

Hoeveel tijd heb je nodig om je doel te behalen en wanneer ga je eraan werken?

Schrijf je doel in één zin op in het onderstaande vak. Schrijf op wat je wilt leren, hoeveel tijd je nodig hebt, hoe je het doel gaat behalen en wanneer het doel behaald is.

Mijn doel is:



Reflectiekaart van:



Datum:

Doel:

