



ONTWIKKELING VAN LEERLINGEN ZICHTBAAR MAKEN TEN OPZICHTE VAN HET EIGEN LEERDOEL

Afstudeeronderzoek

Maud van Ballegooij
2771136
Fontys Hogeschool Kind en Educatie
's-Hertogenbosch
5 mei 2019

Inhoudsopgave

Samenvatting	3
1. Probleemanalyse.....	4
1.1 Aanleiding en context.....	4
1.2 Probleemstelling	5
2. Theoretisch kader.....	6
2.1 Ontwikkeling op doelen zichtbaar maken	6
2.2 Metacognitieve vaardigheden	7
2.3 Kenmerken van een portfolio	8
2.4 Verschillende vormen portfolio's	8
2.4.1 Tastbare portfolio's	9
2.4.2 Digitale portfolio's	9
2.5 Rol van de leerkracht	10
2.6 Conclusie	10
2.7 Onderzoeksvraag.....	11
2.7.1 Deelvragen	11
3. Onderzoeksoepzet	12
3.1 Beschrijving en verantwoording van dataverzameling	12
3.2 Respondenten	12
3.3 Instrumenten.....	14
3.4 Wijze van data-analyse	15
4. Resultaten	16
4.1.1 Hoe ervaren leerkrachten van groep 5 tot en met 8 dat metacognitieve vaardigheden door leerlingen worden toegepast tijdens de pilot met het werkportfolio? 16	
4.1.2 Hoe ervaren leerlingen van groep 5 tot en met 8 het toepassen van metacognitieve vaardigheden tijdens de pilot met het werkportfolio?	16
4.1.3 Wat zijn volgens de leerkrachten van groep 5 tot en met 8 bevorderende en belemmerende factoren bij de pilot met het werkportfolio?	18
4.1.4 Wat zijn volgens de leerlingen van groep 5 tot en met 8 bevorderende en belemmerende factoren bij de pilot met het werkportfolio?	18
5. Conclusies en aanbevelingen.....	20
5.1 Conclusies	20
5.1.1 Hoe ervaren leerkrachten van groep 5 tot en met 8 dat metacognitieve vaardigheden door leerlingen worden toegepast tijdens de pilot met het werkportfolio? 20	
5.1.2 Hoe ervaren leerlingen van groep 5 tot en met 8 het toepassen van metacognitieve vaardigheden tijdens de pilot met het werkportfolio?	20
5.1.3 Wat zijn volgens de leerkrachten van groep 5 tot en met 8 bevorderende en belemmerende factoren bij de pilot met het werkportfolio?	21

5.1.4 Wat zijn volgens de leerlingen van groep 5 tot en met 8 bevorderende en belemmerende factoren bij de pilot met het werkportfolio?	21
5.1.5 In hoeverre ervaren leerkrachten en leerlingen van groep 5 tot en met 8 van de onderzoeksschool, dat een pilot met een werkportfolio bijdraagt aan het zichtbaar maken van ontwikkeling op eigen leerdoelen?	22
5.2 Kritische reflectie op onderzoeksproces	23
5.3 Praktische opbrengst en aanbevelingen	24
5.3.1 Aanbeveling 1: portfolio	24
5.3.2 Aanbeveling 2: digitaal portfolio	24
5.3.3 Aanbeveling 3: vervolgonderzoek portfolio	24
Literatuurlijst.....	25
Bijlagen	28
Bijlage 1.....	28
Opzet portfolio	28
Informatie portfolio voor de leerling.....	31
Informatie portfolio voor de leerkracht	32
Bijlage 2.....	33
Vragenlijst leerlingen	33
Bijlage 3.....	34
Interviewleidraad leerlingen.....	34
Bijlage 4.....	35
Uitwerking interview leerlingen	35
Bijlage 5.....	41
Interviewleidraad leerkrachten.....	41
Bijlage 6.....	42
Uitwerking interview leerkrachten	42
Bijlage 7.....	49
Voorbeeldportfolio	49

Samenvatting

Leerlingen van de onderzoeksschool werken met een kindplan waarbij zij een eigen leerdoel bepalen. Echter, nergens wordt zichtbaar gemaakt hoe de ontwikkeling van de leerlingen ten opzichte van deze eigen leerdoelen verloopt. Het onderzoek geeft antwoord op de onderzoeksvraag: In hoeverre ervaren leerkrachten en leerlingen van groep 5 tot en met 8 van de onderzoeksschool, dat een pilot met een werkportfolio bijdraagt aan het zichtbaar maken van ontwikkeling op eigen leerdoelen?

Daartoe zijn verschillende onderzoeksmethoden toegepast: een vragenlijst voor alle leerlingen om zo hun ervaringen met het portfolio te meten, een groepsinterview met zes leerlingen om dieper in te kunnen gaan op de door hun gegeven antwoorden op de vragenlijst en een groepsinterview met leerkrachten om zo hun ervaringen met het pilot en de metacognitieve leerstrategieën te achterhalen.

Uit ervaringen van leerlingen kan geconcludeerd worden dat het werken met de strippenkaart veel zicht geeft voor de procesbewaking; zij zien duidelijk wat zij al hebben gedaan en welke stappen zij nog moeten nemen om bij het geplande leerdoel te komen. De leerkrachten gaven aan dat het tijdstip voor de pilot, halverwege het jaar, niet gunstig was omdat zij het lastig vonden het op te nemen in hun routines, waardoor ze het soms vergaten. Uit resultaten van de vragenlijst en groepsinterviews zijn verbetermogelijkheden gekomen, die de onderzoeker heeft verwerkt tot een voorbeeldportfolio. De onderzoeker raadt aan dit voorbeeldportfolio begin volgend schooljaar te testen, zodat leerlingen en leerkrachten vanaf het begin van het schooljaar kunnen wennen aan het werken met het portfolio.

1. Probleemanalyse

1.1 Aanleiding en context

De onderzoeksschool is een daltonschool. Verantwoordelijkheid nemen voor eigen doelen is belangrijk voor het daltononderwijs. Eigenaarschap is de mate waarin de leerling verantwoordelijkheid neemt voor zijn eigen leerproces (Brasz & Den Haan, 2017). Daardoor leren leerlingen om doelgericht te werken en hulp te vragen wanneer nodig. Ook leren zij probleemoplossend denken, waarbij keuzevrijheid hen dwingt tot het nemen van zelfstandige beslissingen die effectief en verantwoord zijn (Nederlandse Dalton Vereniging, 2014).

De onderzoeksschool is gelegen nabij het centrum van de stad. Uit gegevens van de school blijkt dat veel ouders midden-hoogopgeleid zijn. De onderzoeksschool bestaat uit 14 klassen. Het team bestaat uit 39 leerkrachten en specialisten die bijdragen aan de ontwikkeling van de leerlingen. Dit doen zij door de leerlingen eigenaar te maken van hun eigen leerproces, waarbij leerlingen zelf hun werk kunnen verdelen op een takenkaart. De leerlingen werken zo op hun eigen tempo en niveau. Sinds augustus 2018 is de onderzoeksschool een fusieschool, samengesteld uit een openbare en een katholieke school. Zo is een nieuwe visie ontwikkeld. Hieruit blijkt dat de onderzoeksschool het belangrijk vindt dat leerlingen zelf hun werk in kunnen plannen en zich aan deze planning kunnen houden (Schoolgids X, 2018). Een ambitie van de school is het werken met kindgesprekken, waarin leerlingen vertellen hoe zij zich ontwikkeld hebben op hun leerdoelen. Tijdens een kindgesprek vertellen de leerlingen aan welke doelen zij willen werken en hoe zij dit gaan doen. Dit wordt vastgelegd in een kindplan. In het kindplan staat vastgelegd wat het doel van de leerling is, hoe het doel behaald kan worden, wie hierbij kunnen helpen, welk materiaal hiervoor nodig is, wanneer aan het doel gewerkt wordt, wanneer de leerling kan bewijzen dat het leerdoel behaald is en hoeveel tijd er nodig is om het leerdoel te behalen. Dit doet een beroep op de metacognitieve vaardigheden van de leerlingen. Hoe leerlingen zich op deze persoonlijke leerdoelen ontwikkelen, wordt nog niet zichtbaar gemaakt. Dit ziet de onderzoeksschool als een gemis en er is behoefte om hier een passende werkwijze voor te vinden.

Volgens het Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid (z.d.) is het niet wettelijk bepaald hoe de ontwikkeling van leerlingen vastgelegd moet worden. Naast het leerlingvolgsysteem Cito, heeft de onderzoeksschool verder geen manier om de ontwikkeling op de persoonlijke leerdoelen van de leerlingen zichtbaar te maken. De onderzoeksschool zou deze ontwikkeling graag zichtbaar maken voor leerlingen, leerkrachten en ouders. Er is gekeken hoe scholen binnen de stichting en scholen in de omgeving de ontwikkeling van leerlingen vastleggen. Sommige scholen doen dit met een portfolio. Momenteel oriënteren leerkrachten binnen de school zelf welke mogelijkheden er zijn om de ontwikkeling van de persoonlijke doelen van de leerlingen bij te houden. Dit zorgt er voor dat er op verschillende manieren een portfolio wordt bijgehouden óf dat er juist geen portfolio bijgehouden wordt en het kindplan als 'los' document gezien wordt.

Het uiteindelijke doel van de school is het houden van driehoeksgesprekken, waarin de leerlingen aan ouders en leerkrachten kunnen vertellen over hun eigen leerweg en ontwikkeling. De onderzoeksschool wil gaan werken met portfolio's om leerlingen hun eigen leerontwikkeling bij te laten houden. Zij willen hier graag ervaringen mee opdoen in een pilot. De onderzoeksschool wil ervaringen opdoen met een pilot in de groepen 5 tot en met 8, om zo tot bevindingen van de leerkrachten en leerlingen te komen.

In deze pilot wil de school ervaring opdoen met het vastleggen van de ontwikkeling van leerlingen op hun persoonlijke leerdoelen in een portfolio en onderzoeken of deze werkwijze past bij de werkwijze van de onderzoeksschool.

1.2 Probleemstelling

Uit bovenstaande analyse blijkt dat leerlingen van de onderzoeksschool persoonlijke leerdoelen vaststellen. Dit doet een beroep op de metacognitieve vaardigheden van de leerlingen. Echter, de ontwikkeling van leerlingen op deze leerdoelen wordt niet vastgelegd door de leerlingen. De onderzoeksschool is op zoek naar een manier, passend bij het daltononderwijs, waarin de ontwikkeling van de leerlingen op de persoonlijke leerdoelen vastgelegd kan worden.

Dit onderzoek is gericht op het opdoen van ervaringen met het werken met een portfolio tijdens een pilot in groep 5 tot en met 8 met als doel aanbevelingen te doen over een passende werkwijze waarbinnen leerlingen hun ontwikkeling op leerdoelen vast kunnen leggen.

2. Theoretisch kader

De onderzoeksschool is een daltonschool die ervaring op wil doen over het werken met een portfolio. In dit theoretisch kader wordt beschreven hoe de ontwikkeling op doelen zichtbaar gemaakt kan worden, wat metacognitieve vaardigheden zijn en wanneer deze toegepast worden, wat de kenmerken van een portfolio zijn, welke verschillende vormen portfolio's er zijn en wat de rol van de leerkracht is wanneer de leerlingen werken met een portfolio. Het theoretisch kader wordt afgesloten met de conclusie welke vorm portfolio het meest passend is voor de onderzoeksschool.

2.1 Ontwikkeling op doelen zichtbaar maken

Parkhurst, grondlegster van het daltononderwijs, benoemt dat leerlingen mensen met lef zijn, ook wel 'fearless human being' genoemd (Berends, 2018). Binnen het daltononderwijs gaat het erom dat leerlingen democratische burgers worden, die zelfstandig en ondernemend zijn. De daltonkernwaarde 'vrijheid in gebondenheid' stimuleert dit. Binnen het daltononderwijs krijgen de leerlingen keuzevrijheid. Zo mogen zij zelf beslissen wat, hoe, met wie, wanneer, waarmee en waar zij willen leren. Bij deze vrijheid hoort ook verantwoordelijkheid. De leerlingen hebben lef nodig om keuzes te maken en zij moeten hier over nadenken, want de leerling is verantwoordelijk voor eigen gemaakte keuzes (Berends, 2018). Zo mogen de leerlingen binnen het daltononderwijs ook eigen leerdoelen opstellen, die aansluiten bij de leerbehoeften van de leerling. Volgens Duckworth (2009) tonen meerdere studies aan dat het zelf stellen en naleven van doelen, leidt tot hogere resultaten. Tevens bevordert dit het eigenaarschap van de leerlingen.

Om leerlingen hun eigen leerproces te laten sturen en hen hierdoor effectiever te laten leren, hebben De Kool en Van der Geest (2018) acht kenmerken opgesteld:

“

1. Weten wat je leert en waarop je moet letten (leerdoelen en succescriteria).
2. Weten wat je geleerd hebt en wat je gaat leren.
3. Weten hoe je leert (aanpak/strategie).
4. Het maken van keuzes (Heb je instructie nodig? Hoeveel oefening heb je nodig?).
5. Fouten als kans zien om te leren.
6. Doorzetten wanneer het lastig wordt.
7. Hulp vragen en open staan voor feedback.
8. Kritisch op je werk zijn en het beste uit jezelf willen halen” (De Kool & Van der Geest, 2018).

Zelfregulerend leren is een proces, waarbij leerlingen eigenaar moeten zijn van hun eigen leerweg (Zimmerman, 1990). Zimmerman (1990) benoemt dat eigenaarschap bestaat uit vier trainbare stappen die voor alle leerlingen eigen te maken zijn:

- 1) *Eigen doelen stellen*: de leerling krijgt de ruimte om eigen leerdoelen te stellen. Hierdoor is de leerling gefocust op het doel en wil hij het doel zelf behalen (Deleij, 2016). Ook Marzano (2008) stelt dat hierdoor eigenaarschap toeneemt en de resultaten van de leerlingen stijgen.
- 2) *Zelfevaluatie*: leerlingen moeten kunnen evalueren op zowel het proces als het product. Door het ontdekken van eigen fouten neemt het eigenaarschap toe (Duckworth, 2009).
- 3) *Zelfmonitoring*: leerlingen houden hun eigen resultaten op een duidelijke en meetbare manier bij. Zo zien zij hun eigen vooruitgang en zien zij wat het effect is van hun inspanning (Zimmerman, 1990).
- 4) *Zelfinstructie*: leerlingen geven zelf aan welke instructie zij nodig hebben en welke leerstof zij al beheersen. Dit stimuleert het verantwoordelijkheidsgevoel bij de leerling (Zimmerman, 1990).

Volgens Deleij (2016) blijkt uit onderzoeken dat deze vaardigheden te trainen zijn. Door leerlingen gericht te trainen op deze stappen, nemen de resultaten toe. Zimmerman (2002) benoemt dat er drie fasen zijn die een leerling doorloopt tijdens een zelfgestuurd leerproces. De eerste fase is de voorbereidende fase. Tijdens deze fase stelt de leerling een leerdoel op. De volgende fase is de prestatiefase. Tijdens deze fase wordt de planning gemonitord. Er wordt hierbij gewerkt aan het persoonlijke leerdoel van de leerling. De laatste fase is de zelfevaluatie. Tijdens deze fase evalueert de leerling het eigen leerproces en het resultaat.

Volgens Stubbé en Theunissen (2008) zijn er vier competenties die van belang zijn bij een zelfgestuurd leerproces. De eerste competentie is het regie nemen over het eigen leerproces. Denk hierbij aan de componenten waar, wanneer, wat, hoe en wie. De tweede stap is het toepassen van leerstrategieën. Nadat de leerling een eigen doel heeft gesteld, worden de deelstappen bepaald, wordt er een planning gemaakt en monitort de leerling het leerproces bepalen van het doel, het tweede component is een verzameling leeractiviteiten, het meten van de resultaten is het derde component en tot slot de feedback, zowel op de doelen als op de leerstrategie. Simons (1995) benoemt dat er sprake is van metacognitief leren wanneer leerlingen heldere beslissingen nemen. De derde stap is reflecteren. Hierbij kijkt de leerling terug naar het leerproces en evalueert de leerling het leerdoel. De laatste stap is samenwerking. Hiermee bedoelen Stubbé en Theunissen (2008) het leren van en met elkaar door samen te werken en elkaar te helpen bij het leerproces.

2.2 Metacognitieve vaardigheden

Een leerproces bestaat uit vier componenten (Simons, 1995). Het eerste component is het kunnen maken ten opzichte van de vier componenten van een leerproces. Bij metacognitief leren geldt het volgende:

- “- Leerlingen weten wat de leerdoelen zijn waar naar toe wordt gewerkt en waarom deze van belang zijn of worden geacht.
- Leerlingen weten welke leerstrategie is gekozen en hoe deze zich verhoudt tot de gekozen leerdoelen.
- Leerlingen weten hoe de leerresultaten zullen worden vastgesteld, hoe deze metingen zich verhouden tot de leerdoelen en hoe de leerstrategie hiertoe bijdraagt.
- Leerlingen maken bewust gebruik van mogelijkheden om feedback te krijgen en om zo hun zicht op de relatie tussen leerdoelen en leerstrategieën uit te breiden.
- Leerlingen koppelen terug naar de leerdoelen en de leerstrategie en niet naar een gebrek aan capaciteiten of aan pech of ongeluk” (Simons, 1995).

Tijdens een leerproces worden in verschillende fasen metacognitieve leerstrategieën ingezet. Het gaat om de volgende metacognitieve leerstrategieën volgens Zimmerman (1998):

- *Oriënteren*. Tijdens deze fase bereiden de leerlingen zich voor op het leerproces. Dit doen zij door te verbeelden en door het doel te bepalen.
- *Plannen*. De leerlingen kiezen welke leerstrategie zij gaan gebruiken tijdens de taak en zij stellen een tijdsplanning op.
- *Proces bewaken*. De leerlingen houden zicht op het plan en registreren vorderingen en (on)begrip. Ook zorgen zij voor een taakgerichte omgeving en leggen zij zichzelf de leerinhoud uit, zorgen zij dat ze extra oefenen en verwoorden zij de genomen stappen.
- *Diagnosticeren*. De leerlingen stellen het niveau van eigen kennis vast. Hiermee controleren zij hun eigen ontwikkeling.
- *Bijsturen*. De leerlingen zoeken hulp wanneer nodig.
- *Toetsen*. Hiermee wordt gecontroleerd of de leerstof beheerst wordt.
- *Evalueren*. De leerlingen controleren hoe de ontwikkeling verliep. Ook wordt de leerling in deze fase beloond.

- *Reflecteren*. De leerling denkt na over het leren, de leeractiviteiten en de leerervaringen.

De Boer et al. (2012) benoemen dat de metacognitieve leerstrategieën toegepast worden tijdens de fasen van zelfregulerend leren volgens Zimmerman (2002) zoals eerder beschreven. De leerstrategieën oriënteren en plannen worden toegepast tijdens de voorbereidingsfase, het bewaken van het proces, diagnosticeren en bijsturen wordt toegepast tijdens de uitvoeringsfase en het toetsen, evalueren en reflecteren past bij de zelfreflectie. Naast de metacognitieve leerstrategieën is het ook belangrijk dat de leerlingen weten welke leerstrategieën er zijn en waarom en wanneer ze toegepast moeten worden (Kostons et al., 2014). Dit wordt metacognitieve kennis genoemd. Dit is kennis waarmee de leerlingen zelf weten hoe zij taken aan moeten pakken. Wanneer leerlingen metacognitieve kennis hebben weten zij wat het doel van de taak is en hoe zij met hun eigen kennis en vaardigheden het beste aan de taak kunnen werken.

2.3 Kenmerken van een portfolio

Een portfolio is een instrument waarbij leerlingen hun eigen ontwikkeling zichtbaar maken. Hierin verzamelt de leerling eigen werk, waarmee zichtbaar wordt wat hij al kan, wat hij belangrijk vindt en wat hij nog te leren heeft (Bootsman & Plomp, 2004).

Een portfolio draait om het bijhouden van een leerproces van de leerling. Het proces van het bijhouden van een portfolio bestaat volgens Van den Heuvel en Koekhoven (2009) uit drie stappen: verzamelen, selecteren en reflecteren. Door gebruik te maken van deze stappen worden leerlingen eigenaar van hun portfolio.

De ontwikkeling van een leerling moet dus zichtbaar zijn in een portfolio, hierbij is reflectie erg belangrijk (Hooijmaaijers, Stokhof & Verhulst, 2012). Hooijmaaijers, Stokhof en Verhulst (2012) benoemen dat zonder reflectie het portfolio slechts een map met werkjes is.

Castelijns en Kenter (2003) zien verschillende voordelen van het werken met portfolio's. Zo stimuleert het werken met portfolio's kinderen om te reflecteren op hun eigen leerproces en zijn zij hier ook verantwoordelijk voor. De leerlingen leren om sturing te geven aan hun eigen leerproces en om hierover te communiceren met anderen, zoals leerkrachten, leerlingen en ouders (Castelijns & Kenter, 2003). Een portfolio kan ook een handig instrument zijn om te gebruiken bij reflectie, feedback en oudergesprekken (Ter Averst, 2017). Door de leerling zelf regie te geven over het portfolio, wordt hij eigenaar van zijn eigen leerproces (Ter Averst, 2017). Ook Castelijns en Kenter (2003) benoemen dat het inzetten van portfolio's het eigenaarschap van de leerlingen vergroot, zij zijn verantwoordelijk voor het eigen werk ten opzichte van het eigen gestelde leerdoel. Daarnaast benoemen Castelijns, Kenter en Van Loo (2009) dat het werken met portfolio's de motivatie en betrokkenheid van leerlingen bevordert. Wanneer de leerlingen zien dat er vorderingen gemaakt worden werkt dit motiverend, deze succeservaringen vergroten het zelfvertrouwen (Castelijns, Kenter & Van Loo, 2009).

Volgens De Jong-Buysse (2010) heeft een portfolio verschillende kenmerken. Zo bevat een portfolio een beargumenteerde selectie uit het werk van de leerling, bestaande uit meerdere vak- en ontwikkelingsgebieden. Een portfolio geldt voor een bepaalde periode en komt tot stand door overleg tussen de leerling en leerkracht. Het bijhouden van een portfolio geeft een beeld van het leerproces en de persoonlijke ontwikkeling van de leerling. De norm voor ontwikkeling en leren ligt bij de leerling zelf.

2.4 Verschillende vormen portfolio's

Castelijns en Kenter (2009) beschrijven drie soorten portfolio's. Ook hebben deze portfolio's allemaal een eigen functie:

- 1) *Werkportfolio*: wordt ook wel ontwikkelingsportfolio genoemd. Hierin verzamelt de leerling zijn werk. Het biedt de leerkracht en leerling inzicht in de mate waarop doelen bereikt worden en hoe het onderwijs daarop afgestemd kan worden. De leerkracht en leerlingen

krijgen inzicht in de mate waarin en de wijze waarop bepaalde doelen worden bereikt wanneer zij werken met een werkportfolio. Doordat een werkportfolio authentiek materiaal bevat, zou de ontwikkeling van de leerlingen hiermee ook aan de ouders getoond kunnen worden (Castelijns & Kenter, 2009). De leerlingen worden uitgedaagd om vervolgvactiteiten te plannen en om te reflecteren op de gebruikte leerstrategieën. Een werkportfolio stimuleert leerlingen om zelfsturend te leren en te reflecteren (Castelijns & Kenter, 2009). Kösters en Ritzen (2016) benoemen dat het werkportfolio als functie heeft om het eigen leerproces te monitoren en de ontwikkeling en groei zichtbaar te maken ten opzichte van de doelen en leerprocessen en daarnaast ondersteunt een werkportfolio het reflectieproces.

2) *Presentatieportfolio*: de leerling kiest zijn beste werkstukken uit, om het in dit portfolio te kunnen laten zien aan anderen. De leerling is trots op dit werk. Dit portfolio werkt motiverend en zorgt voor meer zelfvertrouwen van de leerling.

3) *Toetsportfolio of beoordelingsportfolio*: dit soort portfolio bevat toetsen van de leerling, zodat de leerresultaten zichtbaar zijn. Dit portfolio kan leiden tot een uitstroombportfolio volgens Bootsman en Plomp (2004), waarin de leerling specifieke bewijzen verzameld heeft gericht op de toekomst. Denk hierbij aan stage, dagbesteding en arbeid. De bewijzen die erin worden verzameld, geven een realistisch beeld van wat de leerling kan.

2.4.1 Tastbare portfolio's

Naast dat een portfolio verschillende functies kan hebben, kan het ook verschillende vormen hebben. De Jong-Buysse (2010) beschrijft dat zowel digitale als tastbare portfolio's bestaan. Een tastbaar portfolio bestaat vaak uit verschillende papieren die verzameld worden in een map.

Röhner en Wenke (2005) geven een voorbeeld van een tastbaar portfolio, ontworpen vanuit de daltonvisie. Het gaat hier om een werkportfolio waarbij iedere leerling een eigen laatje krijgt waarin werk verzameld kan worden. Daarna wordt er een selectie van werkjes gemaakt door leerkracht en leerling. De geselecteerde werkjes komen in een presentatieportfolio. Ook hierbij gaat het om een map, die er aantrekkelijk en karakteristiek uit moet zien voor de betreffende leerling. Deze map bevat een curriculum vitae in de map, waarop de leerling zich presenteert. Dit blad wordt vervolgd door een inhoudsopgave waarin staat aangegeven welke onderdelen er in de map aangetroffen worden. Hierbij wordt de datum vermeld waarop het werk gemaakt is, om zo de chronologische leerweg te kunnen volgen. Wat er als laatst in de map te vinden is, is de verantwoording van de werkjes. De leerlingen schrijven een reflectie over de werkjes en het desbetreffende doel.

2.4.2 Digitale portfolio's

Naast dat er tastbare portfolio's zijn, bestaan er ook digitale portfolio's. Een digitaal portfolio wordt bewerkt tot documenten die via de computer te bekijken, te verzamelen en te organiseren zijn. Meeus en Van Looy (2005) benoemen verschillende voordelen van een digitaal portfolio. Zo is het overzichtelijk, compact, zijn er mogelijkheden om film- en geluidsfragmenten toe te voegen en is het toegankelijk. Nadelen kunnen volgens Meeus en Van Looy (2005) zijn dat er niet tot genoeg ICT-vaardigheden beschikt wordt of dat er geen goede ICT-infrastructuur aanwezig is. Castelijns en Kenter (2003) benoemen verschillende criteria voor een digitaal portfolio. Het eerste is dat het ontwerp een duidelijke en gebruikersvriendelijke structuur moet bieden die de leerlingen uitdaagt en waarmee zij zelfstandig kunnen werken. Het tweede is dat reflectie een belangrijke plaats in zal nemen. Dit zal in het ontwerp van het digitaal portfolio duidelijk naar voren moeten komen. Het laatste is dat iedere leerling een eigen uniek portfolio moet hebben. De leerling kan zo binnen de vaste structuur een eigen portfolio maken.

Een voorbeeld van een digitaal portfolio is een combinatie van een werkportfolio, presentatieportfolio en toetsportfolio via Padlet, ontworpen door Van Nuland (2015). In de Padlet kunnen producten gezet worden waar leerlingen trots op zijn, maar ook waar zij zich in ontwikkeld hebben. Ook kunnen hier resultaten, zoals Cito-uitslagen hierin getoond worden.

Een ander voorbeeld van een digitaal portfolio is MijnRapportfolio (2015). Ook dit portfolio is zowel een werkportfolio als een presentatieportfolio. Hierin kunnen foto's, filmpjes en werkstukken worden opgeslagen gedurende de hele schoolloopbaan van het kind.

MijnRapportfolio bestaat uit vijf onderdelen: *Start*, *Zo ben ik*, *Zo leer ik*, *Zo werk ik* en *Talenten*. Verder is er nog een kopje *Vaardigheden* en *Documenten*.

Een derde voorbeeld is MijnBewijsstukken (z.d.). MijnBewijsstukken is een combinatie van een werkportfolio en een prestatieportfolio. MijnBewijsstukken is verdeeld in vakken. Voor ieder vak kan de leerkracht leerdoelen instellen. De leerlingen kunnen zelf bewijsstukken toevoegen, waarmee zij laten zien dat zij aan het leerdoel gewerkt hebben.

2.5 Rol van de leerkracht

Leerkrachten moeten leerlingen actief betrekken bij hun eigen leerproces en hen de ruimte bieden om eigen leerdoelen te kunnen stellen (Morgan, 2016). Het kiezen van eigen leerdoelen bevordert het leerlingeninitiatief waardoor leerlingen zo sturing geven aan het eigen leerproces. Door te werken met portfolio's werken leerkrachten en leerlingen samen. Hierdoor krijgen zij volgens Castelijns en Kenter (2009) een relatie die meer gebaseerd is op gelijkwaardigheid en draagt de leerling samen met de leerkracht de verantwoordelijkheid voor het leerproces. De verantwoordelijkheid die van de leerlingen verwacht wordt, kan volgens Berends (2008) pas gestimuleerd worden wanneer leerkrachten een begeleidende rol aannemen naast dat zij de lesstof aanbieden. Ook benoemt Deleij (2016) dat leerkrachten moeten accentueren dat de leerlingen zelf verantwoordelijk zijn voor hun eigen leerproces.

Eigenaarschap is van belang wanneer de leerlingen hun eigen ontwikkeling ten opzichte van hun gekozen leerdoel bij gaan houden. Eigenaarschap kan niet op gang komen zonder dat de leerling daartoe gestimuleerd wordt (Scheepens & Bakx, 2016). De leerkracht moet de leerling uitdagen en begeleiden in dit proces (Verhoeven, 2016). Daarnaast moeten de leerkrachten volgens Paris en Paris (2001) zorgen voor activiteiten die reflectieve analyse met zich meebrengen en zorgen dat leerlingen hun persoonlijke ontwikkeling bijhouden.

Zoals eerder benoemd doorloopt een leerling drie fasen tijdens een zelfgestuurd leerproces (Zimmerman, 2002). Het gaat om de voorbereidende fase, de prestatiefase en zelfevaluatie. Tijdens deze drie fasen zijn er volgens De Boer et al. (2012) cognitieve, metacognitieve en motivationele leerstrategieën die leerlingen moeten leren toepassen. Deze strategieën ontwikkelen de leerlingen onder begeleiding van hun leerkracht. Volgens Koster, Donker en Opdenakker (2014) gaat de cognitieve leerstrategie over informatieverwerking, gericht op het onthouden en integreren van nieuwe informatie bij bestaande kennis. De cognitieve leerstrategie wordt toegepast tijdens de uitvoering van taken en zijn dus specifiek. De metacognitieve leerstrategie wordt gebruikt om het leerproces te controleren en te reguleren (Kostons, Donker & Opdenakker, 2014). Metacognitie is op hoger niveau en algemener dan de cognitieve leerstrategieën. De metacognitieve leerstrategie kan worden ingezet voorafgaand, tijdens of na afloop van het uitvoeren van een taak. Tot slot zorgen de motivationele opvattingen voor reacties op de leerling zelf in relatie tot de taak. Hierbij gaat het dus om wat de leerling wil doen en of de leerling zichzelf kan motiveren om aan de taak te werken (Kostons, Donker & Opdenakker, 2014).

2.6 Conclusie

Castelijns en Kenter (2003) benoemen verschillende positieve effecten van het werken met een portfolio. Castelijns en Kenter (2009) beschrijven drie portfolio's: een werkportfolio, presentatieportfolio en toetsportfolio. De onderzoeksschool gaat een pilot starten met een werkportfolio. Een portfolio zou ook ingezet kunnen worden tijdens oudergesprekken (Ter Averst, 2017), wat het uiteindelijke doel van de onderzoeksschool is.

Na overleg heeft de onderzoeksschool gekozen om ervaring op te doen met een portfolio volgens Röhner en Wenke (2005), aangepast op de visie van de onderzoeksschool, tijdens een pilot. De inhoud van de map is gebaseerd op de vier competenties van een zelfgestuurd

leerproces volgens Stubbé en Theunissen (2008), de acht kenmerken voor het sturen van een eigen leerproces volgens De Kool en Van der Geest (2018), de vier stappen om eigenaarschap te trainen volgens Zimmerman (1990) en de metacognitieve leerstrategieën volgens Zimmerman (2002). In de map bevindt zich een 'dit ben ik' blad, zodat de leerling het portfolio eigen kan maken. Vervolgens zit er een strippenkaart in de map. Hierop houdt de leerling bij wanneer zij aan het leerdoel gewerkt hebben, wat zij gedaan hebben, waar zij gewerkt hebben, hoelang zij hiermee bezig zijn geweest, wie hen geholpen hebben en hoe het werken ging. Door deze stappen te nemen werken de leerlingen met de metacognitieve leerstrategieën volgens Zimmerman (2002). Tot slot zit het kindplan met het bewijsstuk en een reflectieverslag in de portfoliomap. Deze vorm portfolio is gekozen omdat het aansluit bij de visie van de onderzoeksschool. Ook is hier om praktische redenen voor gekozen, omdat iedere leerling al een eigen map heeft. Zo kan deze map tijdens de pilot ingezet worden als portfoliomap. Groep 5 moet de rapportmap tussendoor mee haar huis nemen dus zullen zij het portfolio los in hun laatje bewaren.

De leerkracht heeft tijdens dit proces een begeleidende taak, waarbij zij de verantwoordelijkheid aan de leerlingen geven (Deleij, 2016). De leerkracht moet de leerlingen uitdagen tot eigenaarschap (Verhoeven, 2016) en hierbij sturing geven zodat de leerlingen op werk gaan reflecteren (Paris & Paris, 2001).

2.7 Onderzoeksvraag

In hoeverre ervaren leerkrachten en leerlingen van groep 5 tot en met 8 van de onderzoeksschool, dat een pilot met een werkportfolio bijdraagt aan het zichtbaar maken van ontwikkeling op eigen leerdoelen?

2.7.1 Deelvragen

1. Hoe ervaren leerkrachten van groep 5 tot en met 8 dat metacognitieve vaardigheden door leerlingen worden toegepast tijdens de pilot met het werkportfolio?
2. Hoe ervaren leerlingen van groep 5 tot en met 8 het toepassen van metacognitieve vaardigheden tijdens de pilot met het werkportfolio?
3. Wat zijn volgens de leerkrachten van groep 5 tot en met 8 bevorderende en belemmerende factoren bij de pilot met het werkportfolio?
4. Wat zijn volgens de leerlingen van groep 5 tot en met 8 bevorderende en belemmerende factoren bij de pilot met het werkportfolio?

3. Onderzoeksopzet

3.1 Beschrijving en verantwoording van dataverzameling

Dit onderzoek is gericht op het opdoen van ervaringen met het werken met een portfolio tijdens een pilot. Het doel van het portfolio is het bijhouden van de ontwikkeling van de leerlingen op de persoonlijke leerdoelen. Het portfolio bestaat uit een ik-blad waarop de leerlingen weetjes en leerbehoeften van zichzelf invullen, een strippenkaart waarop de leerlingen het leerproces ten opzichte van het eigen leerdoel bij kunnen houden en een trotskaart die dient ter reflectie (zie Bijlage 1). Dit houden zij tijdens de pilot gedurende vijf weken bij.

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van de volgende instrumenten: een vragenlijst voor de leerlingen, een groepsinterview met leerlingen en een groepsinterview met leerkrachten.

Deelvragen 1 en 3 zullen beantwoord worden door een semigestructureerd groepsinterview na uitvoering van de pilot. Volgens Kallenberg, Koster, Onstenk en Scheepsma (2012) geeft een interview de mogelijkheid om veel informatie over meningen en ervaringen van mensen boven water te krijgen.

Deelvragen 2 en 4 worden beantwoord door middel van een vragenlijst en een groepsinterview. De leerlingen van de klassen waar een pilot is gehouden zullen deze vragenlijst, na de afronding van de pilot, invullen. Volgens Kallenberg et al. (2012) begrijpen leerlingen vaak niet hoe een vragenlijst werkt en zijn hun antwoorden niet altijd objectief. Daarom zal er naast een vragenlijst ook een groepsinterview met leerlingen plaatsvinden. Een voordeel van een groepsgesprek volgens het Lectoraat Kantelende Kennis (2011) is dat respondenten geïnspireerd worden door ideeën van anderen. Hierdoor gaan zij nadenken over aspecten waar zij niet aan hadden gedacht als ze een individueel gesprek hadden gevoerd.

3.2 Respondenten

Er zijn vijf groepen die deelnemen aan de pilot: 5A, 6A, 6B, 8A en 8B. De groepen 7 hebben aangegeven dat zij wegens drukte niet meedoen met de pilot. In Tabel 1 is schematisch weergegeven hoeveel leerlingen er per groep zijn, hoeveel daarvan meisjes of jongens zijn, hoeveel leerkrachten voor die groep staan, of dit mannen of vrouwen zijn en hoeveel dagen per week deze leerkrachten voor de groep staan. In totaal nemen 125 leerlingen deel, (77 meisjes en 48 jongens) en zeven leerkrachten, waarvan er zes vrouw zijn (zie Tabel 1). De leerkrachten zijn 25 tot 38 jaar oud en hebben tussen 5 en 17 jaar werkervaring.

Tabel 1: Respondenten per groep.

Groep	Aantal leerkrachten	Aantal leerlingen	Aantal meisjes	Aantal jongens
5A	1: vrouw, 4 dagen 2: vrouw, 1 dag	31	24	7
6A	3: man, 4 dagen 2: vrouw, 1 dag	24	15	9
6B	4: vrouw, 5 dagen	24	14	10
8A	5: vrouw, 2/3 dagen 6: vrouw, 2/3 dagen	24	12	12
8B	7: vrouw, 5 dagen	22	12	10
Totaal:	7 leerkrachten, 1 man, 6 vrouwen	125 leerlingen	77 meisjes	48 jongens

Hieronder worden per instrument de respondenten besproken.

Respondenten vragenlijst

De vragenlijst wordt afgenomen bij de leerlingen van groep 5, 6, en 8, die meegewerkt hebben aan de pilot. Uit groep 5 hebben 31 leerlingen de vragenlijst ingevuld. Uit groep 6A hebben 20 leerlingen de vragenlijst ingevuld, uit groep 6B hebben 19 leerlingen de vragenlijst ingevuld. Uit groep 8A hebben 20 leerlingen de vragenlijst ingevuld en uit groep 8B hebben 19 leerlingen de vragenlijst ingevuld. De vragenlijst is dus ingevuld door totaal 109 leerlingen die deelgenomen hebben aan de pilot (de vragenlijst is ingevuld door 87,2% van de leerlingen die mee hebben gedaan met de pilot). Dit zijn 40 jongens en 69 meisjes.

Respondenten groepsinterview

De respondenten van het groepsinterview zijn twee leerlingen per leerjaar, in totaal dus zes leerlingen. Uit groep vijf zijn de leerlingen 8 en 8 jaar oud, 2 meisjes. De respondenten uit de groepen 6 zijn 9 en 10 jaar oud, 2 meisjes. De twee respondenten uit de groepen 8 zijn 11 en 12 jaar oud, waarvan 1 jongen en 1 meisje.

Respondenten groepsinterview

Uit iedere klas zal één leerkracht deelnemen aan het semigestructureerd groepsinterview. De leerkrachten die deelnemen aan het groepsinterview zijn de leerkrachten die in hun klas het meest met het portfolio hebben gewerkt. Vooraf wordt wel gevraagd of de deelnemers van het groepsinterview met hun leerjaarcollega's de ervaringen van de pilot zouden willen bespreken. Zo worden hun ervaringen ook meegenomen tijdens het groepsinterview. De respondenten van dit groepsinterview zijn dus de leerkrachten van groep 5, 6, en 8. Dit zijn in totaal vijf leerkrachten, waarvan 1 man en 4 vrouw.

3.3 Instrumenten

Vragenlijst

De leerlingen die gewerkt hebben met het portfolio zullen een vragenlijst invullen. Deze vragenlijst bestaat uit stellingen met een 6-puntsschaal. Kallenberg et al. (2012) benoemt dat schaalvragen gebruikt worden wanneer je wilt weten hoe mensen over iets denken, in dit geval dus over het werken met het portfolio. Pass en Van den Broek (2009) benoemen dat een 6-puntsschaal meer variatie heeft dan een 5-puntsschaal en zo voor meer genuanceerde resultaten zorgt. De vragenlijst zal zich focussen op de vormgeving en de metacognitieve leerstrategieën plannen, proces bewaking en reflecteren zoals Zimmerman (1998) deze beschrijft. Dit omdat de leerlingen tijdens het werken aan het portfolio vooral bezig zijn met het plannen van het werken aan het leerdoel, kijken wat zij al gedaan hebben en wat zij nog moeten doen, om hulp vragen wanneer nodig is en het terugkijken naar wat goed ging en wat de volgende keer beter kan. Zo zal een stelling zijn: door de trotskaart wist ik wat ik de volgende keer anders zou doen. Voor alle stellingen zie bijlage 'vragenlijst leerlingen'. Naast de stellingen met een 6-puntsschaal zijn er ook drie open vragen waar respondenten de mogelijkheid krijgen om succeservaringen, verbeterpunten en eventuele opmerkingen te plaatsen.

De vragenlijst zal online afgenomen worden. Een voordeel hiervan is dat het gemakkelijk uitvoerbaar is (Kallenberg et al, 2012). Nadelen zijn volgens Kallenberg et al. (2012) dat er geen moeilijke en diepgaande vragen gesteld kunnen worden en dat er geen kans is om door te vragen bij onduidelijkheden. Om deze reden worden een aantal leerlingen daarna geïnterviewd. Dit draagt bij aan de betrouwbaarheid en de validiteit van de dataverzameling. De vragenlijst zal vooraf besproken worden in de onderzoeksgroep en gevalideerd worden door vooraf twee leerlingen die deelnamen aan de pilot de vragen te laten lezen. Hierbij wordt besproken of alle vragen duidelijk zijn en of ze op dezelfde manier gelezen zijn. Volgens Kallenberg et al. (2012) krijgen de respondenten zo gelegenheid om hun eigen opvatting te delen. Daarnaast is er ook de optie om 'niet van toepassing' aan te klikken omdat door eventuele tijdnoed of langere leerdoelen niet iedereen op de juiste manier met het portfolio gewerkt kan hebben.

Interviewleidraad leerlingen

Volgens Kallenberg et al. (2012) begrijpen leerlingen vaak niet hoe een vragenlijst werkt, hun antwoorden niet altijd objectief. Daarom zal naast een vragenlijst voor de leerlingen ook een groepsinterview plaatsvinden. Voorafgaand is gevraagd aan de leerlingen of zij het fijn vinden om hun mening te delen met andere leerlingen. Zij hebben hier dus vooraf mee ingestemd. Het interview bestaat uit semigestructureerde open vragen, zodat de vormgeving, de metacognitieve leerstrategieën plannen, proces bewaken en reflecteren volgens Zimmerman (1998), de succeservaringen en verbetermogelijkheden zeker aan orde komen en de leerlingen vrijuit kunnen antwoorden. Om de validiteit te waarborgen zullen de vragen besproken worden in de onderzoeksgroep. De interviewvragen hebben betrekking tot de meningen en opgedane ervaringen over het werken met het portfolio, zoals: was het fijn om met de portfoliomap te werken? Voor een compleet overzicht van de interviewleidraad zie Bijlage 'interviewleidraad leerlingen'.

Interviewleidraad leerkrachten

De leerkrachten zullen deelnemen aan een groepsinterview, zodat zij de vrijheid krijgen om hun meningen en opgedane ervaringen met het portfolio te kunnen delen. Het groepsinterview is een semigestructureerd interview. Volgens Kallenberg et al. (2012) komen zo bepaalde zaken zeker aan bod. Door gebruik te maken van open vragen, kunnen de respondenten vrijuit antwoorden (Kallenberg et al., 2012). Tijdens een semigestructureerd interview komen er gelijksoortige antwoorden, die zo beter vergelijkbaar zijn. Er wordt structuur aangebracht in de vragen, zodat alle leerkrachten dezelfde vragen moeten

beantwoorden. De antwoorden zullen dan vergelijkbaar zijn (Kallenberg et al., 2012). Een extra topic ten opzichte van het interview met leerlingen is de begeleidende rol van de leerkracht volgens Berends (2008). Om betrouwbaarheid te waarborgen zullen de vragen vooraf doorgelezen worden door de onderzoeksgroep. Een vraag die gesteld wordt is: hoe hebben jullie een rol genomen binnen het toepassen van de metacognitieve leerstrategieën? Voor alle vragen zie Bijlage 5.

3.4 Wijze van data-analyse

Vragenlijst

De antwoorden die de leerlingen hebben gegeven tijdens op de vragenlijst zullen geturfd worden. Na het turven zullen de aantallen omgezet worden in percentages, die in een tabel worden geplaatst. Zo is het overzichtelijk wat de leerlingen fijn vonden aan het werken met het portfolio en wat zij minder fijn vonden.

Interview

De interviews zullen na afloop getranscribeerd worden. De niet-relevante informatie zal doorgestreept worden. Hierna zal de relevante informatie met betrekking tot de kernbegrippen vormgeving, plannen, proces bewaking, reflecteren, bevorderende factoren, belemmerende factoren en rol van de leerkracht gelabeld worden.

4. Resultaten

De resultaten van de data-analyse worden in deze paragraaf per deelvraag beschreven.

4.1.1 Hoe ervaren leerkrachten van groep 5 tot en met 8 dat metacognitieve vaardigheden door leerlingen worden toegepast tijdens de pilot met het werkportfolio?

Plannen

Uit de analyse van het interview blijkt dat leerkrachten merken dat leerlingen door het gebruik van het portfolio niet bewuster bezig zijn met het plannen van het werken aan het leerdoel. Zij geven aan dat de leerlingen in het kindplan al beschrijven wat het doel is, wat zij voor materiaal nodig hebben en wie hen gaan helpen. Dit wordt vervolgens ook besproken door middel van een kindgesprek. Dat blijkt uit de uitspraken van twee leerkrachten van groep 6 en 8: *“Hier schrijven ze ook wat ze al hebben gedaan maar dat heb je met je kindplan eigenlijk besproken”, “...dit is gewoon het bijhouden van, dat ze kunnen verantwoorden dadelijk van wat heb ik gedaan om bij het doel te komen. Het is meer een bewijslast”* en *“Dat ze hiermee kunnen zien van oké, ik heb dit en dit en dit gedaan om mijn doel te behalen en nu wil ik laten zien dat ik het kan”*.

Proces bewaken

Uit analyse van het interview blijkt dat alle leerkrachten zelf het leerproces van de leerlingen niet bij hebben gehouden. Een leerkracht van groep 5 en een leerkracht van groep 6 zeggen hierover: *“Daar heb ik niks mee gedaan”* en *“Nee, dat houd ik ook niet bij”*. Wel geven zij aan dat zij vanuit de rol van de leerkracht de verantwoordelijkheid van het werken aan het eigen leerdoel bij de kinderen zelf leggen. Dat blijkt uit een uitspraak van een leerkracht van groep 6: *“Ik vind dat kinderen daar zelf verantwoordelijk voor zijn om dat in te vullen, en dat ze dat kunnen laten zien bij het kindgesprek”*.

Reflecteren

Uit analyse van het interview blijkt dat vier leerkrachten het reflecteren veel en dubbel vonden. Dat blijkt uit de volgende uitspraken door twee leerkrachten van groep 6 en twee leerkrachten van groep 8: *“Maar ‘wat heb ik geleerd’ geef je toch al aan in zo’n kindplan?”*, *“Maar om het allemaal op te schrijven...”*, *“Ik denk dat deze best wel dubbel op zijn: ‘wat heb je geleerd’, ‘wat weet ik al’, ‘wat kan ik al’”* en *“Maar dat staat ook al op het kindplan”*. Uit analyse van het interview blijkt dat vier leerkrachten het wel belangrijk vinden om de leerlingen te laten reflecteren, maar dan wel op een compactere manier. Dat blijkt uit uitspraken van een leerkracht van groep 5, een leerkracht van groep 6 en een leerkracht van groep 8: *“Want ik vind, het is wel belangrijk om daar over na te denken, voor kinderen denk ik dan”, “Maar wel summier”, “Eigenlijk denk ik dat je er met 2 vragen al een heel eind bent: wat ga ik de volgende keer anders doen en... waar ben ik trots op”*.

4.1.2 Hoe ervaren leerlingen van groep 5 tot en met 8 het toepassen van metacognitieve vaardigheden tijdens de pilot met het werkportfolio?

In totaal hebben 109 leerlingen de vragenlijst ingevuld. Binnen de 6-puntsschaal is per stelling aangegeven hoeveel procent, afgerond op één decimaal, van de respondenten een bepaald antwoord heeft gekozen.

Tabel 2: Antwoorden vragenlijst leerlingen weergegeven in percentages.

Vragen	Helemaal Oneens	Oneens	Beetje oneens	Beetje mee eens	Eens	Helemaal eens	N.v.t.
Vormgeving Ik wist hoe ik het portfolio moest gebruiken.	2,6	2,6	8,9	28,5	43,7	10,7	2,6
Het was fijn om met een portfoliomap te werken.	8,7	10,5	8,7	23,6	35	11,4	1,7
Plannen Door het portfolio heb ik goed nagedacht over wat ik moest doen om mijn doel te behalen.	6,3	8,1	7,2	32,4	25,2	18	2,7
Proces bewaking Door de strippenkaart wist ik wat ik al gedaan had.	4,4	7,1	13,3	31,1	27,6	6,2	9,8
Als ik hulp nodig had vroeg ik dat aan een medeleerling.	7	3,5	11,5	23,8	30,9	17,6	5,3
Als ik hulp nodig had vroeg ik dat aan de leerkracht.	4,4	3,5	7	23	36,2	22,1	3,5
Ik had vaker aan mijn leerdoel gewerkt dan wanneer ik geen portfolio had.	8,8	12,3	18,5	25,6	23	5,3	6,1
Reflecteren Door de trotskaart wist ik wat ik goed had gedaan.	1,8	2,7	6,3	14,4	18,9	10,8	45
Door de trotskaart wist ik wat ik de volgende keer anders zou doen.	1,7	1,7	4,4	17,8	23,2	6,2	44,6

Uit analyse van de vragenlijst blijkt dat 82,9% van de respondenten weet hoe zij het portfolio moesten gebruiken. 70% van de respondenten geeft aan dat zij het fijn vonden om met een portfoliomap te werken, in tegenstelling tot 27,9% die het niet fijn vonden om met de portfoliomap te werken.

Uit analyse van de vragenlijst blijkt dat 75,6% van de respondenten beter is gaan plannen doordat zij werken met het portfolio.

Uit analyse van de vragenlijst blijkt dat 64,9% van de respondenten goed zicht had op hun leerproces door het gebruik van de strippenkaart. 24,8% was het hier 'een beetje' tot 'helemaal niet mee eens'. 72,3% van de respondenten geeft aan dat zij door het bewaken van hun eigen proces hulp vroegen aan medeleerlingen wanneer nodig. 81,3% geeft aan ook hulp te vragen bij de leerkracht. 39,6% van de respondenten geeft aan niet vaker aan het leerdoel te hebben gewerkt door het portfolio. 53,9% geeft aan het hier 'een beetje' tot 'helemaal mee eens' te zijn en hebben wel vaker aan hun persoonlijk leerdoel gewerkt.

Uit analyse van de vragenlijst blijkt dat 44,1% van de respondenten door gebruik van de trotskaart wist wat zij goed gedaan hadden. 45% heeft gekozen voor 'niet van toepassing', deze respondenten hebben nog geen gebruik gemaakt van de trotskaart. 47,2% heeft

gekozen voor 'een beetje' tot 'helemaal mee eens' bij de stelling of zij door de trotskaart wisten wat zij de volgende keer anders zouden doen. 44,6% van de respondenten heeft hier gekozen voor 'niet van toepassing'.

Uit analyse van het interview blijkt dat leerlingen denken dat zij baat hebben bij het gebruik van de trotskaart. Een leerling van groep 6 en een leerling van groep 8 lichtte dit als volgt toe: *"ik denk dat dat wel beter gaat omdat ik dan ook een beetje overzicht heb van wat ik de volgende keer beter zou kunnen doen"* en *"Nou want als je ergens aan werkt waar je niet zo goed in bent of beter in wil worden en je snapt het bijvoorbeeld niet dan kun je dat voor jezelf opschrijven en dan de volgende keer denk je van 'oh ik snap het niet' en dat je er dan misschien meer tijd aan besteedt om het te oefenen"*.

4.1.3 Wat zijn volgens de leerkrachten van groep 5 tot en met 8 bevorderende en belemmerende factoren bij de pilot met het werkportfolio?

Bevorderende factoren

In het interview geven drie leerkrachten aan dat zij door het werken met het ik-blad inzicht kregen in de leerbehoeften van de leerlingen. Dit lichtte een leerkracht van groep 8 als volgt toe tijdens het groepsinterview: *"Ik vond het best leuk om te lezen 'wat wil de juf van mij weten', dat sommige kinderen zo iets hadden van ja wat bedoel je dan. Ik zeg 'nou ja, weet je, je kan bijvoorbeeld denken aan heb ik nodig dat ik niet teveel op je let, of weet je wel van die dingen. Of als ik op je mopper moet ik dan boos doen of een keer knipogen'..."* en *"Wat heb ik nodig en wat vind ik fijn vanuit de juf inderdaad"*.

Belemmerende factoren

In het interview geven vier leerkrachten aan dat een belemmerende factor de tijd is. Drie leerkrachten benoemen dat het bijhouden van de strippenkaart iedere keer veel tijd kost en dat de pilot te kort duurde. Dat blijkt uit de volgende uitspraken van een leerkracht van groep 6 en een leerkracht van groep 8: *"de hoeveelheid tijd dat het kost... om dit allemaal bij te gaan houden... Want dit invullen kost, zoeken invullen et cetera kost een kind alweer 5 minuten. Laat een kind 3 keer per week aan het doel werken, ben je een kwartier kwijt"*, *"Het is als je volgend jaar daarmee zou starten en dit begin van het jaar uitleggen en de kinderen kunnen wennen..."* en *"En ik moet zeggen ik ben er ook weinig aan toegekomen met kinderen om dit echt door te pakken"*.

Daarnaast blijkt uit analyse van het interview dat een andere belemmerende factor de vormgeving is. Vier leerkrachten geven aan dat de rapportmap als portfoliomap niet makkelijk werkbaar is. Dat blijkt uit deze uitspraken van twee leerkrachten van groep 8: *"Dat was niet zo makkelijk om te pakken, te gebruiken, om aan te kruisen en in te vullen"* en *"Het was geen werkdocument voor de kinderen"*. Leerkrachten gaven aan dat zij het werkportfolio losstaand van het rapport willen zien wat makkelijk pakbaar is. Wanneer het doel behaald is, geven zij aan dat de documenten van het werkportfolio wel in de rapportmap zouden kunnen. Daarnaast blijkt uit analyse van het interview dat de leerkrachten de strippenkaart compacter willen zien. Zij gaven aan dat de kolom 'hoeveel' geen meerwaarde had. Dat blijkt uit uitspraken van een leerkracht van groep 6 en een leerkracht van groep 8: *"Wat is het doel om te weten hoeveel er wordt gemaakt?"* en *"Het hoeft geen meerwaarde te zijn als je meer doet"*.

4.1.4 Wat zijn volgens de leerlingen van groep 5 tot en met 8 bevorderende en belemmerende factoren bij de pilot met het werkportfolio?

Bevorderende factoren

Uit interview blijkt dat twee leerlingen vonden dat zij door de strippenkaart meer inzicht hadden in hun leerproces. Hierdoor kunnen ze vergelijken hoe zij vooruit zijn gegaan. Dat blijkt uit uitspraken van een leerling van groep 8 en van een leerling van groep 5: *"Ik vond het*

wel goed gaan. Want dan moet je ook invullen hoelang heb je eraan gewerkt en waar heb je eraan gewerkt, dat vond ik ook fijn om te zien” en “Want dat je telkens ook kunt kijken van wat heb ik gedaan, hoe lang, hoe veel, dat je ook ziet van hoe stond ik er toen in en hoe sta ik er nu in”.

Belemmerende factoren

Uit analyse van het interview blijkt dat twee leerlingen de rapportmap niet graag als werkportfolio gebruiken. Één leerling geeft aan het ook niet fijn te vinden om het portfolio los te bewaren. Dat blijkt uit uitspraken van een leerling van groep 8: “Nou ik vond het ook niet heel handig want het staat in de kast. En als je dan bijvoorbeeld toets hebt ofzo en je wilt aan je doel werken of iets verbeteren dan mag je niet lopen om je map te pakken” en “Ja maar dan ook niet dat ie los ligt”. Zij geven aan dat zij liever een snelhechter in het laatje hadden willen hebben zodat het makkelijk pakbaar is en het niet kapot gaat in het laatje, volgens de volgende uitspraken van twee leerlingen van groep 8: “Nou als je een klein mapje hebt voor in je laatje, kun je altijd zeggen van ‘oh ik ga daar nog ff aan werken want ik heb nu toch niet zoveel te doen’” en “Zeg maar wel zo’n mapje die in je laatje past en niet zo’n grote map die je in een kast moet zetten”.

Ook geeft één leerling aan dat zij door het andere werk het portfolio vergeet bij te houden. Dat blijkt uit een uitspraak van een leerling van groep 8: “Want nu moet je het zelf allemaal doen en dat vergeet je en je hebt zelf planwerk 3 dingen in de week en dat moet allemaal af en je gewone werk, en dan ga je dit vergeten”. Uit analyse van het interview blijkt dat één leerling graag een vaste tijd heeft om aan het portfolio te werken. Dat blijkt uit deze uitspraak van een leerling van groep 8: “...bijvoorbeeld een keer in de maand of een keer in de drie weken dat bijvoorbeeld ook de juffrouw of meester een kwartier inplant en dat je dan zegt van we gaan even een kwartiertje kijken van hoe stond ik er toen voor en hoe sta ik er nu, moet ik iets veranderen”.

5. Conclusies en aanbevelingen

5.1 Conclusies

In deze paragraaf wordt beschreven welke conclusie getrokken kan worden naar aanleiding van de resultaten. Tot slot zal de onderzoeksvraag beantwoord worden.

5.1.1 Hoe ervaren leerkrachten van groep 5 tot en met 8 dat metacognitieve vaardigheden door leerlingen worden toegepast tijdens de pilot met het werkportfolio?

Plannen

De leerkrachten geven aan dat zij merken dat de leerlingen door het werken met het portfolio niet meer bezig zijn met plannen dan normaal. Dit komt omdat de leerlingen al op het kindplan invullen wat het doel is, wat voor materiaal zij nodig hebben en wie hen daarbij gaat helpen. De leerkrachten vinden het portfolio daardoor meer een manier om het werken aan het leerdoel bij te houden, de leerlingen gaan hierdoor niet beter op hun plannen letten.

Proces bewaken

Uit de resultaten kan geconstateerd worden dat de leerkrachten zelf niks met procesbewaking gedaan hebben. De leerkrachten leggen de verantwoordelijkheid van het werken aan het eigen leerdoel bij de leerlingen neer. Volgens Delij (2016) is het de juiste manier van werken met een portfolio om de verantwoordelijkheid aan de leerlingen te geven. De leerlingen worden zo uitgedaagd tot eigenaarschap (Verhoeven, 2016).

Reflecteren

Leerkrachten vinden het belangrijk dat leerlingen wel aandacht besteden aan het reflecteren. Echter vonden zij de trotskaart erg dubbel en veel werk. De leerlingen schrijven in het kindplan hun eigen leerdoel, de vraag 'Wat heb ik geleerd?' zou geschrapt kunnen worden zodat het reflecteren compacter wordt. Het antwoord hierop vinden de leerkrachten logisch, wat je hebt geleerd is datgene waar jouw eigen leerdoel over ging. De leerkrachten geven aan dat de leerlingen door de vragen 'Wat ga ik de volgende keer anders doen?' en 'Waar ben ik trots op?' genoeg reflecteren en nadenken over hun leerproces. Hierdoor koppelen de leerlingen terug naar de leerdoelen en leerstrategie en niet naar een gebrek aan capaciteiten aan pech of ongeluk, wat aansluit bij het eerste component van het metacognitief leren volgens Simons (1995).

5.1.2 Hoe ervaren leerlingen van groep 5 tot en met 8 het toepassen van metacognitieve vaardigheden tijdens de pilot met het werkportfolio?

Plannen

Uit de resultaten van de vragenlijst blijkt dat 75,6% van de leerlingen aangeeft dat zij beter zijn gaan plannen door te werken met het werkportfolio. Tijdens het interview geven de leerlingen aan dat zij al plannen wanneer zij het kindplan invullen. Dit wordt ook besproken met de leerkracht. Maar doordat zij het proces bewaken, wordt er beter gekeken naar wat er al gedaan is en wat er nog gedaan moet worden.

Proces bewaken

Meer dan de helft van de respondenten, namelijk 64,9%, geeft aan een beter inzicht te hebben over wat zij al aan het eigen leerdoel gedaan hebben. Door het gebruik van de strippenkaart wordt ook inzichtelijk wat zij nog moeten doen om het leerdoel te behalen. Dit sluit aan bij de metacognitieve leerstrategieën volgens Zimmerman (1998). Leerlingen registreren vorderingen en zorgen dat zij extra oefenen en verwoorden zij de genomen stappen, wat zij met dit werkportfolio doen op de strippenkaart.

Reflecteren

Uit de resultaten van de vragenlijst kan geconstateerd worden 45% van de leerlingen heeft gekozen voor het antwoord 'niet van toepassing' op de vraag of de leerlingen door de trotskaart wisten wat zij goed gedaan hadden. Hieruit kan geconcludeerd worden dat deze leerlingen nog niet toe zijn gekomen aan reflecteren omdat zij hun leerdoel nog niet behaald hadden. De pilot zou dus nog langer moeten duren om hier meerdere reacties op te krijgen. Uit de resultaten van het interview blijkt wel dat leerlingen het nut inzien van de trotskaart omdat zij hiermee kunnen meten wat zij nog lastig vonden zodat zij hier de volgende keer een andere leerstrategie voor zouden kunnen kiezen. Dit sluit mooi aan bij de fase reflecteren volgens het metacognitief leren (Zimmerman, 1998), waarbij leerlingen gaan nadenken over het leren en de leerstrategieën.

5.1.3 Wat zijn volgens de leerkrachten van groep 5 tot en met 8 bevorderende en belemmerende factoren bij de pilot met het werkportfolio?

Bevorderende factoren

Een bevorderende factor van de pilot met het werkportfolio was het ik-blad dat de leerlingen in moesten vullen. Leerkrachten geven aan dat leerlingen zo bewuster over zichzelf en hun hulpvragen na moesten denken, zoals: 'Wat verwacht je van de juf/meester?'. Dit sluit aan bij de fase oriënteren van de metacognitieve leerstrategieën volgens Zimmerman (1998). Leerlingen oriënteren zich hierbij op hun leerweg.

Belemmerende factoren

Leerkrachten geven aan dat vooral de tijd een belemmerende factor tijdens deze pilot is geweest. De pilot begint halverwege het jaar en de leerlingen en leerkrachten moeten hier zelf nog aan wennen. De leerkrachten geven aan dat wanneer meteen aan het begin van het jaar gestart wordt met een werkportfolio, dat de leerlingen en leerkrachten er zo aan kunnen wennen en het in de routine kan komen. Verder was de pilot te kort omdat veel leerlingen het doel nog niet behaald hadden binnen de tijd van de pilot. Veel leerkrachten zijn dus nog niet aan reflecteren toegekomen.

Naast dat de leerkrachten vinden dat het reflecteren compacter kan, vinden zij ook dat de strippenkaart compacter kan. De leerlingen moesten nu het leerdoel invullen, maar dit staat al op het kindplan. De hoeveelheid werk heeft geen meerwaarde, hierdoor gaan leerlingen kwantiteit verkiezen boven kwaliteit. Deze kolom kan dus weg op de strippenkaart. Door het portfolio compacter te maken zijn de leerlingen minder tijd kwijt aan het invullen van de strippenkaart en trotskaart.

5.1.4 Wat zijn volgens de leerlingen van groep 5 tot en met 8 bevorderende en belemmerende factoren bij de pilot met het werkportfolio?

Bevorderende factoren

De leerlingen geven tijdens het interview aan dat zij het werken met de strippenkaart erg fijn vonden. De strippenkaart maakt hun leerproces inzichtelijk, waardoor zij weten welke stappen zij nog moeten ondergaan om tot hun leerdoel te komen. Dit sluit ook aan bij de stap zelfmonitoring van het zelfregulerend leren volgens Zimmerman (1990), waarbij leerlingen hun resultaten op een duidelijke en meetbare manier bijhouden zodat zij hun eigen vooruitgang zien en inzichtelijk maken wat het effect is van hun inspanning.

Belemmerende factoren

De belemmerende factor volgens de resultaten van het interview met de leerlingen is de vormgeving. Omdat de leerlingen de rapportmap als werkportfolio gebruiken is dit niet altijd pakbaar. De rapportmappen staan in een kast en leerlingen hebben niet altijd de tijd of mogelijkheid om deze te pakken. Bij groep 5 lag het portfolio in het laatje, maar dit was rommelig en lastig zoeken.

5.1.5 In hoeverre ervaren leerkrachten en leerlingen van groep 5 tot en met 8 van de onderzoeksschool, dat een pilot met een werkportfolio bijdraagt aan het zichtbaar maken van ontwikkeling op eigen leerdoelen?

Het literatuuronderzoek, de pilot, de vragenlijst en de groepsinterviews hebben geleid tot ervaringen en inzichten van leerlingen en leerkrachten ten opzichte van het werken met een werkportfolio om de ontwikkeling op eigen leerdoelen van leerlingen zichtbaar te maken.

Leerkrachten ervaren dat de leerlingen minder bezig zijn met de metacognitieve vaardigheid plannen, omdat zij dit tijdens het invullen van het kindplan al doen. Uit de vragenlijst blijkt dat zij wel meer zijn gaan plannen, maar in het interview geven de leerlingen aan dat zij dit plannen alleen doen tijdens het invullen van het kindplan.

De leerkrachten geven de leerlingen de verantwoordelijkheid over het bijhouden van de ontwikkeling op het eigen leerdoel, wat het eigenaarschap uitdaagt volgens Verhoeven (2016). Leerlingen zelf geven aan dat zij door de strippenkaart hun leerproces goed bij kunnen houden. Zij benoemen dat de strippenkaart inzichtelijk maakt wat zij al hebben gedaan aan hun leerdoel en wat zij nog moeten doen om het eigen leerdoel te behalen, wat past bij zelfmonitoring van het zelfregulerend leerproces (Zimmerman, 1990).

Veel leerlingen en leerkrachten zijn nog niet toegekomen aan het reflecteren. Wel zien zowel leerlingen als leerkrachten het belang van reflecteren. Door het reflectieformulier compacter te maken zou het minder herhaling zijn en is het sneller in te vullen.

Naast dat het reflectieformulier compacter zou kunnen, geven leerkrachten aan dat de strippenkaart ook compacter kan. Het doel wordt al ingevuld op het kindplan en de kolom 'hoeveel' zorgt voor kwantiteit in plaats van kwaliteit.

Voor zowel leerling als leerkracht is het werken met een werkportfolio erg wennen. Beide partijen geven aan dat zij meer tijd zouden willen hebben en dat deze routine er nog in moet slijpen. Door het reflectieformulier en de strippenkaart in te korten, zijn leerlingen minder tijd kwijt aan het bijhouden van de ontwikkeling ten opzichte van het eigen leerdoel.

Leerkrachten vonden het ik-blad een positief punt. De leerlingen worden uitgedaagd om na te denken over hun leerbehoeften, die de leerkracht vervolgens in kan zetten tijdens de instructies of juist tijdens hun begeleidende rol volgens Verhoeven (2016).

5.2 Kritische reflectie op onderzoeksproces

Sterk aan dit onderzoek is het aantal respondenten. 125 leerlingen werkten met het werkportfolio tijdens de pilot. Hiervan hebben 109 leerlingen de vragenlijst ingevuld. Dat is een respons van 87,2%.

De pilot heeft ervoor gezorgd dat leerlingen en leerkrachten ervaringen op hebben gedaan met het bijhouden van de ontwikkeling ten opzichte van het eigen leerdoel door middel van een werkportfolio. Uit deze pilot zijn verbetermogelijkheden voortgevloeid, wat resulteert in mogelijkheden om het werkportfolio aan te passen zodat het aansluit bij de behoeften van de leerlingen en leerkrachten.

Tijdens de beginfase van het onderzoek werd er literatuurstudie gedaan naar verschillende portfolio's en hoe deze ingezet werden. Hier werd een stuk theoretisch kader over uitgewerkt, maar omdat dit niet aansloot bij de onderzoeksvraag is een groot stuk daarvan verwijderd. In plaats veel tijd te steken in het samenstellen van een portfolio was het misschien makkelijker geweest om een bestaand portfolio te testen tijdens een pilot. Zo was er meer tijd geweest om dieper te focussen op de metacognitieve leerstrategieën plannen, proces bewaken en reflecteren.

Doordat leerlingen en leerkrachten aangaven weinig tijd te hadden voor het werken met het portfolio en dat ook vaak vergaten, is de vraag of leerlingen voldoende ervaringen hadden opgedaan om de vragenlijst realistisch in te vullen. Tijdens het interview gaven leerlingen en leerkrachten ook aan dat zij aan bijvoorbeeld het reflecteren nog niet toe zijn gekomen. Wel konden zij zich inbeelden wat zij ervan zouden vinden als zij er wel mee gewerkt zouden hebben.

De pilot zou oorspronkelijk vier weken duren. Omdat leerkrachten en leerlingen gedurende deze weken aangaven dat dit te weinig was, werd de pilot uitgebreid naar zes weken. Dit gaf de leerkrachten en leerlingen net wat meer tijd, maar was nog steeds erg kort. Om overal duidelijke resultaten op te kunnen behalen, had deze pilot nog een aantal weken mogen duren. Desondanks geven de opgedane ervaringen van leerkrachten en leerlingen gedurende deze korte periode inzicht in hoe de school in de toekomst met een portfolio gericht op eigen leerdoelen zou kunnen werken. In vervolgonderzoek zou gekeken kunnen worden hoe het werken met een aangepast portfolio vanaf het begin van het schooljaar in meerdere groepen bijdraagt aan het zicht krijgen op eigen leerdoelen.

5.3 Praktische opbrengst en aanbevelingen

5.3.1 Aanbeveling 1: portfolio

De leerlingen en leerkrachten hebben ervaring opgedaan met het werkportfolio, bestaand uit een ik-blad, strippenkaart en trotskaart. Naar aanleiding van de opgedane ervaringen van zowel leerling als leerkracht zijn suggesties gedaan voor verbetermogelijkheden voor het portfolio. De onderzoeker heeft de verbetermogelijkheden verwerkt in een voorbeeldportfolio dat de onderzoeksschool kan gebruiken in het proces om de ontwikkeling van de leerlingen ten opzichte van het eigen leerdoel bij te houden (zie Bijlage 7). De onderzoeker raadt aan om het voorbeeldportfolio begin volgend schooljaar te introduceren, zodat de leerlingen en leerkrachten het hele jaar kunnen wennen aan het werken met het portfolio.

5.3.2 Aanbeveling 2: digitaal portfolio

Tijdens deze pilot is gewerkt met een tastbaar werkportfolio omdat dit aansluit bij de visie van de onderzoeksschool. De onderzoeker raadt aan om ook een pilot te houden met een digitaal portfolio. Leerlingen en leerkrachten benoemen dat de vormgeving en de tijd een grote rol spelen bij het tastbaar werkportfolio, wellicht is dit minder bij het gebruik van een digitaal portfolio. De onderzoeker raadt aan het digitaal portfolio MijnRapportportfolio (2015) te testen in een pilot. Met dit digitaal portfolio hebben leerlingen nog veel eigenaarschap omdat zij zelf foto's, video's en werkstukken toe kunnen voegen, wat aansluit bij de visie van de onderzoeksschool. De onderzoeker raadt aan om een pilot met een digitaal portfolio begin volgend schooljaar te starten. Zo kunnen leerlingen en leerkrachten het nieuwe jaar opstarten met het portfolio zodat het in hun routine komt en zij hieraan kunnen wennen.

5.3.3 Aanbeveling 3: vervolgonderzoek portfolio

Dit onderzoek richt zich op de bovenbouw, de groepen 5 tot en met 8. Om het werken met portfolio's school breed te maken, raadt de onderzoeker aan om met een vervolgonderzoek te onderzoeken wat voor soort portfolio aansluit bij de onderbouw, groep 1 tot en met 4, en in hoeverre zij daarmee de ontwikkeling ten opzichte van hun eigen leerdoel bij kunnen houden. De onderzoeker raadt aan dit begin volgend schooljaar te starten, zodat de leerlingen en leerkrachten geruime tijd hebben om aan het portfolio te werken.

Literatuurlijst

- Aarssen, J., Bolt, L. van der, Leseman, P., Davidse, N., Jong, M. de, Bus, A., & Meseman, J. (2010). *Zelfsturing als basis voor de ontwikkeling van het kind*. Utrecht: Sardes.
- Averst, K., ter, (2017). *Portfolioleren: wat is het en wat kun je ermee?* Geraadpleegd op 10-10-2018, van <https://www.odin-groep.nl/nieuws/blogs/art/3722/portfolioleren-wat-is-het-en-wat-kun-je-ermee>
- Berends, R. (2018). *Expeditie dalton*. Saxion Progressive Education University Press.
- Berends, R. (2008). *Zelfstandigheid leren door zelfstandig te zijn: het begrip zelfstandigheid in de praktijk van het onderwijs*. Geraadpleegd 30-01-2019, van www.daltondeventer.nl/literatuur/titels/07_Het_begrip_zelfstandigheid_in_de_praktijk_van_het_daltononderwijs.pdf.
- Bodrova, E. & Leong, D. (2007). *Tools of the Mind*. Pearson: Merrill Prentice Hall.
- Boer, H. de, Donker-Bergstra, A., & Kostons, D. (2012). *Effective strategies for Selfregulated Learning: A Meta-Analysis*. Groningen: Gronigs Instituut voor Onderzoek van Onderwijs.
- Bootsman, A. & Plomp, M. (2004). *Werken met uitstroomportfolio in het praktijkonderwijs*. Utrecht: APS.
- Brasz, W. & Haan, M. den, (2017). *Hoe kunnen docenten het eigenaarschap van leerlingen in het voortgezet onderwijs versterken?* Geraadpleegd op 05-10-2018, van <https://wij-leren.nl/eigenaarschap-leerlingen-voortgezet-onderwijs-versterken.php>
- Brown, G., Pierce, J.L. & Crossley, C. (2013). *Toward an Understanding of the Development of Ownership Feelings*. Hoboken: Wiley Blackwell.
- Castelijns, J. & Kenter, B. (2003). *De diepte in met leerlingportfolio's: praktijkervaringen - in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS.
- Castelijns, J. & Kenter, B. (2009). *Leren met portfolio's*. Amersfoort: CPS.
- Castelijns, J., Kenter, B. & Loo, J. van, (2001). *Leerlingportfolio's en hun betekenis voor het leerproces*. Amersfoort: CPS.
- Deleij, M. (2016). *Eigenaarschap, zo simpel!* Geraadpleegd op 14-11-2018, van <http://www.daltonmiddennederland.nl/Eigenaarschap%20literatuur%20zo%20simpel%20JSW%202%2032%20Eigenaarschap,%20zo%20simpel.pdf>
- Ducksworth, K. (2009). *Self-regulated learning*. London: University of London.
- Heijmans, T. (2017). *Dit wil ik, dit doe ik, dit kan ik, kijk eens!* (Afstudeeropdracht). Pabo, Fontys Hogeschool Kind en Educatie, 's-Hertogenbosch.
- Heuvel, A van den, & Koekhoven, C. (2009). *Mijn ontwikkeling in beeld*. Mensen kinderen, 6-8.
- Hoef, H. de, (2017). *Zelfregulering: 21^e eeuwse vaardigheid*. Geraadpleegd op 19-09-2018, van <https://o21.nu/zelfregulering/>
- Hooijmaaijers, T., Stokhof, T., & Verhulst, F. (2011). *Ontwikkelingspsychologie voor leerkrachten basisonderwijs*. Assen: Van Gorcum.

- Kool, P., de, & Geest, H. van der, (2018). *Ontwikkelen van strategieën en een leerhouding*. Geraadpleegd op 30-01-2018, van <https://www.onderwijsadvies.nl/waarom/nieuws/2018/01/artikel-ontwikkelen-van-leerstrategieen/>
- Kösters, J. & Ritzen, M. Geraadpleegd op 23-01-2019, van https://www.researchgate.net/profile/Magda_Ritzen/publication/242665161_Mogelijke_functies_van_een_portfolio_binnen_een_competentiegericht_curriculum/links/0f317538efdf810960000000.pdf
- Kostons, D., Donker., A., & Opdenakker, M. (2014). *Zelfgestuurd leren in de onderwijspraktijk*. Geraadpleegd op 30-01-2019, van https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2015/02/Opdenakker_Zelfgestuurd-leren-in-de-onderwijspraktijk.pdf
- Lectoraat Kantelende Kennis (2011). *Groepsinterview*. Geraadpleegd op 19-12-2018, van <http://kennisbank.lectoraat.nl/index.cfm?page=Groepsinterview>
- Jonge-Buyse, C. de, (2010). *Een passend portfolio*. Geraadpleegd op 10-10-2018, van [file:///D:/Download/Buyse C. de - Hulst - 2010.pdf](file:///D:/Download/Buyse_C.de-Hulst-2010.pdf)
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepsmma, W. (2012). *Ontwikkeling door onderzoek*. ThiemeMeulenhoff: Amersfoort.
- Marzano, R. (2008). *Wat werkt in de klas*. Rotterdam: Bazalt.
- MijnBewijsstukken (z.d.). *Hét portfolio voor het primair onderwijs*. Geraadpleegd op 07-11-2018, van <https://mijnbewijsstukken.nl>
- MijnRapportfolio (2018). *MijnPortfolio*. Geraadpleegd op 31-10-2018, van <https://mijnrapportfolio.nl/mijn-portfolio/>
- Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid (z.d.). *Is wettelijk bepaald hoe de ontwikkeling van het kind moet worden vastgelegd?* Geraadpleegd op 05-09-2018, van <https://www.veranderingenkinderopvang.nl/documenten/vragen-en-antwoorden/is-wettelijk-bepaald-hoe-de-ontwikkeling-van-het-kind-moet-worden-vastgelegd>
- Morgan, M. (2016). *Leren doen we samen!* Zwolle: Katholieke Pabo Zwolle.
- Nederlandse Dalton Vereniging (2014). *Kernwaarden*. Geraadpleegd op 05-09-2018, van <http://www.dalton.nl/daltononderwijs/kernwaarden#reflectie>
- Nuland, J. van, (2015). *Portfolio Talentontwikkeling*. Geraadpleegd op 31-10-2018, van <https://talentstimuleren.nl/onderwijs/primair-onderwijs/hulpmiddel/3972-portfolio-talentontwikkeling>
- Paris, S., & Paris, A. (2001). *Classroom Applications of Research on Self-Regulated Learning*. Educational Psychologist, 32(2), 89-101.
- Pass, J., Broek, A. van den, (2009). *Nationale Studentenenquête: Validatie NSE 2010*. Geraadpleegd op 08-02-2019, van <http://www.studiekeuzeinformatie.nl/wp-content/uploads/2013/03/Validatie-NSE-2010.pdf>
- Röhner, R. & Wenke, H. (2005). *Hallo Dalton*. Nieuwegein: Arko Uitgeverij BV.
- Scheepens, N., & Bakx, A. (2016). *Zelfregulatie: op weg naar succes*. JSW, 12-15.

- Schoolgids X (2018). *Schoolgids 2018-2019*. Geraadpleegd op 05-10-2018, van <https://www.daltonschooldeevenaar.nl/documenten/292883-de-evenaar-schoolgids-2017-2018-1109-dot-pdf>
- Simons, P. (1995). *Metacognitie en leren leren*. Geraadpleegd op 30-01-2019, van <file:///D:/Download/5812.pdf>
- Stubbé, H. & Theunissen, N. (2008). *Self-directed adult learning in a ubiquitous learning environment: a meta-review*. Geraadpleegd op 23-01-2019, van https://www.researchgate.net/publication/228667440_Self-directed_adult_learning_in_a_ubiquitous_learning_environment_A_meta-review
- Verhoeven, P. (2016). *Eigenaarschap: het leren is van mij!* Geraadpleegd op 23-01-2019, van <http://www.pieter-verhoeven.nl/actueel/DU14607-Eigenaarschap-het-leren-is-van-mij.aspx>
- Zimmerman, B. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zimmerman, B. (1998). Academic studying and the personal development of skill: a self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33, 73-86
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.

Bijlagen

Bijlage 1

Opzet portfolio

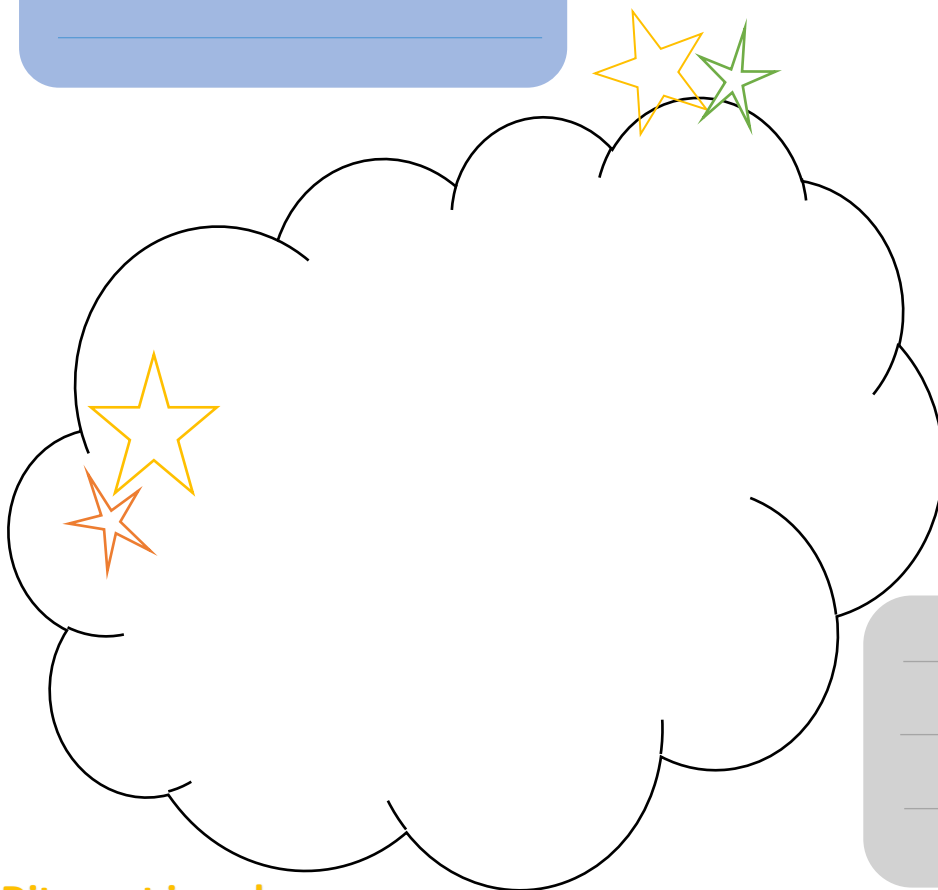
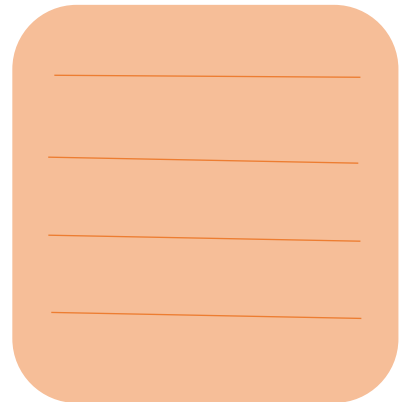
Ik-blad

Naam:

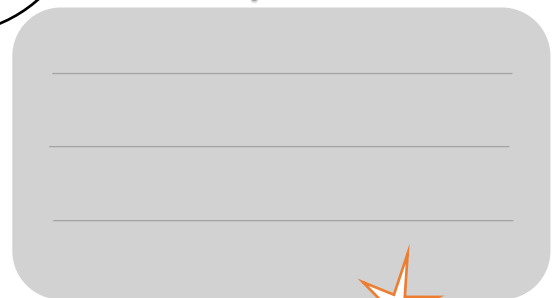
Deze 3 woorden zeggen wie ik ben:



Dit vind ik niet fijn:



Hier kan de
juf/meester mij bij
helpen:



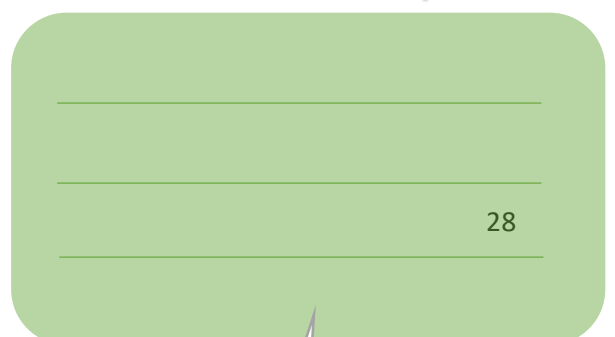
**Dit moet je ook
weten over mij:**



Dit is mijn talent:



Hier ben ik trots op:



Strippenkaart



Naam:

Groep:

Periode:

Mijn doel(en):

.....

.....

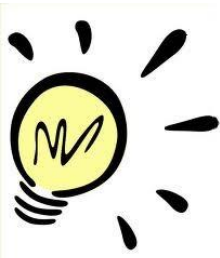
Keuzewerk:

Wat?	Waar?	Hoe lang?	Met wie?	Hoeveel?
		min.		
		min.		
		min.		
		min.		
		min.		
		min.		
		min.		
		min.		
		min.		
		min.		

😊	😊	😊
😊	😊	😊
😊	😊	😊
😊	😊	😊
😊	😊	😊
😊	😊	😊
😊	😊	😊
😊	😊	😊
😊	😊	😊
😊	😊	😊

Trotskaart

Welke nieuwe ideeën
heb ik gekregen?



Wat ga ik de
volgende keer anders
doen?



Wat heb ik geleerd?

Wat ging goed?
Waar ben ik trots op?

Wat weet ik nu?

Wat kan ik nu?



Informatie portfolio voor de leerling

Wat is het portfolio?

Het portfolio is een map waarin je werkjes bewaart, in dit geval jouw rapportmap. Deze werkjes laten zien dat jij een leerdoel behaald hebt. Tijdens het kindgesprek heb jij samen met jouw juf/meester een doel gesteld.

Strippenkaart

Op de strippenkaart houd je bij wanneer je aan het leerdoel gewerkt hebt, wat je gedaan hebt, waar je gewerkt hebt en hoelang je eraan gewerkt hebt. Als je thuis aan het leerdoel gewerkt hebt mag je dit er ook in zetten! Dan mag je beoordelen hoe goed het werken die keer ging, dit doe je de smileys in te kleuren:

1 gekleurde smiley = het ging niet zo goed

2 gekleurde smileys = het ging een beetje goed

3 gekleurde smileys = het ging heel goed

Werkjes bewaren en kiezen

Als je denkt dat je het leerdoel behaald hebt, zeg je dit tegen jouw juf/meester. Je laat zien dat jij het doel behaald hebt, en dit werkje komt in jouw portfolio. Het kan bijvoorbeeld een werkblad zijn, een tekening, een blad met sommetjes, of een foto van iets dat jij hebt gemaakt of dat jij met iets bezig bent. Samen met het kindplan mag dit werkje dan in jouw portfolio. Daar mag je trots op zijn!

Trotskaart

Als je jouw leerdoel behaald hebt, mag je de trotskaart invullen. Hier staan 6 vragen op die je in moet vullen. Hierdoor ga je nadenken over hoe jouw leerproces ging en over wat je geleerd hebt. Heel goed! Op naar het volgende leerdoel 😊

Informatie voor de leerkracht

De pilot van dit portfolio wordt gehouden van 21 januari t/m 1 maart 2019.

Doel van het portfolio

Het doel van het portfolio is om de ontwikkeling van de leerlingen ten opzichte van het eigen gekozen leerdoel bij te houden. De vorm van een portfolio maakt deze ontwikkeling overzichtelijk voor de leerlingen en leerkrachten. Het bijhouden van een portfolio vergroot het eigenaarschap van de leerlingen, omdat zij zelf verantwoordelijk zijn voor het behalen van een leerdoel en het invullen van het portfolio. Een portfolio geeft een beeld van de ontwikkeling en het leren van het kind. Ze laten zien welke vaardigheden en kennis het kind beheerst. Een streven is om het portfolio in de toekomst ook in te kunnen zetten tijdens oudergesprekken.

Inhoud van het portfolio

De ontwikkeling van de leerlingen ten opzichte van de eigen leerdoelen wordt per jaar bijgehouden. Het is dus de bedoeling dat de bladen van het portfolio in de rapportmappen komen, achter de rapporten van het leerjaar waar de leerlingen nu inzitten.

Het portfolio bevat een 'dit ben ik' blad waarin de leerling zichzelf beschrijft. Ook is er ruimte voor een ik-tekening. Zo kunnen de leerlingen het portfolio eigen maken. Om het werken aan de doelen overzichtelijk te maken, wordt er gebruik gemaakt van een strippenkaart. Hierop noteren de leerlingen aan welk doel zij werken, wanneer zij eraan gewerkt hebben, waar zij gewerkt hebben, hoelang zij eraan gewerkt hebben en beoordelen zij met het kleuren van smileys hoe het ging:

1 gekleurde smiley = het werken ging niet goed.

2 gekleurde smileys = het werken ging een beetje goed.

3 gekleurde smileys = het werken ging heel goed.

Wanneer een doel behaald is, moet de leerling dit aan kunnen tonen. Het bewijsstuk hiervan gaat samen met het kindplan in het portfolio. Dit kan van alles zijn, denk aan: werkblad, rij sommen, verhaaltje, tekening, foto etc.

Vervolgens vullen de leerlingen de trotskaart in. Hiermee reflecteren de leerlingen op hun leerproces. Tijdens het volgende kindgesprek wordt de reflectie op de trotskaart besproken en wordt er een nieuw doel uitgekozen. De leerlingen krijgen dan ook een nieuwe strippenkaart en trotskaart voor in het portfolio.

De leerlingen worden beloond voor het behalen van een leerdoel, dit is een momentje waar de leerling trots op mag zijn. Spreek met de leerling een kleine beloning af, bijvoorbeeld het schrijven met een gekleurde pen of 10 minuten extra op de tablet.

Bijlage 2

Vragenlijst leerlingen

Vragen	Helemaal oneens	Oneens	Beetje oneens	Beetje mee eens	Eens	Helemaal eens	N.v.t.
<i>Vormgeving</i> Ik wist hoe ik het portfolio moest gebruiken.							
Het was fijn om met een portfoliomap te werken.							
<i>Plannen</i> Door het portfolio heb ik goed nagedacht over wat ik moest doen om mijn doel te behalen.							
<i>Proces bewaking</i> Door de strippenkaart wist ik wat ik al gedaan had.							
Als ik hulp nodig had vroeg ik dat aan een medeleerling.							
Als ik hulp nodig had vroeg ik dat aan de leerkracht.							
Ik had vaker aan mijn leerdoel gewerkt dan wanneer ik geen portfolio had.							
<i>Reflecteren</i> Door de trotskaart wist ik wat ik goed had gedaan.							
Door de trotskaart wist ik wat ik de volgende keer anders zou doen.							

Dit vond ik top:

.....

Deze tip heb ik nog:

.....

Ruimte voor opmerkingen:

.....

Bijlage 3

Interviewleidraad leerlingen

Vormgeving

1. Was het fijn om met de portfoliomap te werken? En waarom dan?
2. Wat zou er verbeterd kunnen worden aan de vorm van het portfolio?

Plannen

3. Ben je het werken aan jouw leerdoel beter gaan plannen door het gebruik van de strippenkaart?
4. Zorgde de strippenkaart ervoor dat je wist wat je nog nodig had om jouw leerdoel te behalen en waarom dan?

Proces bewaking

5. Heb je het idee dat je vaker aan het leerdoel hebt gewerkt dan wanneer je niet met een portfolio werkt?
6. Op welke manier heb jij beslissingen gemaakt over het werken aan het eigen leerdoel?
7. Heb je vaker samengewerkt om het leerdoel te behalen, en op welke manier (hulp vragen aan leerlingen of leerkrachten)?

Reflecteren

8. Hoe ging het schrijven van de reflecties, dus het bijhouden van de trotskaart? Wat vind je hiervan?
9. Ben je beter na gaan denken over wat goed ging en wat de volgende keer beter zou kunnen door het schrijven van de reflecties? Waarom?

Overig

10. Wat ging er verder goed aan het werken met het portfolio?
11. Wat zou er nog verbeterd kunnen worden?

Bijlage 4

Uitwerking interview leerlingen

Afgenomen op 26-03-2019.

Respondenten: 6 leerlingen die meegewerkt hebben aan de pilot, 2 leerlingen per leerjaar. De respondenten zijn uitgekozen op de interviewantwoorden, een gedeelte van de respondenten zijn positief over het portfolio en het andere gedeelte is negatief over het portfolio.

I = interviewer

R1 = respondent 1, R. jongen uit groep 8

R2 = respondent 2, L. meisje uit groep 8

R3 = respondent 3, C. meisje uit groep 6

R4 = respondent 4, G. meisje uit groep 6

R5 = respondent 5, L. meisje uit groep 5

R6 = respondent 6, C. meisje uit groep 5

Labels: 'vormgeving', 'plannen', 'proces bewaking', 'reflecteren', 'bevorderende factoren', 'belemmerende factoren' en 'rol van de leerkracht'.

I: ~~De eerste vraag.~~ De groepen 6 en 8 hebben gewerkt met een map als portfolio. Was het fijn om te werken met een portfoliomap en waarom was dat fijn?

R2: ~~Uhm, ga jij maar eerst.~~

R1: ~~Uhm,~~ wij hebben er niet heel lang mee gewerkt maar wel even. En op zich is het wel fijn alleen er zit natuurlijk ook je rapport in dus je moet wel de hele tijd bladeren. En de map is... ja als het nou zo'n klein mapje was met bladeren erin, een snelhechter, dat had ik zelf wel iets fijner gevonden.

I: Ja, dus als het wat kleiner was geweest en makkelijker bij de hand was geweest dan, ja, oké. Wil iemand anders daar nog wat over zeggen?

R3: Ik vind het best fijn.

I: Waarom vind jij het best fijn?

R3: Omdat ik dan een goed overzicht heb.

I: Oké. Ook als je die map erbij hebt vind je het makkelijk? Ja? En de groep 5 kreeg de rapportmappen mee naar huis dus hebben zij het gewoon in hun laatje gedaan. Wat vonden jullie daarvan dames?

R5: ~~Uhm,~~ het ging best goed. Ik heb hem ook al helemaal vol.

R6: Ik nog niet. Ik heb er nog niet iets opgeschreven.

I: Nee, sommigen hadden er niet zoveel tijd voor. Maar dat is niet erg. Vond je het makkelijk dat het in je laatje zat of had je liever gehad dat het ergens in een map zat?

R5: ~~Uhm,~~ in een map was wel handiger geweest want dan hoef ik niet elke keer te zoeken waar het ligt.

I: Oké dan hoef je niet steeds te zoeken. Maar het is dan wel iedere keer dat wat jij zegt dat je dan moet lopen en je map moet pakken.

R5: Ja, dat klopt.

R1: Ja maar in groep 8 krijgen wij ook geen rapport meer mee. Alleen nog maar de postmappen enz.

I: Wat zou er verbeterd kunnen worden aan de vorm van het portfolio?

R2: Wat bedoel je met de vorm?

I: Jullie hadden nu bijvoorbeeld een map. Wat zou je daar nog meer mee kunnen doen.

R2: ~~Uhm~~ ja. Ik heb geen idee eigenlijk.

I: Je vond de map niet zo fijn, want die...

R1: Omdat ie zo hard is en ja, als je hem open slaat dan komt ie weer een beetje omhoog. Als ie nou blijft liggen en je moet telkens terug bladeren en dan weet je niet waar je moet zijn

op welke bladzijde en je hebt wel van die dingen om zo om te slaan weet je wel, van die gele en die groene...

I: Ja, die tabbladen.

R1: Ja.

I: Zou dat dan iets zijn, tabbladen?

R3: Wat zijn dat?

R1: Die heb je al.

I: Ja die had je al. Die bladen zaten er al tussen.

R1: Ja.

I: Oké. Wat zou je dan nog anders kunnen doen om het op te lossen?

R2: Nou ik vond het ook niet heel handig want het staat in de kast. En als je dan bijvoorbeeld toets hebt ofzo en je wilt aan je doel werken of iets verbeteren dan mag je niet lopen om je map te pakken. Dus daarom is een map ook weer irritant. Je mag hem niet altijd pakken ofzo van de juffrouw omdat je bezig bent.

R1: Nou als je een klein mapje hebt voor in je laatje, kun je altijd zeggen van 'oh ik ga daar nog ff aan werken want ik heb nu toch niet zoveel te doen'.

R2: Zeg maar wel zo'n mapje die in je laatje past en niet zo'n grote map die je in een kast moet zetten.

I: Dus het is makkelijker om hem bij de hand te hebben?

R2: Ja maar dan ook niet dat ie los ligt.

I: Ja anders verfrommelt ie inderdaad weer in je laatje zoals jullie ook zeggen en dan moet je blijven zoeken.

R5: Dat is wel vervelend.

I: Dus dan zou misschien zo'n klein mapje een oplossing zijn?

R5: Ja.

I: Oké. Een onderdeel van het portfolio is het plannen. Je werkt natuurlijk aan je doel en plant wat heb ik al gedaan en wat moet ik nog doen. Ben jij het werken aan jouw leerdoel beter gaan plannen door het gebruik van de strippenkaart? Dus doordat je op kon schrijven wat je al gedaan hebt, hoelang je dat gedaan hebt en hoeveel je al gemaakt hebt. Heb je daardoor beter gepland?

R5: Ja, ik wel.

I: Waarom dan?

R5: Omdat ik dan zoiets had en dan dacht ik er meer aan om aan mijn leerdoel te gaan werken.

I: Dus omdat je dat kon zien?

R5: Ja. Daarom wist ik hoe ik eraan moest werken.

I: Oké. En de rest?

R6: Ik heb er niet zoveel aan gewerkt.

I: Je hebt er niet zoveel aan gewerkt.

R6: Eigenlijk ben ik vergeten dat ik dat ding in mijn laatje heb.

I: Is het af en toe misschien zoveel?

R2: Ja we hebben zelf ook doelen en die kunnen we hier ook op schrijven. Maar ik zou uit mezelf niet die map pakken om te kijken van oh wat heb ik al gedaan.

I: En waarom zou je dat niet doen?

R5: Ik vind het niet handig. Ik vind het juist fijner om gewoon zelf mijn plan te onthouden enz. En als ik bijvoorbeeld... wij hebben zo'n doelen en dan heb je bijvoorbeeld 'ik wil beter worden in begrijpend lezen' en dan weet ik ook tijdens de begrijpend leesles 'oh ik moet beter opletten'. Of als ik het niet snap dat ik dan vragen stel.

R1: Dan heb je eigenlijk niets aan die strippenkaart want dan heb je het al in je hoofd en je hebt ook een agenda om dingen in op te schrijven.

R2: Ja dat is waar.

I: Maar groep 5 heeft dat bijvoorbeeld niet. En groep 6? Hebben jullie dat in groep 6?

R4: Nee.

R1: Pas vanaf groep 7. Maar daar gebruik je hem eigenlijk bijna nooit.

R2: Af en toe moet je opschrijven wat je moet doen.

R1: In plaats van je takenkaart kleuren schrijf je het eigenlijk op in je agenda.
 I: Maar vinden jullie in groep 6 de strippenkaart wel fijn of zeggen jullie ook van het zit eigenlijk wel in ons hoofd.
 R3: Ik weet het niet.
 I: Je weet het niet. Oké. **Zorgt de strippenkaart er ook voor dat je wist wat je nodig had om jouw doel te behalen?**
 R4: **Nee.**
 I: En waarom niet?
 R4: **Omdat ik een doel heb dat ik ook sneller doorwerk.**
 I: Oké. **En wat zou je dan op die strippenkaart zetten of kan je dat dan bijna niet gebruiken?**
 R4: **Nee.**
 R1: Ik kan me niet meer herinneren dat wij hem in hebben gevuld.
 R2: Ik wel. **Maar om alles op te schrijven waar je mee bezig bent, we zijn ook al bezig met de musical nu...**
 I: Dan is het een beetje te veel nu?
 R2: Ja. **En dan vergeet je dit ook nog.**
 I: Dus eigenlijk heeft dit **niet echt meerwaarde gehad voor het plannen?**
 R5: **Voor mij wel.**
 I: Voor jou wel?
 R5: Ja.
 R1: Wij hebben bijvoorbeeld ook met het werktempo dat kunnen we ergens neerzetten. **Dat is een rondje en daar staat bijvoorbeeld 'ik werk netjes' en dan heb je bijvoorbeeld 3 van de 5 smileys die je kleurt en dan ga je na een half jaar weer kijken, of na 2/3 maanden, kan ik dat aanpassen? Dat is wel fijn. Alleen daar heb je ook niet zolang de tijd voor nodig als dit.**
 I: Nee, oké. Duidelijk. Nou moet je natuurlijk ook in de gaten houden hoe het met je doel gaat, of je er al vaak aan gewerkt hebt en of je er juist nog heel veel aan moet doen. Heb je het idee dat je juist vaker aan jouw leerdoel hebt gewerkt dan wanneer je niet met een portfolio werkt? Dus omdat je vaker aan je doel hebt gewerkt omdat je hiermee kon zien wat je al gedaan had.
 R2: **Ik niet.**
 I: Waarom niet?
 R2: Voordat we dit kregen hadden we al doelen zoals ik al zei. En dan weet je ook van dat is mijn doel en dan ben je daar ook al mee bezig. En dan krijg je eigenlijk dit erbij, dat is weer hetzelfde. Dus dan hebben wij eigenlijk, **wij in onze klas**, er niet zoveel aan om op de strippenkaart te kijken wat je doel is. Dat hebben we al in de klas hangen.
 R1: **Ik persoonlijk ook niet**, maar ik kan wel begrijpen voor kinderen uit groep 5 dat ze bijvoorbeeld even kijken van waar kan ik nog aan werken en dat ze dan denken oh die strippenkaart is wel handig, laat ik eens even kijken wat ik nog allemaal moet doen.
 R2: Ja.
 I: Wil iemand anders daar nog wat over zeggen?
 R3: **Ik heb niet echt een leerdoel waar ik een strippenkaart voor nodig heb want ik heb nakijktienen.**
 I: **Dan zou je ook de strippenkaart kunnen gebruiken. Als je bijvoorbeeld voor jezelf zegt vandaag ga ik voor de 0 fouten, dat je bijvoorbeeld bij het dictee daar extra op gaat letten. Dat soort dingen.**
 R5: **Mijn leerdoel is dat ik de korte en lange klank goed leer schrijven en dat kan ik thuis ook oefenen want dan heb ik een app op mijn tablet om daarmee te oefenen. En dan vul ik dat op school in.**
 I: **En dat zet je dan op jouw strippenkaart? Ja slim, want thuis oefen je natuurlijk soms ook. Heb jij erdoor ook vaker aan jouw doel gewerkt?**
 R5: Ja.
 I: Op welke manier heb jij beslissingen gemaakt over het werken aan het eigen leerdoel? Dus wat heb jij gedaan, hoe heb jij nagedacht om jouw leerdoel te kunnen halen.
 R1: Wij worden per kind naar de gang geroepen en dan heb je een blad dat je kon invullen met wie kan mij daarbij helpen, welk leerdoel heb ik en dan zo met de juffrouw kijken wat is

nou het beste voor jouw leerdoel. En dan mag je een nieuwe strook pakken en op zo'n bord neerhangen.

I: Een kindplan bedoel je?

R1 & R2: Ja.

R1: En dan mag je zo'n reep pakken en daar mag je jouw doel op schrijven en ook wanneer en dan heb je bijvoorbeeld een maand om eraan te werken.

I: Oké. Maar daar heeft die strippenkaart niet bij geholpen?

R1: Nee.

I: Zodat je niet meer na bent gaan denken van oké dit moet ik anders doen.

R2: Nee. Als je dat blad hebt en je denkt oh ik ben er beter in geworden, ik wil iets anders proberen, kun je ook dit blad pakken maar je kunt ook een nieuw blad van het kindplan pakken. En dan kun je die ook invullen.

R1: Daar kun je ook je doel op schrijven.

R2: Dat is eigenlijk een andere manier als dit maar toch wel dezelfde.

I: Oké. Heb je vaker samengewerkt om het doel te behalen? En hoe dan?

R2: Ja. Bijvoorbeeld tijdens begrijpend lezen omdat ik dat lastig vind, ga je naar iemand die juist goed is in begrijpend lezen. Dan ga je samenwerken als je kunt samenwerken maar als dat niet per sé hoeft dan wil ik het wel het liefst met de juffrouw doen en dan kan ik ook meer vragen stellen of ze en die legt het ook goed uit.

I: Ook om je doel te kunnen behalen dat je toch hulp zoekt bij de juf. En ook bij andere leerlingen in de klas of alleen bij de juf?

R2: Nee want als ik bijvoorbeeld iets niet snap dan ga ik niet altijd meteen naar de juffrouw maar dan vraag ik eerst aan andere leerlingen en die kunnen het dan ook gewoon uitleggen.

I: Oké. En de rest?

R1: Ja, aan de ene kant wel. Aan de andere kant als je het alleen mag maken dan kan je kiezen om het met de juffrouw te maken of met je maatje of wie dan ook. En ja aan de ene kant als je dan mag samenwerken met begrijpend lezen dan krijg je als doel 'ik wil beter worden in begrijpend lezen', maar stel je hebt het doel 'beter worden in rekenen' dan kun je juist dat weer niet gebruiken omdat je rekenen meestal alleen moet maken. Het is eigenlijk ook beter als je het alleen maakt want dan heb je ook niet de mogelijkheid om het samen te doen en om vragen aan je maatje te stellen.

I: Dus het ligt er ook aan wat jouw leerdoel is en wie jou daarbij kan helpen?

R2: Ja.

I: En bij jou?

R4: Een beetje hetzelfde.

I: Dus het ligt eraan wat het leerdoel is?

R4: Ja.

I: Ja? Oké, dan gaan we door. Dan komen we aan bij deze kaart, de trotskaart. Dit is het reflecteren, dus het nadenken over hoe jij gewerkt hebt. Niet iedereen is daar aan toe gekomen want dit kan je pas aan het einde van je leerdoel doen natuurlijk. Heeft iemand wel de trotskaart al ingevuld?

R5: Ik al een klein stukje.

I: Oké. Uhm, dus dit noemen we het schrijven van reflecties op de trotskaart. Hoe ging het schrijven van reflecties met de trotskaart? Wat vond je daarvan?

R5: Het ging wel goed.

I: Wat vond je goed?

R5: Dat, als je dan, dat als hier dan staat 'welke nieuwe ideeën heb ik gekregen', dan uhm schrijf je hier je nieuwe ideeën op en wat je dan de volgende keer beter zou kunnen doen.

I: Ja dat is inderdaad precies het idee van de trotskaart. Dat je inderdaad nadent van wat ging er goed, wat weet ik al, wat heb ik geleerd.

R5: En bij wat weet ik nu, dat je dan je leerdoel nu weet.

I: Ja. Hebben andere kinderen hier nog iets over te zeggen? Jullie hebben het niet allemaal ingevuld maar als je dit in zou vullen, zou je dat dan fijn vinden?

R4: Ik wel.

I: Ja? Waarom?

R4: Dat weet ik niet precies.

I: Wil er iemand nog wat over zeggen?

R1: Nee ik heb er nog niet mee gewerkt. Maar ik kan uhm, het herhaalt dus al een beetje wat we in het rapport hebben zitten. Dus ook wat ik net al vertelde met hoe netjes werk ik en je werktempo dat je dan een pijl kunt zetten... Kijk dat is eigenlijk dit in één ding.

I: Ja maar niet iedere groep heeft dat natuurlijk. Dat is echt iets van groep 8, want ik ken het ook helemaal niet. Maar dan moeten jullie ook een pijl invullen over hoe het werken ging?

R1: Ja over hoe je werktempo is, en dan moet je een pijl zetten bij, dat is eigenlijk dit want dan ga je ook evalueren en kijken kan ik nu iets beter, dat is eigenlijk bij dit precies hetzelfde.

I: Oké dus wat jullie in je map hebben, daarin geef je aan waar je aan gaat werken, hoe je dat gaat doen en hoe het gegaan is.

R1: Ja. En daarna het werktempo, dus werk ik goed, werk ik goed samen, het kan nog beter en dan kun je helemaal bovenaan zetten van 'top ik doe niets verkeerd' of iets van 'het kan nog wel beter bij het samenwerken maar alleen werken gaat goed' weet je wel. En ja, dat is bij dit eigenlijk ook. Wat heb ik geleerd en dat kun je daar ook invullen snap je?

R5: Maar dat is dan wel een beetje anders.

I: Waarom?

R5: Uhm, omdat dit echt gaat over je leerdoel en het andere niet.

I: Ja, dit is echt puur inderdaad voor jouw eigen leerdoel. En dat andere is dan meer over het werken algemeen.

R2: Ja dit lijkt mij op zich wel fijn.

R5: Want dit is alleen over jouw leerdoel en wat je dan de volgende keer beter zou doen.

I: En waarom lijkt het jou dan fijn?

R2: Nou want als je ergens aan werkt waar je niet zo goed in bent of beter in wil worden en je snapt het bijvoorbeeld niet dan kun je dat voor jezelf opschrijven en dan de volgende keer denk je van 'oh ik snap het niet' en dat je er dan misschien meer tijd aan besteedt om het te oefenen.

I: Ja, dat is inderdaad de bedoeling ervan. Dat je echt het inzicht krijgt in hoe jij leert en wat jij nodig hebt. Als je zo'n trotskaart in zou vullen, zou je dan meer nadenken over wat goed ging en wat de volgende keer beter zou kunnen?

R5: Ja.

I: Waarom?

R5: Omdat je dan gewoon weet dat je dat niet meer moet doen dus dan gaat het misschien de volgende keer wel beter.

I: Dus dan ga je het anders proberen?

R5: Ja.

I: Goed, oké. Wie denkt nog meer dat een trotskaart erbij zou helpen van wat goed ging en wat niet?

R3: Uhm, ik denk dat dat wel beter gaat omdat ik dan ook een beetje overzicht heb van wat ik de volgende keer beter zou kunnen doen.

I: Ja, het is inderdaad ook dat je na gaat denken over hoe je dingen aangepakt hebt en hoe zou ik het de volgende keer aanpakken. Oké, gaan we door naar de laatste paar vragen. Wat ging er goed aan het werken met het portfolio? Wat vond je verder fijn, wat vond je goed?

R1: Wij hebben er pas een paar dagen mee gewerkt dus ik kan deze vraag denk ik niet beantwoorden, misschien hun wel.

R6: Ikke ook niet, heb er nooit aan gewerkt.

I: En wat vond jij er verder fijn en goed aan?

R5: Uhm, ik vond het wel goed gaan. Want dan moet je ook invullen hoelang heb je eraan gewerkt en waar heb je eraan gewerkt, dat vond ik ook fijn om te zien.

I: Oké, omdat je dan dat inzicht had?

R5: Ja.

I: Oké, en als de rest er meer mee zou werken, wat zouden jullie denken jullie fijn vinden of wat zouden jullie er goed aan vinden?

R2: Ik denk dat als je ermee werkt dat je het ook vaker gaat doen, bijvoorbeeld één keer goed en daarna denk je ook niet van oh ik ga nog even kijken in de map ofzo.

I: Oké ik snap wat je bedoelt. Dus jij zegt, het moet er echt inkomen en je moet het vaker doen. Misschien vanaf het begin van het jaar wel zodat je eraan gewend raakt om het te doen.

R1: En van de andere kant is wat wij hebben aan de ene kant wel fijn dat je het in kunt vullen, maar dit is ook op zich wel heel fijn lijkt mij.

I: Oké.

R1: Want dat je telkens ook kunt kijken van wat heb ik gedaan, hoe lang, hoe veel, dat je ook ziet van hoe stond ik er toen in en hoe sta ik er nu in.

I: Ja daar is het inderdaad ook voor bedoeld. Maar ik snap ook inderdaad wat jij zegt, het komt er even tussendoor en het is inderdaad een drukke periode.

R2: Ja bij het kindplan kun je bijvoorbeeld nu een cijfer geven van 0 tot 10 waar je staat en dan is 10 het best, maar dan kun je bijvoorbeeld als je 5 invult dat je een beetje goed bent en uiteindelijk ga je weer terugkijken en denkt ik wil eigenlijk een 8 hebben, dan weet jij niet hoe jij was toen jij een 5 invulde. Dan weet je ook niet meer hoe goed je er in was of hoe slecht je er in was.

I: En dat zou je hier dan wel precies mee kunnen zien.

R2: Ja.

I: Oké. Wat zou er verder nog verbeterd kunnen worden? Waarvan zeg je echt: dit moet anders, dit kan anders?

R1: Uhm, ja, ik zou ook zeggen, uhm, bijvoorbeeld een keer in de maand of een keer in de drie weken dat bijvoorbeeld ook de juffrouw of meester een kwartier inplant en dat je dan zegt van we gaan even een kwartiertje kijken van hoe stond ik er toen voor en hoe sta ik er nu, moet ik iets veranderen.

I: Dat is een mooie.

R1: Dat zou wat handiger zijn. Want nu moet je het zelf allemaal doen en dat vergeet je en je hebt zelf planwerk 3 dingen in de week en dat moet allemaal af en je gewone werk, en dan ga je dit vergeten.

I: Dus dat je er iets meer de tijd voor neemt?

R1: Ja.

I: Want denken jullie er dan wel meer mee werken?

R1: Ja want als je een kwartier hebt...

R2: We hadden bijvoorbeeld 5 minuten om dit in te vullen.

I: Zou er nog iets anders kunnen?

R3: Weet ik niet. Ik denk het niet.

R4: Ik ook niet.

R5: Ikke wel. Dat ze het dan in kleine mapjes stoppen en dat je het dan in je laasje kunt bewaren. Dat er niet gewoon een los blad in je laasje zit.

I: En voor de groep 8 is het dan dat het bij de hand is, en voor groep 5 is het dan omdat het niet zo rommelig wordt. Daar komt het op neer.

R1: Ja dat is ook wel fijner als je er bijvoorbeeld wat tijd bij plant. Dat is ook fijn voor degene die het iets beter willen doen.

I: Ja. Verder nog een verbeterpunt hiervoor of een opmerking?

R6: Bijvoorbeeld als je dan, uhm, in de middag gaat de juffrouw of de meester een keer zeggen van nou, ga nu even werken aan je strippenkaart of je trotskaart.

I: Dus inderdaad even de tijd ervoor inplannen dat je er even rustig met de juf of meester naar kan kijken. Zoiets. Oké duidelijk, verder nog iemand die iets wil zeggen of iets wil vragen?

R4: Ja komt die strippenkaart, gaat het dan echt door?

I: Nee, dit is een pilot. Dat is even uitproberen. Dit is vanuit mijn onderzoek heb ik dit dan gemaakt. Daar zit ook veel theorie in, en daarmee kijken we nu of dit iets is of niet. Ja, dus ik kijk wat hier de uitkomst van is en of we er iets mee kunnen en of ze daar volgend jaar mee verder gaan, dat ga ik straks allemaal beschrijven. Hartstikke bedankt voor dit interview.

Bijlage 5

Interviewleidraad leerkrachten

Vormgeving

1. Was het portfolio praktisch te hanteren voor zowel leerling als leerkracht?
2. Welke verbetermogelijkheden zien jullie op het gebied van de vormgeving van het portfolio?

Plannen

3. Wat zijn jullie ervaringen met het inplannen van de doelen en het daarbij kijken naar nodige hulp en materialen van de leerlingen?

Proces bewaking

4. Wat zijn jullie ervaringen in het zicht hebben op welke stof de leerlingen geoefend hebben (strippenkaart)?

Reflecteren

5. Wat zijn jullie ervaringen met het reflecteren op het leerproces en de inhoud van het portfolio bij de leerlingen (trotskaart)?

Rol van de leerkracht

6. Was het voor de leerlingen duidelijk dat zij zelf de verantwoordelijkheid hadden over hun eigen leerdoel?
7. Hoe was jouw begeleidende rol als leerkracht?
8. Hoe hebben jullie een rol genomen binnen het toepassen van de metacognitieve leerstrategie (plannen, proces bewaken, resultaten meten, evalueren en reflecteren)?

Overig

9. Welke nog niet genoemde succesfactoren hebben jullie ervaren tijdens de pilot?
10. Welke nog niet genoemde verbetermogelijkheden hebben jullie ervaren tijdens de pilot?

Bijlage 6

Uitwerking interview leerkrachten

Afgenomen op 27-03-2019.

Respondenten: 5 leerkrachten die meegewerkt hebben aan de pilot, uit iedere groep één leerkracht. Er is gekozen voor deze leerkrachten omdat zij het meest met het portfolio hebben gewerkt.

I = interviewer

R1 = respondent 1, A. juffrouw groep 5A

R2 = respondent 2, B. meester groep 6A

R3 = respondent 3, K. juffrouw groep 6B

R4 = respondent 4, G. juffrouw groep 8A

R5 = respondent 5, L. juffrouw groep 8B

Labels: 'vormgeving', 'plannen', 'proces bewaking', 'reflecteren', 'bevorderende factoren', 'belemmerende factoren' en 'rol van de leerkracht'.

I: Fijn dat jullie er allemaal zijn. We hebben de afgelopen tijd een pilot gedraaid met een portfolio. En ik heb wat vragen om, uhm, omdat ik wil weten wat jullie mening erover is. De eerste vraag. Was het portfolio praktisch te hanteren voor zowel leerling als leerkracht? Wat vinden jullie daarvan?

R3: Ik vind, uhm, dat het, ik vond het moeilijk om het te laten leven in de klas omdat er al meerdere dingen zijn. Uhm, we werken met het databord, dat houden we bij, we hebben het kindplan en kindgesprekken. Uhm, ik zie hier wel echt het nut van in maar het leefde nog niet in de klas. En of het ligt aan het praktische dat weet ik niet zo goed.

I: Het zat nou natuurlijk ook in die rapportmappen.

R4: Dat was niet zo makkelijk om te pakken, te gebruiken, om aan te kruisen en in te vullen. Daar moest je echt een moment voor inplannen bij wijze van. Het zit natuurlijk nog niet in het systeem.

R5: Het was geen werkdocument voor de kinderen, wat we eigenlijk toch wilden.

I: Ja. Bij groep 5 hadden ze inderdaad de blaadjes ook in hun laatjes. Zei zeiden ook dat het heel rommelig werd en de papiertjes opgefrot raakten.

R4: Het moet wel in een soort van mapje zitten inderdaad.

R2: Stel je doet hem bij het kindplan, waar het doel opstaat.

R4: Ja ik heb al die dingen inderdaad in het rapport laten doen. Kindplannen, rapport, dus het was niet echt werkbaar.

R3: Ik denk ook dat we daar van af moeten. Werken in het rapport is gewoon niet handig.

I: Dat was inderdaad ook mijn tweede vraag. Welke verbeterpunten zien jullie dan op het gebied van de vormgeving?

R1: Een los iets. Een losstaand iets van het rapport in ieder geval. Dat makkelijk pakbaar is.

R5: Ja of dat je ervoor kiest als het doel behaald is, dat het dan richting het rapport gaat. Dat zou dan wel kunnen.

R4: Dat je het daar bewaart.

R5: Ja. En ik vind het de vraag, als je het dan over vormgeving hebt, of dit ding wel, uhm, praktisch is omdat sommige doelen, uhm, daar werken ze gedurende de dag aan. Ze kunnen het niet afstrepen.

R2: Nee of dat tijdens een rekenles bijvoorbeeld met minsommen, heb ik dan echt aan het doel gewerkt zeiden kinderen dan, moet ik dit dan nou, is dit nou ook al in te vullen?

I: Ja.

R2: En ik vond de laatste kolom van hoeveel, dat ik echt dacht: wat is dat nou weer?

R4: Ja want er stond inderdaad al een beetje van hoeveel tijd heb ik eraan, dus kinderen zeggen dan: wat bedoelen ze met hoeveel? Ik denk dat je een beetje omschrijft dan maar hoeveel sommen je hebt gemaakt, of hoeveel teksten je hebt gelezen.

I: Dus dat moet concreter.

R2: Ja of...

R4: En soms kun je misschien niks opschrijven.

R2: Omdat je ook al hebt staan wat je doet, waar is thuis of op school denk ik, en tijd is dan hoeveel. Wat is hoeveel? Wat hoort daarbij?

R3: Maar is dat belangrijk? Maar is het ook belangrijk? Want dan heb je het kwantiteit kwaliteit verhaal, wat is belangrijk? Dat er veel wordt gemaakt? **Wat is het doel om te weten hoeveel er wordt gemaakt?**

I: Bedoel je dan: ik heb meer rijtjes dan jij. Dat ze daar dan op gaan zitten?

R3: Ja. Wat heb je eraan als je 3 rijtjes oefent of 1 rijtje oefent? Wat is het verschil?

R4: **Het hoeft geen meerwaarde te zijn als je meer doet.**

I: Nee. Dus die rij zou dan in principe weg kunnen.

R2: Ja.

I: Oké. ~~Uhm~~, wil iemand hier nog iets over zeggen?

R5: Ja, we hebben het nu wel over iets weghalen. Maar wat doen we dan met de doelen die niet meetbaar zijn? Of niet, ~~uh~~, bij te houden zijn?

R4: Die moeten nog concreter.

R5: Als het kind bijvoorbeeld een doel stelt van tijdens de instructie...

R1: Beter opletten bijvoorbeeld.

R5: Ja, hoe ga je dat dan...

I: Dan kan je het er juist opzetten... Momenten dat hij daar echt op let. Tijdens de instructies...

R3: Maar wat is beter opletten? Je moet ook zorgen dat je je doel zo concreet mogelijk stelt. Als een kind tegen mij zegt: 'ik wil beter opletten', dan zeg ik: 'oké. Hoelang ga je dat doen? Bij welk vak?'. Stel je zegt dan 10 minuten en het kind is echt aan het luisteren bij de instructie van rekenen, dan is dat wat je kan opschrijven. Dat is concreet.

R5: Ga je dan bij iedere kolom schrijven 'ik heb goed opgelet'?

R3: Nou dat weet ik niet. Als het kind daar bewust mee bezig is zou ik dat wel doen. Want dat is jouw doel.

R5: Ik wil maar zeggen, **de hoeveelheid tijd dat het kost zeg maar om dit allemaal bij te gaan houden, ~~uh~~, en de doelen concreet te maken, gaat dat opleveren wat wij willen? Want dit invullen kost, zoeken invullen et cetera kost een kind alweer 5 minuten. Laat een kind 3 keer per week aan het doel werken, ben je een kwartier kwijt. Of zou dat een kwartier extra oefentijd zijn?** Snap je? Dat is een beetje de afweging.

R3: ~~Ja dat weeg je af tegen...~~

I: Dat is wat de kinderen ook aangaven. Ze kwamen er eigenlijk niet aan toe. Ze zeiden dat ze echt een kwartier ofzo per week vrij zouden moeten roosteren om dit in te vullen. Dan gaan we door naar de volgende vraag. ~~Uhm~~, wat zijn jullie ervaringen met het inplannen van de doelen en het daarbij kijken naar nodige hulp en materialen? Dus zijn ze ook echt gaan plannen en nadenken van wat heb ik nodig? Van hoe ga ik dit aanpakken.

R2: Nee.

R4: Dat is meer met het kindplan.

R2: Dat denk ik ook. **Hier schrijven ze ook wat ze al hebben gedaan maar dat heb je met je kindplan eigenlijk besproken.**

I: Ja. Dus dit is dan echt de vervolgstap?

R2: Ja.

R4: **Nou dit is gewoon het bijhouden van, dat ze kunnen verantwoorden dadelijk van wat ik gedaan om bij het doel te komen. Het is meer een bewijslast.**

R2: Zo heb ik het ze ook bijgebracht. **Dat ze hiermee kunnen zien van oké, ik heb dit en dit en dit gedaan om mijn doel te behalen en nu wil ik laten zien dat ik het kan.**

I: Ja. En gebruiken ze dan ook inderdaad echt die dingen die ze op het kindplan ingevuld hebben? Dat ze echt de materialen enzo gebruiken en dat ze om hulp komen vragen.

R3: Ja bij mij wel.

R2: Ja. Bij het planwerk en huiswerk.

R3: Ik schrijf het altijd met het kindplan. Wat is het dan? En extra werk vind ik niet genoeg dus ze moeten echt met, inderdaad, of met planwerk kies ik een paar weken dat en het huiswerk plan ik ook zo.

R2: De materialen uit de kast gaan heel moeilijk want dat is er gewoon niet altijd.

I: Nee.

R2: Concreet materiaal om mee te oefenen.

R4: Nee, dat is er niet altijd inderdaad. Het is er wel, maar niet voor ieder doel.

R2: Nee.

R4: Nee, dat klopt.

I: Oké. Wil iemand daar verder nog iets over zeggen? Wat zijn jullie ervaringen in het zicht hebben op welke stof de leerlingen al geoefend hebben? Dus het bijhouden van de strippenkaart.

R1: Daar heb ik niks mee gedaan.

R2: Nee, dat houd ik ook niet bij.

R5: Ik ook niet.

R2: Ik vind dat kinderen daar zelf verantwoordelijk voor zijn om dat in te vullen, en dat ze dat kunnen laten zien bij het kindgesprek.

R4: Juist. Als je dan het volgende kindgesprek hebt, kun je dat erbij pakken en zeggen van oké, hoe heb je eraan gewerkt? Nou...

R2: Laat maar zien, ja.

I: Dus ook inderdaad dat je dat bij het reflecteren erbij pakt.

R2: Ja. En ik moet zeggen ik ben er ook weinig aan toegekomen met kinderen om dit echt door te pakken.

R3: Ja maar daarom. De tijd is gewoon te kort geweest.

I: Ja. Ja dat is inderdaad. Het is eigenlijk iets, dat zeiden de kinderen zelf ook, super leuk maar gewoon in deze tijd nou, het is halverwege het jaar, dat dat er nog even bij komt.

R4: En dat merk je ook hè, dat de leerlingen zeggen van moeten we nou alweer iets...

R2: Het is als je volgend jaar daarmee zou starten en dit begin van het jaar uitleggen en de kinderen kunnen wennen...

I: Rustig de tijd, ja.

R2: Elk kindgesprek dat je met het kind hebt leg je de strippenkaart nog een keer uit. Want nou komt het er ineens tussen en bij en ze zijn het helemaal niet gewend dat ze dit moeten doen. Als je daar volgend jaar met het eerste kindgesprekken, je vult eerst je kindplan in, je strippenkaart weet je wel, hoe je het ook in moet vullen. Dat het dan misschien, uh...

R3: Duidelijker wordt.

R2: Ja. Dat ze het dan allebei in zo'n mapje kunnen stoppen.

I: Ja. Ja. Duidelijk. Uh, wat zijn jullie ervaringen met het reflecteren op het leerproces en leerinhoud van het portfolio? Dus wat zijn jullie ervaringen met die trotskaart? Nog niet ieder kind is er aan toe gekomen...

R2: Nee, ik ook niet.

R1: Ik ook niet.

I: Nee.

R4: Ik ben er gewoon niet aan toe gekomen.

R2: Ik weet ook niet of het een meerwaarde is. Ik denk als je met het kind in gesprek gaat, moeten ze dan ook dit invullen?

R5: Het zou wel als voorbereiding op het gesprek kunnen zijn natuurlijk.

I: Ja.

R5: Dat je ze dit eerst laat invullen...

R3: Maar het kost allemaal zoveel tijd. Net wat jij zegt, het is allemaal maar een paar minuten, maar bij elkaar opgeteld, en wat haal je hieruit?

R2: En bij de gesprekken, niet ieder kind weet wanneer hij of zij... Ik, ik, ik heb echt, je hebt nou de gesprekken, ik pak op woensdag wie ik kan op woensdag, en als je dan aan de beurt bent dan kun je bij mij laten zien van hè, dus het is niet zozeer van...

R5: Maar in principe als ze klaar zijn, of zij denken hun doel behaald te hebben, dan komen zij uiteindelijk ook naar jou toe.

R2: Ja. Maar dat is nu bij mij nog niet zo.

R3: Ja bij mij wel. Maar wat dan? Wil je ze op zo'n moment dit dan laten invullen?

R5: Ja. En dan zeg je van dan vul je dit in en dan gaan we daarna kijken naar een nieuw doel. Ik dacht dat dat ook de insteek was.

R3: Maar 'wat heb ik geleerd' geef je toch al aan in zo'n kindplan? Van wat, uhm...

I: Van wat ga ik leren.

R5: Ja, je krijgt wel logische antwoorden, dat klopt.

R2: Want dat heb je al ingevuld in jouw kindplan, dus dat is dubbel op.

R3: Ja.

R2: En het moet ook niet zo zijn dat kinderen denken 'oh als ik weer iets in moet vullen'...

R4: Misschien moet dit een soort van praatplan worden bij het kindgesprek. Als je het tweede doel gaat kiezen, dat je dan even kijkt naar het oude doel en het reflecteren als praatplaatje gebruikt.

I: Dat is ook een mooi idee.

R4: Of wat ga ik de volgende keer anders doen? Want ik vind, het is wel belangrijk om daar over na te denken, voor kinderen denk ik dan. Van goh, ik heb hier aan gewerkt maar dit is niet gelukt of dit is wel gelukt en waarom dan, wat heb ik dan gedaan? Maar om het allemaal op te schrijven inderdaad misschien...

R5: Ik denk dat deze best wel dubbel op zijn. 'Wat heb je geleerd', 'wat weet ik al', 'wat kan ik al'.

R2: Maar dat staat ook al op het kindplan.

R5: Ja.

R2: Maar dit zou als leerkracht praatplaat wel...

R1: Een aangepaste versie hiervan zou handig zijn.

R2: Ja.

R5: Ja of zou het een optie zijn om, je begint natuurlijk met je startkindplan waarbij je schrijft van wat vind ik leuk, dat je daarna een versie krijgt om met je doelen dan daaronder een kort kolommetje met trotskaart dat je dat daarop invult.

I: Ja.

R3: Maar dan nog moet er kritisch gekeken worden, niet dat je alles 6 keer hetzelfde gaat invullen.

R5: Nee maar dat je dan een deel krijgt vooraf, waarbij je met het kind bespreekt wat het doel wordt en hoe je dat gaat behalen et cetera. Dat je daaronder een kolom maakt met een reflectie stukje, dus ik heb het behaald en daarvoor heb ik dit en dit gedaan en dit ging er misschien niet zo goed of juist wel heel goed.

R1: Dat je het kindplan aanpast met deze vraag erbij.

R5: Ja, niet allemaal.

R2: Maar komt de reflectie niet eigenlijk onder de strippenkaart?

I: Ja, die stond hier achterop inderdaad.

R2: Ja dat weet ik. Maar je hebt het kindplan, dan gaan ze op de strippenkaart bewijslasten verzamelen, en uiteindelijk moet je daar onder toch eigenlijk een keer een stukje reflectie hebben. Van met dit laat ik zien dat ik mijn doel heb behaald.

I: Ja.

R2: En niet op het kindplan zelf. Want het kindplan zelf is het doel van hoe ga ik eraan werken, de strippenkaart is eigenlijk je bewijslast.

R5: Zou je dan nog niet alsnog kiezen om het kindplan en de strippenkaart zo te kopiëren dat het gewoon 1 vel per doel is zeg maar.

R2: Ja dat kan ook. Dan zou ik wel de reflectie hieronder zetten.

R5: Ja.

R2: En dan in het zelfde formatje laten zetten als eh... het kindplan. ~~Rey even aan het werk zetten.~~

I: ~~Ja ik ben niet zo'n held met dat soort dingen dus...~~

R3: ~~Nee maar dat is geen probleem.~~

R2: En van het kindplan mag ook nog wel de onderste vraag weg.

R3: ~~Dan strijk ik gewoon niet.~~

I: ~~Goed de taken verdelen.~~

R3: ~~Of ik was zijn voetbalkleren niet. Ga ik sowieso niet doen.~~

R1: ~~Smerig.~~

R2: ~~Haal jij die uit zijn tas?~~

R3: ~~Nee tuurlijk niet.~~

I: Oké maar inderdaad een aangepaste versie hiervan zou wel een aanvulling kunnen zijn op de strippenkaart inderdaad.

R5: Ja iets van evaluatie moet er wel in zitten denk ik.

R1: Maar wel summier. Het moet voor alle kinderen in te vullen zijn.

R2: Eigenlijk gewoon een stukje dat ze hier op moeten schrijven, ~~uh~~, wat ze er nou aan hebben gedaan en wat ze uiteindelijk...

R4: Dit vind ik ook, ~~weet je~~. Wat ga ik anders doen en wat ging er goed.

R2: Ja.

R4: En misschien vullen ze dan wel in van 'wat ga ik ander doen: niks want het ging helemaal geweldig'.

R5: Misschien heb je al wel genoeg aan deze 3 vragen.

I: Ja. Het gaat natuurlijk ook een beetje over het leren leren, dat ze zich daar bewust van worden.

R3: Eigenlijk denk ik dat je er met 2 vragen al een heel eind bent. Wat ga ik de volgende keer anders doen en wat ging of waar ben ik trots op.

R2: Ja.

R5: Ja.

R2: Ja met deze vragen ben je er. Want dit kan ik nu, dat is je doel. Je kunt die rekensommen maken of je kunt die categorieën benoemen of je kunt...

I: Dat is dan eigenlijk weer herhaling inderdaad.

R2: Want dat kunnen ze nu. Als het goed is.

I: Ja. Dus dan die 2 vragen inderdaad, dat zou dan...

R2: En dat zou dan mooi hieronder kunnen.

I: Ja. Oké. Duidelijk. ~~Uhm, dan wil ik graag verder naar de rol van de leerkracht.~~ Was voor de leerlingen duidelijk dat zij zelf de verantwoordelijkheid hadden over hun eigen leerdoel?

R3: Ja.

R5: Ik denk het wel over hun leerdoel, maar het portfolio leeft gewoon niet genoeg om daar echt kindgestuurd te laten lopen.

R3: Maar heb je het dan alleen over het portfolio of over het werken aan het leerdoel?

R5: Portfolio.

R3: Dus met dit.

R5: Ja het invullen.

R1: Maar ook het leerdoel. Sommige kinderen die zo druk en zoveel moeite doen om hun reguliere werk af te krijgen, die komen gewoon bijna niet toe aan dit.

R4: En bij mij vonden ze het ook moeilijk om keuzes te maken. Dan zeggen ze: moet ik aan mijn doelen werken of mijn werk afmaken? Ja, dan zeg ik in groep 8 van: 'ja luister, wat is op dit moment voor jou belangrijk'. Maak maar een keuze. Maar dat vinden heel veel kinderen heel moeilijk. 'Ja maar ja, dan heb ik mijn rekenen niet af'. 'Ja, dat kan. Maar wat is dan belangrijker voor jou? Om je rekenen te doen of...' Ja, dat vinden ze moeilijk sommigen.

R3: Ja maar ja, dat zijn ze ook niet gewend. Zo hebben ze het natuurlijk ook niet...

R4: Die vrijheid hebben ze dan niet gehad en die krijgen ze nu wel en dan denken ze van uh...

R2: Het is ook gewoon lastig.

R4: En er zijn natuurlijk ook kinderen die gewoon denken 'ah nee ik heb mijn rekenen niet af want ik wilde planwerk doen'.

R5: Sommigen kunnen gewoon nog niet zo goed omgaan met die vrijheid.

R4: Nee, dat is een proces.

R5: Van de andere kant merk je dan wel dat kinderen die dan wat trager zijn en toch een bepaald leerdoel hebben, dat zij daar tijdens de lessen wel weer op terugpakken. Want veel

komt natuurlijk ook weer aan bod tijdens bijvoorbeeld de rekenles, en dan zeg ik gewoon: 'Ja je hebt aan je doel gewerkt omdat je deze opdrachten...'

R3: En alle kinderen moeten bij mij gewoon verplicht planwerk maken. En, ~~uh~~, sommige kinderen maken 5 extra werkjes en een kind wat het al sowieso heel moeilijk heeft kiest maar 1 planwerkje, maar dat is wel het werk dat bij haar doel past.

I: Ja.

R3: Dus bij mij werken echt alle kinderen, of ze nou sterk zijn of niet, aan het leerdoel.

R2: Maar niet elke week. Toch?

R3: Dat is wel waar want elke week kiezen ze bij ons toch opnieuw planwerk of huiswerk.

R2: Dat wel maar als ze zo'n meten tijd en geld staat er gewoon niet iedere week in.

R3: Maar zodra wij het aanbieden dan pakken ze dat.

R5: En heb jij dan echt 10 soorten planwerk per week?

R3: 8.

R5: En huiswerk?

R2: Zit daarin. Ze kiezen uit planwerk en huiswerk is waar ze...

R3: Dat is gewoon hetzelfde.

R5: En dan 5 of 6 huiswerk of planwerk en dan ben je gewoon iedere week jezelf gek aan het zoeken omdat je dat niet op alle leerdoelen aangesloten krijgt.

R3: Maar waarom hebben jullie dat apart, huiswerk en planwerk?

R5: Omdat we bepaalde snelhechters hebben waar alles in zit maar daar kunnen we wel eens naar kijken inderdaad.

R3: Wij hebben gewoon 1 map waar zij uit kunnen kiezen. Ze kiezen allemaal 1 taak uit voor hun huiswerk en daarna blijft er van de 10 nog maar 9 andere dingen over.

R5: Bij ons kiezen ze er 3 voor huiswerk en 3 voor planwerk. Dus daar moeten we nog wel goed naar kijken.

R4: En we hebben natuurlijk ook dingen via classroom, hè. Dat kunnen ze thuis natuurlijk ook wel doen, maar dat is dan een stukje vertrouwen.

R2: Dat kun je uiteindelijk zien natuurlijk.

R5: Ze kunnen het afvinken van dit heb ik gedaan.

R3: Je kunt eigenlijk niet controleren.

I: Zullen we doorgaan naar de volgende vraag? Uhm, hoe was jouw begeleidende rol als leerkracht tijdens het omgaan met het portfolio?

R2: Ik moet heel eerlijk zeggen dat het niet zo goed in mijn systeem zat. Dus als ik het vergat, vergaten de kinderen het ook.

R4: Ja ik moest het nog heel erg sturen. Als ik eraan dacht dan was het van oh ik pak het er even bij maar, ja.

R3: Maar goed zoiets moet natuurlijk ook inslijten, je kunt niet ineens verwachten dat ze allemaal ineens dit doen.

R1: En wij ook niet, hè.

I: Dus dat is echt iets van tijd, dat het er echt in moet komen.

R2: Ja net als dat het kindplan, ~~uh~~, voordat we die, dat heeft gewoon heel lang de tijd nodig. Dat is niet in een keer, bam.

I: Oké. Hoe hebben jullie een rol genomen binnen het toepassen van de metacognitieve leerstrategieën? Dus dat is inderdaad het plannen, het proces bewaken, het resultaten meten, het reflecteren, dat is eigenlijk waarmee de kinderen dan allemaal mee bezig zijn geweest. Zijn jullie daar ook bewust mee bezig geweest of...?

R3: Ja tijdens kindgesprekken, ~~uhm~~, licht ik dit toe. ~~Uhm~~, ja wat je dan doet is het uitleggen van hoe je dat inderdaad het beste kan plannen en hoe je zoiets aanpakt. Maar daar heb ik bijvoorbeeld nog niet op gereflecteerd want het is nog niet zo dat kinderen er al mee klaar zijn.

I: Nee, maar op het begin stuur je er inderdaad wel op aan hoe ze dat het beste aan kunnen pakken en...

R3: Ja. Zodra jij iets hebt gedaan, zorg dat je het meteen noteert en dat je het niet achteraf hoeft te doen en dat je het bijhoudt. Maar ja, dat komt wel heel erg vanuit mij.

I: Ja. Dus daar moeten de leerlingen nog aan wennen om dat zelf te gaan doen?

R3: Ja.

R2: Ja dat is wat ik straks ook al zei, dat als het midden in het jaar in een keer erbij komt, dat het dan gewoon vergeten wordt.

I: Ja. Wil iemand anders daar nog iets over zeggen?

R1: Ik sluit me daar helemaal bij aan.

R5: Ik ook.

I: Oké, dan heb ik nog twee vragen. Welke nog niet genoemde succesfactoren hebben jullie ervaren tijdens de pilot?

R1: Ik vind dat andere blad leuk. Dat ligt hier nou niet bij. Dat ze daarbij hebben gemaakt.

R5: Dat voorblad?

I: Dat ik-blad?

R1: Ja.

R4: Ja die doen we één keer per jaar, toch?

R1: Ja met die vragen.

R4: Dat is ook leuk. Bij ons was het wel oké, maar voor groep 5 misschien leuker. Voor groep 6 ook nog wel.

R5: Het is wel leuk om dat dadelijk terug te zien over een paar jaar.

R1: Bij ons vonden ze dat wel heel leuk.

R4: Ik vond het best leuk om te lezen 'wat wil de juf van mij weten', dat sommige kinderen zoiets hadden van ja wat bedoel je dan. Ik zeg nou ja, weet je, je kan bijvoorbeeld denken aan heb ik nodig dat ik niet teveel op je let, of weet je wel van die dingen. Of als ik op je mopper moet ik dan boos doen of een keer knipogen of weet ik veel.

I: Het is natuurlijk ook dat de leerlingen zelf na gaan denken van wat heb ik nodig.

R4: Wat heb ik nodig en wat vind ik fijn vanuit de juf inderdaad.

I: Ja.

R4: Dat vond ik wel leuk maar dat vonden ze ook moeilijk. Sommigen hadden zoiets van wat bedoelen ze daar nou mee. Dat zijn ze gewoon niet gewend denk ik.

I: Dat zijn natuurlijk vragen dan die zij niet gewend zijn. Heeft iemand anders nog een succeservaring? Dan heb ik nog de verbetermogelijkheden. Welke nog niet genoemde verbetermogelijkheden hebben jullie ervaren?

R4: Ik heb alles denk ik wel genoemd.

R2: Ja.

R5: Ik zou het wel graag voor de kinderen ook compacter willen.

I: Inderdaad het reflectiestuk kleiner.

R5: Ja dat het overzichtelijk is.

R3: Ja weet je, dit kan er eigenlijk al af. Naam, groep, periode, dat staat op het kindplan. Jouw doel staat al op het kindplan. We moeten gewoon heel goed kijken naar wat doet er toe en wat hebben ze al in moeten vullen. Ik denk dat je dat...

R2: Dat als je dat bovenste stuk al kwijtraakt kun je hieronder nog makkelijker reflecteren.

R5: Het is natuurlijk ook hè, de kinderen kregen 4 bladeren die ze in hun mapje moesten invullen en dan is het oh dat is veel en dat is paniek.

I: Natuurlijk als je zo'n ik-blad al aan het begin van het jaar invult, dan is het 1 keer en dan ben je ervan af.

R5: Ja.

I: En als dit er dan een beetje inslijpt...

R3: Zo'n ik-blad kun je zelfs al, dat moet iedereen voor zich weten, maar dat zou je zelfs al als kennismaking met ze doorschuiven, weet je wel.

I: Dan weet je ook als leerkracht wat de leerlingen van jou verwachten enzo. Ja. Oké en natuurlijk de tijd dat is en blijft een dingetje. Nou, dankjewel voor jullie tijd.

Strippenkaart

Keuzewerk:

Wat?	Waar?	Hoe lang?	Met wie?
		min.	
		min.	
		min.	
		min.	
		min.	
		min.	
		min.	
		min.	
		min.	
		min.	

😊	😊	😊
😊	😊	😊
😊	😊	😊
😊	😊	😊
😊	😊	😊
😊	😊	😊
😊	😊	😊
😊	😊	😊
😊	😊	😊
😊	😊	😊
😊	😊	😊

Trotskaart

Waar ben ik trots op?



Wat ga ik de volgende keer anders doen?

