

# Eigenaarschap in de klas

Praktijkgericht onderzoek naar het stimuleren van eigenaarschap bij leerlingen



Rosalique Pouwels  
Maart, 2021

# Eigenaarschap in de klas

Praktijkgericht onderzoek naar het stimuleren van eigenaarschap bij leerlingen

Bachelorthesis I  
V4KV11 Deel A  
Diever, maart 2021

Rosalique Pouwels  
[r.pouwels@kpz.nl](mailto:r.pouwels@kpz.nl)  
Hogeschool KPZ  
10126001

Thesisbegeleider: Rob Tanke

## Voorwoord

---

Voor u ligt de bachelorthesis ‘Eigenaarschap in de klas’. Een praktijkgericht onderzoek naar het stimuleren van eigenaarschap bij leerlingen in de midden- en bovenbouw. Eerst wordt er een korte terugblik gegeven op het onderzoeksproces dat is doorlopen. Vervolgens wil ik mijn dank uitspreken naar een aantal betrokkenen.

Het onderzoek is begin studiejaar 2020-2021 van start gegaan naar aanleiding van de vraag hoe leerkrachten het eigenaarschap bij leerlingen kunnen stimuleren. Vanuit het praktijkprobleem heeft een literatuuronderzoek en een contextonderzoek plaats gevonden. Vanwege het thuisonderwijs door het coronavirus is niet alle informatie verkregen op de vooraf bedachte manier. Toch is het onderzoek succesvol afgerond. Uiteindelijk zijn er een aantal ontwerpeisen geformuleerd voor een innovatie om het eigenaarschap bij leerlingen te stimuleren. Het onderzoek doen heeft mij verrast en mijn interesse gewekt. Ik heb ervaren hoe interessant het is om onderzoek in de literatuur te vergelijken met onderzoek in de praktijk. Ik hoop mij in de toekomst nog vaak op deze manier te kunnen ontwikkelen.

Graag wil ik een aantal mensen bedanken. Allereerst wil ik het team van de school waarbinnen het onderzoek heeft plaatsgevonden bedanken voor de fijne samenwerking, het sparren en de ideeën. In het kader van het onderzoek wil ik graag mijn boa en de collega’s uit de midden- en bovenbouw extra bedanken voor de waardevolle input die ik gekregen heb. Ook wil ik graag de leerlingen uit groep 5/6 en groep 7/8 bedanken die meegewerkt hebben aan het onderzoek.

Daarnaast wil ik mijn thesisbegeleider Rob Tanke bedanken voor alle begeleiding en ondersteuning tijdens het uitvoeren van het onderzoek. Tevens wil ik graag mijn tutorgroep bedanken voor het open en eerlijk delen van hun ervaringen.

Tot slot wil ik graag mijn studiegenoot en *critical friend* Anouk van der Zee bedanken voor haar gezelligheid en de support de afgelopen maanden. Ik wil haar graag bedanken voor het doorlezen van mijn thesis en het geven van kritische feedback.

Met trots presenteer ik u het eindresultaat.

Rosalique Pouwels

Diever, 24 februari 2021

# Inhoudsopgave

---

|                                                                                                                          |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Samenvatting .....                                                                                                       | 6  |
| Hoofdstuk 1 Introductie .....                                                                                            | 7  |
| 1.1 Probleemstelling .....                                                                                               | 7  |
| 1.1.1 Context.....                                                                                                       | 7  |
| 1.1.2 Aanleiding.....                                                                                                    | 7  |
| 1.1.3 Praktijkprobleem.....                                                                                              | 7  |
| 1.1.4 Relevantie en actualiteit .....                                                                                    | 8  |
| 1.1.5 Begripsverheldering .....                                                                                          | 8  |
| 1.2 Vraagstelling.....                                                                                                   | 9  |
| 1.2.1 Onderzoeksdoelen.....                                                                                              | 9  |
| 1.2.2 Hoofd- en deelvragen.....                                                                                          | 9  |
| 1.2.3 Structuur thesis .....                                                                                             | 10 |
| Hoofdstuk 2 Theoretisch kader.....                                                                                       | 11 |
| 2.1 Inleiding.....                                                                                                       | 11 |
| 2.2 Eigenaarschap .....                                                                                                  | 11 |
| 2.2.1 Eigen doelen stellen .....                                                                                         | 12 |
| 2.2.2 Zelfevaluatie .....                                                                                                | 12 |
| 2.2.3 Zelfmonitoring .....                                                                                               | 12 |
| 2.2.4 Zelfinstructie.....                                                                                                | 12 |
| 2.3 Voorwaarden voor leerlingen voor het creëren van eigenaarschap.....                                                  | 13 |
| 2.3.1 Regie nemen .....                                                                                                  | 13 |
| 2.3.2 Leerstrategieën toepassen .....                                                                                    | 13 |
| 2.3.3 Samenwerkend leren.....                                                                                            | 15 |
| 2.3.4 Reflecteren .....                                                                                                  | 15 |
| 2.4 Rol van de leerkracht .....                                                                                          | 16 |
| 2.4.1 Leerkrachtvaardigheden.....                                                                                        | 17 |
| 2.4.2 Stimuleren effectieve leerstrategieën .....                                                                        | 17 |
| 2.4.3 Feedback .....                                                                                                     | 17 |
| 2.4.4 Middelen om eigenaarschap te bevorderen.....                                                                       | 18 |
| 2.5 Conclusie literatuurstudie .....                                                                                     | 20 |
| Hoofdstuk 3 Contextonderzoek .....                                                                                       | 21 |
| 3.1 Inleiding.....                                                                                                       | 21 |
| 3.2 Methode contextonderzoek.....                                                                                        | 21 |
| 3.2.1 Wat zijn de wensen van de midden- en bovenbouwleerkrachten op het vormgeven van eigenaarschap bij leerlingen?..... | 21 |
| 3.2.2 Op welke manier stimuleren midden- en bovenbouwleerkrachten nu het eigenaarschap bij leerlingen? .....             | 22 |
| 3.2.3 In welke mate ervaren de midden- en bovenbouwleerlingen eigenaarschap?.....                                        | 23 |
| 3.3 Resultaten contextonderzoek .....                                                                                    | 25 |
| 3.3.1 Wat zijn de wensen van de leerkrachten op het vormgeven van eigenaarschap bij leerlingen?.....                     | 25 |
| 3.3.2 Op welke manier stimuleren midden- en bovenbouwleerkrachten nu het eigenaarschap bij leerlingen? .....             | 27 |
| 3.3.3 In welke mate ervaren de midden- en bovenbouwleerlingen eigenaarschap?.....                                        | 29 |
| 3.4 Conclusie contextonderzoek .....                                                                                     | 33 |
| Hoofdstuk 4 Conclusie en discussie .....                                                                                 | 34 |
| 4.1 Discussie.....                                                                                                       | 34 |
| Rosalique Pouwels .....                                                                                                  | 4  |
| Bachelorthesis – Eigenaarschap in de klas .....                                                                          |    |

|                                                                                                    |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 4.2 Conclusie en advies .....                                                                      | 34 |
| 4.2.1 Eindconclusie.....                                                                           | 34 |
| 4.2.2 Aanbevelingen voor de praktijk.....                                                          | 35 |
| 4.2.3 Suggestie voor een vervolgonderzoek.....                                                     | 36 |
| Hoofdstuk 5 Ontwerpen.....                                                                         | 37 |
| 5.1 Uitgangspunten ontwerpen .....                                                                 | 37 |
| 5.2 Voorlopige doelen ontwerp.....                                                                 | 37 |
| Literatuurlijst .....                                                                              | 38 |
| Bijlagen .....                                                                                     | 41 |
| Bijlage A: Verklaring inzake oorspronkelijkheid en gedragscode onderzoek .....                     | 41 |
| Bijlage B: Toestemmingsformulier voor opname en beschikbaarstelling thesis in HBO Kennisbank ..... | 42 |
| Bijlage C: Enquête leerkrachten .....                                                              | 43 |
| Bijlage D: Enquête leerlingen.....                                                                 | 46 |
| Bijlage E: Observatieschema .....                                                                  | 48 |
| Bijlage F: Codeerschema bevragen.....                                                              | 50 |
| Bijlage G: Codeerschema stellingen ideaalbeeld .....                                               | 52 |
| Bijlage H: Codeerschema stellingen praktijk.....                                                   | 54 |
| Bijlage I: Verantwoording van ontwerpeisen op basis van verzamelde data .....                      | 56 |

## Samenvatting

---

*Onderwerp:* eigenaarschap in de klas. *Onderzoeksgroep:* leerlingen en leerkrachten uit de groepen 5 t/m 8. *Methodes:* vragenlijsten midden- en bovenleerkrachten, stellingen midden- en bovenbouwleerkrachten, vragenlijst leerlingen en een observatie. *Conclusie:* leerkrachten kunnen eigenaarschap bij leerlingen stimuleren door een coachende rol aan te nemen, leerlingen inzicht te geven op de te behalen doelen, leerlingen keuzemogelijkheden te bieden en leerlingen zowel product- als procesgerichte feedback te geven.

Eigenaarschap is opgenomen in het school plan en is zelfs één van de kernwaarden van de school. Maar hoe kun je eigenaarschap bij leerlingen stimuleren? Dat is de vraag waar de leerkrachten van de basisschool waar het onderzoek heeft plaatsgevonden mee worstelden en dat was daarmee ook direct de aanleiding voor de volgende onderzoeksvraag: ‘Hoe kunnen de midden- en bovenbouwleerkrachten eigenaarschap bij leerlingen stimuleren?’

In het huidige onderwijs staat eigenaarschap steeds meer centraal waarbij leerlingen zelf eigenaar zijn van hun ontwikkeling en daar verantwoordelijk voor zijn (Berends en Wolthuis, 2014). Eigenaarschap is een breed begrip en heeft geen eenduidige definitie. Zimmerman (1990) introduceerde eigenaarschap als eerste in zijn theorie rond zelfregulerend leren waarover hij het volgende zei: “Students taking ownership of their own learning, a proces that has become known as self-regulated learning” (Deleij, 2016, p.32). Zimmerman (1990) stelt dat eigenaarschap bestaat uit de componenten eigen doelen stellen, zelfevaluatie, zelfmonitoring en zelfinstructie. Om eigenaarschap te ontwikkelen moeten leerlingen niet alleen over deze vier componenten beschikken, maar zij moeten ook de regie kunnen nemen, samenwerkend kunnen leren, beschikken over effectieve leerstrategieën en kunnen reflecteren op hun eigen leerproces. Leerkrachten kunnen eigenaarschap bij leerlingen stimuleren door een coachende rol aan te nemen, leerlingen inzicht te geven op de doelen, leerlingen keuzemogelijkheden bieden en door middel van een combinatie van product- en procesgerichte feedback.

Uit het contextonderzoek is gebleken dat het onderwijs redelijk leerkracht gestuurd is. Toch hebben de leerkrachten een goed beeld voor ogen dat ze graag zouden willen realiseren en waar zij al een heel eind naar op weg zijn. De leerlingen ervaren veel eigenaarschap bij de component ‘eigen doelen stellen’ en geven aan veel ruimte te krijgen om hun ideeën en inbreng met de leerkracht te bespreken. Uit het contextonderzoek is gebleken dat zowel de leerlingen als de leerkrachten het minst eigenaarschap ervaren bij de component ‘zelfinstructie’.

De voorlopige ontwerpdoelen en -eisen zijn gericht op het geven van handvatten aan leerkrachten om leerlingen op een gestructureerde manier meer verantwoordelijkheid te bieden en leerlingen meer inzicht te geven in de te behalen doelen en meer keuzemogelijkheden te bieden.

**Trefwoorden:** Zelfstandigheid, eigenaarschap, taak, Learner Agency, motivatie, zelfregulerend leren

# Hoofdstuk 1 Introductie

---

## 1.1 Probleemstelling

### 1.1.1 Context

De basisschool waarbinnen het onderzoek zich afspeelt is een katholieke Daltonbasisschool. De school is gelegen in een klein plattelandsdorp. Begin het schooljaar 2020-2021 telde de school 98 leerlingen. De kinderen zijn verdeeld over vier combinatiegroepen: groep 1/2, groep 3/4, groep 5/6 en groep 7/8. Op de school is iedereen welkom en ieder kind uniek. De school wil graag een open en vertrouwde sfeer creëren, zowel voor de kinderen, de ouders als de leerkrachten. De ouderbetrokkenheid op de school is hoog. Ouders worden veel betrokken in de ontwikkeling van hun kind en de schoolactiviteiten. Door met ouders en leerlingen in gesprek te gaan wil de school ieder kind optimaal laten ontwikkelen.

De school werkt vanuit de pijlers van het daltononderwijs. De school hecht naast kennisoverdracht veel waarde aan het aanleren van vaardigheden als eigen verantwoordelijkheid nemen, samenwerken, zelfstandigheid, plannen en reflectie. Op de school leren leerlingen in de loop der jaren verantwoordelijkheid te dragen voor hun eigen handelen en taken. De leerlingen krijgen hier enige vrijheid in om eigen keuzes te maken. Deze keuzes dragen bij aan het eigenaarschap van leerlingen in hun ontwikkelproces. De school werkt vanaf groep 3 met een takenkaart. In groep 3 is dit eerst een dagtakenkaart en vanaf groep 4 wordt dit een weektakenkaart waarop leerlingen zelf mogen plannen welke taak zij op welke dag gaan uitvoeren. Hierbij wordt een beroep gedaan op de zelfstandigheid van leerlingen. Daarnaast moeten de leerlingen het gemaakte werk zelf nakijken.

### 1.1.2 Aanleiding

In het schoolplan, dat is geformuleerd voor 2020 tot 2022, staan drie thema's waar de school aan wil werken om zich te blijven ontwikkelen. Eén van deze thema's is toekomstgericht daltononderwijs. Sinds 2001 is de school een gecertificeerde Daltonbasisschool. Een erkende Daltonbasisschool moet aan een aantal criteria voldoen en deze worden eens in de twee of vijf jaar beoordeeld tijdens een visitatie. In 2021 zal er op de school een nieuwe visitatie plaatsvinden. De school heeft de komende jaren de focus liggen op zelfstandigheid en eigenaarschap van leerlingen. Eigenaarschap is tevens één van de kernwaarden van de school. Het team van de school is zoekende in de manier waarop het eigenaarschap bij leerlingen vergroot kan worden.

### 1.1.3 Praktijkprobleem

Op de school wordt gewerkt vanuit de pijlers van het daltononderwijs. De school is kritisch op hun eigen handelen en zou zich graag willen ontwikkelen en verbeteren in het integreren van deze vijf pijlers in hun onderwijs. De school ziet kansen om meer te halen uit de zelfstandigheid en het eigenaarschap van kinderen. Het meer inzetten op de zelfstandigheid en het eigenaarschap van kinderen geldt voor alle groepen van de school. Wel is het per bouw verschillend op welke manier de zelfstandigheid en het eigenaarschap van kinderen terug te zien is. Volgens Berends en Wolthuis (2014) is alle tijd, daltontijd. Dit betekent dat op elk moment van de dag zelfstandigheid en

eigenaarschap naar voren zou moeten komen. Dit zou elke dag meer benut kunnen worden, zowel tijdens het inplannen van hun taken, het zelfstandig verwerken en het zelfstandig werken. De school zit aangesloten bij de Nederlandse Dalton Vereniging. De NDV bepaalt na een visitatie of de daltonlicentie wordt verlengd en zo ja, voor hoeveel jaar. Als de school nu kritisch kijkt naar hun onderwijs, vinden zij dat zij hier nog wat aan te schaven hebben. Te beginnen bij de zelfstandigheid en het eigenaarschap van leerlingen.

#### 1.1.4 Relevantie en actualiteit

De school is aangesloten bij de Nederlandse Dalton Vereniging. Aansluiten bij de NDV zorgt ervoor dat de kwaliteit van het daltononderwijs gewaarborgd wordt (Dalton, z.d.). Wanneer een school zich aansluit bij de NDV en deze een erkende daltonschool wordt, krijgt de school een daltonlicentie die vijf jaar geldig is. Wanneer deze vijf jaar zijn verstrekt, wordt de kwaliteit van de school beoordeeld door visitateurs. Deze visitatie kan leiden tot een verlenging van de daltonlicentie voor twee jaar, als de kwaliteit niet helemaal op orde is, of voor vijf jaar.

De afgelopen daltonvisitatie van de school is geweest op 14 maart 2016. De school heeft een verlening van de daltonlicentie gekregen voor vijf jaar, dat betekent dat in 2021 een nieuwe visitatie zal plaats vinden. Om beter beslagen ten ijs te komen wil de school zich gaan ontwikkelen in de zelfstandigheid en het eigenaarschap van leerlingen.

#### 1.1.5 Begripsverheldering

**Zelfstandigheid** is de mate waarin iemand onafhankelijk van iemand anders is. Volgens Pol en Gemmink (2015) is er een duidelijk verschil tussen zelfstandig verwerken en zelfstandig werken. Onder zelfstandig verwerken valt de inoefening die direct na de instructie komt en zelfstandig werken hoeft geen betrekking te hebben op een instructie.

Volgens Van Boxtel en Van Walstijn (2008) zijn er twee soorten **eigenaarschap**: formeel, juridisch eigenaarschap en psychologisch eigenaarschap. Een voorbeeld van formeel, juridisch eigenaarschap is het eigenaar zijn van een huis. Psychologisch eigenaarschap gaat over de gevoelstoestand waarin mensen zich ergens eigenaar over voelen. In deze thesis gaat het om het psychologisch eigenaarschap. De definitie van eigenaarschap die in deze thesis gehanteerd wordt is de mate waarin leerlingen zelf verantwoordelijkheid nemen over het eigen leerproces en hun eigen ontwikkeling. Dit komt voort uit de theorie van Zimmerman (1990): “Students taking ownership of their own learning, a proces that has become known as self-regulated learning” (Deleij, p.32).

Een **taak** leert leerlingen verantwoordelijkheid dragen en zelfstandig zijn (Van der Zee, 2015). Oorspronkelijk sprak Parkhurst over *assignments*. Deze term is vertaald naar het Nederlands als taak. Parkhurst verdeelde het werk dat in een schooljaar uitgevoerd moet worden in maand-, week- en dagtaken.

**Learner Agency** betekent het construeren van het eigen leerproces, aldus Lieskamp (2017). Met construeren wordt het samenstellen van het eigen leerproces bedoeld. Vier factoren die daarbij een rol spelen zijn motivatie, eigen overtuigingen, zelfconcept en zelfregulatie (Klein Hulse en Van den Berg, 2017; Lieskamp, 2017). Deze vier factoren zijn van invloed op hoe leerlingen de verantwoordelijkheid over hun eigen leerproces kunnen nemen. Bij Learner Agency gaat het om een actieve betrokkenheid van een leerling.

**Motivatie** is de wil om te leren. Bij motivatie wordt onderscheidt gemaakt tussen extrinsieke en intrinsieke motivatie. Extrinsieke motivatie komt tot stand door prikkels van buitenaf en bij intrinsieke motivatie komt het juist van binnenuit.

Het proces van **zelfregulerend leren** wordt ook wel eigenaarschap genoemd, aldus Thomas en Charles (z.d.). Bij zelfregulerend leren is sprake van samenhang tussen cognitieve, metacognitieve en motivationele processen (Berends en Wolthuis, 2014).

## 1.2 Vraagstelling

### 1.2.1 Onderzoeksdoelen

Het doel van dit onderzoek is om de midden- en bovenbouw leerkrachten handvatten te geven om het eigenaarschap bij leerlingen te stimuleren. Om het onderzoeksdoel te behalen is er een onderzoeksvraag opgesteld en zijn er een aantal deelvragen opgesteld waarbij onderscheidt wordt gemaakt tussen generieke- en ontwerp deelvragen.

### 1.2.2 Hoofd- en deelvragen

In dit onderzoek wordt antwoord gegeven op de volgende onderzoeksvraag:

- Hoe kunnen de midden- en bovenbouwleerkrachten het eigenaarschap van hun leerlingen stimuleren?

Om uiteindelijk een antwoord te kunnen vormen op de onderzoeksvraag zijn een aantal deelvragen opgesteld. Achter elke deelvraag is vermeld op welke manier er kennis wordt vergaard.

Tabel 1. Deelvragen onderzoek

|                                                                                                                  |                      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|
| 1. Wat is de definitie van eigenaarschap?                                                                        | – Generieke kennis   |
| 2. Over welke vaardigheden moet een leerling beschikken om eigenaarschap te ontwikkelen?                         | – Generieke kennis   |
| 3. Op welke wijze kan de leerkracht in de midden- en bovenbouw eigenaarschap bij leerlingen begeleiden?          | – Generieke kennis   |
| 4. Wat zijn de wensen van de midden- en bovenbouwleerkrachten op het vormgeven van eigenaarschap bij leerlingen? | – Contextuele kennis |
| 5. Op welke manier stimuleren midden- en bovenbouwleerkrachten nu eigenaarschap bij leerlingen?                  | – Contextuele kennis |
| 6. In welke mate ervaren de midden- en bovenbouwleerlingen eigenaarschap?                                        | – Contextuele kennis |

### 1.2.3 Structuur thesis

De thesis is opgebouwd uit verschillende onderzoeksfasen. Allereerst is er in hoofdstuk 1 een introductie gegeven op het onderwerp. Hierin staat de context waarin het onderzoek uitgevoerd wordt, is de aanleiding, de actualiteit en de relevantie van het praktijkprobleem beschreven en wordt er een korte begripsverheldering gegeven. Om de thesis goed vorm te geven zijn er naast de onderzoeksvraag een aantal deelvragen opgesteld. De generieke deelvragen worden door middel van een literatuurstudie in een theoretisch kader uitgewerkt, dit is te lezen in hoofdstuk 2. De contextuele deelvragen worden in hoofdstuk 3 in een contextonderzoek uitgewerkt door middel van een dataverzameling. Naar aanleiding van de literatuurstudie en de data verzameling wordt er in hoofdstuk 4 een conclusie getrokken. Tevens worden daarin de discussiepunten en beperkingen besproken en worden er aanbevelingen voor de praktijk gegeven. Aan de hand van de literatuurstudie en data verzameling wordt er een ontwerp gemaakt, zie hoofdstuk 5. Tot slot zijn de literatuurlijst en bijlagen toegevoegd.

## Hoofdstuk 2 Theoretisch kader

---

### 2.1 Inleiding

In het theoretisch kader wordt door middel van literatuurstudie antwoord gegeven op de generieke deelvragen. Hierin komen de volgende deelvragen aan bod:

- Wat is de definitie van eigenaarschap?
- Over welke vaardigheden moet een leerling beschikken om eigenaarschap te ontwikkelen?
- Op welke wijze kan een leerkracht in de midden- en bovenbouw eigenaarschap bij leerlingen begeleiden?

Aan het eind van dit hoofdstuk bevindt zich een conclusie van de literatuurstudie.

### 2.2 Eigenaarschap

Van Boxtel en Van Walstijn (2008) maken onderscheid tussen psychologisch eigenaarschap en formeel, juridisch eigenaarschap. In het onderwijs wordt verwezen naar psychologisch eigenaarschap waarbij het gaat om de gevoelstoestand van leerlingen. Eigenaarschap is een breed begrip en wordt veelal gebruikt zonder eenduidige definitie (Deleij, 2016). Klein Hulse en Van den Berg (2017) en Leerling2020 (2018) beamen dat er veel begrippen nauw verweven zijn met eigenaarschap, waaronder Learner Agency, motivatie, betrokkenheid, zelfsturing en zelfregulerend leren. De meest voorkomende definitie is als volgt: eigenaarschap is de mate waarin leerlingen zelf verantwoordelijkheid nemen over het eigen leerproces en hun eigen ontwikkeling (CED-groep, 2020; Leerling2020, 2018; Lieskamp, 2017; Stichting LeerKRACHT, z.d.). Om een gevoel van eigenaarschap te creëren is het geven van autonomie van groot belang. Leerlingen die veel eigenaarschap ervaren beseffen dat zij aan het roer van hun leven staan en dat zij daar zelf invloed op hebben. Klein Hulse en Van den Berg (2017) verwijzen naar Conley en French (2014) die zeggen dat de motivatie en de betrokkenheid van een leerling als startpunt voor eigenaarschap kunnen worden genomen. Het gevoel eigenaar te zijn van het leren en het eigen werk is een belangrijke motivator, aldus Berends en Wolthuis (2014). Door leerlingen meer eigenaar te laten worden over hun leerproces, kan de intrinsieke motivatie van leerlingen toenemen (Stichting leerKRACHT, z.d.). Vanuit motivatie en betrokkenheid kan een leerling eigen leerdoelen formuleren en ontstaat de drijfveer om die doelen te behalen, aldus Klein Hulse en Van den Berg (2017).

Eigenaarschap werd voor het eerst door Hans Zimmerman omschreven als “Students taking ownership of their own learning, a proces that has become known as self-regulated learning”, aldus Deleij (2016, p.32). Deleij (2016) en Thomas en Charles (z.d.) verwijzen naar Zimmerman (1990) die stelt dat eigenaarschap uit vier componenten bestaat, namelijk:

- Eigen doelen stellen.
- Zelfevaluatie.
- Zelfmonitoring.
- Zelfinstructie.

### 2.2.1 Eigen doelen stellen

Volgens Janson (2014) geeft een doel richting aan het leren en helpt het leerlingen te focussen tijdens het oefenen. Om eigenaarschap te bevorderen moeten leerlingen de kans krijgen, binnen de gestelde methodedoelen, eigen doelen te stellen. Een doel is hetgeen dat je wil bereiken of wil realiseren. Als leerlingen het doel zelf hebben opgesteld zijn ze meer gefocust op het doel waardoor zij deze zelf willen halen, in plaats van dat de leerkracht wil dat ze de doelen behalen (Deleij, 2016). Zowel Deleij (2016) als Lamers (2017) verwijzen naar Duckworth die zegt dat het zelf stellen en naleven van doelen het eigenaarschap van leerlingen verhoogt en zelfs leidt tot hogere resultaten. Echter zegt Leerling2020 (2018) dat ondanks de sterke aanwijzingen het niet vast staat dat het tot betere leerprestaties leidt.

### 2.2.2 Zelfevaluatie

Bij zelfevaluatie moeten leerlingen in staat zijn om te reflecteren op hun eigen leerproces waarbij zowel gekeken wordt naar proces als product, aldus Deleij (2016). Elbers (2018) veronderstelt dat het stellen van doelen nauw met effectief reflecteren in verbinding staat. Een opdracht waar vooraf geen doel bij is geformuleerd nodigt niet uit tot reflectie en leidt bij leerlingen tot snel productiewerk of zoveel mogelijk opdrachten maken in een bepaalde tijd (Janson, 2014). Wanneer er vooraf een duidelijk doel is geformuleerd ontstaat er geen oppervlakkige reflectie maar kan er gericht naar proces en product gekeken worden.

### 2.2.3 Zelfmonitoring

Zelfmonitoring staat voor het toezicht houden op het eigen leerproces. Leerlingen moeten op een inzichtelijke manier hun leerresultaten kunnen bijhouden en zicht krijgen op de doelen die zij al beheersen. Zimmerman (1990) geeft aan dat leerlingen op deze manier hun eigen vooruitgang zien en zien dat ze het niet voor niets doen (Deleij, 2016). Hun inspanning wordt duidelijk en dit geeft een positief effect op het leren.

### 2.2.4 Zelfinstructie

Om meer eigenaarschap bij leerlingen te creëren moeten leerlingen autonomie krijgen en ervaren. Leerlingen hebben de behoefte om zelf hun gedrag te sturen (Hornstra, Weijers, Van der Veen en Peetsma, 2016). Volgens Deleij (2016) kunnen leerlingen zelf aangeven of zij voor het behalen van de doelen instructie nodig hebben. Met sommige doelen kunnen leerlingen zonder voorafgaande instructie al aan de slag. Volgens Lieskamp (2017) ontstaat zelfsturing als een leerling weet waar hij begint en hoe hij naar het gewenste resultaat moet komen. Executieve functies vormen de basis voor zelfsturing. Executieve functies zijn hersenprocessen en kunnen doorgaans in drie subprocessen worden ingedeeld, aldus Smidts (2019): Inhibitie (het vermogen om impulsen te onderdrukken), werkgeheugen (de tijdelijke opslagcapaciteit van het brein) en cognitieve flexibiliteit (de mogelijkheid om je te kunnen aanpassen).

## 2.3 Voorwaarden voor leerlingen voor het creëren van eigenaarschap

Bij eigenaarschap gaat het erom dat leerlingen niet meer klakkeloos doen wat de leerkracht zegt, maar dat zij actief worden betrokken bij hun eigen leerproces. Leerlingen moeten voor eigenaarschap beschikken over de vaardigheden om zelf aan het werk te beginnen, zelf aan het werk te blijven en zelf op het werk te reflecteren, aldus Koolen (2017). Leerling2020 (2018) zegt dat er grofweg vier vaardigheden zijn waar een leerling over moet beschikken om eigenaar van zijn eigen leerproces te kunnen worden, namelijk:

1. De leerling moet regie kunnen nemen.
2. De leerling moet leerstrategieën kunnen toepassen.
3. De leerling moet samenwerkend kunnen leren.
4. De leerling moet kunnen reflecteren.

### 2.3.1 Regie nemen

Een belangrijke voorwaarde voor het creëren van eigenaarschap is het nemen van regie over het eigen leerproces. De regie nemen houdt in dat leerlingen zelf initiatief nemen, aldus Schalkers, De Haan en Booij (2014). Denk bijvoorbeeld aan het waar, wanneer, wat, hoe en met wie er gewerkt wordt. Hierbij wordt het gevoel van autonomie bij leerlingen vergroot (Leerling2020, 2018). Autonomie staat voor het gevoel onafhankelijk te zijn (Van Blijswijk, 2012). Leerlingen willen het gevoel hebben zelf beslissingen te kunnen nemen en het zelf te kunnen doen. Leerling 2020 (2018) koppelt autonomie aan intrinsieke motivatie waarbij de drijfveer van binnenuit komt. Leerlingen beseffen dat leren hun iets oplevert.

### 2.3.2 Leerstrategieën toepassen

Volgens Dijkstra (2015) zijn leerstrategieën concrete manieren van leren die leerlingen bewust kunnen inzetten om te leren. Om zelfgestuurd te leren moeten leerlingen beschikken over voldoende cognitieve, metacognitieve en motivatie/affectieve leerstrategieën, aldus Kostons, Donker en Opdenakker (2014). Door juiste keuzes te maken bij het inzetten van verschillende leerstrategieën zijn leerlingen in staat om hun eigen leerproces te sturen. Volgens Segers (2015) is een gecombineerde aanpak van cognitieve en metacognitieve strategieën de meest effectieve manier om leerresultaten te verbeteren. Hij zegt dat het combineren van relateren, analyseren, structureren, oriënteren, plannen en evalueren een goede combinatie is.

#### **Cognitieve leerstrategieën**

Cognitieve leerstrategieën, zie Tabel 2, bieden de docent en leerlingen handvatten bij het leerproces, aldus Verschuren (2016). Volgens Kruijer, De Weger en Van den Berg (2018) stellen cognitieve leerstrategieën leerlingen in staat om informatie te onthouden en nieuwe informatie aan bestaande kennis in het geheugen toe te voegen. Cognitieve strategieën worden toegepast tijdens het uitvoeren van taken.

Tabel 2. *Cognitieve leerstrategieën*

| <i>Cognitieve leerstrategieën</i> |                                            |
|-----------------------------------|--------------------------------------------|
| Herhalen/memoriseren              | Inprenten van informatie door herhaling    |
| Relateren                         | Verbanden leggen                           |
| Kritisch verwerken                | Meedenken en redeneren                     |
| Concretiseren                     | Visualiseren                               |
| Toepassen                         | Oefenen in het gebruiken van nieuwe kennis |
| Analyseren                        | Opsplitsen in onderdelen                   |
| Structureren                      | Samenbrengen en ordenen                    |
| Selecteren                        | Hoofd- en bijzaken van elkaar scheiden     |

Aangepast overgenomen uit *zelfgestuurd leren in de onderwijspraktijk* door D. Kostons et al., 2014

([https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/Opdenakker\\_Zelfgestuurd-leren-in-de-onderwijspraktijk.pdf](https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/Opdenakker_Zelfgestuurd-leren-in-de-onderwijspraktijk.pdf)). Copyright 2014, NRO.

### Metacognitieve leerstrategieën

Metacognitie is de mate waarin leerlingen op de hoogte zijn van hun eigen leren en de betrokkenheid daarbij (Berends en Wolthuis, 2014). Metacognitieve vaardigheden zijn van belang om te kunnen zien wat goed en wat minder goed ging en waarom, aldus Lieskamp (2017). Metacognitieve leerstrategieën, zie Tabel 3, kunnen volgens Segers (2015) zowel worden ingezet voorafgaand, tijdens en na afloop van een taak.

Tabel 3. *Metacognitieve leerstrategieën*

| <i>Metacognitieve leerstrategieën</i> |                                                                                                      |
|---------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Oriënteren                            | Verkennen en analyseren van een onderwerp                                                            |
| Plannen                               | Formuleren van leerdoelen en plannen van leeractiviteiten                                            |
| Proces bewaken/monitoren              | Controleren van cognitieve, metacognitieve en emotionele processen en het bijhouden van de voortgang |
| Diagnosticeren                        | Vaststellen niveau van eigen kennis                                                                  |
| Bijsturen/herstellen                  | Veranderingen aanbrengen in het leerproces                                                           |
| Toetsen                               | Controleren van het resultaat en vaststellen of de stof wordt beheerst                               |
| Evalueren                             | Vormen van een waardeoordeel over het resultaat                                                      |
| Reflecteren                           | Terugkijken op het proces                                                                            |

Gecombineerd overgenomen uit *zelfgestuurd leren in de onderwijspraktijk* door D. Kostons et al., 2014

([https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/Opdenakker\\_Zelfgestuurd-leren-in-de-onderwijspraktijk.pdf](https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/Opdenakker_Zelfgestuurd-leren-in-de-onderwijspraktijk.pdf)). Copyright 2014, NRO en uit *Focus op dalton* (p. 124) door R. Berends en H. Wolthuis, 2014, Deventer: Saxion Dalton University Press. Copyright 2014, Saxion Dalton University Press.

### Motivatief/affectieve leerstrategieën

Motivatief is de wil om te leren. Als er gekeken wordt naar motivatief/affectieve leerstrategieën, zie Tabel 4, dan gaat het om wat leerlingen willen doen en of zij zich kunnen motiveren om de taak uit te voeren, aldus Kostons et al. (2014).

Tabel 4. *Motivatief affectieve leerstrategieën*

| <i>Motivatief affectieve leerstrategieën</i> |                                                                   |
|----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|
| Attribueren                                  | Toeschrijven van leerresultaten aan oorzakelijke factoren         |
| Motiveren                                    | Opbouwen en onderhouden van de wil om te leren                    |
| Zichzelf beoordelen                          | Richten van de aandacht op taakrelevante aspecten                 |
| Waarderen                                    | Subjectieve waarden toekennen ten gunste van de wil te investeren |
| Inspannen                                    | Verrichten van denkactiviteiten die mentale energie vereisen      |
| Emoties opwekken                             | Genereren van positieve- en omgaan met negatieve gevoelens        |
| Verwachten                                   | Opbouwen van verwachtingen                                        |

Aangepast overgenomen uit *zelfgestuurd leren in de onderwijspraktijk* door D. Kostons et al., 2014

([https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/Opdenakker\\_Zelfgestuurd-leren-in-de-onderwijspraktijk.pdf](https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/Opdenakker_Zelfgestuurd-leren-in-de-onderwijspraktijk.pdf)). Copyright 2014, NRO.

### 2.3.3 Samenwerkend leren

Eigenaarschap komt ook bij samenwerkend leren om de hoek kijken, want wie is er verantwoordelijk voor het proces en product als het een samenwerkende vorm heeft? Samenwerkend leren houdt in dat leerlingen kunnen samen werken met anderen, waaronder medeleerlingen of leerkrachten om van anderen te leren en omgekeerd (Leerling2020, 2018; Schalkers, De Haan en Booij, 2014). Leerlingen moeten dus van en met elkaar kunnen leren. Bij samenwerkend leren gaat het om positieve wederzijdse afhankelijkheid, individuele verantwoordelijkheid, directe interactie, samenwerkingsvaardigheden en de evaluatie van het groepsproces, aldus Kerpel (2014). Daarnaast is de betrokkenheid een belangrijke factor bij samenwerkend leren omdat het invloed heeft op de hele groep (Karssen, 2019). Als leerlingen samenwerkend kunnen leren, beschikken zij over een vaardigheid om eigenaar van het eigen leerproces te worden.

### 2.3.4 Reflecteren

Leerlingen kunnen hun eigen proces sturen door middel van reflecteren, aldus Leerling2020 (2018). De ontwikkeling van reflectie hangt nauw samen met de taalvaardigheid, de ontwikkeling van Theory of Mind en de executieve functies (Enting en Van der Vegt, 2020).

- Taalvaardigheid: Enting en Van der Vegt (2020) halen Whitebread e.a. aan die zeggen dat goede taalvaardigheid nodig is om vragen over het eigen denken te begrijpen en te verwoorden.
- Theory of Mind: Het vermogen om iets vanuit meerdere kanten te bekijken.
- Executieve functies: Hersenprocessen waaronder de tijdelijke opslag van het brein, het vermogen om impulsen te onderdrukken en de mogelijkheid om je te kunnen aanpassen. Executieve functies zijn het monitoren van stappen in het denkproces (Enting en Van der Vegt, 2020).

Berends en Wolthuis (2014) stelt dat er bij reflectie in het onderwijs geleerd wordt van werkervaringen. Volgens Maij (2018) staat reflecteren voor het nadenken over je eigen ervaringen en gedrag om hiervan te leren. Bij reflecteren hoort niet alleen het terugkijken op leerprocessen maar ook het vooruitkijken en keuzes maken voor het volgende leerproces (Enting en Van der Vegt, 2020). Berends en Wolthuis (2014) maken onderscheid tussen *reflection for action* (oriëntatie), *reflection in action* (monitoring) en *reflection on action* (evaluatie). *Reflection for action* is het reflecteren

vooraangaand aan een activiteit, *Reflection in action* staat voor het reflecteren tijdens een activiteit om te kijken of er wellicht nog moet worden bijgestuurd en bij *reflection on action* wordt er achteraf teruggekeken op zowel product als proces. Bij *reflection for action* wordt bedacht wat er waar en wanneer met wie wordt gedaan en hoe dit wordt uitgevoerd. De leerkracht kan dit stimuleren door het voeren van reflectiegesprekken. Bij reflectiegesprekken moeten (open) vragen gesteld worden over de inhoud, de aanpak en de beleving van de taak. Zie Tabel 5 voor een overzicht van reflectievragen voor kinderen.

Tabel 5. *Reflectievragen voor kinderen*

|            | Inhoud                                                                                                                                                  | Aanpak                                                                                                                                                                                                                                   | Beleving                                                                                                                                                                |
|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Oriëntatie | Wat wil ik leren? (leerdoel)                                                                                                                            | Hoe ga ik dat doen?<br>(Leerstrategie)<br>Wat heb ik ervoor nodig?<br>Met wie ga ik het doen?<br>(Middelen, materialen, personen)<br>Wanneer, in welke volgorde, waar? (Planning activiteiten)                                           | Denk ik dat het gaat lukken?<br>(verwachtingen)<br>Hoe vind ik het?                                                                                                     |
| Monitoring | Wat ben ik aan het leren?<br>Hoe gaat het tot nu toe?<br>Sluit dit aan bij wat ik me heb voorgenomen?<br>Waarom wel/niet?<br>Stel ik mijn leerdoel bij? | Hoe pak ik het aan?<br>Is dit de manier waarop ik me dat heb voorgenomen?<br>Waarom wel/niet?<br>Pas ik de aanpak aan?<br>Hoe en waarom?<br>Heb ik hulp nodig?<br>Heb ik extra instructie nodig?<br>Kan ik op deze plek wel goed werken? | Hoe beleef ik het leerproces tot nu toe?<br>Komen mijn verwachtingen uit?<br>Waarom wel/niet?<br>Stel ik mijn verwachtingen bij?<br>Waarom wel/niet?                    |
| Evaluatie  | Wat heb ik geleerd?<br>(leerresultaat)                                                                                                                  | Heeft de strategie gewerkt?<br>Waarom wel/niet?<br>Is de planning gehaald?<br>Waarom wel/niet?<br>Heb ik er genoeg voor gedaan?<br>Wat ga ik de volgende keer hetzelfde/anders doen?                                                     | Hoe heb ik het leerproces beleefd?<br>Zijn mijn verwachtingen uitgekomen?<br>Waarom wel/niet?<br>Waar schrijf ik het resultaat aan toe?<br>Hoe ervaar ik het resultaat? |

Aangepast overgenomen uit *ontwikkelingspsychologie voor leerkrachten in het basisonderwijs* (p.252) door T. Hooijmaaijers et al., 2016, Assen: Koninklijke Van Gorcum. Copyright 2016, Uitgeverij Koninklijke Van Gorcum.

## 2.4 Rol van de leerkracht

Eigenaarschap, ook wel het proces van zelfregulerend leren genoemd, zorgt voor inzicht in het eigen leerproces. De verantwoordelijkheid wordt meer bij de leerlingen gelegd. De leerkracht heeft nog wel degelijk een belangrijke rol in dit proces. Echter wordt de focus van kennis overdragen verlegd naar een coachende rol van de leerkracht, aldus Schalkers (2014). Hierbij moeten leerkrachten hun leerlingen meer loslaten. Van der Vegt (2017) zegt dat dit in de praktijk vaak lastiger is en leerkrachten die zeggen zelfgestuurd leren te stimuleren, leerlingen toch weinig controle bieden over hun eigen taken. Een coachende leerkracht voert kindgesprekken, observeert, stelt verdiepende vragen, laat leerlingen hardop denken, reflecteert met leerlingen op leervaardigheden, geeft ontwikkelingsgerichte feedback en geeft gepersonaliseerd leren vorm, aldus Slooter (2018). Tijdens de kindgesprekken wordt er gefocust op leerdoelen, leerprocessen en leerinhouden.

Leerlingen moeten regie kunnen nemen, moeten leerstrategieën kunnen toepassen, moeten samenwerkend kunnen leren en moeten kunnen reflecteren. Leerling2020 (2018) geeft bij elk van deze punten tips hoe leerkrachten leerlingen hierin het best kunnen stimuleren. Voor alles geldt dat de leerkracht een vertrouwensrelatie met de leerling moet aangaan. Daarnaast moet de leerkracht leerlingen een kader met randvoorwaarden bieden waarbinnen de leerling zelf leerdoelen kan stellen. Ook moet de leerkracht betekenisvolle leertaken aanbieden die aansluiten bij de belevingswereld. Om leerlingen het beste te stimuleren tot zelfgestuurd leren moet een leerkracht over een bepaald aantal vaardigheden beschikken, leerkrachten moeten leerlingen leerstrategieën aanleren en leerkrachten moeten juiste feedback kunnen geven. Daarnaast kan een leerkracht middelen inzetten om leerlingen zelfgestuurd te laten leren.

#### 2.4.1 Leerkrachtvaardigheden

Volgens Van der Vegt (2017) zijn er een aantal vereiste vaardigheden die een leerkracht moet beheersen om leerlingen zelfgestuurd te laten leren, denk aan de kennis, houding en vaardigheden omtrent zelfgestuurd leren. Daarnaast moeten zowel leerkrachten als leerlingen een positieve houding hier tegenover verwerven. Een leerkracht moet (Van der Vegt, 2017):

- Leerlingen motiveren om actief te laten deelnemen in het leerproces.
- Leerlingen keuzes aanbieden.
- Leerlingen coachen door hints te geven. Hints en vragen zijn effectief bij leer- en werkopdrachten.
- Modelleren. De leerkracht laat voorbeeldgedrag zien zodat leerlingen dit kunnen imiteren, bijvoorbeeld het voordoen van een leertaak op cognitief en metacognitief vlak.

#### 2.4.2 Stimuleren effectieve leerstrategieën

Het is van belang dat leerlingen leerstrategieën gebruiken die het best bij hun past. Worden leerstrategieën goed beheerst, dan kun je automatisch zelfstandig leren (Dijkstra, 2015). Voordat leerlingen leerstrategieën bewust kunnen inzetten moeten leerkrachten deze aanbieden. Leerkrachten kunnen hints, modeling en procesgerichte feedback inzetten voor het aanleren van leerstrategieën, aldus Klein Hulse en Van den Berg (2017).

#### 2.4.3 Feedback

Om leerlingen te stimuleren tot reflecteren moet een leerkracht zorgen dat de leertaken succescriteria bevatten (Leerling2020, 2018). Leerlingen gaan zichzelf minder uitdagen wanneer de focus ligt op de prestatie in plaats van proces (Van der Vegt, 2017). Om de focus te verleggen zal er procesgerichte feedback gegeven moeten worden door de leerkrachten. “Het geven van complimenten, ook wel resultaatgerichte feedback genoemd, helpt een leerling niet verder” (Mertens, 2016). Een compliment is fijn, maar geeft geen input voor verdere ontwikkeling. Procesgerichte feedback daarentegen zegt iets over de voortgang van het ontwikkelproces en is effectief als het aan drie aspecten voldoet, namelijk: feed-up, feedback en feedforward (Mertens, 2016).

## **Feed-up**

Bij feed-up wordt gekeken naar het doel van de leeractiviteiten en worden de verwachtingen duidelijk. De leerlingen stellen zichzelf een SMART geformuleerd doel, Teurlings (2017). SMART houdt in dat het doel specifiek, meetbaar, acceptabel, realistisch en tijdgebonden is. Morgan (2016) haalt Janson aan die zegt dat er vier vragen kunnen worden gesteld tijdens deze fase:

1. Wanneer is de leerling tevreden?
2. Hoe gaat de leerling het aanpakken?
3. Welke hulpmiddelen gebruikt de leerling?
4. Welke tips hebben andere leerlingen?

Deze stappen en doelen kunnen uitgewerkt worden middels een doelenkaart. Met behulp van bijvoorbeeld een doelenkaart kan een leerkracht (formatieve) feedback en feedforward geven, aldus Morgan (2016). Feed-up is te vergelijken met *reflection for action*.

## **Feedback**

Feedback wordt gegeven na afloop van de leeractiviteit/-taak. Het zou mooi zijn als leerlingen tijdens het werken al tussentijdse feedback krijgen, aldus Mertens (2016). Deze tussentijdse feedback wordt ook wel formatieve feedback genoemd. De vraag die daarbij gesteld kan worden is: 'Hoe gaat het nu?' Bij feedback komt zowel *reflection on action* als *reflection in action* kijken.

## **Feedforward**

De leerkracht biedt de ruimte voor reflectie en stelt openvragen die aanzetten tot denken waardoor leerlingen zelf op hun eigen leerproces reflecteren. De leerling bepaalt, indien nodig samen met de leerkracht, of het doel behaald is of welke stappen moeten worden ondernomen om het doel toch te behalen (Morgan, 2016). Er wordt gekeken naar vervolgstappen. Feedforward is te vergelijken met *reflection on action* en *reflection for action*.

## **Feedback niveaus**

Feed-up, feedback en feedforward kan op vier verschillende niveaus gegeven worden. Feedback kan op taakniveau, procesniveau, zelfregulerend niveau of persoonlijk niveau gegeven worden. Taakniveau is gericht op de taak zelf, procesniveau is gericht op het verloop van het proces, zelfregulerend niveau is gericht op het monitoren, sturen en reflecteren op het leerdoel door de leerlingen en persoonlijk niveau gaat vaak om het geven van complimenten. Feedback op persoonlijk niveau is het minst effectief, aldus Mertens (2016).

### **2.4.4 Middelen om eigenaarschap te bevorderen**

Stigt (2016) haalt Röhner en Wenke (2014) aan die vanuit het Daltononderwijs een aantal punten noemt om de zelfstandigheid van leerlingen te bevorderen, waaronder:

- Leerlingen weten waar en wanneer instructie plaatsvindt.
- Leerlingen weten waar nakijkboeken te vinden zijn.
- Leerlingen weten waar werk kan worden ingeleverd.
- Er is een vaste plaats voor materialen.
- Er is een duidelijke vormgeving van keuzetaken.
- Er is een duidelijke structuur voor de taakadministratie.

Daarnaast zijn er een aantal middelen die een leerkracht kan inzetten om leerlingen bewust met hun leerproces aan de slag te laten gaan en waarmee het eigenaarschap wordt vergroot. Dit zijn middelen zoals de takenkaart, keuze taken en portfolio.

### **Takenkaart**

Een manier om taakadministratie en keuzetaken duidelijk weer te geven is een takenkaart. Op een takenkaart staan zowel de taken als de doelen van de taken. Berends en Wolthuis (2014, p. 184) zeggen daarover: “Pas als de leerling het doel helder heeft waar hij naartoe werkt, kan hij eigenaarschap voor zijn taak ontwikkelen”. Bij taken op de takenkaart kan onderscheidt gemaakt worden tussen doe- en doeltaken. Doeltaken worden ook wel omschreven als keuzetaken. Naast het feit dat elke leerling op een ander tempo werkt, leren leerlingen ook op verschillende manieren. Door middel van doeltaken kan dit ondervangen worden. Bij doeltaken kunnen leerlingen op een manier naar keuze aan hun (eigen) doelen werken.

Berends en Wolthuis (2014) waarschuwen dat ervoor gewaakt moet worden dat het werken aan de takenkaart geen productiewerk wordt met als ongewenst effect een klaar-af-mentaliteit bij leerlingen. Zij benoemen het oorspronkelijke idee van Parhurst voor de takenkaart waarbij leerlingen zelf bepalen hoelang zij aan een taak werken, in welke volgorde zij dit doen, welke instructies zij volgen, of zij alleen of samenwerken en of zij hulp nodig zijn. De weektaak heeft als doel dat leerlingen meer zelfsturing en verantwoordelijkheid ontwikkelen (Onderwijs maak je samen, 2019). Daarnaast heeft het ook een organisatorisch doel, bijvoorbeeld in combinatiegroepen. De weektaak wordt geen doel maar een middel. Leerlingen moeten bewust worden van het doel van de taak en zich verantwoordelijk voelen over het behalen van de doelen. De focus wordt verschoven van het afhebben van een taak naar het behalen van bepaald doel door middel van de taak (Berends en Wolthuis, 2014). De ene leerling is meer tijd nodig bij rekenen dan de ander, maar is misschien met spelling weer sneller klaar. Doordat leerlingen de vrijheid hebben om te plannen kunnen ze daarbij rekening houden met de volgorde en de te investeren tijd.

### **Portfolio**

Een portfolio is een hulpmiddel om leerlingen te laten nadenken over hun eigen handelen en bewustwording voor het eigen leerproces te ontwikkelen, aldus Vaandering (2020). Een portfolio is een verzameling van werk dat een leerling heeft gemaakt en wil presenteren. In het portfolio krijgen leerlingen als het ware de kans om zichzelf te presenteren. De belangrijkste reden om met een portfolio te gaan werken is omdat in het huidige onderwijs eigenaarschap steeds meer centraal staat waarbij leerlingen zelf eigenaar zijn van hun ontwikkeling, daar verantwoordelijk voor zijn en verantwoording kunnen afleggen over hun resultaten, hun ontwikkeling en hun manier van werken (Berends en Wolthuis, 2014). Er wordt onderscheidt gemaakt tussen (open) ontwikkelingsportfolio's en (gesloten) presentatie-/beoordelingsportfolio's. Volgens Berends en Wolthuis (2014) wordt voornamelijk gewerkt met ontwikkelingsportfolio's omdat de leerlingen met dit soort portfolio meer eigenaar zijn van hun leerproces omdat zij in dit portfolio systematisch kunnen terugblikken op de ontwikkeling van hun eigen functioneren.

## 2.5 Conclusie literatuurstudie

Allereerst wordt er antwoord gegeven op de deelvraag: ‘Wat is de definitie van eigenaarschap?’ Eigenaarschap is voor het eerst omschreven door Zimmerman (1990) als leerlingen die verantwoordelijkheid nemen over hun eigen leerproces. Dit proces werd bekend als zelfregulerend leren, aldus Deleij (2016). Zimmerman (1990) stelt dat eigenaarschap bestaat uit de volgende vier componenten: eigen doelen stellen, zelfevaluatie, zelfmonitoring en zelfinstructie. Deleij (2016) en Lamers (2017) halen Duckworth aan die veronderstelt dat het zelf opstellen en naleven van doelen het eigenaarschap van leerlingen verhoogt en kan leiden tot betere resultaten. Volgens Klein Hulse en Van den Berg (2017) kunnen leerlingen vanuit motivatie en betrokkenheid zelf (leer)doelen opstellen en ontstaat de drijfveer om die doelen te halen. Motivatie en betrokkenheid is zowel het startpunt van eigenaarschap als het effect van meer eigenaarschap. Volgens Elbers (2018) is het stellen van doelen nauw verbonden met effectief reflecteren. Is er geen duidelijk doel geformuleerd, dan zal er een oppervlakkige reflectie plaats vinden. Leerlingen moeten bij het reflecteren op hun leerproces zowel naar product als proces leren kijken (Deleij, 2016). Bij zelfmonitoring houden leerlingen toezicht op het eigen leerproces. Deleij (2016) haalt Zimmerman (1990) aan die stelt dat het een positief effect heeft op leren als leerlingen inzicht krijgen op hun eigen leerproces. Volgens Lieskamp (2017) ontstaat zelfsturing als leerlingen weten waar ze beginnen en hoe ze het gewenste resultaat moeten halen. Leerlingen kunnen hierbij zelf aangeven of zij instructie nodig hebben voor het behalen van het gewenste resultaat en hun doelen (Deleij, 2016).

De tweede deelvraag luidt: ‘Over welke vaardigheden moet een leerling beschikken om eigenaarschap te ontwikkelen?’ Leerlingen die over eigenaarschap beschikken doen niet klakkeloos wat de leerkracht zegt, maar zijn actief betrokken bij hun eigen leerproces. Het trainen van de vier componenten opgesteld door Zimmerman (1990) zal leiden tot leerlingen die over meer eigenaarschap beschikken, aldus Elbers (2018). Leerling2020 (2018) onderscheidt grofweg vier vaardigheden waar leerlingen over moeten beschikken om eigenaar van hun leerproces te kunnen worden. Leerlingen moeten regie kunnen nemen, leerstrategieën kunnen toepassen, samenwerkend kunnen leren en reflecteren. Deze vier vaardigheden kunnen niet los van elkaar gezien worden, maar moeten als geheel gezien worden. Leerlingen moeten zelf initiatieven durven en kunnen nemen (Schalkers et al., 2014.). Daarnaast moeten leerlingen volgens Kostons et al. (2014) beschikken over voldoende cognitieve, metacognitieve en motivatie/affectieve leerstrategieën om hun eigen leerproces te sturen. Het combineren van de strategieën relateren, analyseren, structureren, oriënteren, plannen en evalueren is volgens Segers (2015) een ideale combinatie daarvoor. Enting en Van der Vegt (2020) zeggen dat bij reflecteren niet alleen het terugkijken op leerprocessen maar ook het vooruitkijken hoort. Berends en Wolthuis (2014) maken bij reflecteren onderscheidt tussen reflection for action, reflection in action en reflection on action.

Tot slot wordt de derde deelvraag beantwoord: ‘Op welke wijze kan de leerkracht eigenaarschap bij leerlingen begeleiden?’ Leerkrachten die eigenaarschap bij leerlingen willen stimuleren zullen moeten leren de leerlingen meer los te laten. Bij eigenaarschap wordt de verantwoordelijkheid meer gelegd bij de leerlingen en wordt de focus van kennis overdragen verlegd naar een coachende rol van de leerkracht (Schalkers (2014). Om eigenaarschap bij leerlingen te stimuleren moeten leerkrachten leerlingen motiveren actief deel te nemen in het leerproces, leerlingen keuzes aanbieden, leerlingen coachen door hints te geven en door middel van modellen. Leerkrachten moeten effectieve leerstrategieën aanbieden en gerichte feedback geven.

## Hoofdstuk 3 Contextonderzoek

---

### 3.1 Inleiding

In het contextonderzoek wordt door middel van dataverzameling antwoord gegeven op de contextuele deelvragen. Per deelvraag wordt de methode van dataverzameling, de procedure, de respondenten, de instrumenten en de manier van analyseren beschreven. Daarna wordt de verzamelde data gepresenteerd en geconcludeerd. De volgende deelvragen komen aan bod:

- Wat zijn de wensen van de midden- en bovenbouwleerkrachten op het vormgeven van eigenaarschap bij leerlingen?
- Op welke manier stimuleren midden- en bovenbouwleerkrachten nu het eigenaarschap bij leerlingen?
- In welke mate ervaren de midden- en bovenbouwleerlingen eigenaarschap?

### 3.2 Methode contextonderzoek

#### 3.2.1 Wat zijn de wensen van de midden- en bovenbouwleerkrachten op het vormgeven van eigenaarschap bij leerlingen?

##### **Methode van dataverzameling**

Er worden twee methodes van data verzamelen ingezet waardoor er methodische triangulatie ontstaat (Van der Donk en Van Lanen, 2016). De twee methodes van data verzamelen zijn:

- *Bevragen*: Door middel van bevragen wordt er gekeken naar de onderwijspraktijk vanuit het gezichtspunt van de leerkrachten (Van der Donk en Van Lanen, 2016). De groepsleerkrachten van groep 5/6 en groep 7/8 worden bevraagd naar hun visie op het vormgeven van eigenaarschap bij leerlingen. Het gaat om een vragenlijst met open enquêtevragen.
- *Stellingen voorleggen*: De leerkrachten krijgen naast een aantal vragen, stellingen voorgelegd omtrent eigenaarschap. De respondenten worden gestimuleerd hun standpunt te verwoorden door middel van het voorleggen van stellingen (Van der Donk en Van Lanen, 2016). De respondenten kiezen uit twee stellingen, de stelling die het best bij hun visie aansluit.

##### **Respondenten**

Voor het beantwoorden van deze deelvraag worden de vragenlijst afgenomen en de stellingen voorgelegd aan de groepsleerkrachten van groep 5/6 en groep 7/8. De respondenten bestaan uit één groepsleerkracht van groep 5/6 en drie groepsleerkrachten van groep 7/8. Er wordt dus gebruik gemaakt van vier respondenten.

##### **Instrumenten**

Per methode wordt hieronder aangegeven van welk onderzoeksinstrument gebruik wordt gemaakt.

- *Bevragen*: Vragenlijst met open enquêtevragen. (Zie Bijlage C)
- *Stellingen*: Stellingen met twee keuzemogelijkheden. (Zie Bijlage C)

## Procedure

Er wordt aan de hand van theorie een vragenlijst opgesteld en stellingen bedacht. De vragenlijst is gericht op twee deelvragen: deelvraag 5 ‘wat zijn de wensen van de leerkrachten op het vormgeven van eigenaarschap bij leerlingen?’ en deelvraag 6 ‘op welke manier stimuleren midden- en bovenbouwleerkrachten het eigenaarschap bij leerlingen?’. Het wordt eenmalig afgenomen bij alle groepsleerkrachten. Nadat de data is verzameld, zal deze horizontaal worden geanalyseerd.

## Analyse

Per methode wordt hieronder de analysemethode beschreven.

- *Bevragen*: De vragenlijst zal horizontaal worden geanalyseerd. Alle opmerkingen worden naast elkaar weergegeven en er wordt op zoek gegaan naar opmerkelijke verschillen en overeenkomsten (Van der Donk en Van Lanen, 2016). Van daaruit worden bevindingen beschreven en conclusies getrokken.
- *Stellingen*: De stellingen worden geanalyseerd met de analysemethode ‘aantallen berekenen’ uit Van der Donk en Van Lanen (2016) waarbij de stellingen als enkele keuzevragen met twee antwoordmogelijkheden worden gezien.

### 3.2.2 Op welke manier stimuleren midden- en bovenbouwleerkrachten nu het eigenaarschap bij leerlingen?

#### Methode van dataverzameling

Er worden drie methodes van data verzamelen ingezet waardoor er methodische triangulatie ontstaat en ervan uit twee of meer perspectieven wordt gekeken (Van der Donk en Van Lanen, 2016). De drie methodes van data verzamelen zijn:

- *Bevragen*: De groepsleerkrachten worden bevraagd of en hoe zij het eigenaarschap bij leerlingen stimuleren. Door middel van bevragen wordt er gekeken naar de onderwijspraktijk vanuit het gezichtspunt van de school (Van der Donk en Van Lanen, 2016). Het gaat om een vragenlijst met open enquêtevragen.
- *Stellingen voorleggen*: De leerkrachten krijgen naast een aantal vragen, stellingen voorgelegd omtrent eigenaarschap. De respondenten worden gestimuleerd hun standpunt te verwoorden door middel van het voorleggen van stellingen (Van der Donk en Van Lanen, 2016). De respondenten kiezen uit twee stellingen de stelling die het best bij hun visie aansluit.
- *Observeren*: De leerkrachten uit groep 5 t/m 8 worden geobserveerd op welke manier zij eigenaarschap bij leerlingen stimuleren en op welke manier eigenaarschap in de klas terugkomt. Door middel van observeren wordt gekeken of de beweringen die gedaan worden tijdens het bevragen ook daadwerkelijk overeenkomen met de onderwijspraktijk (Van der Donk en Van Lanen, 2016). Het gaat om een eenmalige, niet-participerende, directe en gestructureerde observatie met gesloten observatiepunten. De observatie vindt in een natuurlijke situatie plaats.

## Respondenten

Voor het beantwoorden van deze deelvraag worden zowel de vragenlijst afgenomen als de stellingen voorgelegd aan de groepsleerkrachten van groep 5/6 en groep 7/8. Eén leerkracht van groep 5/6 en drie leerkrachten van groep 7/8. Er wordt dus gebruik gemaakt van vier respondenten voor de vragenlijst. De observatie vindt plaats in de groepen 5/6 en 7/8.

## **Instrumenten**

Per methode wordt hieronder aangegeven van welk onderzoeksinstrument gebruik is gemaakt.

- *Bevragen*: Vragenlijst met open enquêtevragen. (Zie Bijlage C)
- *Stellingen*: Stellingen. (Zie Bijlage C)
- *Observeren*: Kijkkader met gesloten observatiepunten met een enkele keuzemogelijkheid. (Zie Bijlage E)

## **Procedure**

Er wordt aan de hand van theorie een vragenlijst opgesteld en stellingen bedacht. De vragenlijst is gericht op twee deelvragen: deelvraag 5 ‘wat zijn de wensen van de leerkrachten op het vormgeven van eigenaarschap bij leerlingen?’ en deelvraag 6 ‘op welke manier stimuleren midden- en bovenbouwleerkrachten het eigenaarschap bij leerlingen?’. De vragenlijst en de stellingen worden eenmalig afgenomen en voorgelegd aan alle groepsleerkrachten. Er vindt in groep 5/6 en groep 7/8 een observatie plaats aan de hand van een kijkkader. De verzamelde data zal worden geanalyseerd.

## **Analyse**

Per methode wordt hieronder de analysemethode beschreven.

- *Bevragen*: De vragenlijst zal horizontaal worden geanalyseerd. Alle opmerkingen worden naast elkaar weergegeven en er wordt opzoek gegaan naar opmerkelijke verschillen en overeenkomsten (Van der Donk en Van Lanen, 2016). Van daaruit worden bevindingen beschreven en conclusies getrokken.
- *Stellingen*: De stellingen worden geanalyseerd met de analysemethode ‘aantallen berekenen’ uit Van der Donk en Van Lanen (2016) waarbij de stellingen als enkele keuzevragen met twee antwoordmogelijkheden wordt gezien.
- *Observeren*: De observatie worden geanalyseerd met de analysemethode ‘aantallen berekenen’ uit Van der Donk en Van Lanen (2016) waarbij de observatiepunten als enkele keuzevragen met twee antwoordmogelijkheden wordt gezien, wel of niet gezien.

### **3.2.3 In welke mate ervaren de midden- en bovenbouwleerlingen eigenaarschap?**

#### **Methode van dataverzameling**

Om erachter te komen hoe de midden- en bovenbouwleerlingen eigenaarschap ervaren wordt gebruikt gemaakt van de volgende methode van data verzamelen:

- *Bevragen*: Leerlingen bevragen hoe zij het eigenaarschap nu ervaren. Door middel van bevragen wordt er gekeken naar de onderwijspraktijk vanuit het gezichtspunt van de leerlingen (Van der Donk en Van Lanen, 2016). Het gaat om een vragenlijst met gesloten enquêtevragen met een beoordelingsschaal.

## **Procedure**

Er wordt aan de hand van theorie een vragenlijst opgesteld. Deze vragenlijst wordt zowel afgenomen bij de leerlingen uit groep 5 t/m 8 als bij de groepsleerkrachten van groep 5/6 en 7/8. Op deze manier wordt gekeken datgene wat de leerlingen ervaren of de leerkrachten dat op eenzelfde manier ervaren. Nadat de vragenlijst bij zowel de leerlingen als de leerkrachten is afgenomen zal deze worden geanalyseerd. De analyse van de vragenlijst van de leerlingen zal worden vergeleken met de analyse van de vragenlijst van de leerkrachten.

## **Respondenten**

De vragenlijst wordt afgenomen bij alle leerlingen van de groepen 5 t/m 8 en de groepsleerkrachten van groep 5/6 en groep 7/8. Dit zijn 45 leerlingen en vier leerkrachten.

## **Instrumenten**

Per methode wordt hieronder aangegeven van welk onderzoeksinstrument gebruik is gemaakt.

- *Bevragen*: Vragenlijst met gesloten enquêtevragen met een beoordelingsschaal. (Zie Bijlage D)

## **Analyse**

Per methode wordt hieronder de analysemethode beschreven.

- *Bevragen*: De data van de gesloten enquêtevragen met een beoordelingsschaal worden gecombineerd en vergeleken. Meestal wordt de gecombineerde data weergegeven in kruistabellen, aldus Van der Donk en Van Lanen (2016). Echter is er in dit onderzoek voor gekozen om eerst de data van beide groepen, leerlingen en leerkrachten, apart te transformeren naar staafdiagrammen vanwege de hoeveelheid vragen. Van daaruit worden bevindingen beschreven en conclusies getrokken.

### 3.3 Resultaten contextonderzoek

#### 3.3.1 Wat zijn de wensen van de leerkrachten op het vormgeven van eigenaarschap bij leerlingen?

##### Bevragen

De vragenlijst met open enquêtevragen is afgenomen bij de leerkrachten van groep 5/6 en groep 7/8. Het ingevulde codeerschema is te vinden in Bijlage F. Hieronder worden de bevindingen per gestelde open enquêtevragen behorend bij deelvraag 4 ‘Wat zijn de wensen van de leerkrachten op het vormgeven van eigenaarschap bij leerlingen?’ beschreven.

##### Wat betekent het begrip eigenaarschap voor jou?

Voor de meeste groepsleerkrachten uit groep 5 t/m 8 van de desbetreffende school betekent eigenaarschap dat leerlingen verantwoordelijk zijn voor hun eigen leerproces en niet slaafs de leerkracht volgen maar vanuit intrinsieke motivatie hun doelen willen halen en inzien dat ze het voor zichzelf doen in plaats van voor de leerkracht. Eén leerkracht geeft aan dat leerlingen met eigenaarschap meer keuzemogelijkheden hebben in hoe ze iets willen leren. Daarnaast geeft een leerkracht aan dat leerlingen met eigenaarschap initiatieven en beslissingen durven nemen en op hun functioneren kunnen reflecteren en van daaruit vervolgstappen kunnen maken.

##### Wat zijn jullie wensen op het vormgeven van eigenaarschap bij leerlingen?

Over het algemeen willen de leerkrachten de leerlingen inzicht geven op de doelen, de leerlingen kritisch leren nadenken en verantwoordelijk maken over de mogelijkheid om instructies wel/niet te volgen en de manier waarop zij aan hun doelen willen werken. Een kanttekening die de leerkrachten hierbij zetten is dat zij dit wel in overleg met de leerlingen willen.

##### Stellingen

Naast open enquêtevragen zijn er stellingen voorgelegd aan de leerkrachten van groep 5/6 en groep 7/8 om hun wensen omtrent eigenaarschap helder te krijgen. De leerkrachten kregen twee stellingen voorgelegd en aan hun de vraag de stelling te kiezen die het meest van toepassing is op hun ideaalbeeld. De antwoorden op de stellingen zijn geanalyseerd door middel van een codeerschema, zie Bijlage G. Zie Figuur 1 voor een schematisch overzicht.

##### Stelling 1A en 1B

**Stelling A:** Ik neem als leerkracht een coachende rol aan.

**Stelling B:** Ik neem de rol van kennisdrager op mij.

Drie van de vier leerkrachten geven aan graag een coachende rol aan te nemen in de klas. Eén leerkracht geeft aan graag een combinatie te zien waarbij ze meer wil coachen, maar vindt dat leerkrachten toch kennisoverdragers blijven.

##### Stelling 2A en 2B

**Stelling A:** Ik bepaal welke taken de leerlingen moeten maken.

**Stelling B:** De leerlingen hebben de keuze welke taken zij maken.

Drie van de vier leerkrachten geven aan dat zij vinden dat leerlingen de keuze moeten hebben in welke taken zij maken, met als kanttekening dit te doen bij de leerlingen die dit aankunnen. Eén leerkracht geeft aan dit graag in overleg, dus in combinatie, te willen zien.

### Stelling 3A en 3B

**Stelling A:** Ik geef productgerichte feedback.

**Stelling B:** Ik geef procesgerichte feedback.

De leerkrachten zijn het unaniem eens over een combinatie van productgerichte feedback en procesgerichte feedback.

### Stelling 4A en 4B

**Stelling A:** De leerlingen moeten de taken afhebben.

**Stelling B:** De leerlingen moeten de doelen behalen.

Alle leerkrachten geven aan dat de leerlingen hun doelen moeten behalen in plaats van de taken afhebben. Eén leerkracht geeft wel een kanttekening hierbij dat om de doelen te behalen soms taken toch af moeten.

### Stelling 5A en 5B

**Stelling A:** Reflecteren gebeurt voor, tijdens en na een taak.

**Stelling B:** Reflecteren gebeurt na een taak.

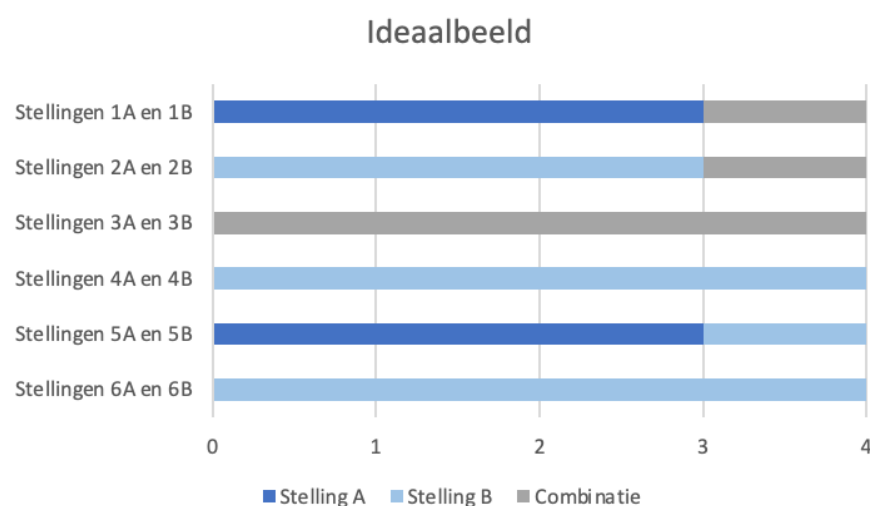
Drie van de vier leerkrachten zou reflecteren graag vooraf, tijdens en achteraf een taak willen zien. Eén leerkracht houdt het op alleen achteraf reflecteren.

### Stelling 6A en 6B

**Stelling A:** De leerlingen volgen alle instructies.

**Stelling B:** De leerlingen volgen instructies waarvan zij de doelen nog niet beheersen.

De leerkrachten zijn het unaniem eens dat de leerlingen instructies moeten volgen waarvan zij de doelen nog niet beheersen. Wel mogen leerlingen altijd kiezen om de instructie toch te volgen, als bijvoorbeeld een 'opfrisser' of voor de leuk.



*Figuur 1:* Ideaalbeeld van leerkrachten omtrent eigenaarschap d.m.v. stellingen

### 3.3.2 Op welke manier stimuleren midden- en bovenbouwleerkrachten nu het eigenaarschap bij leerlingen?

#### Bevragen

De vragenlijst, afgenomen bij de leerkrachten van groep 5/6 en 7/8, was zowel gericht op deelvraag 4 als deelvraag 5. Het ingevulde codeerschema is te vinden in Bijlage F. Hieronder worden de bevindingen per gestelde open enquêtevragen behorend bij deelvraag 5 ‘Op welke manier stimuleren midden- en bovenbouwleerkrachten nu het eigenaarschap bij leerlingen?’ beschreven.

Hoe zie je eigenaarschap terug bij jullie in de groep en hoe bevorder je dit? (Denk ook aan middelen als takenkaart, doelenboekje, etc.)

Alle leerkrachten, dus zowel in groep 5/6 als in groep 7/8, werken met een takenkaart. Daarnaast geven alle leerkrachten aan te werken met een spelling doelenboekje waarbij leerlingen zelfstandig hun eigen leerroute bepalen door middel van een keuzemenu. Twee leerkrachten geven aan leerlingen bij rekenen uit te dagen een verrijksinstructie te volgen of andere sommen dan de reguliere verwerking te maken. Twee leerkrachten geven aan leerlingen eigen leerdoelen te laten kiezen en één leerkracht geeft aan bewust executieve functies in te zetten om het leerproces inzichtelijk te maken. De leerkrachten geven aan dat de leerlingen verantwoordelijk zijn voor hun eigen gedrag en (werk)houding.

#### Stellingen

De stellingen zijn twee keer aan de leerkrachten voorgelegd. Hieronder worden de bevindingen van de gekozen stellingen in de praktijk weergegeven. De antwoorden op de stellingen zijn geanalyseerd door middel van een codeerschema, zie Bijlage H. Zie Figuur 2 voor een schematische weergave.

##### Stelling 1A en 1B

**Stelling A:** Ik neem als leerkracht een coachende rol aan.

**Stelling B:** Ik neem de rol van kennisdrager op mij.

Drie van de vier leerkrachten zegt een coachende rol aan te nemen in de klas. Eén van de leerkrachten geeft aan momenteel meer kennisdrager te zijn dan een coachende rol op zich te nemen.

##### Stelling 2A en 2B

**Stelling A:** Ik bepaal welke taken de leerlingen moeten maken.

**Stelling B:** De leerlingen hebben de keuze welke taken zij maken.

Drie van de vier leerkrachten bepaalt momenteel welke taken de leerlingen moeten maken en één leerkracht geeft aan dat de leerlingen de keuze hebben welke taken zij maken. Twee leerkrachten geven aan de leerlingen wel uit te dagen.

##### Stelling 3A en 3B

**Stelling A:** Ik geef productgerichte feedback.

**Stelling B:** Ik geef procesgerichte feedback.

Twee leerkrachten geven aan alleen productgerichte feedback te geven en twee leerkrachten geven aan zowel product- als procesgerichte feedback te geven. Met als kanttekening dat de verhouding nu voornamelijk 60% productgerichte feedback/40% procesgerichte feedback is.

### Stelling 4A en 4B

**Stelling A:** De leerlingen moeten de taken afhebben.

**Stelling B:** De leerlingen moeten de doelen behalen.

Drie van de vier leerkrachten geven aan dat de leerlingen momenteel de taken moeten afhebben. Eén leerkracht geeft als opmerking dat dit controle geeft voor haar als leerkracht. Eén leerkracht geeft aan dat de leerlingen de doelen moeten behalen ongeacht of de taak af is of niet.

### Stelling 5A en 5B

**Stelling A:** Reflecteren gebeurt voor, tijdens en na een taak.

**Stelling B:** Reflecteren gebeurt na een taak.

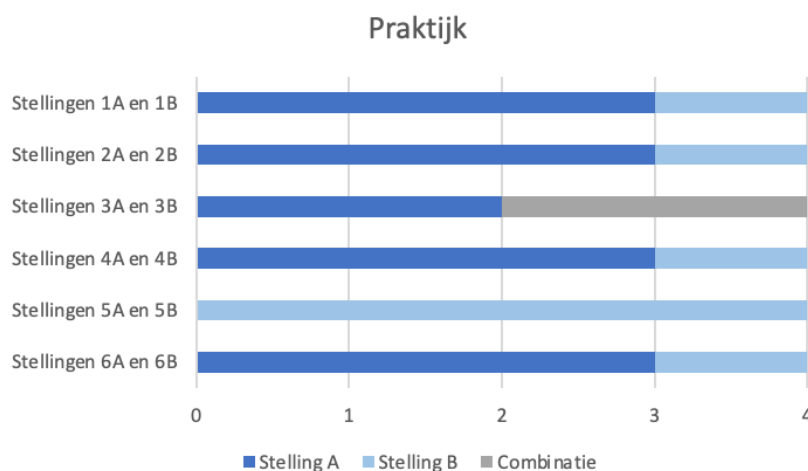
Alle leerkrachten geven aan momenteel alleen te reflecteren na afloop van een taak.

### Stelling 6A en 6B

**Stelling A:** De leerlingen volgen alle instructies.

**Stelling B:** De leerlingen volgen instructies waarvan zij de doelen nog niet beheersen.

Drie van de vier leerkrachten geven aan dat de leerlingen alle instructies volgen op uitzondering van spelling. Eén leerkracht geeft aan dat de leerlingen de instructies volgen waarvan ze de doelen nog niet beheersen.



*Figuur 2: Eigenaarschap in de praktijk d.m.v. stellingen*

## **Observeren**

Om de antwoorden van de groepsleerkrachten van groep 5/6 en groep 7/8 op de vragenlijst te ondersteunen of ontkrachten, heeft in beiden groepen een observatie plaatsgevonden. Uit de observatie is gebleken dat beide groepen over het algemeen redelijk gelijk te werk gaan. Bij beide groepen staat niet op de takenkaart/takenbord aangegeven wanneer er een instructieles gegeven wordt waardoor dit voor de leerlingen onduidelijk is. Dit heeft invloed op het maken van hun planning. Daarnaast volgen de leerlingen momenteel alle instructies in plaats van de instructies waarvan ze de doelen nog niet beheersen. Dit is wel met uitzondering van spelling. Dit komt overeen met de gegevens uit de vragenlijst en de antwoorden van de stellingen. Ook het zelf beslissen op welke manier de leerlingen aan hun doelen werken, wordt alleen bij spelling uitgevoerd en niet bij andere vakgebieden. Een aandachtspunt in beide groepen is het doelbewust inzetten en aandacht besteden aan samenwerkingsvaardigheden. Ook het reflecteren is in beide groepen een aandachtspunt. De leerlingen reflecteren nu aan het eind van de taak, dit geven zij aan op hun takenkaart. Echter reflecteren zij niet vooraf en tijdens een taak.

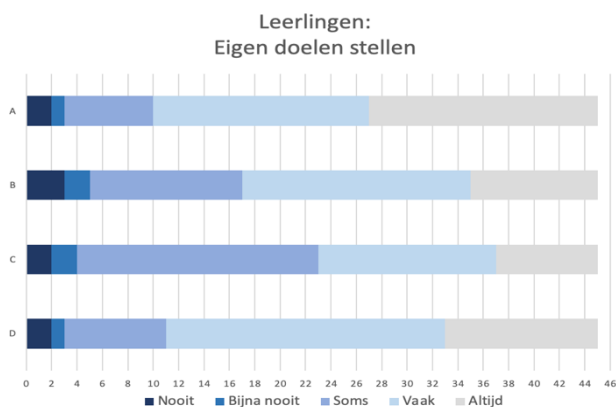
Een verschil tussen de twee groepen is dat de leerlingen uit groep 5/6 eerst toestemming aan de leerkracht vragen om materialen te gebruiken en dat de leerlingen van groep 7/8 dit zelfstandig doen. Een ander verschil is dat groep 5/6 wel keuzetaken op de takenkaart heeft staan, maar groep 7/8 niet. De groepsleerkracht van groep 5/6 gaf echter wel aan dat de keuzetaken nog niet zijn vormgegeven op de manier waarop zij dit eigenlijk zouden willen.

### 3.3.3 In welke mate ervaren de midden- en bovenbouwleerlingen eigenaarschap?

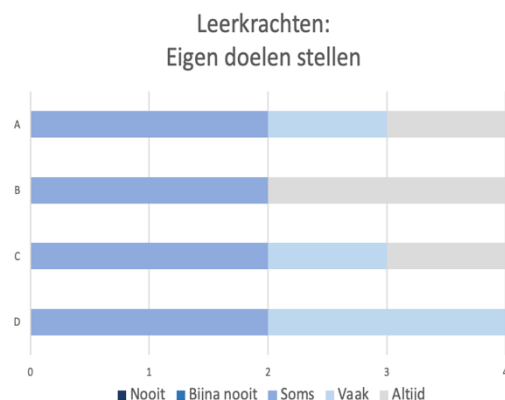
Er zijn 22 gesloten enquêtevragen met een beoordelingsschaal afgenomen bij zowel de leerlingen als de desbetreffende groepsleerkrachten. Er wordt onderzocht of de ervaring van de leerlingen omtrent eigenaarschap overeenkomt met de ervaring van de leerkrachten. De punten die bevraagd worden zijn gericht op de leerlingen. De vraag ‘Als ik iets graag wil leren kan ik dit bespreken met mijn juf/meester’ moeten de leerkrachten dus interpreteren als ‘Als de leerlingen iets graag willen leren, kunnen ze dit met mij bespreken’. De vragen zijn onderverdeeld in vijf categorieën waaronder de vier componenten van eigenaarschap van Zimmerman (1990): eigen doelen stellen, zelfevaluatie, zelfmonitoring, zelfinstructie en overig.

#### Eigen doelen stellen

De leerlingen scoren op de punten rondom ‘eigen doelen stellen’ gebaseerd op de theorie van Zimmerman (1990) regelmatig ‘vaak’ en ‘altijd’ en relatief weinig ‘nooit’ en ‘bijna nooit’. De ervaringen van de leerlingen lijken redelijk overeen te komen met de ervaringen van de leerkrachten die geen enkele keer ‘bijna nooit’ of ‘nooit’ hebben aangegeven. Ruim 75% van de leerlingen geeft aan ‘vaak’ of ‘altijd’ met de leerkrachten te kunnen bespreken als zij iets graag willen leren, toch geeft maar een magere 50% van de leerlingen aan ‘vaak’ of ‘altijd’ de ruimte te krijgen om een eigen doel op te stellen dat zij interessant vinden. De leerkrachten geven aan dat de leerlingen dit ‘soms’, ‘vaak’ of ‘altijd’ mogen. In Figuur 3 en Figuur 4 wordt hier een schematische weergave van gegeven.



Figuur 3: Scores van leerlingen bij de vragenlijst ‘Eigenaarschap in de in de klas’ bij het onderdeel eigen doelen stellen

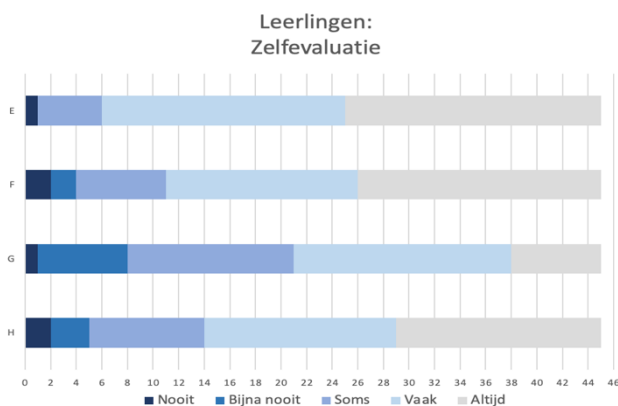


Figuur 4: Scores van leerkrachten bij de vragenlijst ‘Eigenaarschap in de klas’ bij het onderdeel eigen doelen stellen

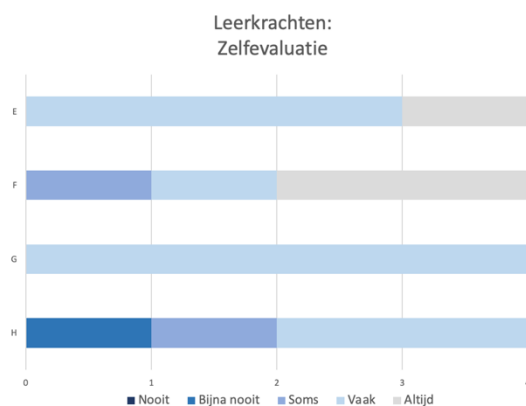
- A: Als ik iets graag wil leren kan ik dit bespreken met mijn juf/meester
- B: Ik krijg de ruimte om mijn ideeën te bespreken
- C: Ik krijg de ruimte om een doel op te stellen dat ik interessant vind
- D: Ik ben gemotiveerd om mijn doelen te halen

## Zelfevaluatie

Wederom scoren de leerlingen geregeld ‘vaak’ en ‘altijd’. Dit keer rondom de punten behorend bij ‘zelfevaluatie’ gebaseerd op de theorie van Zimmerman (1990). De leerlingen scoren uitzonderlijk hoog op ‘Ik kijk mijn werk zelf na en verbeter dit als dat nodig is’. Dit komt overeen met de ervaringen van de leerkrachten. Een opvallend verschil is dat slechts de helft van de leerlingen ‘vaak’ of ‘altijd’ aangeeft bij punt G ‘Ik krijg de ruimte om problemen zelf op te lossen’, waar de leerkrachten het er juist unaniem over eens zijn dat leerlingen ‘vaak’ de ruimte krijgen. Waar ruim 2/3<sup>e</sup> van de leerlingen aangeeft ‘vaak’ of ‘altijd’ aan het eind van een taak te evalueren, zijn twee van de vier leerkrachten hier iets minder zeker van en zeggen zij dat leerlingen dit ‘soms’ of ‘bijna nooit’ doen.



Figuur 5: Scores van leerlingen bij de vragenlijst 'Eigenaarschap in de klas' bij het onderdeel zelfevaluatie



Figuur 6: Scores van leerkrachten bij de vragenlijst 'Eigenaarschap in de klas' bij het onderdeel zelfevaluatie

E: Ik kijk mijn werk zelf na en verbeter dit als dat nodig is

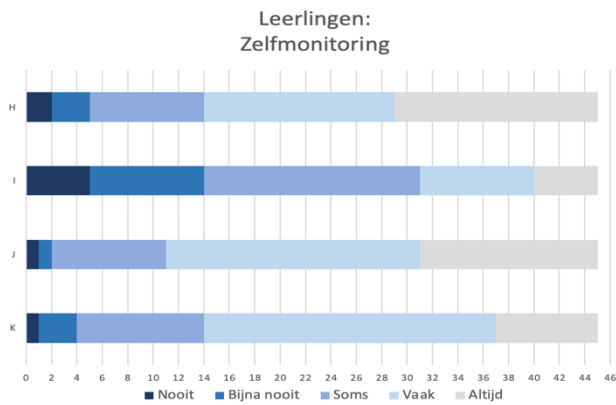
F: Ik krijg de ruimte om nog een keer naar mijn fouten te kijken en deze te verbeteren

G: Ik krijg de ruimte om problemen zelf op te lossen

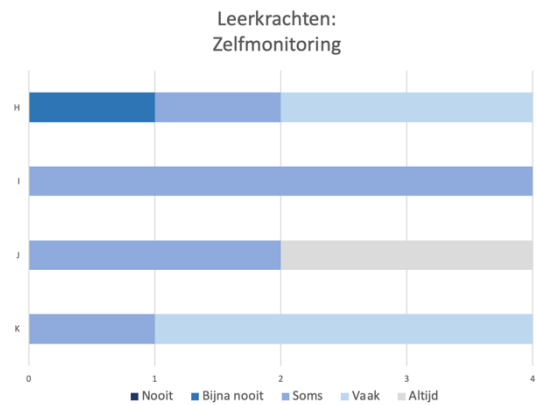
H: Ik evalueer aan het eind van de taak of ik het doel gehaald heb

## Zelfmonitoring

De punten rondom ‘zelfmonitoring’ gebaseerd op de theorie van Zimmerman (1990) zijn gericht op het toezicht dat de leerlingen op hun eigen leerproces houden. 75% van de leerlingen zegt te weten wat het doel is voordat zij aan een taak starten. De leerkrachten beamen dit; twee van de leerkrachten geeft ‘altijd’ aan en twee van de vier leerkrachten ‘soms’. Er is heel verschillend gereageerd op punt I ‘Ik weet welke doelen ik al beheers’. Bijna 1/3<sup>e</sup> van de leerlingen geeft aan niet goed te weten welke doelen zij al beheersen. Toch geeft ook bijna 1/3<sup>e</sup> van de leerlingen aan wel ‘vaak’ of ‘altijd’ zicht te hebben op de doelen die zij al beheersen. De leerkrachten zijn wat twijfelend en hebben unaniem ‘soms’ geantwoord. Ruim 2/3<sup>e</sup> van de leerlingen geeft aan ‘vaak’ of ‘altijd’ te weten wanneer zij het doel aan het eind van de taak gehaald hebben. Zie in Figuur 7 en Figuur 8 een schematische weergave van de antwoorden van de leerlingen en leerkrachten.



Figuur 7: Scores van leerlingen bij de vragenlijst 'Eigenaarschap in de klas' bij het onderdeel zelfmonitoring



Figuur 8: Scores van leerkrachten bij de vragenlijst 'Eigenaarschap in de klas' bij het onderdeel zelfmonitoring

H: Ik evalueer aan het eind van de taak of ik het doel gehaald heb

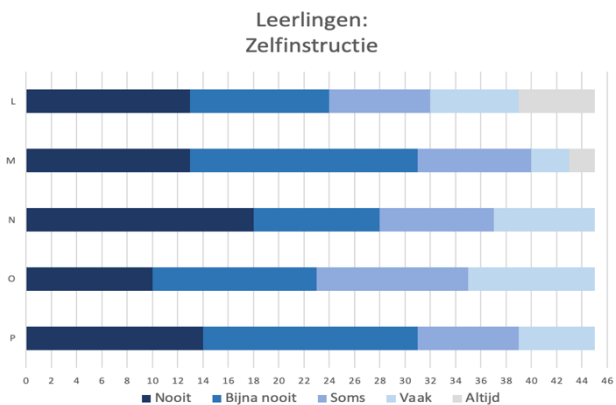
I: Ik weet welke doelen ik al beheers

J: Ik weet voordat ik aan een taak start wat het doel van de taak is

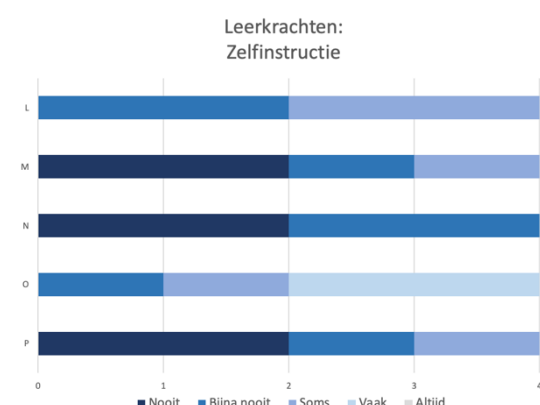
K: Ik weet wanneer ik mijn doel aan het eind van een taak heb gehaald

## Zelfinstructie

De punten rondom 'zelfinstructie' gebaseerd op de theorie van Zimmerman (1990) hebben vergeleken met de andere vier categorieën vanuit de minst hoge score, zowel bij de leerlingen als bij de leerkrachten. Op basis van de gegevens, te zien in Figuur 9, lijkt het erop dat (meer dan) de helft van de leerlingen 'nooit' of 'bijna nooit' eigenaar is wat betreft de zelfinstructie.



Figuur 9: Scores van leerlingen bij de vragenlijst 'Eigenaarschap in de klas' bij het onderdeel zelfinstructie



Figuur 10: Scores van leerkrachten bij de vragenlijst 'Eigenaarschap in de klas' bij het onderdeel zelfinstructie

L: Ik mag zelf aangeven met welke instructie ik meedoe

M: Ik mag zelf bepalen wanneer ik een taak af heb

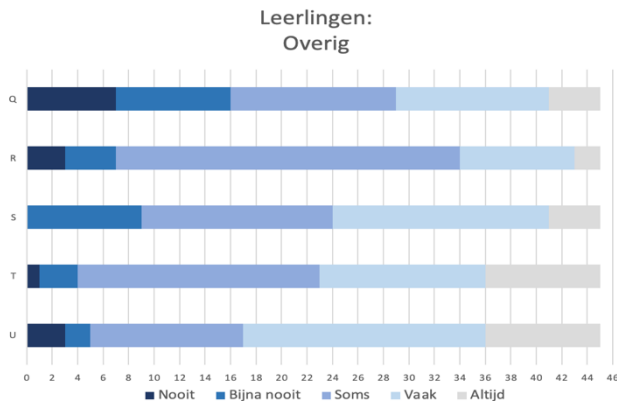
N: Ik mag zelf bepalen wanneer ik genoeg aan rekenen gedaan heb voor vandaag

O: Ik mag zelf bepalen wanneer ik genoeg aan spelling gedaan heb voor vandaag

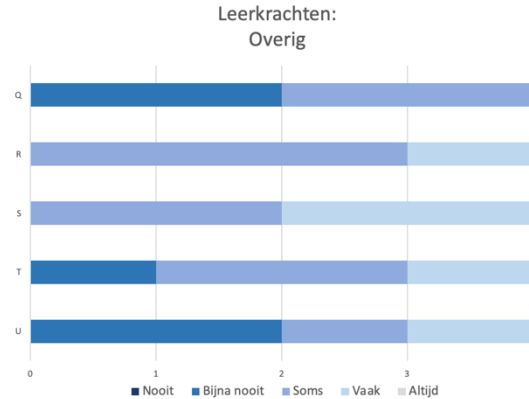
P: Ik mag zelf bepalen wanneer ik genoeg aan taal gedaan heb voor vandaag

## Eigenaarschap

Zowel de leerlingen als de leerkrachten geven ‘vaak’ en ‘altijd’ aan wat betreft de overige punten rondom eigenaarschap. De ervaringen van de leerlingen lijken redelijk overeen te komen met de ervaringen van de leerkrachten. Opvallend is dat bijna 2/3<sup>e</sup> van de leerlingen aangeeft eerst een klasgenoot om hulp te vragen en daarna pas de leerkracht, terwijl twee van de vier leerkrachten aangeven dat de leerlingen dit ‘bijna nooit’ doen.



Figuur 11: Scores van leerlingen bij de vragenlijst 'Eigenaarschap in de in de klas' bij het onderdeel overig



Figuur 12: Scores van leerkrachten bij de vragenlijst 'Eigenaarschap in de klas' bij het onderdeel overig

Q: Ik bedenken voordat ik aan een taak start waar ik wil werken, met wie ik wil werken en wat ik daarvoor nodig heb.

R: Ik mag zelf kiezen met wie ik samenwerk tijdens taaktijd

S: Ik mag zelf kiezen waar ik werk tijdens taaktijd

T: Ik mag zelf kiezen met welke materialen ik gebruik bij een taak

U: Ik vraag eerst hulp aan een klasgenoot, daarna aan de juf/meester

### 3.4 Conclusie contextonderzoek

---

Allereerst wordt antwoord gegeven op de volgende contextvraag: ‘Wat zijn de wensen van de leerkrachten op het vormgeven van eigenaarschap bij leerlingen?’ Op basis van de antwoorden van de vragenlijst en de stellingen die gekozen zijn kun je stellen dat eigenaarschap voor de leerkrachten van de desbetreffende school betekent dat leerlingen verantwoordelijk zijn voor hun eigen leerproces, intrinsiek gemotiveerd zijn om hun doelen te halen, meer keuzemogelijkheden hebben en zelf initiatieven en beslissingen durven nemen. Als de antwoorden van de vragenlijst worden vergeleken met de gekozen stellingen, lijkt het erop dat de leerkrachten van de desbetreffende school de volgende punten omtrent eigenaarschap bij leerlingen graag terug willen zien:

- Leerlingen inzicht geven in de te behalen doelen.
- Leerlingen verantwoordelijk maken over het wel/niet volgen van instructies.
- Leerlingen keuzemogelijkheden bieden om aan de doelen te werken.

Hierbij willen de leerkrachten graag een coachende rol aannemen en zowel productgerichte als procesgerichte feedback geven. De leerkrachten willen graag de focus van de taken afhebben verleggen naar het behalen van de doelen. Wel geven de leerkrachten aan dat hiervoor taken soms af moeten.

De tweede context deelvraag luidt: ‘Op welke manier stimuleren midden- en bovenbouwleerkrachten nu het eigenaarschap bij leerlingen?’ De leerkrachten zijn bezig met eigenaarschap door middel van de takenkaart, een spelling doelenboekje, executieve functies en het stimuleren en motiveren van leerlingen om zichzelf uit te dagen. Momenteel is het onderwijs voornamelijk leerkracht gestuurd en bepalen de leerkrachten welke taken de leerlingen moeten maken en afhebben met als voornaamste reden dat dit controle geeft voor de leerkrachten. Daarnaast volgen de leerlingen, op spelling na, alle instructies. Uit zowel de stellingen als de observatie is gebleken dat voornamelijk alleen gereflecteerd wordt na afloop van een taak.

Tot slot wordt de derde contextdeelvraag beantwoord: ‘In welke mate ervaren de midden- en bovenbouwleerlingen eigenaarschap?’ Uit het contextonderzoek kan geconcludeerd worden dat het gevoel van eigenaarschap bij de leerlingen in groep 5/6 en groep 7/8 van de desbetreffende school relatief hoog is. Het eigenaarschap bij de component ‘zelfinstructie’ is verre weg het minst vergeleken met de andere componenten. Het lijkt erop dat rondom dit component nog veel winst te behalen valt wat betreft eigenaarschap. De ervaringen van de leerlingen lijken redelijk overeen te komen met de ervaringen van de leerkrachten. Opvallende verschillen tussen de ervaringen van de leerlingen en de ervaringen van de leerkrachten zijn op de punten ‘Ik evalueer aan het eind van de taak of ik het doel gehaald heb’ en ‘Ik vraag eerst hulp aan een klasgenoot, daarna aan de juf/meester’. De leerlingen geven hier veelal ‘vaak’ en ‘altijd’ aan, terwijl de leerkrachten wat meer terughoudend zijn en vaker ‘soms’, ‘bijna nooit’ of ‘nooit’ aangeven.

## Hoofdstuk 4 Conclusie en discussie

---

In dit hoofdstuk worden de discussiepunten, beperkingen en de conclusie beschreven. Tot slot worden er aanbevelingen voor de praktijk gedaan en wordt er een advies voor een eventueel vervolgonderzoek gegeven.

### 4.1 Discussie

De periode waarin het onderzoek heeft plaats gevonden heeft invloed gehad op het onderzoek en wordt ervaren als een beperkende factor. De sluiting van de scholen vanwege COVID-19 is reden geweest dat de vragenlijsten allemaal in een digitale vorm zijn afgenomen in plaats van in de vorm van een interview. “Een interview is een directe vorm van bevragen waarbij je in gesprek gaat met de respondent” (Van der Donk en Van Lanen, 2016, p.197). In een vragenlijst kunnen vragen anders geïnterpreteerd worden dan de onderzoeker voor ogen had, in een interview kan de onderzoeker daarentegen doorvragen en vragen verhelderen.

De betrouwbaarheid van het onderzoek levert meerdere discussiepunten op. Het onderzoek is gebaseerd op de midden- en bovenbouw. Er is gebruik gemaakt van de informatie en standpunten van de leerkrachten van groep 5/6 en groep 7/8. Een beperking en tevens een discussiepunt is, dat er één leerkracht van groep 5/6 is bevestigd en drie leerkrachten van groep 7/8. Omdat de onderzoeker voor groep 5/6 staat, is zijzelf buiten beschouwing gebleven tijdens het onderzoek. Dit heeft tot gevolg dat de antwoorden op de vragenlijst en stellingen meer gericht zijn op het onderwijs en de leerlingen uit groep 7/8, dan op een balans tussen groep 5/6 en groep 7/8.

Daarnaast is er een vragenlijst gericht op eigenaarschap in de klas door zowel de leerlingen als door de leerkrachten ingevuld en vervolgens met elkaar vergeleken. De vragenlijst bestond uit gesloten enquêtevragen met een beoordelingsschaal. De beoordelingsschaal bestond uit een vijf puntsschaal: nooit, bijna nooit, soms, vaak en altijd. Er is door de respondenten regelmatig gekozen voor ‘soms’. Een vierpuntsschaal was een betere optie geweest omdat bij een even aantal keuzemogelijkheden een respondent nooit ‘neutraal’ kan kiezen omdat er geen middelpunt is, aldus Van der Donk en Van Lanen (2016).

### 4.2 Conclusie en advies

#### 4.2.1 Eindconclusie

De onderzoeksvraag die centraal staat binnen dit onderzoek is: “Hoe kunnen de midden- en bovenbouwleerkrachten het eigenaarschap van hun leerlingen stimuleren?”

Eigenaarschap is rond 1990 voor het eerst door Zimmerman omschreven als zelfregulerend leren waarbij leerlingen verantwoordelijkheid nemen over hun eigen leerproces (Deleij, 2016). Een leerling beschikt niet zomaar over eigenaarschap. Een leerling moet volgens Schalkers (2014) regie kunnen nemen, beschikken over samenwerkingsvaardigheden, beschikken over cognitieve en metacognitieve

leerstrategieën en een leerling moet kunnen reflecteren. Door Klein Hulse en Van den Berg (2017) worden Conley en French (2014) aangehaald die stellen dat motivatie en betrokkenheid als startpunt van eigenaarschap gezien kunnen worden. In de praktijk geven 75% van de leerlingen aan gemotiveerd te zijn om hun doelen te halen. Twee van de vier leerkrachten bevestigen dat de leerlingen ‘vaak’ gemotiveerd zijn.

Volgens Zimmerman (1990) bestaat eigenaarschap uit vier componenten: eigen doelen stellen, zelfevaluatie, zelfmonitoring en zelfinstructie. Leerlingen krijgen de verantwoordelijkheid om zelf beslissingen te maken en zelf (binnen de gestelde methodedoelen) eigen doelen op te stellen. In de praktijk geven zowel de leerlingen als de leerkrachten aan dat het onderwijs momenteel voornamelijk leerkracht gestuurd is. Leerlingen meer verantwoordelijkheid geven over hun eigen leerproces kunnen leerkrachten doen door de focus van kennis overdragen te verleggen naar het aannemen van een coachende rol, aldus Schalkers (2014). In de praktijk geven drie van de vier leerkrachten aan dit al te doen. Daarnaast kunnen leerkrachten eigenaarschap bij leerlingen stimuleren door middel van reflectiegesprekken en feedback. Door middel van reflecteren kunnen leerlingen hun leer- en ontwikkelingsproces sturen, waarbij onderscheidt gemaakt kan worden vooraf, tijdens en achteraf reflecteren (Berends en Wolthuis, 2014). Uit het contextonderzoek is gebleken dat leerlingen veelal wel achteraf reflecteren, maar nog niet tot nauwelijks vooraf of tijdens. In de praktijk geven twee leerkrachten momenteel alleen productgerichte feedback. Productgerichte feedback en een compliment is fijn voor de gemoedstoestand van leerlingen en procesgerichte feedback zegt iets over de voortgang van het ontwikkelproces en geeft input voor vervolgstappen (Mertens, 2016). Een balans tussen beiden zou een ideale combinatie zijn, blijkt uit de wensen van de leerkrachten.

Tijdens het contextonderzoek is gemeten dat zowel de leerlingen als de leerkrachten het minst eigenaarschap ervaren bij de component ‘zelfinstructie’. De componenten kunnen niet los van elkaar worden gezien. Om bijvoorbeeld eigenaarschap bij het component ‘zelfinstructie’ te ervaren, moeten leerlingen eerst inzicht krijgen op de te behalen doelen. Bijna 1/3<sup>e</sup> van de leerlingen geeft aan niet goed te weten welke doelen zij al beheersen en ruim de helft van de leerlingen geeft aan alle instructies te moeten volgen. De leerkrachten beamen dit met ‘bijna nooit’ en ‘soms’.

#### 4.2.2 Aanbevelingen voor de praktijk

Naar aanleiding van het onderzoek worden de volgende aanbevelingen voor in de praktijk gedaan:

- Om eigenaarschap te stimuleren, moeten leerkrachten een coachende rol aannemen (Schalkers, 2014).
- Om eigenaarschap te stimuleren, moeten leerkrachten procesgerichte feedback geven die voldoet aan feed-up, feedback en feedforward (Mertens, 2016).
- Om eigenaarschap te stimuleren, moeten leerkrachten leerlingen keuzes aanbieden (Van der Vegt, 2017).
- Leerlingen moeten de ruimte krijgen om (binnen de methode doelen) eigen doelen op te stellen. Doordat leerlingen zelf (mede) eigenaar zijn van de doelen zijn zij meer intrinsiek gemotiveerd om de doelen te halen (Deleij, 2016).
- Leerlingen moeten inzicht krijgen in hun leerproces en de te behalen doelen (Deleij, 2016).
- Leerlingen kunnen door middel van vooraf, tijdens en achteraf reflecteren hun leerproces sturen (Berends en Wolthuis, 2014).

#### 4.2.3 Suggestie voor een vervolgonderzoek

Momenteel is het minst gescoord op de component ‘zelfinstructie’. Dit is dan ook de component waar het ontwerp op gericht is. Uit de theorie is gebleken dat leerlingen hun leerproces door middel van reflectie kunnen sturen (Leerling2020, 2018). Bij reflecteren wordt teruggeblikt op het leerproces, maar ook vooruitgekeken naar komende (leer)processen. In Figuur 5 is te zien dat de meerderheid van de leerlingen achteraf reflecteert op zijn taken. In Figuur 11 is echter te zien dat leerlingen minder bezig zijn met het vooraf en tijdens reflecteren. Een aanbeveling voor de toekomst is om het eigenaarschap door middel van reflectie nog een stapje verder te stimuleren, waarbij leerkrachten leren effectieve feedback te geven en leerlingen leren effectief vooraf, tijdens en achteraf te reflecteren.

## Hoofdstuk 5 Ontwerpen

---

In dit hoofdstuk zal naar aanleiding van het praktijkgerichte onderzoek de voorlopige ontwerpdoelen en -eisen geformuleerd worden. De doelen en eisen van het ontwerp sluiten aan bij het oorspronkelijke doel van het onderzoek: Handvatten geven aan de midden- en bovenbouwleerkrachten van de desbetreffende school om het eigenaarschap bij leerlingen te stimuleren.

### 5.1 Uitgangspunten ontwerpen

De uitgangspunten voor het ontwerp zijn gebaseerd op verzamelde data door het literatuur- en het contextonderzoek. In Bijlage I is de verantwoording van de ontwerpeisen op basis van de verzamelde data te lezen.

Het ontwerp:

- Sluit aan bij de componenten ‘zelfmonitoring’ en ‘zelfinstructie’ van Zimmerman (1990).
- Biedt leerkrachten een gestructureerde manier om leerlingen (meer) eigenaar van hun leerproces te laten worden. Leerkrachten nemen een coachende rol aan (Schalkers, 2014; Van der Vegt, 2017).
- Geeft leerlingen inzicht in de doelen van komende periode (Deleij, 2016).
- Geeft leerlingen de verantwoordelijkheid zelf keuzes te maken met betrekking tot het volgen van de instructies (Deleij, 2016; Hornstra et al., 2016; Zimmerman, 1990, in Deleij, 2016).
- Geeft leerlingen de verantwoordelijkheid zelf keuzes te maken in de manier waarop de doelen worden geoefend (Van der Vegt, 2017; Zimmerman, in Deleij, 2016).
- Is geschikt voor de groepen 5/6 en 7/8.
- Zal worden uitgevoerd vanaf maart voor onbepaalde tijd.

### 5.2 Voorlopige doelen ontwerp

Het ontwerp heeft zowel doelen gericht op de leerkrachten als doelen gericht op de leerlingen. Het doel van het ontwerp op korte termijn voor leerkrachten is het geven van handvatten om leerlingen op een gestructureerde manier meer vrijheid en verantwoordelijkheid te bieden. Het doel op korte termijn voor de leerlingen is het inzicht krijgen in de te behalen doelen en het krijgen van keuzemogelijkheden in de manier waarop zij hun doelen oefenen en halen. Het doel voor zowel leerkrachten als leerlingen op lange termijn is het vergroten van het eigenaarschap.

De ontwerpdoelen sluiten aan bij de wensen van de leerkrachten, vergaard door middel van de vragenlijst. De wensen van de leerkrachten zijn:

- Leerlingen inzicht geven in de te behalen doelen.
- Leerlingen verantwoordelijk maken over het wel/niet volgen van instructies.
- Leerlingen keuzemogelijkheden bieden om aan de doelen te werken.

## Literatuurlijst

---

- Berends, R. & Wolthuis, H. (2014). *Focus op Dalton*. Deventer: Saxion Dalton University Press.
- CED-groep. (z.d.). *Eigenaarschap van leerlingen*. Geraadpleegd op 16 oktober 2020, van <https://www.cedgroep.nl/advies/eigenaarschap-van-leerlingen>
- Cox, A. & Van der Vegt, A. (2018). *Wat is er bekend over de didactische strategieën waarmee docenten de motivatie en leergierigheid bij mbo studenten positief kunnen beïnvloeden?* Kennisrotonde, geraadpleegd op 30 januari 2021, van <https://www.kennisrotonde.nl/sites/kennisrotonde/files/migrate/PDF-voor-website-Kennisrotonde-antwoord-VRAAG-007-update-1.pdf>
- Deleij, M. (2016). Eigenaarschap, zo simpel! *Jeugd in School en Wereld*, 101(2), 8-9. Geraadpleegd op 16 oktober 2020, van [https://issuu.com/hjkenjsw/docs/jsw\\_oktober\\_2016/8](https://issuu.com/hjkenjsw/docs/jsw_oktober_2016/8)
- Dijkstra, P. (2015). *Effectiever leren met leerstrategieën*. Amsterdam: Boom.
- Elbers, M. (2018). *Eigenaarschap binnen het spellingsonderwijs*. (Bachelorscriptie) [HBO Kennisbank]. Geraadpleegd op 16 februari 2021, van [https://hbo-kennisbank.nl/details/sharekit\\_fontys:oai:surfsharekit.nl:flf9088f-b818-4df0-82d1-771747dce018?q=eigenaarschap+spelling&has-link=yes&c=0](https://hbo-kennisbank.nl/details/sharekit_fontys:oai:surfsharekit.nl:flf9088f-b818-4df0-82d1-771747dce018?q=eigenaarschap+spelling&has-link=yes&c=0)
- Enting, D. & Van der Vegt, A. (2020). *Zijn er effectieve werkwijzen om kinderen van 4 tot 6 jaar te stimuleren tot reflectie op hun eigen leerproces?* Kennisrotonde. Geraadpleegd op 7 december 2020, van <https://www.kennisrotonde.nl/sites/kennisrotonde/files/migrate/PDF-voor-website-Kennisrotonde-antwoord-VRAAG-608.pdf>
- Hooijmaaijers, T., Stokhof, T. & Verhulst, F.C. (2016). *Ontwikkelingspsychologie voor leerkrachten basisonderwijs* (3e herziende druk). Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Hornstra, L., Weijers, D., Van der Veen, I. & Peetsma, T. (2016). *Motiverend lesgeven*. Universiteit Utrecht. Geraadpleegd op 16 februari 2021, van [https://www.uu.nl/sites/default/files/motiverend\\_lesgeven\\_handleiding.pdf](https://www.uu.nl/sites/default/files/motiverend_lesgeven_handleiding.pdf)
- Janson, D. (2014). *Kwaliteitskaart: Doelen stellen met je leerlingen*. Den Haag: School aan Zet. Geraadpleegd op 15 februari 2021, van [https://onderwijsdatabank.s3.amazonaws.com/downloads/Doelen\\_stellen\\_met\\_je\\_leerlingen\\_01.pdf](https://onderwijsdatabank.s3.amazonaws.com/downloads/Doelen_stellen_met_je_leerlingen_01.pdf)
- Karssen, E. (2019). *Samenwerkend leren met een vleugje eigenaarschap*. (Afstudeeropdracht). Christelijke Hogeschool Ede, Ede.
- Kerpel, A. (2014, 1 juni). *Coöperatief leren*. Wij-leren.nl. Geraadpleegd op 24 november 2020, van <https://wij-leren.nl/cooperatief-leren-artikel.php>
- Klein Hulse, A. & Van den Berg, N. (2017). *Hoe kunnen docenten het eigenaarschap van leerlingen in het voortgezet onderwijs verstrekken?* Kennisrotonde. Geraadpleegd op 24 november 2020, van <https://www.kennisrotonde.nl/vraag-en-antwoord/eigenaarschap-van-leerlingen-versterken>
- Koolen, A. (2017). Onderpresteren te lijf gaan. *Jeugd in School en Wereld*, 102(4), 5. Geraadpleegd op 16 oktober 2020, van [https://issuu.com/hjkenjsw/docs/jsw\\_december\\_2017](https://issuu.com/hjkenjsw/docs/jsw_december_2017)
- Kostons, D., Donker, A.S. & Opdenakker, M.C. (2014). *Zelfgestuurd leren in de onderwijspraktijk*. Geraadpleegd op 18 januari 2021, van [https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/Opdenakker\\_Zelfgestuurd-leren-in-de-onderwijspraktijk.pdf](https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/Opdenakker_Zelfgestuurd-leren-in-de-onderwijspraktijk.pdf)
- Kruijer, S., De Weger, H. & Van den Berg, N. (2018). *Hoe kunnen leerlingen de regie over hun eigen leerproces voeren, zodat hun leerprestaties omhoog gaan? En wat kunnen leraren doen om hen daarin te ondersteunen?* Kennisrotonde. Geraadpleegd op 30 november 2020, van <https://www.kennisrotonde.nl/sites/kennisrotonde/files/migrate/PDF-voor-website-Kennisrotonde-antwoord-VRAAG-004-update.pdf>

- Lamers, P. (2017, 13 januari). *Tien tips om het eigenaarschap van de leerlingen te vergroten*. Geraadpleegd op 16 oktober 2020, van <https://www.onderwijsmaakjesamen.nl/actueel/tien-tips-om-eigenaarschap-leerlingen-vergroten/>
- Leerling2020. (2018). *Whitepaper: Alles over eigenaarschap*. Geraadpleegd op 9 november 2020, van <https://leerling2020.nl/wp-content/uploads/2018/05/De-theorie-achter-zelfsturend-leren-en-eigenaarschap-1.pdf>
- Lieskamp, M. (2017). Toekomstbehendig onderwijs? Het belang van eigenaarschap voor het eigen leerproces van leerlingen. *Direct*, 24-27. Geraadpleegd op 24 november 2020, van <http://www.myriamlieskamp.nl/wp-content/uploads/2017/04/toekomstbehendig-onderwijs-Direct-5-2017.pdf>
- Lucassen, M. (2017, 31 januari). *Leerlingen betrekken bij het beoordelen*. Geraadpleegd op 16 oktober 2020, van: <https://www.vernieuwenderwijs.nl/leerlingen-betrekken-bij-het-beoordelen/>
- Maij, D. (2018, 6 december). *(Hoe) Kun je leerlingen leren reflecteren?* Vernieuwenderwijs. Geraadpleegd op 29 november 2020, van <https://www.vernieuwenderwijs.nl/hoe-kun-je-leerlingen-leren-reflecteren/>
- Mertens, D. (2016, 20 november). *Alles over feedback geven: theorie, methoden en tips*. Stichting Nivoz. Geraadpleegd op 29 november 2020, van <https://nivoz.nl/nl/alles-over-feedback-geven-theorie-methoden-en-tips>
- Morgan, M. (2016). Eigen leerproces begeleiden. *JWS*, 101(1), 18-21. Geraadpleegd op 8 december 2020, van <https://www.kpz.nl/wp-content/uploads/2018/03/Marcia-Morgan-Eigen-leerproces-begeleiden-JSW-jrg-101-sept.-2016.pdf>
- Nederlandse Dalton Vereniging. (z.d.). *Kernwaarden*. Geraadpleegd op 16 oktober 2020, van <https://www.dalton.nl/daltononderwijs/kernwaarden#verantwoordelijkheid>
- Onderwijs maak je samen. (2019). *Weektaak-beslissingsschema*. Geraadpleegd op 12 januari 2021, van <https://www.onderwijsmaakjesamen.nl/actueel/weektaak-beslissingsschema/>
- Pol, A. & Gemmink, M. (2015). Over zelfstandigheid van basisschoolleerlingen. *Veerkracht*, 12(2), 32-34. Geraadpleegd op 9 november 2020, van <https://www.kpz.nl/wp-content/uploads/2018/02/2015-12-2-zelfstandigheid.pdf>
- Quartel, P. (2016). *Stimuleren van de taakgerichtheid en intrinsieke motivatie*. (Afstudeeropdracht [HBO Kennisbank]). Geraadpleegd op 24 november 2019, van [https://hbo-kennisbank.nl/details/sharekit\\_marnix:oai:surfsharekit.nl:6b5ee37f-e888-4ae5-beab-904efffd6a79?q=Taakgericht+werken](https://hbo-kennisbank.nl/details/sharekit_marnix:oai:surfsharekit.nl:6b5ee37f-e888-4ae5-beab-904efffd6a79?q=Taakgericht+werken)
- Schalkers, K. (2014). *Zelfsturend leren op traditionele en innovatieve basisscholen en de factoren die dit bevorderen dan wel belemmeren*. (Masterthesis). Onderwijskundig ontwerp & advisering, Universiteit Utrecht, Utrecht.
- Schalkers, K., De Haan, M. & Booi, N. (2014). *Leren? Dat kan ik zelf! Maar wil je even helpen?* Onderwijs Databank. Geraadpleegd op 30 november 2020, van <https://onderwijsdatabank.nl/87846/leren-dat-kan-ik-zelf-maar-wil-je-even-helpen/>
- Segers, R. (2015b, april 30). *Cognitieve, metacognitieve en motivationele/affectieve leerstrategieën*. Rob Segers. Geraadpleegd op 1 november 2020, van <http://robsegers.blogspot.com/2015/04/cognitieve-metacognitieve-en.html>
- Slooter, M. (2018, 10 januari). *De zes rollen van de leraar: coach*. Onderwijs van Morgen. Geraadpleegd op 29 november 2020, van <https://www.onderwijsvanmorgen.nl/de-zes-rollen-van-de-leraar-coach/>
- Smidts, D. (2019, 3 januari). *Wat zijn executieve functies*. KinderPsy praktijk Hilversum. Geraadpleegd op 9 november 2020, van <https://www.kinderpsy.nl/blog-diana-smidts/wat-zijn-executievefuncties/>
- Stichting leerKRACHT. (z.d.). *Eigenaarschap van leerlingen - 3 tips om mee aan de slag te gaan!*

- Geraadpleegd op 16 oktober 2020, van [https://stichting-leerkracht.nl/eigenaarschap-leerlingen/?gclid=Cj0KCQiA48j9BRC-ARIsAMQu3WQKUe3BzcLGdzGnzgkT-HDbA9yPzIKTAz8CLqL9Z9I1bqy-GP\\_dFuYaAgjKEALw\\_wcB](https://stichting-leerkracht.nl/eigenaarschap-leerlingen/?gclid=Cj0KCQiA48j9BRC-ARIsAMQu3WQKUe3BzcLGdzGnzgkT-HDbA9yPzIKTAz8CLqL9Z9I1bqy-GP_dFuYaAgjKEALw_wcB)
- Stigt, J. (2016). *Eigenaarschap stimuleren bij leerlingen tijdens het verwerken van de leerstof*. (Bachelorscriptie) [HBO Kennisbank]. Geraadpleegd op 15 februari 2021, van [https://hbo-kennisbank.nl/details/sharekit\\_kpz:oai:surfsharekit.nl:b9d6d019-e38c-4f4b-9f33-0197bc9bbac5](https://hbo-kennisbank.nl/details/sharekit_kpz:oai:surfsharekit.nl:b9d6d019-e38c-4f4b-9f33-0197bc9bbac5)
- Teurlings, C. (2017). *Leidt het werken vanuit leerdoelen en leerlijnen tot een versterking van het eigenaarschap bij leerlingen?* Kennisrotonde. Geraadpleegd op 8 februari 2021, van <https://www.kennisrotonde.nl/sites/kennisrotonde/files/migrate/250-antwoord-combineren-leermaterialen.pdf>
- Thomas en Charles. (z.d.). *Eigenaarschap*. Geraadpleegd op 7 december 2020, van <https://www.thomasencharles.nl/kindgesprekken-eigenaarschap/>
- Vaandering, T. (2020). *Eigenaarschap bij leerlingen in groep 5, 6, 7 en 8*. (Bachelorthesis) [HBO Kennisbank]. Geraadpleegd op 20 november 2020, van [https://www.hbo-kennisbank.nl/details/sharekit\\_kpz:oai:surfsharekit.nl:0b9f4657-22aa-44aa-9955-80d974a7c2d4?q=Eigenaarschap+Bij+leerlingen+in+groep+5%2C+6%2C+7+en+8&has-link=yes&has-link=yes&has-link=yes](https://www.hbo-kennisbank.nl/details/sharekit_kpz:oai:surfsharekit.nl:0b9f4657-22aa-44aa-9955-80d974a7c2d4?q=Eigenaarschap+Bij+leerlingen+in+groep+5%2C+6%2C+7+en+8&has-link=yes&has-link=yes&has-link=yes)
- Van Blijswijk, R. (2012, 25 november). Luc Stevens: 'Ieder mens is gebouwd om zichzelf te ontwikkelen en heeft een natuurlijke behoefte aan relatie, autonomie en competentie'. Stichting Nivoz. Geraadpleegd op 1 november 2020, van <https://nivoz.nl/nl/luc-stevens-ieder-mens-is-gebouwd-om-zichzelf-te-ontwikkelen-en-heeft-een-natuurlijke-behoefte-aan-relatie-autonomie-en-competentie>
- Van Boxtel, M. & Van Walstijn, M. (2008). *De route naar eigenaarschap*. Geraadpleegd op 24 november 2020, van <http://www.tenhaveenpartners.nl/images/stories/pdf/eigenaarschap.pdf>
- Van der Donk, C. & Van Lanen, B. (2016). *Praktijkonderzoek in de school* (3e herziende druk). Bussum: Coutinho.
- Van der Vegt, A. (2017). *Welk leerkrachtgedrag is effectief om zelfgestuurd leren te bevorderen?* Kennisrotonde. Geraadpleegd op 7 december 2020, van <https://www.kennisrotonde.nl/sites/kennisrotonde/files/migrate/094-Antwoord-Leerkrachtgedrag-zelfstandig-leren.pdf>
- Van der Zee, S. (2015). *De effectiviteit van daltononderwijs*. (Proefschrift rijksuniversiteit Groningen, Groningen). Deventer: Saxion Progressive Education University Press. Geraadpleegd op 9 november 2020, van <https://www.saxion.nl/binaries/content/assets/onderzoek/meer-onderzoek/vernieuwingsonderwijs/de-effectiviteit-van-daltononderwijs.pdf>
- Verschuren, M. (2018). *Het leren de baas worden: Werken met cognitieve leerstrategieën*. Vernieuwingsonderwijs. Geraadpleegd op 30 november 2020, van <https://www.vernieuwonderwijs.nl/het-leren-de-baas-worden-werken-met-cognitieve-leerstrategieen/>
- Zimmerman, B. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25-(1), 3-17.