

Yes! Ik heb eigen(aar)schap!

Op zoek naar eigenaarschap binnen het portfolio



Datum: 29-05-2017

Marleen van Veghel

Studentennummer: 2228386

Begeleider van opleiding: Nina Plompen

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	3
1. Probleemanalyse	4
1.1 Aanleiding en context.....	4
1.2 Probleemstelling.....	5
2. Theoretisch kader	6
2.1 Inleiding	6
2.2 Eigenaarschap.....	6
2.3 Leren	6
2.4 Zelfregulatie.....	7
2.5 Samenvatting.....	10
2.6 Onderzoeksvragen.....	11
Hoofdvraag.....	11
Deelvragen	11
3. Onderzoekopzet.....	12
3.1 Beschrijving en verantwoording dataverzameling	12
3.2 Respondenten	13
3.3 Instrumenten	13
4. Resultaten.....	16
4.1 Wat doen leerkrachten van basisschool de leme op dit moment om het eigenaarschap van hun leerlingen te vergroten?	16
4.2 In hoeverre voelen leerlingen van basisschool de leme zich eigenaar van hun leerproces?.....	16
4.3 Hoe geven twee collega-scholen binnen het vernieuwingsonderwijs invulling aan het portfolio zodat hun leerlingen hier eigenaar van worden?	18
4.4 Welke kansen en mogelijkheden zien leerkrachten van basisschool de leme om leerlingen meer eigenaar van het portfolio te laten voelen?	20
5. Conclusies en aanbevelingen.....	21
5.1 Conclusies	21
Eindconclusie.....	22
5.2 Kritische reflectie op onderzoeksproces	22
5.3 Opbrengsten en aanbevelingen	23
6. Literatuurlijst	25
7. Bijlage	27
A. Commentaar leerling op eigen werk.....	27

B. Logboekformulier	28
C. Cyclus van reflecteren	29
D. Vragenlijst leerkrachten	30
E. Vragenlijst leerlingen	32
F. Interview collega-scholen	34
G. Logboek	36
H. Gemiddelde vragenlijst leerkrachten.....	37
I. Gemiddelde vragenlijst leerlingen.....	38
J. Uitslag vragenlijst leerkrachten.....	39
K. Uitslag beginmeting leerlingen middenbouw	40
L. Uitslag eindmeting leerlingen middenbouw.....	41
M. Uitslag beginmeting leerlingen bovenbouw	42
N. Uitslag eindmeting leerlingen bovenbouw	43
O. Transcriptie interview collega-scholen	44
P. Mijn portfolio werk.....	49
Q. Coachen van kinderen via GROW	50
R. Mijn kwaliteitenblad.....	51
S. Mijn portfolioplan.....	52
T. Ingevuld logboek respondent middenbouw	55
U. Ingevuld logboek respondent bovenbouw	56

Samenvatting

Op Jenaplanschool de Ieme is onderzocht hoe leerkrachten leerlingen kunnen betrekken bij het gebruik van hun portfolio, zodat zij eigenaar worden van hun portfolio.

Het doel van het onderzoek is om leerkrachten inzicht te geven in hoe leerlingen eigenaar kunnen worden van hun portfolio en hun leerproces. Het onderzoek is uitgevoerd in de middenbouw (groep 3, 4 en 5) en in de bovenbouw (groep 6, 7 en 8).

Om antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag is literatuur verzameld over het onderwerp 'eigenaarschap'. Naast het begrip 'eigenaarschap' staan ook de begrippen 'leren', 'zelfregulatie' en 'reflecteren' centraal. Deze begrippen zijn in het theoretisch kader uitgebreid beschreven. Naar aanleiding van de literatuur zijn vragenlijsten voor leerlingen en leerkrachten samengesteld.

Daarnaast zijn er ook twee interviews bij collega-scholen afgenomen. Deze scholen gebruiken al meerdere jaren het portfolio om het leerproces van hun leerlingen te volgen.

Uit de antwoorden van de vragenlijsten is gebleken dat leerkrachten zichzelf de hoogste score geven binnen het begrip 'leren'. Leerkrachten schalen zich laag in bij de begrippen 'motiveren binnen het portfolio' en 'doelen stellen'.

Aan de hand van een begin- en eindmeting blijkt dat het eigenaarschap van leerlingen van de middenbouw na het experiment is gegroeid. In de bovenbouw heeft hier een daling plaatsgevonden.

Op basis van het experiment wordt aanbevolen dat het team een handleiding rondom het portfoliogebruik ontwikkelt. Het team beschrijft een leerlijn omtrent het formuleren van doelen. De laatste aanbeveling vanuit de interviews van de collega-scholen is om te kijken naar een digitaal portfolio.

1. Probleemanalyse

1.1 Aanleiding en context

Basischool de Ieme werkt vanuit het Jenaplanconcept. Peter Petersen is de grondlegger van het Jenaplanonderwijs en maakte van zijn school een werk- en leefgemeenschap. Hierbij staat de persoonlijke ontwikkeling van de leerling centraal. Petersen ging er tijdens de opzet van zijn school van uit dat leerlingen behoefte hebben aan beweging, zelfstandigheid, samen zijn en een duidelijke leiding. Door rekening met deze behoeftes te houden, ontstond een school waar niet de lesstof, maar het kind en zijn/haar ontwikkeling centraal staat. Een Jenaplanschool wil haar leerlingen opvoeden tot actieve, zelfverantwoordelijke medeburgers (Scheulman en Meijer, 2004).

In de schoolgids van de Ieme staat vermeld dat de school haar leerlingen wil laten opgroeien tot sociale, zelfstandige en zelfverzekerde personen. Ook vinden zij het belangrijk dat de leerlingen zicht hebben op hun eigen ontwikkeling en hierop invloed kunnen uitoefenen. Het team wil dit onder andere door gebruik van het portfolio bereiken. Het woord portfolio komt uit het italiaans: portare foglio wat letterlijk betekent 'dragen van papier'. Oorspronkelijk werd met het woord een map bedoeld waarin kunstenaars, zoals schilders, grafici en architecten, hun werk bewaarden om aan belangstellenden te laten zien (Castelijns en Kenter, 2000).

Het doel van het portfolio van de school is tijdens een teamgesprek op 31 oktober 2016 geformuleerd. Alle leerkrachten hebben hierin een aandeel gehad. Het team wil door het gebruik van het portfolio dat leerlingen, ouders en leerkrachten inzicht krijgen in de totale ontwikkeling van het kind. Met de totale ontwikkeling bedoelt het schoolteam de kennis, vaardigheden en talenten die het kind tijdens de gehele schoolloopbaan opbouwt. De leerkrachten gaan ervan uit dat het portfolio de ontwikkeling van leerlingen in kaart brengt, zodat zij bewust kunnen werken aan hun eigen leerpunten. Hierdoor kunnen leerlingen intrinsiek gemotiveerd worden en zijn zij eigenaar over hun persoonlijke ontwikkeling.

Op dit moment werken de leerkrachten als volgt met het portfolio: Leerlingen krijgen twee keer per jaar een portfolio mee naar huis. Het portfolio bestaat uit een map met vier onderdelen: rapport, foto's, werkstukken en reflectie. Het rapport binnen het portfolio is door de leerkracht naar het kind toe geschreven, de eigen bijdrage van de leerling is daarbinnen miniem. De ontwikkeling wordt per vakgebied door middel van onvoldoende, voldoende en goed weergegeven. Binnen de vier onderdelen van het portfolio worden de vier pijlers van het Jenaplan onderwijs beoordeeld: gesprek, werk, spel en viering.

De foto's van kinderen met hun werk zijn door de leerkracht gemaakt. De werkstukken die erin zitten worden er klassikaal in gedaan, hierdoor komt het voor dat een aantal leerlingen dezelfde soort werkstukken in hun portfolio heeft. In de schoolgids wordt beschreven dat leerlingen zelf eigen werk verzamelen en dit in hun portfolio stoppen, maar in de praktijk wordt dit niet zo exact uitgevoerd. Leerlingen verzamelen niet het gehele jaar door werk. Alleen de weken voor het portfolio mee naar huis gaat worden zij hier op gewezen. Ook vullen leerlingen een reflectie in, dit doen zij de door middel van een eenvoudige invulijst. Naast het portfolio hebben leerlingen in de bovenbouw een driehoeks-gesprek. Dit gesprek wordt gevoerd tussen kind, ouder en leerkracht en wordt voornamelijk naar het kind toe gehouden. In dit driehoeks-gesprek wordt er niet naar de reflectie gekeken die het kind heeft ingevuld. De portfolio's van de leerlingen staan in de opbergruimtes van de klassen.

Basisschool de Ieme wil haar leerlingen meer bij de invulling van het portfolio betrekken. Het team vindt het belangrijk dat leerlingen zich eigenaar voelen van hun portfolio en de invulling ervan, omdat dit de creativiteit en flexibiliteit bevordert. Het team heeft ervoor gekozen om dit onderzoek in de midden- en bovenbouw uit te voeren, zodat het onderzoek wordt afgebakend. Ook wordt, er naarmate de leerlingen hun basisschoolloopbaan doorlopen richting het voorgezet onderwijs, steeds meer eigenaarschap van hen verwacht.

Het begrip 'eigenaarschap' komt terug in de 21 century skills, ook wel de 21^e eeuwse vaardigheden genoemd. De samenleving verandert continu door nieuwe technologie en digitalisering. Daarbij wordt steeds meer werk gedaan door machines en computers. Om kinderen hier op voor te bereiden hebben zij de 21^e eeuwse vaardigheden nodig. De 21^e eeuwse vaardigheden bestaan uit 5 vaardigheden volgens Oetelaar (2012). Twee van de vijf vaardigheden bevorderen het eigenaarschap van de leerling: de vaardigheid kennisconstructie, waarbij de leerlingen hun eigen leren sturen. En de vaardigheid planmatig werken waarin kinderen vaardigheden leren voor zelfregulatie.

Ook vindt het team het belangrijk dat leerlingen zelfregulatie toe kunnen passen, dat zij trots kunnen zijn op hun talenten, eigen werk en ontwikkeling van hun leerproces. Dat zij zich bewuster worden van hun ontwikkeling en leerproces. Leerkrachten denken dat het leerrendement hierdoor zal stijgen. Hierbij geven ze wel aan dat zij het belangrijk vinden dat kinderen zelf aangeven dat zij iets in hun portfolio willen stoppen. Leerkrachten geven ook aan dat het niet te veel tijd mag kosten. Directie en leerkrachten zijn op de hoogte dat andere scholen ook een portfolio gebruiken en dat daar leerlingen een grotere rol spelen bij de invulling ervan. Enkele leerkrachten hebben mooie resultaten gezien bij collega-scholen en dat leverde het bewustzijn op dat er mogelijkheden voor het portfolio zijn. Ook zijn er leerkrachten op school werkzaam, die al eerder met portfolio's gewerkt hebben op andere scholen en aangeven dat er meer eigenaarschap uit het portfoliogebruik te halen valt.

1.2 Probleemstelling

De focus van dit onderzoek ligt op het verkrijgen van inzichten op welke manieren leerkrachten hun leerlingen kunnen betrekken bij de invulling van hun portfolio. Met als doel dat leerlingen eigenaar worden van hun portfolio, dat zij hun portfolio het gehele jaar door vullen. Op dit moment worden zij matig bij de invulling betrokken en zijn de portfolio's van de leerlingen niet binnen handbereik. Leerkrachten willen weten hoe leerlingen meer eigenaar kunnen worden over het eigen leerproces. Leerkrachten zijn van mening dat hierdoor het leerrendement zal stijgen. Tegelijkertijd zijn leerkrachten er huiverig voor dat het extra inspanning gaat vergen. Het team wil in zijn geheel het eigenaarschap van het portfolio implementeren, maar tijdens het onderzoek wordt de focus op de middenbouw (groep 3, 4 en 5) en bovenbouw (groep 6, 7 en 8) gelegd.

2. Theoretisch kader

2.1 Inleiding

Het werken met het portfolio heeft als hoofddoel dat de leerlingen eigenaar worden van hun eigen leerproces, daarom komt in dit hoofdstuk als eerste de verschillende definities van 'eigenaarschap' aan bod. Het begrip 'leren' wordt daarna besproken, hierin wordt verteld hoe de ontwikkeling van het leerproces werkt. In het derde deel wordt het begrip 'zelfregulatie' bekeken. Onder het kernbegrip 'zelfregulatie' hangen 'de vijf dimensies' (van Stubbé en Theunissen, 2008) die van belang zijn voor zelfregulerend leren.

2.2 Eigenaarschap

Wat is eigenaarschap? Eigenaarschap kan op verschillende manieren worden weergegeven. Ten eerste definiëren Mulders en Knol (2016) eigenaarschap als een sterke betrokkenheid bij de eigen ontwikkeling, het vermogen om doelen te stellen, de wens daar verantwoordelijkheid voor te nemen, daar sturing aan te geven, zich ervoor in te zetten en verantwoording af te willen leggen. Eigenaarschap in het onderwijs ontstaat als er zo veel mogelijk aansluiting is bij de intrinsieke motivatie van de leerling. Ook James en McCormick (2009) beschrijven het belang dat de leerling zelfverantwoordelijk is voor zijn leerproces. Dat de leerling zijn eigen doelen en leerstrategie kan bepalen. De leerling die het leren zelf kan aansturen (zelfgestuurd leren), weet hoe hij leert. Hij heeft geoefend met het leerproces zelf en heeft ervaren hoe hij zelf de autonomie heeft over zijn leren. Van Lieshout (2015) ziet deze zelfverantwoording en verantwoordelijkheid als eigenaarschap over het eigen leerproces; zelf kunnen leren en eigen keuzes kunnen maken. Ook weerbaar zijn, kunnen aangeven wat je goed vindt en wat je graag anders zou willen, maakt ook onderdeel uit van eigenaarschap.

2.3 Leren

Om leerlingen eigenaar te laten worden van hun ontwikkeling is het belangrijk om te weten hoe deze ontwikkeling, 'het leren' en 'het leerproces' verloopt. Boekaerts en Simons (2012) spreken van leren wanneer iemand meer kennis heeft verworven, iets van buiten heeft geleerd, een regel kan toepassen, een vaardigheid heeft verworven, vooruitgang heeft geboekt of een andere houding heeft aangenomen door middel van een leeractiviteit. Leren heeft niet alleen betrekking op concrete, waarneembare gedragsveranderingen. Vaak gaat het om veranderingen in mogelijkheden zich anders te gaan gedragen (gedragsposities).

Vermunt (1992) ziet leren als het zelf uitvoeren van 'leeractiviteiten'. Deze eerste leeractiviteiten zijn stappen van denken, dit zijn de cognitieve activiteiten, die de leerling in zijn/haar hoofd zet. Deze activiteiten hebben te maken met de informatie verwerving en verwerking. Voorbeelden hiervan zijn het schematiseren, memoriseren en begrijpend lezen. Als tweede is de affectieve vaardigheid belangrijk, deze activiteiten bepalen of er daadwerkelijk gehandeld wordt zoals de leerling zou willen. De affectieve leeractiviteiten ondersteunen het emotionele leerproces, die gerelateerd zijn aan het hebben van zelfdiscipline. Voorbeelden zijn: jezelf kunnen motiveren, je aan de planning houden en aandacht bij je werk houden. Als laatste is de metacognitieve vaardigheid belangrijk, hierbij kan de leerling persoonlijke gevoelens uiten, denken en sturing geven aan datgene wat hij leert. Hierbij is het van belang dat de leerling op de hoogte is van zijn eigen leergedrag en het begrip 'leren'. Bovenstaande activiteiten worden zelfregulerende activiteiten of leerstrategieën genoemd, deze strategieën sturen de cognitieve en de affectieve activiteiten. Marzano (1992) noemt deze leeractiviteiten "productive habits of mind", hij gaat ervan uit dat het meer 'gewoontes' zijn.

Binnen het leren zijn een aantal fases die de leerling doorloopt. Boekaerts en Simons (1995) spreken van drie fases in het 'leerproces'. Als eerste doorloopt de leerling de voorbereidingsfunctie (oriëntatiefase). Deze functie wordt als een cognitieve functie gezien. Als eerste gaat de leerling zich in deze fase oriënteren op de inhoud, maakt keuzes in de leerdoelen en maakt deze concreet. De leerling maakt een planning en kiest welke leerstrategie hij wil gebruiken. Na de oriëntatiefase komt de tweede fase, de verwerkingsfunctie (uitvoerfase). Deze functie wordt vooral cognitief gezien. In deze fase gaat het om het uitvoeren van de leeractiviteiten die belangrijk zijn om de leerstof te kunnen begrijpen, te reproduceren en toe te kunnen passen. Als laatste komt de regulatiefunctie (reflectiefase). Deze functie is metacognitief, de functie reguleert de cognitieve en affectieve leervaardigheden van de leerling. Om het leren zo effectief mogelijk te maken is het van groot belang om te analyseren op welke wijze de leerling geleerd heeft. Door middel van de regulatiefunctie is de leerling in staat om de gekozen manier van werken ook bij andere leeractiviteiten te gebruiken.

2.4 Zelfregulatie

In de vorige paragrafen zijn de begrippen eigenaarschap en leren besproken. Het laatste begrip is 'zelfregulatie'. Hiermee wordt bedoeld dat leerlingen de regie nemen over hun leerproces. Uit onderzoek van Stubbé en Theunissen (2008) blijkt dat er vijf dimensies zijn die van belang zijn voor zelfregulerend leren.

1. Leerling heeft regie over zijn/haar leerproces
2. Leerling kan reflecteren op zichzelf
3. Leerling kan reflecteren op praktijk- of werkervaringen
4. Leerling kan leerstrategieën toepassen
5. Leerling kan samenwerkend leren

1. Leerling heeft regie over zijn/haar leerproces

In deze eerste dimensie wordt besproken hoe leerkrachten (leerkrachtgedrag) leerlingen kunnen ondersteunen en motiveren bij het leren regie te nemen over hun eigen leerproces.

Leren is een zelfregulerend proces volgens Boekaerts en Simons (2012). Leerprocessen kunnen geanalyseerd worden met behulp van gedrag dat bij leren vertoond wordt. Het is voor een leerkracht van belang om te weten hoe leerprocessen werken om leerlingen zelfregulerend te kunnen laten werken. Zelfregulerend leren kan ook wel gedefinieerd worden als het leren regelen van het eigen leerproces. Waarbij het belangrijk is dat leerlingen intrinsiek en extrinsiek gemotiveerd worden.

Zoals Bors en Stevens (2010) beschrijven gaat het Behaviorisme ervan uit dat beloningen extrinsiek zijn. Zij vinden dit de beste manier om kinderen iets te laten leren. Wanneer een leerling iets goeds doet, krijgt hij hiervoor een beloning. Bij het Behaviorisme hoort ook het straffen, dit is volgens behaviorisme de beste manier om ongewenst gedrag af te leren. Het Behaviorisme stelt dat alle gedragingen voorkomen uit externe motiverende of demotiverende stimulus.

Het tegenovergestelde van het Behaviorisme is de Self- Determination Theory (SDT) van Deci (Bors en Stevens, 2010). Deci gaat ervan uit dat mensen de intrinsieke motivatie hebben om zichzelf uit te dagen en nieuwsgierig te zijn. Deze theorie gaat uit van de aangeboren neiging van mensen om dingen te gaan zoeken die voor hen interessant zijn en dingen die hen verbindt met de wereld en zichzelf.

Wanneer leerlingen zelf doelen gaan stellen raken zij intrinsiek gemotiveerd volgens Boekaerts en Simons (2012). Leerlingen willen eigen vaardigheden verbeteren en nieuwe kennis en inzichten opdoen. Hierbij is het belangrijk dat zij geen prestatiedoelen vormen, want dan vergelijken zij zich met een ander en zijn zij niet intrinsiek gemotiveerd. Gedurende het onderzoek van Deci en Richards (Bors en Stevens, 2010) ontdekten zij dat de aangeboden natuurlijke 'motivatie' om dingen te leren

en 'de 3 basisbehoeftes van Stevens' (2004) van fundamenteel belang zijn.

Elk mens heeft behoefte aan relatie, autonomie en competentie. Als aan deze basisbehoeften wordt voldaan, ontstaat er motivatie en inzet om te gaan leren. De eerste basisbehoefte is 'autonomie', dit is de behoefte om dingen zelf te doen, het gevoel van onafhankelijk zijn. De tweede behoefte is 'competentie'; leerlingen voelen zich effectief en uitgedaagd. De laatste behoefte is 'relatie', leerlingen willen een goede relatie met de leerkracht, medeleerlingen en zichzelf hebben. Naast de verantwoordelijkheid binnen de eerste competentie vindt van Herpen (2009) het belangrijk dat de leerling zich betrokken voelt bij het leerproces. Van Herpen spreekt van betrokkenheid wanneer leerlingen zich in een situatie bevinden waar zij op een intense manier met iets bezig zijn. Hij gaat ervan uit dat elke activiteit een grotere kans op succes heeft wanneer de leerkracht rekening houdt met een aantal beproefde factoren:

1. Een goede sfeer
2. Werk op het niveau
3. Werk dat werkelijkheidsnaabij is (inleefbaar en betekenisvol)
4. Mogelijkheid tot activiteiten
5. Mogelijkheid tot nemen van eigen initiatief

Shores en Grace (1998) vinden betrokkenheid in de klas belangrijk en geven hiervoor enkele voorbeelden. Als eerste kan de leerlingen zelf een kort stukje over het item dat in de map zit schrijven, zie bijlage A (Shores, E., 1998, p. 136). Deze vragen moeten kinderen tot nadenken zetten over hun werk. De vragen moeten eenvoudig en open zijn. Wanneer leerlingen gewend zijn aan het geven van commentaar op één type item in hun portfolio kan dit uitgebouwd worden naar meer. Ook kunnen leerlingen elkaar feedback geven op werk. Dit geeft een extra dimensie bijvoorbeeld bij groepswork, spreekbeurt enz.

Als laatste kunnen leerlingen een logboek bijhouden wat te zien in bijlage B (Shores, E., 1998, p. 141). Het logboek wordt voortdurend aangevuld met opmerkingen van de leerling zelf. De nadruk ligt hier op nieuwe ontdekkingen, kennis en vaardigheden. Hierin wordt verteld wat de leerling heeft geleerd, waar hij/zij nog wilt leren en de nieuwe doelen. De leerkracht kan bij dit logboek eventueel nog opmerkingen noteren).

2. Leerling kan reflecteren op zichzelf

Het 'reflecteren' binnen de tweede dimensie is van groot belang bij zelfregulerend leren.

Zelfreflectie valt binnen het begrip zelfregulatie. Binnen zelfreflectie hoort het reflecteren over het eigen leerproces. In deze dimensie wordt besproken hoe het kind kan reflecteren op zijn/haar werk. Korthagen en Vasalos (2002) spreken van een cyclus met 5 fases van reflecteren die uitgebreid te zien is in bijlage C (Korthagen et al., 2002, p. 30). Deze fases zijn vormgegeven in een spiraalmodel waarmee structureel en systematisch terug gekeken kan worden op het eigen handelen.

Bij van Hirtum (2015) op school vullen de leerlingen in het begin van het schooljaar samen met de leerkracht hun persoonlijke leerdoelen en de leerdoelen vanuit de vakgebieden in hun portfolio. Aan het einde van het schooljaar geven de kinderen een presentatie. Het presenteren is gericht op het reflecteren op de behaalde doelen vanuit het portfolio. De leerling vertelt door middel van het portfolio welke leerdoelen hij/zij behaald heeft. De leerling nodigt zelf personen uit, voor wie hij wil presenteren. De presentatie kan bijvoorbeeld in een vorm van een PowerPoint, muurkrant, lied of fotopresentatie. Er kan door het jaar heen gereflecteerd worden door middel van het reflectieblad. De leerling geeft per werkstuk aan wat het inhoudt en waarom hij dit gekozen heeft. Dit kan, door vragen te beantwoorden (Castelijns en Kenter, 2000) zoals; wat heb ik geleerd?, wat heb ik goed gedaan? en hoe komt dat?

Als laatste zou een 'ontwikkelingsgesprek' een bijdrage bij het reflecteren kunnen leveren. In het ontwikkelingsgesprek zijn leerlingen full-partner (Emonds, 2016). Hieronder verstaat Emonds dat de leerlingen zelf de agenda van het gesprek bepalen. In het ontwikkelingsverslag wat de leerlingen twee keer per jaar schrijven, komt het welbevinden en de betrokkenheid bij hun eigen ontwikkeling terug. Dit doen zij door twee vragen te beantwoorden: Hoe voel ik mij in de klas en hoe ga ik aan het werk?

3. Leerling kan reflecteren op praktijk- of werkervaringen

Deze dimensie gaat over de 'echte' fysieke wereld. Hoe gaan zij om met situaties die zij in het echte leven tegen kunnen komen. Het gaat hierbij om het onderzoeken en het proberen van mogelijke oplossingen voor problemen (van Stubbé en Theunissen, 2008). Huisman (2017) noemt het oplossen van problemen 'oplossingsgericht werken'.

Bij oplossingsgericht werken wordt er juist naar de successen gekeken, hierdoor wordt op een positieve en krachtige manier een verandering te weeg gebracht. Er wordt gekeken waar de leerling goed in is, waar hij/zij blij van wordt en wat er al geholpen heeft om dichterbij de oplossing te komen.

Oplossingsgericht werken bestaat uit zes stappen: Ten eerste maakt de leerling contact en gaat in gesprek. De tweede stap is het verduidelijken van datgene wat de leerling wil veranderen. In de volgende stap worden doelen gesteld. Bij de vierde stap gaat de leerling zijn/haar positieve en sterke kanten benoemen die kunnen helpen bij een oplossing. Nadat de leerling dit gedaan heeft, gaat hij in de vijfde stap een plan maken, welke stapjes gezet gaan worden om tot een oplossing te komen. In de laatste stap, het reflecteren, wordt teruggekeken naar stappen en de bijbehorende activiteiten die hebben geholpen om het 'probleem' om te lossen.

4. Leerling kan leerstrategieën toepassen

In deze dimensie worden 'leerstijlen' en 'leerstrategieën' besproken die leerlingen kunnen hebben. Iedere leerling heeft zijn eigen persoonlijke leerstijl. De ene leerstijl is niet beter dan de andere. Kolb (1984) gaat ervan uit dat iedereen zijn eigen persoonlijke leerstijl heeft. Kolb onderscheidt 4 fases van het leerproces. Als eerste komt het concreet ervaren wat wordt opgevolgd door de tweede fase, het waarnemen en overdenken. Als derde gaan de leerlingen analyseren en abstract denken. De laatste fase is het actief experimenteren, het uitvoeren. Het is hierbij belangrijk dat alle fases van het leerproces doorlopen worden, zo leren de leerlingen effectief. Kolb onderscheidt vier verschillende leerstijlen. De doener, die concreet wil ervaren. De denker, die goed is in logisch denken en redeneren. De beslisser, deze bereidt eerst een taak voor en voert die uit. Als laatste komt de bezinner, deze kijkt eerst hoe anderen het probleem aanpakken en denkt na voordat hij iets doet.

Naast de leerstijlen van Kolb die je stap voor stap kunt doorlopen, spreekt Vermunt (1992) van een model met 'vier leerstijlen' die het leren kunnen verbeteren. De leerstijlen zijn manieren waarop leerlingen kunnen leren. Het is mogelijk dat leerlingen meerdere leerstijlen aanspreken, waarbij een van de leerstijlen het meest gebruikt wordt. De eerste leerstijl is de meest gestuurde leerstijl, 'de reproductie leerstijl'. Hierbij laat de leerling zich sturen door de leerkracht of medeleerling. De tweede leerstijl is 'de toepassingsgerichte leerstijl', de leerling houdt van voorbeelden. Deze voorbeelden bedenken zij om de stof te kunnen toepassen. De 'betekenisgerichte leerstijl' is de derde leerstijl; deze leerlingen kunnen zelfstandig werken, zijn gemotiveerd en kritisch over wat ze moeten leren. De laatste leerstijl is 'de ongerichte leerstijl', deze leerlingen zijn niet gemotiveerd en moeilijk aan te sturen.

5. Leerling kan samenwerkend leren

'Coöperatief leren' wordt ook wel 'samenwerkend' leren genoemd door Kerpel (2014). Het coöperatief leren bestaat uit 17 werkvormen waarbij leerlingen in tweetallen of groepjes werken. Binnen deze werkvormen wordt gewerkt aan de vijf basiselementen. Het eerste element is positieve wederzijdse afhankelijkheid. Hierbij is het belangrijk dat leerlingen een opdracht uit moeten voeren, waarbij de opdracht afgerond kan worden als alle leerlingen hun bijdragen in het groepje leveren. Het tweede element is individuele verantwoordelijkheid, elke leerling is verantwoordelijk voor zijn/haar bijdrage binnen de opdracht. Als derde is de directe interactie van de leerlingen belangrijk. Een goede interactie is belangrijk voor het leerproces en het afronden van de opdracht. Hierbij is het vierde element belangrijk, de samenwerkingsvaardigheden. De leerkracht kiest een vaardigheid uit waaraan gewerkt wordt, aan het einde van de les wordt hierop geëvalueerd. Het laatste element is het evalueren van het proces. Hierin bespreken leerlingen per groep hoe de samenwerking is verlopen. Naast het bespreken per groep, wordt er ook nog klassikaal geëvalueerd.

2.5 Samenvatting

Uit het theoretisch kader is gebleken dat het begrip 'eigenaarschap' een overkoepelend begrip is waar het 'leren' en 'zelfregulatie' onder valt. Zo beschrijven James en McCormick (2009) het belang dat de leerling zelfverantwoordelijk is voor zijn leerproces, de leerling formuleert zijn eigen doelen en kan zijn eigen leerstrategie bepalen.

Bij het begrip 'leren' wordt gekeken hoe 'het leren' en 'het leerproces' verloopt, zodat het duidelijk is hoe leerlingen zich ontwikkelen. Het begrip zelfregulatie is onderverdeeld in 5 dimensies. Volgens Stubbé en Theunissen (2008) zijn deze 5 dimensies van belang bij zelfregulerend leren. Binnen deze dimensies gaat Deci (Bors en Stevens, 2010) uit van de intrinsieke motivatie van de leerling en de 3 basisbehoeftes van Stevens (2004). Boekarts en Simons (2012) geven aan dat wanneer leerlingen zelf doelen gaan stellen zij intrinsiek gemotiveerd raken.

Binnen het zelfregulerend leren staat zelfreflectie centraal, hierbij wordt de cyclus met 5 fases van reflecteren centraal gesteld (Korthagen en Vasalos, 2002). Deze fases worden doormiddel van een spiraalmodel vormgegeven. Kolb (1984) gaat ervan uit dat iedereen zijn eigen persoonlijk leerstijl heeft. Wanneer de vier fases van het leerproces worden doorlopen, leren leerlingen zo effectief mogelijk. Vermunt (1992) spreekt van vier leerstijlen die het leren kunnen verbeteren, dit zijn manieren waarop leerlingen kunnen leren.

2.6 Onderzoeksvragen

Om deelvraag 1 te kunnen beantwoorden worden de theorieën van Boekarts en Simons (1995), Bors en Stevens (2010), Stevens (2004), Van Herpen (2009) Korthagen en Vasalos (2002), Castelijns en Kenter (2000) gebruikt. Bij deelvraag 2 zijn naast de bovenstaande theorieën ook de theorie van Vermunt (1992) gebruikt.

In deelvraag 3 komen de volgende theorieën aanbod: Mulders en Knol (2016), James en McCormick (2009), Van Lieshout (2015), Boekaerts en Simons (2012), Boekarts en Simons (1995), Bors en Stevens (2010), Stevens (2004) en Stubbé en Theunissen (2008).

Hoofdvraag

Op welke manieren kunnen leerkrachten van Jenaplanschool de lere de leerlingen van de midden- en bovenbouw meer eigenaar laten worden van hun portfolio?

Deelvragen

1. Wat doen leerkrachten van basisschool de lere op dit moment om het eigenaarschap van hun leerlingen te vergroten?
2. In hoeverre voelen leerlingen van basisschool de lere zich eigenaar van hun leerproces?
3. Hoe geven twee collega-scholen binnen het vernieuwingsonderwijs invulling aan het portfolio zodat hun leerlingen hier eigenaar van worden?
4. Welke kansen en mogelijkheden zien leerkrachten van bassischool de lere om leerlingen meer eigenaar van het portfolio te laten voelen?

3. Onderzoekopzet

Het doel van dit onderzoek is dat leerkrachten op basisschool de leme inzicht krijgen hoe zij het eigenaarschap van leerlingen binnen het portfolio kunnen vergroten, zodat leerlingen meer inzicht krijgen in hun eigen leerproces. Het onderzoek is op microniveau, binnen de school, uitgevoerd.

3.1 Beschrijving en verantwoording dataverzameling

Met behulp van de definities van het begrip eigenaarschap van Mulders en Knol (2016), James en McCormick (2009) en Van Lieshout (2015) is het team via de place-mat methode gekomen tot een eigen definitie van eigenaarschap: Leerlingen hebben inzicht in hun totale ontwikkeling. Zij zijn zich ervan bewust en ook gemotiveerd om hun kennis, vaardigheden en talenten verder te ontwikkelen. Leerlingen kunnen aangeven wat hun doelen zijn en hoe zij deze willen gaan bereiken.

Uit het theoretisch kader blijkt dat er meerdere aspecten van belang zijn om eigenaarschap te vergroten. Zoals de vijf dimensies van Stubbé en Theunissen (2008) die het zelfregulerend leren bevorderen. Binnen deze dimensies komen de motivatie (Bors en Stevens, 2010), de basisbehoeftes van Stevens (2004), de betrokkenheid van Van Herpen (2009), het reflecteren van Korthagen en Vasalos (2002) terug.

Deze theorieën zijn verwerkt in de vragenlijsten voor leerkrachten (bijlage D) en leerlingen (bijlage E), waarbij er gebruik gemaakt is van de likert-schaal methode (Likert, 1932).

Volgens Kallenberg (2007) is het werken met een vragenlijst een van de meest gebruikte methodes wanneer de onderzoeker zijn respondenten beter wil leren kennen. Hiermee wordt bedoeld dat de onderzoeker de mening, opvatting of kennis van zijn respondent te weten wil komen.

Deze methode wordt gebruikt om erachter te komen wat het gedrag van de leerlingen en leerkrachten is met betrekking tot eigenaarschap.

Het doel van de schaalvragen is om te kijken hoe de leerkrachten zichzelf inschalen met betrekking tot de betrokkenheid en zelfverantwoordelijkheid bij zelfregulerend leren. Daarbij wordt gebruik gemaakt van 4 topics die verdeeld zijn in 25 vragen.

In de eerste topic 'motivatie bij het leren' komen de fases van het leren van Boekarts en Simons (1995) aan bod. In de tweede topic 'motivatie binnen het portfolio' komt de motivatie binnen de Self-Determination Theory van Deci (Bors en Stevens, 2010) terug. In de derde topic 'doelen' zijn de drie basisbehoeftes van Stevens (2004) en de betrokkenheid van Van Herpen (2009) verwerkt. In de laatste topic reflectie komt het reflecteren van Korthagen en Vasalos (2002) en Castelijns en Kenter (2000) en de betrokkenheid (Van Herpen, 2009) terug.

Er wordt naar het eigenaarschap van leerlingen binnen het portfolio gekeken door middel van een vragenlijst die onderverdeeld is in 4 topics (31 vragen). De eerste topic is 'motivatie bij het leren' hierin komen de motivatie binnen de Self-Determination Theory van Deci (Bors en Stevens, 2010), de effectieve- en metacognitieve leeractiviteiten van Vermunt (1992) en de drie basisbehoeftes van Stevens (2004) terug. In de tweede topic 'portfolio' staat de betrokkenheid van Van Herpen (2009) centraal. In de derde topic 'doelen' wordt er gekeken naar de basisbehoeftes van Stevens (2004) en de fases binnen het leren van Boekarts en Simons (1995). Reflecteren is de laatste topic en hierin komen de fases van het reflecteren van Korthagen en Vasalos (2002) terug.

Het interview (bijlage F) is het tweede onderzoeksinstrument dat wordt gebruikt bij twee collega-scholen. Dit interview wordt ingezet om een beeld te krijgen van hoe andere scholen aan het eigenaarschap binnen het portfolio werken. Het interview is onderverdeeld in vijf topics; In de eerste topic wordt het begrip eigenaar besproken aan de hand van Mulders en Knol (2016), James en McCormick (2009) en Van Lieshout (2015). Onder de tweede topic 'leren' valt wat Boekaerts en Simons (2012) verstaan onder het begrip leren. Ook worden de fases van Boekaerts en Simons (1995) binnen het leren besproken. Zelfregulatie is de derde topic. Hierin wordt de intrinsieke motivatie van Deci (Bors en Stevens, 2010) en de basisbehoeftes van Stevens (2004) besproken. De laatste topic is 'reflectie' en deze wordt besproken aan de hand van de vijf dimensies van Stubbé en Theunissen (2008). Het interview wordt aan de hand van tevoren opgestelde vragen afgenomen. Op deze manier is er de zekerheid dat alle topics ook daadwerkelijk aan bod komen en zijn de twee interviews ook beter te vergelijken (Kallenberg, 2007).

Na het interview vindt een interventie met het team plaats. Een interventie is een geplande ingreep waarbij de personen actief en bewust betrokken worden om het functioneren van een groep te verbeteren (Smit, M. & Verdonschot, S, 2010). Op deze manier worden de bevindingen die bij het interview aan het licht zijn gekomen, teruggekoppeld naar het team. Aan de hand van deze terugkoppeling kunnen leerkrachten een keuze maken welke onderdelen hun voorkeur hebben en mee worden genomen in het experiment. Het experiment wordt vier weken aaneengesloten in een klas van de midden- en bovenbouw uitgevoerd. Het doel van het experiment is de bevindingen vanuit de interviews uit te proberen en te kijken of het eigenaarschap van leerlingen wordt vergroot. Aan het einde van het experiment worden bij leerlingen dezelfde vragenlijsten afgenomen, die ook voorafgaand aan het experiment zijn afgenomen.

3.2 Respondenten

De respondenten zijn mensen die deelnemen aan dit onderzoek. In dit onderzoek zijn leerkrachten en leerlingen van de midden- en bovenbouw betrokken. De vragenlijsten worden bij alle leerkrachten afgenomen. Deze groep bestaat uit 3 mannelijke leerkrachten en 9 vrouwelijke leerkrachten. De vragenlijsten voor leerlingen worden in één klas in de middenbouw (25 leerlingen) en één klas in de bovenbouw (30 leerlingen) afgenomen. In totaal worden 67 digitale vragenlijsten afgenomen.

Binnen het onderzoek wordt door middel van een interview één leerkracht van school A. en één leerkracht van school B. bij het onderzoek betrokken. Deze leerkrachten hebben affiniteit met het kernbegrip 'eigenaarschap'.

Bij de interventie wordt het gehele team van de school betrokken (12 leerkrachten, directrice en intern begeleider).

Het experiment wordt uitgevoerd in twee klassen door twee vrouwelijke leerkrachten van de midden- en bovenbouw. Een leerkracht is een (LIO) student en staat 5 dagen voor de groep, de andere leerkracht werkt meer dan 40 jaar in het onderwijs en staat 4 dagen voor de groep.

3.3 Instrumenten

Bij het onderzoek wordt er triangulatie toegepast door meerdere instrumenten te gebruiken om de betrouwbaarheid van het onderzoek te verzekeren en de hoofdvraag te kunnen beantwoorden. Door verschillende respondenten te benaderen, zal er uit meerdere invalshoeken informatie komen. Zo worden leerkrachten en leerlingen vanuit de onderzoeksschool, maar ook andere leerkrachten van collega-scholen benaderd. Naast verschillende respondenten die worden gebruikt, wordt er ook gebruik gemaakt van de verschillende onderzoeksmethodes zoals: vragenlijsten, interview, interventie en het experiment. Zo worden er meerdere instrumenten gebruikt om de hoofdvraag te

kunnen beantwoorden. De vragenlijsten en het interview zijn vooraf doorgesproken door een leerkracht en leerling die niet bij het onderzoek betrokken zijn. Bij groep 3 wordt de vragenlijst voorgelezen om 'leesfouten' te voorkomen. Daarnaast worden alle vragenlijsten onder schooltijd en buiten de pauzes om afgenomen, om afraffelen te voorkomen.

Om een beeld te krijgen van hoe leerkrachten op dit moment aan het eigenaarschap van leerlingen binnen het portfolio werken en hoe leerlingen zich op dit moment eigenaar voelen van hun leerproces wordt er gebruik gemaakt van vragenlijsten volgens de likert-schaal methode (Likert, 1932). Bij de vragenlijsten kunnen leerkrachten en leerlingen zich scoren aan de hand van schaalvragen waarbij getalcode 1 t/m 5 wordt gebruikt, hiervoor staat 1 = helemaal niet mee eens, 2 = niet mee eens, 3 = er tussenin, 4 = mee eens en 5 = helemaal mee eens. De vragenlijsten voor leerkrachten en leerlingen worden digitaal afgenomen door middel van het programma Survio. Er is voor de keuzemogelijkheid 1 t/m 5 gekozen, zodat de respondent een brede keuze mogelijkheid heeft waardoor de validiteit groot is (Lange, 2011). Door gebruik te maken van schaalvragen is er een ongecompliceerde analyse mogelijk (Lange, 2011).

De vragenlijsten voor leerlingen worden bij één groep in de midden- en bovenbouw vooraf en achteraf van het experiment afgenomen. Dit om te kijken of de ervaringen op het gebied van eigenaarschap is gegroeid naar mate het onderzoek (experiment) in de praktijk vorm heeft gekregen.

Om inzicht te krijgen in welke mogelijkheden beschikbaar zijn, wordt bij twee collega-scholen een semigestructureerd interview afgenomen. Er is voor een semigestructureerd interview gekozen, omdat dit als voordeel heeft dat de antwoorden met elkaar vergeleken kunnen worden en tegelijkertijd meteen gereageerd kan worden op de antwoorden die zich voordoen (Lange, 2011). Het doel van dit interview is om te kijken hoe zij aan het eigenaarschap van leerlingen binnen het portfolio werken. De keuze van de scholen is gemaakt aan de hand van de literatuur uit het theoretisch kader waarin Van Herpen (2009) en Van Hirtum (2015) worden genoemd. Basisschool A. waarvan Van Hirtum het portfoliogebruik heeft vormgegeven en Basisschool B. waarvan Van Herpen een medeoprichter is.

De inzichten die zijn opgedaan door de interviews worden teruggekoppeld naar het team. Dit wordt gedaan door middel van een interventie. Het team gaat aan de hand van de gespreksvorm, draagvlak creëren (Bentvelsen, 2017), onderdelen kiezen die mee worden genomen in het experiment. De interventie methode 'draagvlak creëren', zorgt ervoor dat er goedkeuring en ondersteuning vanuit het team ontstaat. Het team heeft tijd om na te denken over bevindingen en kan meebeslissen (Bentvelsen, 2017).

Het 'experiment' wordt als volgt uitgevoerd; 4 weken achtereenvolgend wordt in twee klassen, één klas in de middenbouw en één klas in de bovenbouw, de onderdelen die uit de interventie zijn gekomen uitgetest. Aan de hand van de onderdelen, die zijn gekozen, wordt er een planning gemaakt. De twee leerkrachten voeren het 'experiment' aan de hand hiervan uit. Tijdens het 'experiment' houden de twee leerkrachten een logboek (bijlage G) bij, hierin wordt genoteerd wanneer en welke instrumenten aan bod zijn gekomen en de bevindingen ervan. Aan het einde van het 'experiment' worden de bevindingen met elkaar besproken.

3.4 Wijze van data-analyse

Vragenlijsten: Voor de verwerking van de vragenlijsten, wat om kwantitatieve gegevens gaat, worden meetbare gegevens gebruikt. Dit zijn gegevens die in een getal worden uitgedrukt en worden verwerkt in een beoordelingsschaal. De vragen voor leerkrachten zijn verdeeld onder de topics: leren, motivatie binnen het portfolio, doelen en reflectie. De topics voor leerlingen zijn: motivatie bij het leren, portfolio, doelen en reflectie.

Het gemiddelde van de scores dat voor elke vraag is uitgerekend wordt in een overzicht weergegeven. Daarnaast wordt van de vragen die bij een topic behoren, het gemiddelde berekend. Dit wordt grafisch weergegeven in een kolomgrafiek (geclusterde staafdiagram). Voor beide vragenlijsten (leerkrachten en leerlingen) geldt dezelfde verwerking.

Interview: De antwoorden worden binnen elke topic (portfolio, leren, doelen, zelfregulatie en reflectie) weergegeven. Deze antwoorden worden geanalyseerd en met elkaar vergeleken. Het resultaat dat uit het interview gehaald is, wordt tijdens de interventie voorgelegd. Leerkrachten van de basisschool waar het onderzoek plaatsvindt kunnen individueel kiezen voor de formats of onderdelen. Daarbij wordt ook gekeken of bepaalde formats en onderdelen eventueel samengevoegd kunnen worden.

Experiment: Aan de hand van het logboek dat tijdens het experiment is bijgehouden, worden de gegevens verzameld. Het logboek wordt afzonderlijk door twee leerkrachten bijgehouden. Na het onderzoek worden de logboeken met elkaar vergeleken. Ook gaan de twee leerkrachten met elkaar in gesprek over de onderdelen die tijdens het experiment gebruikt zijn. Door het logboek en het gesprek worden conclusies getrokken, welke onderdelen het eigenaarschap van het portfolio vergroten. Aan het einde van het experiment worden bij leerlingen de vragenlijsten nogmaals afgenomen. Deze resultaten worden met de eerste afname vergeleken.

4. Resultaten

In dit hoofdstuk worden de onderzoeksresultaten weergegeven. De gegevens worden per deelvraag beschreven en gepresenteerd aan de hand van de gebruikte onderzoeksmethodes. Als laatste worden in hoofdstuk 5 de aanbevelingen, mogelijke verbeterpunten en conclusies beschreven.

4.1 Wat doen leerkrachten van basisschool de Ieme op dit moment om het eigenaarschap van hun leerlingen te vergroten?

Uit de analyses van de vragenlijsten blijkt dat de respondenten zich hoog inschalen bij het topic leren. Leerkrachten hebben zichzelf ingeschaald op een schaal van 1 t/m 5. Volledige resultaten per gemiddelde vraag zijn af te lezen in bijlage H. De volledige resultaten per leerkracht zijn af te lezen in bijlage J. Uit de tabellen is af te lezen dat binnen de topics 'motivatie binnen het portfolio' en 'doelen' over het algemeen lager gescoord is.

Binnen het topic 'leren' hebben leerkrachten (N=11) zich niet lager ingeschaald dan 3.8. In de volledige resultaten is te zien dat leerkrachten bij vraag 1, 4 en 5 zich allemaal op een 4 of 5 inschalen. Bij vraag 2 schaal één leerkracht zich in bij 2 maar twee leerkrachten schalen zich ook in bij 5. Bij vraag 7 schalen twee leerkracht zich in bij twee en vier leerkrachten zich in bij 5.

Bij topic 'motivatie binnen het portfolio' hebben leerkrachten zich lager ingeschaald dan bij de topic 'leren'. Zo ligt het gemiddelde van alle respondenten samen onder de 4, waarvan 4 vragen onder de 3 zijn ingeschaald. In bijlage H is af te lezen dat bij vraag 8, 11 en 13 de respondenten zich uiteenlopend inschalen. Hiermee wordt bedoeld dat de ene respondent zich inschaalt op 4 terwijl de andere respondent zich inschaalt op 1. Bij deze 3 vragen ligt het gemiddelde van alle respondenten ook onder de 3. Bij de topic 'doelen' liggen de resultaten van de respondenten per vraag uiteen. Zo is bij elke vraag een inschaling van 1 en/of een inschaling van 4 of 5 gekozen. Zo is ook af te lezen dat een respondent bij alle vragen in deze categorie zich bij helemaal niet mee eens (1) inschaalt, terwijl anderen zich bij deze vragen bij 4 of 5 inschalen. Leerkrachten geven consequent antwoord. Vraag 14 en 20 gaan over dat leerlingen eigen doelen stellen en zelf beslissen of ze deze behaald hebben, leerkrachten schalen hier zich gemiddeld 2.7 en 2.6 in. In de topic 'reflecteren' schalen leerkrachten bij 4 van de 5 vragen zich gemiddeld niet lager dan een 3 in. Bij vraag 23 is de score lager dan 3, bij deze vraag hebben 5 leerkrachten zich bij 2 ingeschaald, 3 leerkrachten geven een 3 aan en 3 leerkrachten geven een 4 aan. Geen een leerkracht geeft bij deze vraag een 1 of 5 aan. Dit in tegenstelling tot vraag 24 en 25, hierbij geeft één leerkracht een 1 aan en één of meerdere leerkracht(en) een 5.

4.2 In hoeverre voelen leerlingen van basisschool de lerneigenaar van hun leerproces?

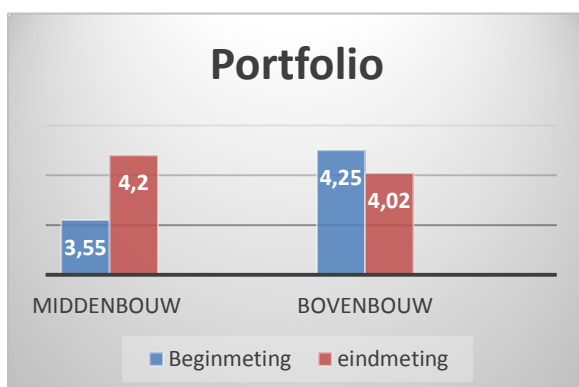
De middenbouw- (N=25) en bovenbouwleerlingen (N=30) hebben twee vragenlijsten ingevuld als begin- en eindmeting. De scores binnen de vragenlijsten zijn door middel van tabellen per topic weergegeven. Hierbij zijn de waarden van de schaal 0 tot en met 5 toebedeeld.



Figuur 4.2.1 Het gemiddelde van de leerlingen topic 'motivatie bij het leren'

Uit de bovenstaande grafiek is af te lezen dat in de middenbouw en bovenbouw door middel van het 'experiment' de 'motivatie bij het leren', is toegenomen. Bij de middenbouw en bovenbouw heeft een groei bij 4 van de 7 stellingen waargenomen. In bijlage I is per vraag het gemiddelde af te lezen en in de bijlage (K, L, M en N) is de volledige uitwerking per leerling van midden- en bovenbouw af te lezen. In deze volledige uitwerking is af te lezen dat bij de beginmeting in totaal zeven leerlingen bij deze topic een score van 1 inschalen, bij de eindmeting geven twee leerlingen een score van 1 aan. Hieruit blijkt dat leerlingen zich na het experiment hoger inschalen.

In de bovenstaande grafiek is af te lezen dat de bovenbouw zich bij de eindmeting over het algemeen lager inschaalt dan de middenbouw. Bij de beginmeting geven 7 leerlingen bij vraag 2 een score van 1 aan. Bij de eindmeting geven 5 leerlingen een 1 score bij deze vraag. Bij vraag 4 geven 12 leerlingen tijdens de eindmeting de maximale score van 5 aan, dit was bij beginmeting 7.



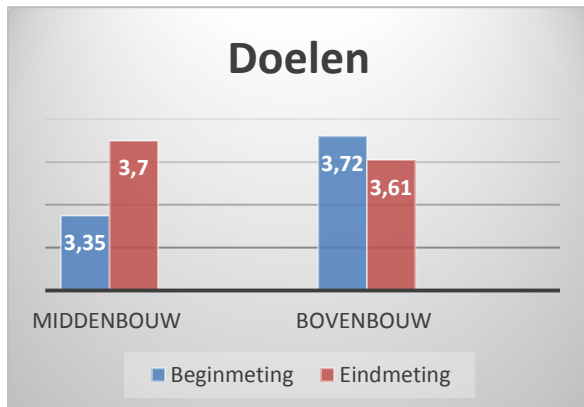
Figuur 4.2.2 Het gemiddelde van de leerlingen top 'portfolio'

Uit figuur 4.2.2 is op te maken dat bij de middenbouw het gemiddelde bij de topic 'Portfolio' is toegenomen, terwijl dit bij de bovenbouw is afgenomen. Daarnaast liggen de gemiddelden van de vragen van de bovenbouw over het algemeen hoger dan bij de middenbouw. Daarnaast is bij de middenbouw gedurende het 'experiment' bij 5 stellingen

toegenomen en 1 stelling is gelijk gebleven (zie bijlage I). Bij de beginmeting geven 15 bij de stelling 8 een score van 1 aan.

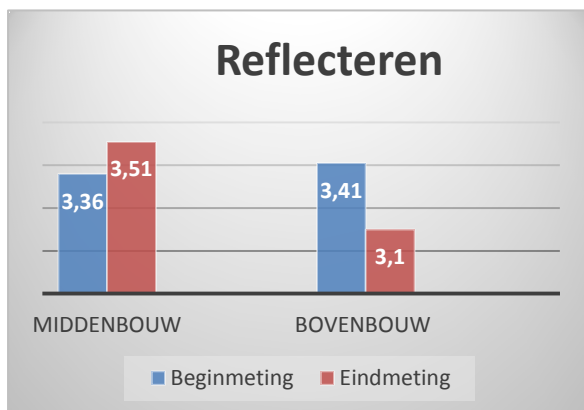
Bij de eindmeting geeft geen enkele leerling een score van 1.

Bij de bovenbouw is dit het tegenovergestelde, hierbij zijn alle stellingen gedurende het 'experiment' afgenomen. Bij de beginmeting geven leerlingen van de bovenbouw bij vraag 9, 10, 11 en 12 geen score 1 aan terwijl bij de eindmeting één leerling bij vraag 9 en 12 een score 1 aangeeft.



Figuur 4.2.3 Het gemiddelde van de leerlingen topic 'doelen'

In de grafiek waarbij de topic 'doelen' centraal staat, is af te lezen dat bij de middenbouw het gemiddelde is toegenomen en bij de onderbouw is afgenomen. Bij de bovenbouw zijn 3 van de 10 stellingen toegenomen, bij de middenbouw zijn 9 van de 10 stellingen toegenomen en één is gelijk gebleven. De stelling: 'ik weet wat mijn leerdoelen zijn' is bij beide bouwen toegenomen. In bijlage N is af te lezen dat één respondent bij de eindmeting zich bij alle stellingen binnen deze topic niet hoger dan 3 inschaalt.



Figuur 4.2.4 Het gemiddelde van de leerlingen topic 'reflecteren'

Uit de laatste grafiek is af te lezen dat leerlingen van de middenbouw bij de topic 'reflecteren' zich gedurende het experiment hoger hebben ingeschaald. Dit in tegenstelling tot de bovenbouw, waar 6 van de 8 stelling is afgenomen (zie bijlage I). In de middenbouw zijn 6 van de 8 stellingen toegenomen en is 1 stelling gelijk gebleven. Bij vraag 29 en 31 wordt in de bovenbouw geen één keer de score 5 ingeschaald, deze stellingen scoren ook laag tijdens de eindmeting. Bij vraag 24 wordt tijdens de eindmeting 5 keer de score 1 toebedeeld en één keer de score 5.

4.3 Hoe geven twee collega-scholen binnen het vernieuwingsonderwijs invulling aan het portfolio zodat hun leerlingen hier eigenaar van worden?

De gegevens die uit de interviews zijn gekomen worden per topic weergegeven. De volledige transcripties van de interviews, staan in bijlage M.

Portfolio

Beide scholen geven aan dat het portfolio wordt gebruikt als middel om eigenaarschap van leerlingen te vergroten. School A. vraagt zich af of het portfolio wel het juiste middel is om eigenaarschap te vergroten, omdat leerkrachten vaak moeten verwijzen naar het portfolio. School B. spreekt van eigenaarschap binnen het portfolio wanneer er aan de psychologische basisbehoeftes wordt voldaan. School A. koppelt zelfregulatie aan het begrip eigenaarschap.

School B. heeft voor het portfoliogebruik een handleiding gemaakt, hierin staan alle afspraken en de leerlijn met betrekking tot doelen stellen. Het portfolio is ingedeeld op de werkvormen die zij tijdens hun weekprogramma hanteren. Hierin komt het portfolioplan, contractwerk, eigen werk, feedback en feedforward van de leerkracht in. Leerlingen van school A. vullen hun portfolio zelf met werk. Daarnaast vullen leerkrachten en leerlingen het portfolioplan en het spiegelblad in.

Beide scholen geven aan dat het belangrijk is dat het portfolio verweven wordt in het onderwijsaanbod. Met als tip: ga de ontwikkelingsgesprekken/coachinggesprekken met de leerlingen aan. Focus niet te veel op de map, maar op het proces. Beide scholen geven tijdens het interview aan dat zij het portfolio digitaal willen gaan maken, omdat dit meer aansluit bij de interesses van leerlingen.

Leren

School B. werkt vanuit het ervaringsgericht onderwijs en koppelt hieraan de literatuur van Ferre Leavers. School A. sluit zich aan bij de uitspraken van Boekaerts en Simon (2012). Zij zien dat de leerkracht er als coach/begeleider is om kinderen juiste en passende dingen te laten doen zodat zij kunnen leren. Bij school A. betekent dit dat kinderen kunnen leren zoals zij willen leren.

Bij school B. wordt binnen groep 1 en 2 nog niet gewerkt met leerdoelen, deze leerlingen kijken vooral terug op een activiteit. Vanaf groep 3 werken zij met leerdoelen, in de loop van de schoolloopbaan wordt dit uitgebreid naar lange termijndoelen. Doelen worden aan de hand van kringgesprekken/coachinggesprekken geformuleerd en op hun plan genoteerd. Bij beide scholen worden de doelen gekoppeld aan een plan; contractbrief of portfolioplan (zie bijlage S).

Zelfregulatie

Beide scholen gaan uit van intrinsieke motivatie. School B. benoemt hierbij expliciet dat dit behoort tot de pijlers van ervaringsgericht onderwijs. Basisschool A. gebruikt de theorie van de Schaaf en Oostbaan. Ook gebruikt school A. de methode van Grow om leerlingen vragen te stellen. Beide scholen geven ook aan dat er altijd leerlingen zijn die niet intrinsiek gemotiveerd zijn. Door de vraagstelling van Grow (zie bijlage Q) kun de leerkracht leerlingen stimuleren en motiveren.

Beide scholen geven aan dat kinderen extra gemotiveerd raken omdat zij aan eigen leerdoelen werken. De portfoliomappen waar hun contractbrief/portfolioplan in worden gestopt staan zichtbaar in de klas. Ook krijgen zij binnen het onderwijs tijd om zelfstandig aan eigen bepaalde leerdoelen te werken. Deze leerdoelen komen terug in de kringgesprekken en coachingsgesprekken, hierdoor werken zij aan de basisbehoefte relatie.

Reflectie

De leerlingen van beide scholen reflecteren op hun contractbrief/portfolioplan. Dit doen zij door middel van gesprekken. Daarnaast houden beide scholen een driehoeksgesprek. Hierin staan de leerling en hun portfolio centraal. Op school B. bespreekt de leerkracht samen met de leerling het kwaliteitenblad (zie bijlage R). Dit blad wordt besproken tijdens het driehoeksgesprek waarbij leerlingen door middel van een zelfgemaakte presentatie vertelt wat hij/zij in het afgelopen jaar heeft geleerd. Daarnaast wordt er samen met het kind, ouders en leerkracht de feedforward en feedback besproken. Bij school A. presenteren leerlingen hun leerproces, door middel van een presentatiemarkt voor personen die zij hebben uitgenodigd.

4.4 Welke kansen en mogelijkheden zien leerkrachten van basisschool de Ieme om leerlingen meer eigenaar van het portfolio te laten voelen?

Tijdens de interventie geven leerkrachten aan de volgende onderdelen: Mijn portfolio werk (bijlage P), coaching volgens GROW (bijlage Q), kwaliteitenblad (bijlage R) en Portfolioplan (bijlage S) mee te willen nemen tijdens het 'experiment'. De formats zijn passend gemaakt voor basisschool de Ieme waar het 'experiment' heeft plaatsgevonden. Leerkrachten geven aan dat zij mogelijkheden zien in de driehoeksgesprekken en het presenteren van het portfolio. Deze onderdelen zijn niet meegenomen in het 'experiment' vanwege het korte tijdsbestek.

Tijdens het experiment is er een logboek bijgehouden door twee respondenten die het 'experiment' hebben uitgevoerd. Uit de gegevens van het logboek (bijlage T en U) blijkt dat het invullen van het kwaliteitsblad en portfolioplan ongeveer een half uur per 6 leerlingen kost. Daarnaast waren de doelen van leerlingen in het begin nog te algemeen en groot. Na een gesprek en voorbeelden hebben leerlingen voor zichzelf een concreet doel kunnen formuleren. Leerlingen geven aan dat zij het bedenken en formuleren van doelen lastig vinden en dit voorgaand aan het 'experiment' nooit gedaan hebben. In de middenbouw werken leerlingen aan hun portfolio wanneer hier tijd voor gepland wordt. Tijdens het zelfstandig werken, gaan leerlingen niet op eigen initiatief met hun doel aan de slag. Bij de bovenbouw plannen leerlingen dit zelf. Voor het behalen van de doelen heeft de leerkracht voor materiaal gezorgd (werkbladen, boekjes en andere materialen). Respondenten geven aan dat dit tijdrovend is om dat elk leerling zijn eigen leerdoel heeft en dus ook specifieke benodigdheden die hierbij passen.

Na 4 weken hebben leerlingen gereflecteerd. In de middenbouw hebben leerlingen met hun maatje gereflecteerd. De stellingen die op het reflectieblad geformuleerd waren, riep onduidelijkheden op. Zo kwamen leerlingen met het initiatief om dit aan te passen. De stelling: Wat heb ik gedaan?, wordt 'Hoe heb ik aan mijn doel gewerkt?', en hoe nu verder?, wordt 'Heb ik mijn doel behaald? Ja, wat is mijn nieuwe leerdoel? Nee, hoe ga ik nog aan mijn leerdoel werken?'

In de bovenbouw en middenbouw is het format 'mijn portfolio werk' niet gebruikt. Leerlingen geven aan ze het niet toegankelijk vinden, te veel in moeten vullen en de vragen te open zijn.

5. Conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk worden conclusie beschreven aan de hand van deelvragen. Daarna volgt een kritische reflectie op het onderzoeksproces. Als laatste worden aan de hand van de hoofdvraag, aanbevelingen gegeven. In dit onderzoek is gezocht naar antwoord op de hoofdvraag: 'Op welke manieren kunnen leerkrachten de leerlingen van de midden- en bovenbouw meer eigenaar laten worden van hun portfolio?'.

5.1 Conclusies

1. Wat doen leerkrachten van basisschool de lere op dit moment om het eigenaarschap van hun leerlingen te vergroten? Uit de gemiddelde resultaten van de vragenlijst (bijlage H) voor leerkrachten is gebleken dat leerkrachten op de topic 'leren' zich niet lager inschalen dan een 3.8. De hoogste waarde die bij de topic is behaald is 4.7. Bij de topic 'motivatie binnen het portfolio' is de hoogste waarde 3.8 waar leerkrachten zich inschalen. Bij de topic 'doelen' liggen de afzonderlijke resultaten van leerkrachten sterk uiteen. Op te maken is dat leerkrachten op dit moment binnen het topic 'leren' het hoogst score. Binnen de topic 'motivatie binnen het portfolio', 'doelen' en 'reflecteren' kunnen leerkrachten werken om zo het eigenaarschap van hun leerlingen te vergroten.

2. In hoeverre voelen leerlingen van basisschool de lere zich eigenaar van hun leerproces? Voorgaand aan het 'experiment' scoren leerlingen van de midden- en bovenbouw boven de 3. In figuur 4.2.1 t/m 4.2.4 is af te lezen dat bij middenbouw het gevoel van eigenaarschap tijdens het experiment is toegenomen, deze conclusie kan getrokken worden doordat alle 4 de topics gegroeid zijn. In de bovenbouw is alleen het topic 'motivatie bij het leren' toegenomen, de andere drie topics zijn gedaald.

3. Hoe geven twee collega-scholen binnen het vernieuwingsonderwijs invulling aan het portfolio zodat hun leerlingen hier eigenaar van worden? Het portfolio is een middel om het eigenaarschap van leerlingen te vergroten. De scholen hebben het portfolio gebruik verweven in hun onderwijsaanbod en de portfolio's staan zichtbaar in de lokalen. De scholen geven in hun dagprogramma leerlingen tijd om aan hun contractbrief/portfolioplan te werken. In de contractbrief/portfolioplan staan de leerdoelen die leerlingen zelf geformuleerd hebben tijdens de wekelijkse ontwikkelings- en coachingsgesprekken. Tijdens kringgesprekken worden de doelen en het leerproces klassikaal besproken. Ook geven zij aan dat zij op zoek zijn naar een digitale vorm van het portfolio. Het reflecteren van het contractbrief/portfolioplan wordt door middel van een gesprek gedaan. Beide scholen houden naast een driehoeksgesprek, een presentatie.

4. Welke kansen en mogelijkheden zien leerkrachten van basisschool de lere om leerlingen meer eigenaar van het portfolio te laten worden? Leerkrachten geven tijdens de interventie aan dat zij uit de interviews de volgende onderdelen mee willen nemen: Mijn portfolio werk (bijlage P), coaching volgens GROW (bijlage Q), kwaliteitenblad (bijlage R) en Portfolioplan (bijlage S). Daarnaast willen zij ook gaan werken met driehoeksgesprekken en het presenteren van het portfolio door middel van een presentatiemarkt. Uit het 'experiment' is gebleken dat het eigenaarschap van de leerlingen van de middenbouw is gestegen naarmate het 'experiment' vorderde. Bij de bovenbouw is dit het tegenovergestelde; de scores zijn bij 3 van de 4 topics gedaald. Beide respondenten die het experiment hebben uitgevoerd geven aan dat het formuleren van leerdoelen tijd in beslag neemt. Leerlingen vinden het lastig om concrete leerdoelen te formuleren. Door in gesprek te gaan, hebben leerlingen hun leerdoelen aangepast.

Eindconclusie

Op welke manieren kunnen leerkrachten van Jenaplanschool de lerne de leerlingen van de midden- en bovenbouw eigenaar laten worden van hun portfolio?

Leerkrachten kunnen door middel van intrinsieke motivatie (Bors en Stevens, 2010) de betrokkenheid vergroten. Wanneer leerlingen zelf leerdoelen gaan stellen, raken zij intrinsiek gemotiveerd volgens Boekaerts en Simons (2012). De leerling voelt zich autonoom, is competent en gaat de relatie met leerkracht aan (Stevens, 2004). Door leerlingen eigen leerdoelen te laten formuleren, kan de leerling activiteiten ondernemen op eigen niveau, is het werk betekenisvol, heeft de leerling mogelijkheid om eigen initiatief te nemen en zal de betrokkenheid bij zijn/haar leerproces groeien (Van Herpen, 2009).

Binnen het reflecteren, waar leerlingen het laagst scoren, kunnen leerkrachten de 5 fases van reflecteren gebruiken (zie bijlage C, Korthagen en Vasalos, 2002).

Leerkrachten van basisschool de lerne kunnen de volgende formats van twee collega-scholen, die ook het portfolio gebruiken, inzetten om hun leerlingen eigenaar te laten worden van hun portfolio: Mijn portfolio werk (bijlage P), coaching volgens GROW (bijlage Q), kwaliteitenblad (bijlage R) en Portfolioplan (bijlage S).

Daarnaast kunnen zij gaan werken met driehoeksgesprekken en het presenteren van het portfolio door middel van een presentatiemarkt.

Uit het interview met de twee collega-scholen blijkt dat het belangrijk is dat het portfolio wordt verweven in het onderwijsaanbod, het moet geen losstaand middel zijn om eigenaarschap te creëren.

5.2 Kritische reflectie op onderzoeksproces

Het onderzoek is in overleg met het team van de onderzoeksschool en twee collega-scholen uitgevoerd. Door middel van een kritische reflectie wordt er gekeken naar de waarde van het onderzoek en een verklaring gegeven voor de resultaten.

Leerkrachten en directie zijn bij het onderzoek betrokken door middel van interventies en presentaties die tijdens het onderzoek gegeven zijn. Daarnaast heeft de school een onderzoeksgroep gevormd, zij hebben de onderzoeker ondersteund tijdens het proces.

Tijdens het formuleren van de probleemstelling/hoofdvraag bleek dat het onderwerp gericht geformuleerd moest worden. Hiervoor is er een koffiemeeting georganiseerd waarbij de leerkrachten hun voorkeur voor het onderzoek konden aangeven; leerlingen stellen doelen of leerlingen zijn eigenaar over hun portfolio. Het onderzoek is compacter geworden en daardoor kon gericht informatie worden verzameld. Het topic 'doelen' is teruggekomen in het onderzoek, dit behoort tot eigenaarschap.

Sterk aan het onderzoek is het theoretisch kader. Het begrip 'eigenaarschap' is onder de loep genomen en vanuit verschillende hoeken belicht. In het theoretisch kader is gebruik gemaakt van relevante, recente en internationale bronnen.

Tijdens de uitvoering van het onderzoek zijn twee collega-scholen op het gebied van portfoliogebruik benaderd. Deze experts geven informatie uit de praktijk. Door twee collega-scholen te interviewen, maakt dat de interviews betrouwbaar en objectief zijn.

Zwak aan deelvraag 4 is dat de opkomst van leerkrachten en directie voor de interventie laag was, daardoor is het aantal betrokkenen bij het uitkiezen van de onderdelen voor het experiment minimaal. Voorgaand aan het experiment zijn twijfels geweest of het experiment van vier weken wel de juiste resultaten geeft. Kan in vier weken het eigenaarschap van leerlingen zichtbaar groeien? Om het experiment zo betrouwbaar mogelijk te maken is gekozen om het experiment uit te voeren in twee klassen. Tijdens het experiment zijn in de

bovenbouw een aantal wisselingen van leerkrachten geweest, leerlingen hebben tijdens het experiment 3 verschillende leerkrachten in 4 weken tijd gehad. Hierdoor is de vraag of de resultaten van de eindmeting van de bovenbouw betrouwbaar zijn, omdat er misschien te veel wisseling in de klas is geweest om het experiment nauwkeurig uit te voeren. Daarnaast heeft de student, tegelijkertijd ook de onderzoeker, het experiment uitgevoerd. De onderzoeker is op de hoogte van de theorie en heeft 'onbewust' het eindresultaat in gedachte, dit kan invloed hebben gehad hoe het 'experiment' is uitgevoerd. In gesprek met leerlingen van de bovenbouw kunnen zij niet aangeven waardoor er na het 'experiment' minder gescoord is bij 3 van de 4 topics.

De vragenlijsten zijn anoniem ingevuld, leerkrachten hebben niet aan kunnen geven of zij in de onder-, midden- of bovenbouw stonden. Wanneer leerkrachten hieruit wel een keuze hadden kunnen maken, zou er meer uit de resultaten van de vragenlijsten gehaald kunnen worden. Bij de vragenlijst voor leerkrachten heeft 1 respondent de lijst niet ingevuld. Bij de vragenlijsten voor leerlingen hebben alle leerlingen de vragenlijst als beginmeting ingevuld, bij de eindmeting hebben 3 leerlingen in de middenbouw en 1 leerling in de bovenbouw de vragenlijst (vanwege ziek zijn) niet ingevuld.

Een logisch vervolg op dit onderzoek is hoe leerkrachten hun leerlingen doelen kunnen laten formuleren, met een doorgaande lijn van groep 1 t/m 8. Daarnaast zou er ook gekeken kunnen worden naar hoe het eigenaarschap binnen het portfolio in de onderbouw kan worden bevorderd. Tevens zou ook onderzocht kunnen worden welke digitale middelen er zijn om het portfolio digitaal te maken.

5.3 Opbrengsten en aanbevelingen

Aan de hand van de conclusies van dit onderzoek kunnen er aanbevelingen worden gedaan. Deze aanbevelingen zijn naar het team van de basisschool de Ieme gericht. De aanbevelingen zijn suggesties en kunnen worden uitgevoerd door het team. In het begin van het onderzoek is een probleem geschetst rondom het eigenaarschap van de leerlingen binnen het portfolio. Door middel van het onderzoek kunnen gerichte aanbevelingen worden gegeven:

Aanbeveling 1:

Maak een **handleiding rondom het portfolio gebruik** waarin afspraken door het team wordt opgenomen. Hierin kan ook de leerlijn rondom het formuleren van eigen leerdoelen beschreven worden. Waar nodig kunnen zij met basisschool B. in gesprek gaan over eventuele voorbeelden. In deze handleiding worden ook de onderdelen (formats) uitgelegd. Het advies is om hierin Mijn portfolio werk (bijlage P), coaching volgens GROW (bijlage Q), kwaliteitenblad (bijlage R) en Portfolioplan (bijlage S) in op te nemen.

Aanbeveling 2:

Het **portfolio in het dagelijkse onderwijsaanbod implementeren**. Volgens Stubbé en Theunissen (2008) is het belangrijk dat met de vijf dimensies van zelfregulerend leren wordt gewerkt om eigenaar over het leerproces te worden. Het advies uit het 'experiment' is om leerlingen dagelijks bij het portfoliogebruik te betrekken, spreek over en wijs de leerling op het portfolio. Wanneer de leerkracht gemotiveerd is, zullen de leerlingen ook gemotiveerd raken. Het is belangrijk dat leerkrachten vaardig worden in het coachen van hun leerlingen zodat leerlingen **eigen leerdoelen formuleren**, ze intrinsiek motiveren (Bors en Stevens, 2010), regie hebben over zijn/haar leerproces (Stubbé en Theunissen, 2008) en werken op eigen niveau en werkelijkheidsnabij (van Herpen, 2009). Hierbij is het advies dat leerkrachten de methode 'coaching via GROW' gebruiken.

Aanbeveling 3:

Naast het formuleren van eigen leerdoelen, is het volgens Stubbé en Theunissen (2008) belangrijk om te reflecteren. Beide scholen geven aan dat zij leerlingen laten **reflecteren aan de hand van het portfolio**. Dit doen zij door middel van een driehoeksgesprek (ouders, leerling en leerkracht) of presentatiemarkt. Hierbij kan de reflecteercyclus van Korthagen en Vasalos (2002) gebruikt worden. Tijdens het reflecteren staat de ontwikkeling van leerlingen centraal (Hirtum, 2015).

Aanbeveling 4:

Beide collega-scholen geven aan dat zij naar een **digitaal portfolio** willen gaan. Zij geven aan dit te willen doen, om meer bij de interesses van hun leerlingen aan te sluiten en dat leerlingen makkelijker hun portfolio kunnen vullen (foto's en filmpjes). Het advies is om te kijken naar een digitaal portfolio. Wanneer leerlingen betrokken (van Herpen, 2009) bij hun portfolio zijn, voelen zij zich autonoom en competent (Stevens, 2004), dit zorgt voor eigenaarschap over hun portfolio

6. Literatuurlijst

Bentvelsen, Y. (2017, januari) *Draagvlak creëren*. Binnengehaald op 30-01-2017, van <http://www.carrieretijger.nl/functioneren/management/draagvlak>

Boekaerts, M., Simons, P. (1995) *Leren en instructie: psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Koninklijke Van Gorcum

Boekaerts, M., Simons, P. (2012) *Leren en instructie*. Assen: Koninklijke Van Gorcum

Bors, G., Stevens, L. (2010) *De gemotiveerde leerling*. Apeldoorn: uitgave van het Nivoz Garant

Castelijns, J., Kenter, B. (2000) *Leren met portfolio's; gebruiksmogelijkheden in het primair onderwijs*. Amersfoort: CPS

Castelijns, J., Kenter, B. (2000) *Leren met portfolio's*. Amersfoort: Onderwijsontwikkeling en advies

Emonds, E. (2016, september). *De uitgangspunten van school zijn pas echt van betekenis als kinderen in hun gedrag en in hun verhalen 'hetzelfde verhaal' vertellen*. Binnengehaald op 29-09-2016, van <http://hetkind.org/2016/09/05/kind-aan-het-woord-britt-uit-groep-8-2/>

Herpen, M. van. (2009) *Betrokkenheid*. Helmond: Onderwijs Maak Je Samen

Hintum, A. van. (2015, september). *De leerlingen houden een portfolio bij: 'juf, ik ga een spel maken met allemaal foto's van mijn leerdoelen'*. Binnengehaald op 29-09-2016, van <http://hetkind.org/2015/09/15/wij-hebben-gemerkt-dat-de-meeste-kinderen-hun-portfolio-bijhouden-omdat-wij-leerkrachten-dit-van-ze-verwachten/>

Huisman, H. (2017, januari). *Oplossingsgericht werken methodiek: de handleiding*. Binnengehaald op 29-01- 2017, van <https://talentontwikkeling.com/actueel/weblog/persoonlijke-effectiviteit/376-oplossingsgericht-werken-methodiek>

James, M., McCormick, R. (2009). *Leerkrachten leren leren. Teaching and Teacher Education* , 25 (7), blz. 973-982.

Kallenberg, T. (2014) *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff

Kerpel, A. (2014). *Cooperatief leren*. Binnengehaald op 19-01-2017, van <http://wij-leren.nl/cooperatief-leren-artikel.php>

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.

Korthagen, F. A. J., Vasalos, A. (2002). *Niveaus in reflectie: naar maatwerk in begeleiding*. VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 23(1), 29-38.

Lange, R. de, Schuman, H., Montesano Montessori, N. (2011) *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Apeldoorn: Auteurs en Garant-Uitgevers.

Likert, R. (1932). *A Technique for the Measurement of Attitudes*. New York: Columbia University Press

Marzano, R. (1992) *A Different Kind of Classroom: Teaching with Dimensions of Learning*. Cheltenham: Hawker Brownlow Education

Mulders, H., Knol, D. (2016) *Eigenaarschap, alignment en continuous improvement*. Huizen: Uitgeverij Pica

Oetelaar, F. van den. (2012) '*Whitepaper 21st Century Skills in het onderwijs*'. Binnengehaald op 29-01-2017, van <http://www.21stcenturyskills.nl/whitepaper>

Scheulderman, T., Meijer, F. (november, 2014) *Jenaplan, kiezen voor uitdagend onderwijs. MensenKINDERen ouderblad*, 3-4.

Shores, E., Grace, C. (1998) *The Portfolio Book: A step-by-Step Guide for Teachers*. USA: Published bij Gryphon house

Smit, M. & Verdonschot, S. (2010). *Praktijkonderzoek. Motor voor verandering in organisaties*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Stevens, L. (Red.) (2004). *ZIN IN SCHOOL*. Amersfoort: CPS. Ontwikkeling en Advies

Stubbé, H.E., & Theunissen, N.C.M. (2008, januari). *Self-directed adult-learning in a ubiquitous learning environment: a meta-review*. Binnengehaald op 16-11-2016, van https://www.researchgate.net/publication/228667440_Selfdirected_adult_learning_in_a_ubiquitous_learning_environment_A_metareview?ev=pub_srch_pub 4

Urlings, C. (2015, november). *Eigenaarschap de sleutel tot passend onderwijs?* Binnengehaald op 18-11-2016 van <http://www.educatieve-agenda.nl/bijdragen/opbrengstgericht-werken/eigenaarschap-de-sleutel-tot-passend-onderwijs>

Vermunt, J. (1992) *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hogere onderwijs*. Amsterdam: Swets en Zeitlinger

7. Bijlage

A. Commentaar leerling op eigen werk

<u>Commentaar leerling op eigen werk</u> Naam:_____ Datum:_____ Opdracht: _____ Hoe ik het gemaakt heb: _____ Wat ik er leuk aan vind: _____ Wat ik eraan zou willen veranderen: _____ Zou ik het nog een keer willen doen? _____	<u>Commentaar leerling op eigen werk</u> Naam:_____ Datum:_____ Opdracht: _____ Hoe ik het gemaakt heb: _____ Wat ik er leuk aan vind: _____ Wat ik eraan zou willen veranderen: _____ Zou ik het nog een keer willen doen? _____
--	--

Shores, E., Grace, C. (1998) *The Portfolio Book: A step-bij-Step Guide for Teachers*. USA:
Published bij Gryphon house

B. Logboekformulier

<u>Logboekformulier</u>	
Naam: _____	Leerkracht: _____
Datum: _____	Groep: _____
Wat heb ik geleerd?	

Ik wil meer leren over....	

Dit is mijn doel:	

Eventuele opmerking leerkracht:	

Shores, E., Grace, C. (1998) *The Portfolio Book: A step-bij-Step Guide for Teachers*. USA:
Published bij Gryphon house

C. Cyclus van reflecteren

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

Wat was de concrete situatie?

Wat was mijn taak binnen deze situatie?

Welke concrete acties heb ik in deze situatie ondernomen?

Wat was het resultaat van deze acties?

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

Wat zag ik?

Wat deed ik?

Wat dacht ik?

Wat voelde ik?

Fase 3: Het bewust worden van belangrijke aspecten.

Wat betekent dat nu voor mij?

Wat is het probleem (of de positieve ontdekking)?

Wat heeft dat allemaal veroorzaakt? Waar heeft het mee te maken?

Fase 4: Hierin gaat de leerling kijken naar alternatieven.

Welke alternatieven zie ik (oplossingen of manieren om gebruik te maken van mijn ontdekking)?

Welke voor- en nadelen hebben die?

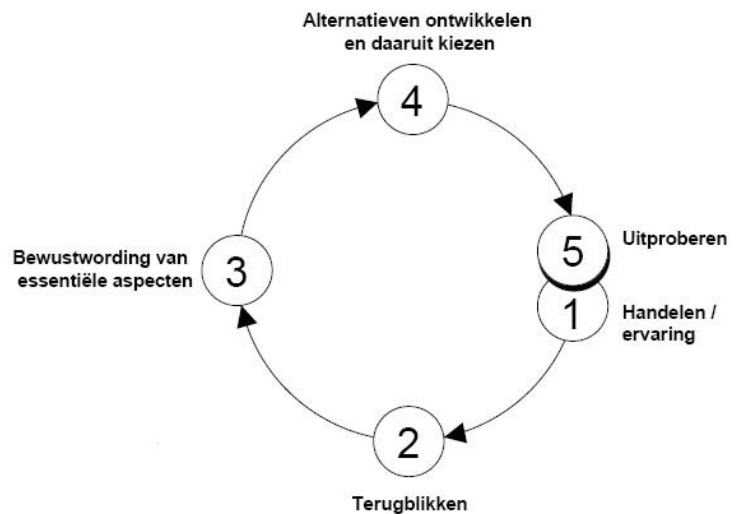
Wat neem ik me nu voor, voor de volgende keer?

Fase 5: Het uitproberen en uitvoeren

Wat wil ik bereiken?

Waar wil ik op letten?

Wat wil ik uitproberen?



Korthagen, F. A. J. en Vasalos, A. (2002). *Niveaus in reflectie: naar maatwerk in begeleiding*. VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 23 (1).

D. Vragenlijst leerkrachten

Hiervoor staat 1 = helemaal niet mee eens , 2 = niet eens, 3 = er tussenin, 4 = mee eens en 5 = helemaal mee eens.

Topic	Stellingen
Leren:	Als leerkracht zorg ik ervoor dat de leerlingen zelfstandig kunnen werken 1 2 3 4 5
	Als leerkracht zorg ik ervoor dat er begeleiding is tijdens het zelfstandig werken 1 2 3 4 5
	Als leerkracht zorg ik ervoor dat er tijdens de instructie interactie is 1 2 3 4 5
	Als leerkracht zorg ik ervoor dat de leerlingen tijdens de instructie vragen kunnen stellen 1 2 3 4 5
	Als leerkracht zorg ik ervoor dat de leerlingen actief luisteren en opletten tijdens een instructie 1 2 3 4 5
	Als leerkracht spreek ik mijn verwachtingen naar de leerlingen uit 1 2 3 4 5
	Als leerkracht maak ik gebruik van hulpmiddelen waarbij de zelfstandigheid wordt bevorderd (planbord, weektaak enz.) 1 2 3 4 5
Motivatie binnen het portfolio:	Als leerkracht zorg ik ervoor dat de portfolio's binnen handbereik zijn 1 2 3 4 5
	Als leerkracht zorg ik ervoor dat de leerlingen de tijd krijgen om hun portfolio in te vullen 1 2 3 4 5
	Als leerkracht motiveer ik de leerlingen om zelfstandig keuzes te maken 1 2 3 4 5
	Als leerkracht motiveer ik de leerlingen om hun portfolio zelf in te vullen 1 2 3 4 5
	Als leerkracht heb ik gesprekken met de leerlingen over de dingen waar zij trots op zijn 1 2 3 4 5
	Als leerkracht ga ik individuele gesprekken aan over de invulling van het portfolio 1 2 3 4 5
Doelen:	Als leerkracht laat ik de leerlingen zelf hun leerdoelen uitkiezen 1 2 3 4 5
	Als leerkracht bespreek ik met de leerlingen hun talenten 1 2 3 4 5

	Als leerkracht bespreek ik met de leerlingen waar zij nog aan kunnen werken 1 2 3 4 5 Als leerkracht daag ik de leerlingen uit door hogere doelen te stellen 1 2 3 4 5 Als leerkracht ondersteun ik de leerlingen bij het maken van een plan voor hun doelen 1 2 3 4 5 Als leerkracht geef ik sturing aan de leerdoelen van de leerlingen 1 2 3 4 5 Als leerkracht laat ik de leerlingen zelf beslissen wanneer zij een leerdoel behaald hebben 1 2 3 4 5
Reflectie:	Als leerkracht maak ik ruimte voor het evalueren van de lesdoelen 1 2 3 4 5 Als leerkracht maak ik ruimte om te bespreken hoe de leerlingen gewerkt hebben 1 2 3 4 5 Als leerkracht ga ik individuele gesprekken aan over de behaalde leerdoelen 1 2 3 4 5 Als leerkracht zorg ik ervoor dat leerlingen keuze uit verschillende manieren van verwerking hebben 1 2 3 4 5 Als leerkracht zorg ik ervoor dat de leerlingen de mogelijkheid hebben om hun toets/werk in te zien 1 2 3 4 5

E. Vragenlijst leerlingen

Hiervoor staat 1 = helemaal niet mee eens , 2 = niet eens, 3 = er tussenin, 4 = mee eens en 5 = helemaal mee eens.

Topic	Stellingen
Motivatie bij het leren:	Ik maak mijn werk op school omdat ik dit zelf wil 1 2 3 4 5
	Ik maak mijn werk op school omdat ik dit leuk vind 1 2 3 4 5
	Ik maak mijn werk op school omdat ik nieuwe dingen wil leren 1 2 3 4 5
	Ik maak mijn werk op school omdat ik dan wat ik moet leren beter snap 1 2 3 4 5
	Ik maak mijn werk op school omdat ik mij er goed bij voel 1 2 3 4 5
	Ik maak mijn werk op school omdat ik dit belangrijk vind 1 2 3 4 5
	Wanneer ik iets niet begrijp vraag ik de leerkracht om uitleg 1 2 3 4 5
Portfolio:	Ik kan mijn portfolio makkelijk pakken 1 2 3 4 5
	Ik vul mijn portfolio met werkjes die ik erin wil hebben 1 2 3 4 5
	Ik vul mijn portfolio omdat ik kan zien wat ik geleerd heb 1 2 3 4 5
	Ik vul mijn portfolio omdat ik er trots op ben 1 2 3 4 5
	Ik vul mijn portfolio in wanneer ik dit wil doen 1 2 3 4 5
	Ik maak zelf de keuze welke werkjes ik in mijn portfolio stop 1 2 3 4 5
Doelen:	Ik weet wat ik nog moet leren 1 2 3 4 5
	Ik weet wat mijn leerdoelen zijn 1 2 3 4 5
	Ik weet wat ik nog lastig vind om te doen

	1 2 3 4 5 Ik weet waar ik goed in ben 1 2 3 4 5 Ik weet wat ik het afgelopen half jaar geleerd heb 1 2 3 4 5 Ik weet hoe ik aan mijn leerdoelen kan werken 1 2 3 4 5 Ik maak een plan voordat ik aan mijn leerdoel ga werken 1 2 3 4 5 Ik laat mijn werk aan de leerkracht zien, wanneer ik iets geleerd heb 1 2 3 4 5 Ik kies zelf mijn leerdoelen 1 2 3 4 5 Ik kan zelf beslissen wanneer ik mijn leerdoelen behaald heb 1 2 3 4 5
Reflecteren:	Ik vertel/schrijf wat ik van het gemaakte werk vond 1 2 3 4 5 Ik kijk naar mijn werk wat ik goed heb gedaan 1 2 3 4 5 Ik weet welke fouten ik in mijn werk heb gemaakt 1 2 3 4 5 Ik denk na over wat ik van het eind resultaat/punt vind 1 2 3 4 5 Ik weet hoe ik mijn toets gemaakt heb 1 2 3 4 5 Ik verbeter mijn fouten in het werk 1 2 3 4 5 Wanneer ik een fout heb, vraag ik de leerkracht om uitleg 1 2 3 4 5 Wanneer ik een fout heb, kijk ik wat ik fout heb gedaan 1 2 3 4 5

F. Interview collega-scholen

Topic	Vragen
Portfolio	- Wat is jullie doel binnen het gebruik van een portfolio? <i>Met behulp van de definities van het begrip eigenaarschap van Mulders en Knol (2016) James en McCormick (2009) en Van Lieshout (2015) is het team via de place-mat methode gekomen tot een eigen definitie van eigenaarschap: Leerlingen hebben inzicht op hun totale ontwikkeling. Zij zijn bewust en gemotiveerd om hun kennis, vaardigheden en talenten verder te ontwikkelen. De leerlingen kunnen aangeven wat hun doelen zijn en hoe zij deze willen gaan bereiken.</i> - Wat verstaan jullie onder het begrip eigenaarschap?
	Om eigenaarschap binnen het portfolio te kunnen bereiken zijn er volgens de theorie verschillende onderdelen van belang:
Leren	<i>Boekaerts en Simons (2012) spreken van leren wanneer iemand meer kennis heeft verworven, iets van buiten heeft geleerd, een regel heeft leren toepassen, een vaardigheid heeft verworven, vooruitgang heeft geboekt of een andere houding heeft aangenomen door middel van een leeractiviteit.</i> - Wat verstaan jullie onder het begrip leren?
Doelen	<i>Volgens Boekaerts en Simons (1995) zijn er drie fases binnen het leren. Een van deze fases is het opstellen van leerdoelen.</i> - Werken jullie binnen het portfolio met leerdoelen? Ja → - Hoe is dit vormgegeven binnen het portfolio? - Heeft de leerlingen een eigen inbreng bij het formuleren van doelen en hoe wordt dit dan gedaan? - Hoe wordt er aan de leerdoelen van de leerlingen gewerkt? Nee → - Waarom hebben jullie hier niet voor gekozen? - Op welke manier maken jullie het leerproces inzichtelijk?
Zelfregulatie	<i>Het behaviorisme gaat uit van de extrinsieke motivatie, het tegenovergestelde is de intrinsieke motivatie van de Self- Determination Theory van Deci (Bors en Stevens, 2010).</i> - Waar gaan jullie binnen het portfolio uit? - En hoe zie je dit terug in jullie onderwijs? <i>Naast de motivatie van de leerlingen zijn ook de basisbehoeftes van Stevens (2004) belangrijk.</i> - Hoe werken jullie binnen deze behoeftes aan de competentie autonomie (zelfstandigheid)? <i>Daarnaast is het ook belangrijk dat de leerlingen zich effectief voelen, zich uitgedaagd voelen</i> - Hoe laten jullie dit terug komen binnen het portfolio? <i>De laatste behoefte is relatie.</i> - Hoe werken jullie aan deze behoefte binnen het portfolio?
Reflectie	<i>Volgens Stubbé en Theunissen (2008) valt zelfreflectie binnen zelfregulatie om eigenaarschap te creëren.</i>

	Reflecteren jullie binnen het portfolio? Ja→ Hoe reflecteren jullie met de leerlingen over het eigen leerproces? En hoe laten jullie dit terug komen in het portfolio? Nee→ Op welke manier reflecteren de leerlingen op hun gemaakte werk?
Portfolio (eventuele vragen)	- Hoe is bij jullie het portfolio opgebouwd? - Waarom hebben jullie deze keuze gemaakt? - Hoe vullen jullie de portfolio's in? - Hoe zorgen jullie ervoor dat het portfolio eigen word? - Hoe wordt het portfolio bij in jullie programma verweven? (wekelijks, dagelijks, maandelijks)? - Waar zijn jullie trots op binnen het portfolio? - Zijn er nog punten die ik moet weten die ik nog niet gevraagd heb? Heeft u eventueel tips?

G. Logboek

Wanneer	Onderdeel/onderdelen	Door wie	+/- punten	Eventuele Opmerkingen
Week				
Week....				
Week				
Week ...				

H. Gemiddelde vragenlijst leerkrachten

Topic	Vraag: 1 = helemaal niet mee eens, 2 = niet mee eens, 3 = er tussenin, 4 = mee eens en 5 = helemaal mee eens.	Score
Leren	1. Als leerkracht zorg ik ervoor dat de leerlingen zelfstandig kunnen werken	4.5
	2. Als leerkracht zorg ik ervoor dat er begeleiding is tijdens het zelfstandig werken	3.8
	3. Als leerkracht zorg ik ervoor dat er tijdens de instructie interactie is	4.5
	4. Als leerkracht zorg ik ervoor dat de leerlingen tijdens de instructie vragen kunnen stellen	4.7
	5. Als leerkracht zorg ik ervoor dat de leerlingen actief luisteren en opletten tijdens een instructie	4.5
	6. Als leerkracht spreek ik mijn verwachtingen naar de leerlingen uit	4.4
	7. Als leerkracht maak ik gebruik van hulpmiddelen waarbij het zelfstandigheid wordt bevorderd (planbord, weektaak enz.)	3.9
Motivatie binnen het portfolio	8. Als leerkracht zorg ik ervoor dat de portfolio's binnen handbereik zijn	2.5
	9. Als leerkracht zorg ik ervoor dat de leerlingen de tijd krijgen om hun portfolio in te vullen	2.5
	10. Als leerkracht motiveer ik de leerlingen om zelfstandig keuzes te maken	3.8
	11. Als leerkracht motiveer ik de leerlingen om hun portfolio zelf in te vullen	2.5
	12. Als leerkracht heb ik gesprekken met de leerlingen over de dingen waar zij trots op zijn	3.3
	13. Als leerkracht ga ik individuele gesprekken aan over de invulling van het portfolio	2.3
Doelen	14. Als leerkracht laat ik de leerlingen zelf hun leerdoelen uitkiezen	2.7
	15. Als leerkracht bespreek ik met de leerlingen hun talenten	3.0
	16. Als leerkracht bespreek ik met de leerlingen waar zij nog aan kunnen werken	3.2
	17. Als leerkracht daag ik de leerlingen uit door hogere doelen te stellen	3.0
	18. Als leerkracht ondersteun ik de leerlingen bij het maken van een plan voor hun doelen	3.0
	19. Als leerkracht geef ik sturing aan op de leerdoelen van de leerlingen	2.8
	20. Als leerkracht laat ik de leerlingen zelf beslissen wanneer zij een leerdoel behaald hebben	2.6
Reflecteren	21. Als leerkracht maak ik ruimte voor het evalueren van de lesdoelen	3.1
	22. Als leerkracht maak ik ruimte om te bespreken hoe de leerlingen gewerkt hebben	3.8
	23. Als leerkracht ga ik individuele gesprekken aan over de behaalde leerdoelen	2.8
	24. Als leerkracht zorg ik ervoor dat leerlingen keuze uit verschillende manieren van verwerking hebben	3.2
	25. Als leerkracht zorg ik ervoor dat de leerlingen de mogelijkheid hebben om hun toets/werk in te zien	3.6

I. Gemiddelde vragenlijst leerlingen

Topic	Vraag: 1 = helemaal niet mee eens, 2 = niet mee eens, 3 = er tussenin, 4 = mee eens en 5 = helemaal mee eens.	Score: beginmeting middenbouw	Score: eindmeting middenbouw	Score: beginmeting bovenbouw	Score: eindmeting bovenbouw
Motivatie bij het leren	1. Ik maak mijn werk op school omdat ik dit zelf wil	3.1	3.5	3.1	3.6
	2. Ik maak mijn werk op school omdat ik dit leuk vind	3.1	3.5	2.5	3.0
	3. Ik maak mijn werk op school omdat ik nieuwe dingen wil leren	4.6	4.5	3.6	3.9
	4. Ik maak mijn werk op school omdat ik dan wat ik moet leren beter snap	3.6	4.3	3.8	4.1
	5. Ik maak mijn werk op school omdat ik mij er goed bij voel	3.7	3.5	3.3	2.9
	6. Ik maak mijn werk op school omdat ik dit belangrijk vind	4.2	4.4	3.8	3.7
	7. Wanneer ik iets niet begrijp vraag ik de leerkracht om uitleg	4.1	3.9	3.8	3.6
Portfolio	8. Ik kan mijn portfolio makkelijk pakken	2.3	4.7	4.3	4.2
	9. Ik vul mijn portfolio met werkjes die ik erin wil hebben	4.2	4.7	4.5	4.1
	10. Ik vul mijn portfolio omdat ik kan zien wat ik geleerd heb	3.8	4.4	4.2	3.8
	11. Ik vul mijn portfolio omdat ik er trots op ben	4.5	4.5	4.2	4.0
	12. Ik vul mijn portfolio in wanneer ik dit wil doen	3.0	3.0	3.7	3.6
	13. Ik maak zelf de keuze welke werkjes ik in mijn portfolio stop	3.5	3.9	4.6	4.4
Doelen	14. Ik weet wat ik nog moet leren	3.4	3.6	4.0	4.0
	15. Ik weet wat mijn leerdoelen zijn	3.0	3.9	3.9	3.9
	16. Ik weet wat ik nog lastig vind om te doen	3.9	4.0	4.4	4.2
	17. Ik weet waar ik goed in ben	4.1	4.7	4.5	4.2
	18. Ik weet wat ik het afgelopen half jaar geleerd heb	3.7	3.0	3.8	3.3
	19. Ik weet hoe ik aan mijn leerdoelen kan werken	3.5	3.5	3.6	3.2
	20. Ik maak een plan voordat ik aan mijn leerdoel ga werken	3.1	4.0	2.6	2.8
	21. Ik laat mijn werk aan de leerkracht zien, wanneer ik iets geleerd heb	3.2	3.2	2.8	2.9
	22. Ik kies zelf mijn leerdoelen	2.6	4.0	3.9	4.0
	23. Ik kan zelf beslissen wanneer ik mijn leerdoelen behaald heb	3.0	3.1	3.7	3.6
Reflecteren	24. Ik vertel/schrijf wat ik van het werk vond	3.7	2.9	2.6	2.6
	25. Ik kijk naar mijn werk wat ik goed heb gedaan	3.9	3.9	4.0	3.3
	26. Ik weet welke fouten ik in mijn werk heb gemaakt	2.8	3.1	3.8	3.4
	27. Ik denk na over wat ik van het eind resultaat/punt vind	3.2	3.4	3.7	3.4
	28. Ik weet hoe ik mijn toets gemaakt heb	3.4	3.6	3.5	3.7
	29. Ik verbeter mijn fouten in het werk	3.9	4.0	2.9	2.8
	30. Wanneer ik een fout heb, vraag ik de leerkracht om uitleg	2.6	3.3	3.3	2.9
	31. Wanneer ik een fout heb, kijk ik wat ik fout heb gedaan	3.4	3.9	3.5	2.7

J. Uitslag vragenlijst leerkrachten

Respondent:	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15	V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22	V23	V24	V25
1	5	2	5	5	5	5	2	3	3	5	1	5	1	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	5
2	4	4	5	5	5	5	2	2	2	4	2	2	1	3	4	3	3	3	2	3	3	4	2	4	4
3	4	4	3	5	5	4	5	3	3	4	4	3	2	2	3	4	3	3	2	3	4	4	3	3	5
4	5	3	5	5	5	5	4	1	2	3	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	3	4	3	4	3
5	4	3	4	5	4	3	3	2	2	4	2	4	2	3	3	4	2	3	3	4	2	4	2	3	4
6	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2
7	5	5	5	5	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	3	5
8	5	4	4	4	4	4	4	3	3	5	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	5	4
9	4	4	5	5	4	5	5	1	2	2	2	3	3	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	1
10	5	4	4	4	4	4	4	2	2	3	2	2	1	2	1	3	3	3	2	2	4	5	4	3	4
11	5	5	5	5	5	5	5	3	2	5	2	5	4	3	5	4	5	5	5	1	2	3	2	3	3

K. Uitslag beginmeting leerlingen middenbouw

Respon dent:	V 1	V 2	V 3	V 4	V 5	V 6	V 7	V 8	V 9	V 10	V 11	V 12	V 13	V 14	V 15	V 16	V 17	V 18	V 19	V 20	V 21	V 22	V 23	V 24	V 25	V 26	V 27	V 28	V 29	V 30	V 31	
1	3	5	2	1	5	3	5	4	1	3	5	4	4	4	3	4	2	4	2	3	3	5	3	3	3	2	2	3	2	2	5	
2	1	1	5	4	5	5	3	1	3	4	5	1	4	3	2	5	5	4	5	2	3	1	1	2	4	2	4	5	5	1	3	
3	4	5	5	3	4	3	2	4	5	3	5	1	3	3	3	2	4	2	1	4	5	1	1	3	3	1	3	1	3	1	1	
4	2	1	5	5	2	2	4	1	1	2	5	3	1	5	5	1	5	1	5	5	2	1	1	5	2	1	2	3	5	1	5	
5	5	1	5	3	5	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	4	5	1	5	2	5	5	5	5	1	5	5	4	1	
6	2	3	5	4	2	5	5	1	5	1	1	1	3	5	1	1	1	5	1	2	1	1	1	5	5	5	1	1	1	1	1	
7	5	5	5	5	5	5	5	1	3	5	5	1	1	5	1	5	5	5	5	1	3	1	5	5	5	1	5	5	5	5	5	
8	2	1	2	3	4	5	5	1	3	4	5	3	1	1	3	5	1	5	3	5	2	3	1	5	5	5	5	1	1	5	3	
9	3	3	5	5	4	5	5	1	5	5	5	5	5	5	1	1	5	1	3	1	2	1	5	1	3	1	1	1	1	1	1	
10	4	2	5	5	4	5	2	5	5	5	5	5	1	2	2	1	5	5	5	5	5	1	5	5	5	1	5	1	5	1	5	
11	3	2	4	1	3	5	4	3	3	2	5	3	2	5	3	3	4	4	5	3	4	4	5	3	4	2	4	5	5	4	3	
12	2	1	5	4	3	4	5	1	3	5	5	1	5	3	4	5	5	4	3	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	1	5	
13	5	3	5	5	4	5	5	1	3	5	5	5	3	3	1	4	5	5	3	4	4	2	1	5	4	3	3	5	4	5	4	
14	3	1	5	3	1	4	3	3	5	5	5	2	5	3	3	4	5	3	5	1	1	5	3	1	1	3	3	5	3	1	1	
15	2	3	5	3	4	5	5	1	5	3	5	3	5	1	1	5	2	1	2	1	1	1	1	5	5	1	2	1	5	1	1	
16	1	1	5	5	2	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	3	5	5	5	2	5	5	5	5	5	
17	5	5	4	4	5	5	3	4	5	4	2	1	5	4	5	5	5	5	5	4	5	5	1	5	5	5	4	4	5	1	5	
18	3	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	4	4	5	5	4	3	2	5	5	5	4	5	1	3	
19	3	3	4	2	2	3	5	1	5	2	3	4	3	3	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	5	3
20	3	5	5	5	5	5	4	1	5	2	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	4	4	3	4	4	4	4	5
21	3	3	4	5	3	3	5	5	5	4	3	2	5	4	4	4	5	3	4	3	3	3	3	3	4	3	3	4	4	3	3	
22	4	5	5	2	4	5	1	1	5	2	5	5	1	1	2	4	2	3	1	1	1	1	3	4	1	1	1	3	3	1	4	
23	4	5	5	2	4	5	1	1	5	2	5	5	1	1	2	4	2	3	1	1	1	1	3	4	1	1	1	3	3	1	4	
24	3	4	5	4	4	3	5	1	5	5	3	1	5	1	1	5	5	2	1	2	2	1	1	2	5	3	1	1	5	5	5	
25	3	4	5	5	4	4	5	1	5	5	5	4	5	4	3	5	5	5	3	3	4	3	3	2	5	5	5	5	5	5	5	

L. Uitslag eindmeting leerlingen middenbouw

Respondent:	V 1	V 2	V 3	V 4	V 5	V 6	V 7	V 8	V 9	V. 10	V. 11	V. 12	V. 13	V. 14	V. 15	V. 16	V. 17	V. 18	V. 19	V. 20	V. 21	V. 22	V. 23	V. 24	V. 25	V. 26	V. 27	V. 28	V. 29	V. 30	V. 31	
1	5	4	2	5	1	5	2	5	5	4	2	3	1	1	3	3	4	2	3	4	3	2	4	4	1	2	1	3	2	4	2	
2	1	3	5	5	2	5	5	5	5	5	5	1	2	5	3	5	5	5	5	4	5	1	4	5	5	5	5	5	5	2	4	
3	4	5	5	3	4	5	5	5	5	5	4	5	5	4	2	1	5	2	4	5	2	2	5	1	5	5	4	5	5	5	4	
4	5	3	4	3	5	4	4	5	4	5	5	1	5	3	3	5	3	3	1	3	5	5	2	1	4	3	5	3	3	5	4	
5	1	1	5	5	1	5	1	5	5	1	5	1	1	5	5	1	5	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	3	3	1	1	1
6	3	3	5	3	4	5	5	2	5	3	4	2	4	3	2	3	4	5	4	4	3	2	2	2	3	4	3	2	5	4	5	
7	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	4	2	5	5	5	5	4	4	4	5	3	5	
8	2	1	4	3	3	5	4	5	5	5	5	1	5	5	5	5	5	1	5	3	1	5	1	1	1	1	1	3	1	2	1	
9	5	4	5	5	5	5	5	5	3	5	5	4	4	5	5	5	5	2	5	5	4	5	5	4	4	3	3	5	3	4	3	
10	1	3	3	3	3	3	5	3	5	3	3	1	1	3	3	3	5	1	3	5	3	1	1	3	3	2	3	5	3	3	3	
11	3	2	5	4	4	5	3	5	3	5	5	3	4	2	5	5	5	4	4	5	4	5	5	2	5	1	5	1	5	1	5	
12	4	2	5	4	4	5	4	4	5	5	5	2	5	4	4	5	5	3	1	5	5	3	4	4	5	4	5	4	5	5	4	
13	4	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5	2	5	4	5	5	5	4	4	5	3	5	2	3	5	5	1	3	4	3	3	
14	3	3	4	4	2	3	3	5	4	3	2	5	5	3	3	5	5	3	3	5	4	5	4	3	3	3	3	4	4	3	5	
15	4	2	5	5	3	5	3	5	5	5	5	4	5	5	4	5	4	3	3	2	2	4	5	5	4	4	3	4	4	4	5	
16	3	4	3	5	2	5	5	5	5	5	5	5	3	4	5	5	5	3	5	5	3	5	4	1	4	4	5	3	5	5	5	
17	5	5	5	5	3	4	5	5	5	5	5	2	5	2	3	2	3	3	1	1	4	4	2	1	4	5	5	5	5	2	5	
18	5	3	5	5	5	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	2	5	5	5	5	5	
19	3	5	5	4	5	5	3	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5	4	3	4	5	5	1	2	5	4	3	4	4	3	4	
20	2	5	5	4	3	2	1	5	5	4	5	1	3	1	4	2	5	2	5	4	1	5	3	3	5	2	1	2	5	1	4	
21	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	3	2	1	5	3	5	3	5	4	3	5	1	5	3	5	1	1	5	5	5	
22	3	5	4	5	5	4	3	5	5	4	5	5	5	5	3	5	5	3	3	5	3	5	3	3	5	3	5	5	5	3	3	

M. Uitslag beginmeting leerlingen bovenbouw

Respondent:	V. 1	V. 2	V. 3	V. 4	V. 5	V. 6	V. 7	V. 8	V. 9	V. 10	V. 11	V. 12	V. 13	V. 14	V. 15	V. 16	V. 17	V. 18	V. 19	V. 20	V. 21	V. 22	V. 23	V. 24	V. 25	V. 26	V. 27	V. 28	V. 29	V. 30	V. 31
1	4	2	3	4	3	3	4	5	5	4	3	4	5	3	3	4	4	4	3	3	2	3	3	2	4	5	1	3	2	5	2
2	3	3	3	3	2	3	3	4	3	4	4	3	3	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4
3	4	3	4	5	3	2	4	4	5	4	3	4	5	3	4	5	5	4	3	2	2	4	5	1	4	4	4	3	3	3	4
4	4	4	5	4	5	4	3	4	2	3	4	3	2	4	3	3	4	4	3	2	3	4	3	2	5	4	1	4	4	2	4
5	4	3	4	4	2	3	4	5	4	3	5	2	3	5	1	5	4	3	2	2	3	2	3	1	2	2	3	1	1	1	4
6	4	3	5	4	3	5	4	4	3	3	4	3	4	4	4	4	4	3	3	3	3	4	3	3	5	4	3	4	4	4	4
7	2	2	3	3	2	1	4	5	5	3	4	2	5	4	2	4	5	2	3	2	1	2	3	2	4	3	3	1	2	3	2
8	4	2	3	4	1	4	4	3	4	4	3	2	4	3	3	5	5	3	2	1	2	1	2	1	3	2	2	3	1	1	1
9	2	3	3	4	4	4	4	3	5	5	4	4	5	4	3	5	5	4	4	2	3	4	4	4	5	4	4	5	3	5	4
10	3	2	4	5	2	3	3	4	4	5	4	5	4	4	4	4	5	3	4	3	3	2	3	1	4	3	2	3	4	5	3
11	5	4	5	5	5	5	3	5	5	5	4	4	5	4	4	5	5	4	3	4	3	5	5	4	4	4	5	4	3	3	3
12	2	1	3	4	5	2	5	1	5	4	5	4	5	5	2	5	5	3	4	1	3	4	4	2	5	3	4	2	2	5	3
13	1	1	3	4	5	3	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	2	3	5	5	5	5	5	5	3	2	2	3
14	4	4	5	5	5	5	4	3	4	5	5	4	4	5	5	5	4	3	2	1	4	5	5	3	5	3	4	4	1	3	1
15	1	1	1	1	1	5	4	5	4	4	5	2	4	5	4	5	5	3	4	3	3	4	5	2	3	5	4	5	3	4	4
16	4	5	5	4	5	5	3	5	5	4	5	3	5	5	5	5	4	5	4	4	4	5	3	3	4	4	4	4	5	3	4
17	4	3	5	4	3	5	4	5	5	5	4	3	5	4	5	5	4	5	5	4	5	4	4	3	5	4	5	5	5	3	5
18	1	1	2	2	3	4	3	4	5	5	5	4	5	5	3	3	4	4	3	1	1	2	3	1	4	3	3	3	3	2	4
19	1	1	2	2	3	4	2	4	5	5	5	4	5	5	4	5	5	4	4	2	2	3	4	1	2	3	3	2	1	1	4
20	2	1	3	2	2	4	4	5	5	4	4	5	5	4	4	5	5	4	5	3	2	5	3	3	3	4	4	4	3	3	3
21	1	1	3	3	2	4	4	5	5	4	4	5	5	5	4	3	5	4	5	3	2	5	3	3	4	5	5	4	3	3	5
22	4	3	3	4	4	5	4	5	4	5	5	4	5	4	5	5	4	4	4	3	3	5	4	3	4	3	4	3	4	3	3
23	3	3	4	4	4	4	4	5	5	5	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	5	4	3	3	4
24	2	3	3	3	3	3	4	5	5	4	5	4	5	4	5	3	5	4	5	4	4	3	4	3	5	4	4	3	2	3	3
25	4	3	5	4	4	5	5	4	5	4	4	4	5	3	4	4	3	4	4	4	3	4	3	2	4	4	2	3	2	4	4
26	5	3	4	5	3	2	5	5	5	4	3	3	5	5	5	4	5	5	4	3	4	5	5	5	5	3	5	5	4	5	5
27	5	3	3	4	2	3	4	5	5	5	4	5	5	5	4	4	4	4	5	1	2	4	2	3	4	5	4	4	4	5	5
28	5	3	4	5	4	5	4	3	5	4	3	4	3	4	4	4	4	4	3	3	3	4	5	5	4	3	4	3	3	3	4
29	3	2	4	4	3	4	3	5	4	3	4	3	5	4	5	4	5	4	3	3	1	5	4	3	2	5	4	5	2	3	3
30	3	2	4	5	5	4	5	5	4	3	4	5	5	4	5	4	5	5	3	2	3	5	4	2	4	5	4	5	3	4	4

N. Uitslag eindmeting leerlingen bovenbouw

Respondent:	V. 1	V. 2	V. 3	V. 4	V. 5	V. 6	V. 7	V. 8	V. 9	V. 10	V. 11	V. 12	V. 13	V. 14	V. 15	V. 16	V. 17	V. 18	V. 19	V. 20	V. 21	V. 22	V. 23	V. 24	V. 25	V. 26	V. 27	V. 28	V. 29	V. 30	V. 31
1	1	1	3	2	1	4	1	1	1	2	4	1	1	2	1	3	3	2	1	1	1	2	1	1	1	2	2	1	1	1	2
2	3	2	2	3	2	2	3	5	5	5	5	5	5	3	2	3	5	2	3	2	2	4	4	2	2	3	3	3	2	3	3
3	5	4	2	3	4	3	1	4	4	4	5	4	5	3	5	5	5	3	2	1	2	4	5	1	2	3	3	4	1	1	1
4	4	4	4	5	3	4	4	4	4	4	3	4	5	4	2	4	3	2	3	3	2	4	3	2	4	3	3	3	3	3	4
5	3	4	4	5	4	3	5	4	5	4	4	4	5	5	5	4	5	5	4	3	5	4	5	4	5	4	3	5	4	4	4
6	3	4	2	4	2	4	5	3	2	3	3	1	5	5	5	5	4	1	2	1	4	4	5	5	3	2	4	2	2	4	1
7	4	4	4	5	3	5	5	4	5	4	3	3	4	5	5	4	4	4	5	4	3	4	5	2	3	4	4	3	3	2	4
8	5	4	4	4	4	3	3	3	3	2	3	3	4	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	5	5	3	5	4	2	4
9	5	4	4	5	4	5	4	5	5	4	5	4	5	4	5	4	4	4	5	4	5	4	5	4	3	4	4	4	4	4	3
10	2	2	3	3	1	3	2	3	4	4	3	4	5	3	4	4	3	3	4	2	2	3	4	3	4	3	3	4	3	2	3
11	4	3	4	5	2	4	4	4	4	3	3	2	3	4	4	3	3	4	3	4	3	4	3	3	4	4	4	4	4	3	3
12	4	3	4	4	3	4	4	4	5	4	3	3	5	4	5	4	4	2	3	3	4	5	4	3	2	4	4	4	2	3	3
13	4	3	4	4	3	4	3	4	3	4	4	3	5	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	3	4	4	4	4	4	3	3
14	3	3	4	3	2	4	4	5	5	4	3	3	4	4	3	2	5	4	3	3	3	5	4	3	4	5	5	5	2	3	3
15	3	2	2	2	3	2	3	5	5	5	5	5	5	3	3	4	5	3	2	2	3	3	4	2	4	5	3	3	2	3	1
16	4	2	5	5	2	1	5	5	5	5	5	5	5	2	2	4	4	3	1	3	3	3	3	2	1	3	2	4	2	5	2
17	3	4	4	5	2	3	4	4	3	4	4	3	4	4	3	5	5	4	3	1	2	2	3	2	3	3	3	4	2	4	2
18	5	4	2	5	5	5	4	5	4	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	4	4	4	3	5	4	4	4	4
19	2	1	2	3	2	1	3	4	2	3	4	2	4	4	4	3	4	2	3	2	1	4	2	1	2	5	3	1	1	2	2
20	4	3	5	5	3	5	4	4	3	4	4	2	3	5	4	4	5	4	4	3	3	4	3	2	3	2	4	3	4	2	3
21	4	1	5	4	3	4	3	4	3	4	4	4	4	4	3	5	4	2	1	3	2	3	1	1	3	3	3	4	1	1	1
22	4	4	5	4	4	4	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4
23	2	3	4	4	3	5	4	4	5	3	4	4	3	3	3	5	3	3	3	3	2	4	4	3	3	2	3	3	3	2	2
24	4	3	4	4	3	5	3	5	3	2	4	3	5	5	5	5	4	3	4	4	4	5	4	3	4	3	3	4	4	3	4
25	5	4	5	5	5	5	3	5	5	4	5	3	5	5	5	5	5	5	4	4	4	5	5	4	5	4	5	4	4	3	4
26	3	1	5	4	3	5	3	5	5	4	4	5	4	4	5	5	4	2	4	2	2	5	3	2	3	3	4	4	2	2	2
27	3	1	5	5	2	3	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5	4	4	5	3	5	5	1	3	4	5	4	5	3	5	4
28	5	4	4	5	4	5	3	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	3	5	4	2	5	4	4	5	4	3	2
29	3	4	5	4	3	2	5	4	5	3	4	5	5	4	2	4	5	4	1	2	1	5	5	1	2	4	1	5	3	2	1

O. Transcriptie interview collega-scholen

Topic	Vragen
Portfolio	- Wat is jullie doel binnen het gebruik van een portfolio?
Basisschool: A	Dat kinderen zelf kunnen reguleren en bewust worden van wat zij nog moeten leren, door gebruik te maken van een portfolio. Het portfolio is niet het doel, maar is een middel om bewust te worden van wat je zou moeten leren. Bij ons, op de Tweede Stroming, komt het portfolio gebruik vaak uit de leerkrachten. Wij herinneren de kinderen aan hun portfolio. Hierbij vragen wij ons af of het portfolio wel het juiste middel is om eigenaarschap bij het leren te creëren.
Bassisschool: B	Eigenaarschap. Het portfolio zien wij als middel/tool om een proces op gang te brengen dat kinderen eigenaar worden over hun eigen ontwikkelingsproces. Als school willen we dat kinderen inzicht krijgen op alle vlakken en dat ze op basis daarvan aan bepaalde punten kunnen werken. Naast het portfolio hadden we altijd al ervaringsgerichte gesprekken (driehoek gesprekken), dit was 2 keer per jaar en we misten iets. Toen kwamen we op het portfolio. Het portfolio wordt als middel gebruikt dat leerlingen eigenaar worden over hun eigen ontwikkeling. <i>Met behulp van de definities van het begrip eigenaarschap van Mulders en Knol (2016) James en McCormick (2009) en Van Lieshout (2015) is het team via de place-mat methode gekomen tot een eigen definitie van eigenaarschap: Leerlingen hebben inzicht op hun totale ontwikkeling. Zij zijn bewust en gemotiveerd om hun kennis, vaardigheden en talenten verder te ontwikkelen. De leerlingen kunnen aangeven wat hun doelen zijn en hoe zij deze willen gaan bereiken.</i>
Basisschool: A	- Wat verstaan jullie onder het begrip eigenaarschap? Ik denk dat het voor kinderen heel belangrijk is dat zij het gevoel hebben dat ze het zelf mogen bepalen en zelf mogen leren. Het klinkt heel vrij, maar dat het proces wat zij willen leren van zichzelf gaat worden. Waar ook zelfregulatie centraal staat, eigen doelen, zichzelf mogen zijn, creatief mogen zijn en expressie. Dit zijn wel belangrijke dingen die bij eigenaarschap terug moeten komen.
Bassisschool: B	Ik link het aan de psychologische basisbehoeftes: relatie, autonomie en competentie. Binnen het autonomie zit voor mij het stukje eigenaarschap inzit. Je bent pas autonoom als je als kind zijnde dingen kunt kiezen en kunt onderbouwen. Wat ik ook belangrijk vind binnen de autonomie is leerlingen initiatief, dit zie je ook terug bij ons in ervaringsonderwijs. Leerlingen initiatief is een belangrijk onderdeel binnen het eigenaarschap. Binnen onze school zien we dat je meerdere levels hebt binnen het eigenaarschap, kinderen moeten het echt leren. In groep 1 en 2 ontlokken we eigenaarschap door na een activiteit te vragen van is er nu iets wat je nu kunt wat je daarvoor niet kon. Of we stellen de vraag ben je ergens achter gekomen wat je van tevoren nog niet wist? Dit noemen wij ook ervaringsgerichte dialoog. In groep 1 en 2 bewustwordingsfase, in groep 3 komt er een laag bij. De kinderen benoemen wat ze nog niet kunnen of lastig vinden, dit komt terug in het portfoliogesprek. Daarbij hebben zij nog wel hulp hoe zij hun doel gaan bereiken. In groep 4, 5 en 6 moeten zij tijdens het gesprek zelf met een plan komen hoe zij aan hun doelen gaan werken. In groep 7 en 8 worden het langdurige doelen waaraan zij kunnen werken. Binnen onze school werken wij met een stappenplan (zie bijlage) wat verdeelt is in vier fases. Aan het einde van deze fases is het de bedoeling dat de kinderen autonoom zijn en hun eigen ontwikkeling kunnen sturen.
	Om eigenaarschap binnen het portfolio te kunnen bereiken zijn er volgens de theorie verschillende onderdelen van belang:

Leren	<i>Boekaerts en Simons (2012) spreken van leren wanneer iemand meer kennis heeft verworven, iets van buiten heeft geleerd, een regel heeft leren toepassen, een vaardigheid heeft verworven, vooruitgang heeft geboekt of een andere houding heeft aangenomen door middel van een leeractiviteit.</i>
Basisschool: A	- Wat verstaan jullie onder het begrip leren? Wat Simons omschrijft dat herken ik, dat je eigenlijk de omgeving passend maakt van wat een kind kan en wil leren. Dat je daar als coach/begeleider erbij bent om de kinderen de juiste en passende dingen te laten doen. Bij ons zou het leren kunnen zijn: dat kinderen kunnen leren hoe ze willen leren.
Basisschool: B	Vanuit het ervaringsgericht onderwijs staat Ferre Leavers uit Leuven centraal. Hij heeft zich laten leiden door de theorie van Piaget. Piaget gaat ervan uit dat kinderen een web in hun hoofd hebben met de cognities zoals wij de werkelijkheid zien. Ferre Leavers vindt dat de taak van het onderwijs is om de kinderen een impuls te geven waardoor zij uit balans raken. Kinderen gaan opnieuw reconstrueren en maken een nieuw web (cognitie) aan, waardoor je het kind het gaat begrijpen. De kinderen geef je een impuls waardoor zij in balans willen komen. Op deze manier creëer je de betrokkenheid en krijg je intrinsieke motivatie want er is cognitieve dissonantie. Het gesprek wat je daarna hebt waarin kinderen erover na gaan denken, is wat Ferre Leavers wil bereiken. Volgens Leavers is leren dus terug in balans komen, een prikkel (cognitieve dissonantie) krijgen waardoor er een intern proces op gang komt om terug in balans te komen. We werken ook met Vygotsky die zegt dat het betekenisvolle activiteit zijn, het is niet wat alleen van binnenuit komt waar Ferre Leavers wel vanuit gaat.
Doelen	<i>Volgens Boekaerts en Simons (1995) zijn er drie fases binnen het leren. Een van deze fases is het opstellen van leerdoelen.</i>
Basisschool: A	- Werken jullie binnen het portfolio met leerdoelen? In ons ochtend programma, zitten de vaste instructies, hierin stellen wij leerdoelen aan de hand van observaties of analyses. Vaak passen wij ook een omgekeerd proefwerk toe. De kinderen bedenken leervragen binnen een bepaald thema en gaan zelfstandig deze leervragen opzoeken. Dus naast ons aanbod(leerdoelen) kiezen zij zelf ook nog 10 leervragen. Onderling wordt dit gepresenteerd in een kring.
Basisschool: B	Groep 1 en 2 werken nog niet met leerdoelen, zij zitten vooral in de fase op het terug kijken van een activiteit. Vanaf groep 3 werken we met leerdoelen, dit zijn geen vergelijkbare doelen die wij als docent stellen bij de activiteiten. In groep 4 en 5 werken de kinderen met doelen, in deze groepen leren ze dat je een doel kunt stellen en hier naar toe kunt werken. We proberen hierdoor het metacognitieve opgang te helpen. Vanaf groep 6 worden concrete lange termijn doelen gesteld, deze doelen worden dan ook cognitiever. De doelen worden altijd gekoppeld aan een plan. In groep 3 en 4 gaan we er nog geen plan van maken hoe de kinderen hun doelen kunnen bereiken.
Basisschool: A	Ja → - Hoe is dit vormgegeven binnen het portfolio? We hebben een tijd gewerkt met het afstrepen van leerdoelen, hiervan zijn we terug gekomen omdat wij merkten wanneer kinderen een doel behaald hadden dat zij hier niet meer naar om keken. Deze doelen stonden in het portfolio en wij als coaches zorgde ervoor dat dit terug kwam in onze lessen. Of de kinderen hiervan bewust waren weten we niet. Daarnaast geven kinderen tijdens een kind-coachgesprek hun eigen leerdoelen aan. Dit verplicht gesprek vindt 1 keer in de twee weken plaats. Tijdens het uitgestelde aandacht half uur hebben wij deze gesprekken. De kinderen gaan tijdens dit halfuur zelfstandig aan de slag, zij moeten ervoor zorgen dat ze alles hebben en mogen niet praten of lopen in de klas. Tijdens een kind-coach gesprek zitten 6 kinderen met mij aan tafel. Ik ben de gespreksbegeleider, de kinderen gaan met elkaar in gesprek wat zij de afgelopen twee weken hebben geleerd, nog moeten leren en hoe zij dit willen gaan doen. De kinderen

	kunnen elkaar hierbij helpen. De kinderen schrijven hun leerdoelen op (bijlage) en hoe zij hieraan gaan werken en na twee weken komen we hierop terug. Hierbij wordt ook gerouleerd bij samenstelling van groep. In de kring hebben wij ook reflectie en feedback gesprekken. In Unit 1 (groep 1,2 en 3) hebben de kinderen ook gesprekken maar heeft het een andere vorm, wat is een goede luister houding. Dit wordt langzaam doorgevoerd en er komt steeds meer bij totdat kinderen zelf een gesprek kunnen voeren. In hun portfolio hebben zij een afsprakenblad, hier schrijven de kinderen zelf hun eigen leerdoelen op. Ik schrijf deze leerdoelen ook op. Zo kan ik de kinderen hierbij coachen tijdens de gehele dag en kan ik het om het werkplan van de kinderen zetten. De kinderen kunnen tijdens hun zelfstandig werken en uitgestelde aandacht aan hun leerdoelen werken.
Basischool: B	We werken met een contract brief, dit is een plan. Alle kinderen hebben een contractbrief, in de bovenbouw vullen de leerlingen zelf hun contractbrief met de doelen die zij stellen. Dit kunnen zij al omdat de kinderen in de bovenbouw al kunnen plannen. In de onderbouw zijn we vooral bezig op het leren leren, het leren plannen (de metacognitieve zaken). In de onderbouw maken wij de contractbrieven voor de kinderen, de kinderen kleuren hun contractbrief. Door middel van kleuren geven zij aan of het werkje lastig of makkelijk was. Het contractbrief ziet eruit als een weektaak. Hierop komt een doel te staan waaraan de kinderen kunnen werken. Ze krijgen iedere week een nieuwe weektaak maar geen nieuw doel. In het contractbrief, is er plaats voor vrij initiatief, hierin komen de doelen. 1 middag in de week hebben zij tijd voor vrij initiatief de kinderen kunnen tijdens deze tijd werken aan hun leerdoelen. In de bovenbouw noemen we dit portfoliotijd. Ze gaan in deze tijd aan de slag met het plan wat zij zelf geschreven hebben.
Zelfregulatie	<i>Het behaviorisme gaat uit van de extrinsieke motivatie, het tegenovergestelde is de intrinsieke motivatie van de Self- Determination Theory van Deci (Bors en Stevens, 2010).</i> - Waar gaan jullie binnen het portfolio uit?
Basisschool: A	We werken met beide motivaties. We hebben bij ons de theorie van de Schaaf en Oostbaan erbij gepakt, om meer op het proces van zelfregulatie te gaan zitten. Deze personen zitten meer op taak en zelfregulatie. Hoe begeleidt je kinderen en welke vragen stel je. Hierbij gebruiken wij ook Grow, dit is een manier om vragen te stellen (zie bijlage). Door een bepaalde vraagstelling kun je de kinderen stimuleren en motiveren. Maar ik denk dat kinderen het ook heel vaak voor iemand anders doen, ook al zou het mooi zijn dat ze het voor zichzelf doen.
Basischool: B	Wij gaan zeker uit van de intrinsieke motivatie ook omdat het welbevinden en de betrokkenheid een van de pijlers van het ervaringsgericht onderwijs zijn. Ook hebben wij natuurlijk op school kinderen die niet ge-intrinsiek gemotiveerd zijn, dan proberen wij deze kinderen door een externe stimulus over de streep te trekken. Maar nooit met het straffen het belonen.
Basischool: B	- En hoe zie je dit terug in jullie onderwijs? Door met de kinderen aan hun eigen leerdoelen te werken zijn zij al extra gemotiveerd. Voor de kinderen die deze intrinsieke motivatie niet hebben gaan wij in gesprek hoe dit komt. Wat zij nodig hebben om wel aan de slag te gaan. Voor ons is de betrokkenheid altijd de graadmeter welke activiteiten wij aanbieden. De vorm van een map is voor een portfolio zie je dat echt werkt in de onderbouw, de map is iets tastbaars wat in de kast staat en continu zichtbaar is. In de bovenbouw zien we dat de map niet meer de goede middel is om de kinderen te motiveren om hieraan te werken. Dit komt omdat de kinderen veel op de computer werken. We zitten in de fase om het na groep 4 het portfolio te digitaliseren.

	<i>Naast de motivatie van de leerlingen zijn ook de basisbehoeftes van Stevens (2004) belangrijk.</i> - Hoe werken jullie binnen deze behoeftes aan de competentie autonomie (zelfstandigheid)? Basisschool: A Dit is ons uitgangspunt, maar het kan niet altijd. Door in gesprek te gaan met kinderen met wat zij willen en wat zij hiervoor nodig hebben. Ook horen hier de uitgestelde aandacht en het zelfstandig werken bij. Basisschool: B In de bovenbouw zie je dit terug in de tijd die de kinderen krijgen, de portfolio tijd. Die hebben elke dag de tijd om aan hun doelen binnen het potfolio te werken. <i>Daarnaast is het ook belangrijk dat de leerlingen zich effectief voelen, zich uitgedaagd voelen</i> - Hoe laten jullie dit terug komen binnen het portfolio? Basisschool: A In het portfolio zie ik die uitdaging minder. We hebben naast het portfolio een plusgroep opgestart, dit is voor de sterke kinderen. Maar ook voor de zwakkere kinderen hebben we een groep opgestart 'de jonge onderzoekers'. We kijken wel naar uitdaging, maar dit zie je niet terug binnen het portfolio. Basisschool: B Doordat de kinderen zelf hun doelen bepalen. Als docent sturen wij de kinderen om uitdagende doelen te kiezen. Ook tijdens kringgesprekken komen de doelen terug en horen de kinderen van elkaar wat hun doelen zijn. <i>De laatste behoefte is relatie.</i> - Hoe werken jullie aan deze behoefte binnen het portfolio? Basisschool: A Relatie komt constant terug. De kringgesprekken, waarin de kinderen met elkaar in gesprek gaan. De individuele gesprekken met de kinderen. Basisschool: B De kinderen vergelijken vaak samen hun werkjes en hun map met elkaar. In de onderbouw zie je dat kinderen samen dingen maken, ze willen dat hier een foto van gemaakt wordt zodat dit in hun portfolio gestopt kan worden. Door de kringgesprekken en het samen te bespreken worden de kinderen steeds meer eigenaar, de kinderen worden geacht op te vertellen waar zij goed en minder goed in zijn.
Reflectie	<i>Volgens Stubbé en Theunissen (2008) valt zelfreflectie binnen zelfregulatie om eigenaarschap te creëren.</i> Reflecteren jullie binnen het portfolio? Ja → Basisschool: A Om de kinderen bewuster te laten worden wat zij moeten leren, zijn wij vorig jaar gestart met een presentatiemarkt. De kinderen van groep 1 t/m 8 werken een heel jaar met hun portfolio (de doelen die erin staan). Aan het einde van het jaar presenteren zij aan ouders en andere genodigde wat zij dat jaar hebben geleerd. Hierdoor wordt het portfolio een hulpmiddel om bewust te worden wat je moet bewaren om aan te kunnen tonen wat je hebt geleerd. Groep 8 geeft hun presentatie in de maand februari, omdat zij zich nu gaan aanmelden voor het voorgezet onderwijs (voor het definitieve advies). Kinderen zitten met 5 a 6 kinderen in een presentatie blok. Dus ze presenteren voor ongeveer 25 mensen. Hierdoor leren ze het presenteren, ze leren te kijken waar ze nu staan en waar ze naar toe willen. Basisschool: B We hebben bladen waarin de kinderen op zichzelf reflecteren (zie bijlage). Ook komen er kwaliteitsbladen in het portfolio. Hierin wordt er besproken waar de kinderen goed in zijn en wat zij lastig vinden en wat steeds beter gaat. Dit noteren de leerkrachten op een blad (zie bijlage). Hierdoor zie je als leerkracht dat sommige kinderen heel goed kunnen benoemen wat ze goed kunnen en dat sommige kinderen juist veel makkelijker kunnen benoemen wat ze lastig vinden. Dit is ook meteen voor ons een signaal, hoe het kind in zijn vel zit.

Basisschool: A Basisschool: B	We hebben altijd een 'dit ben ik' tekening. Deze tekening maken zij 2 keer per jaar, hierdoor zien zij zelf de groei. Dit stimuleert de kinderen om verder te gaan. Hoe reflecteren jullie met de leerlingen over het eigen leerproces? De kinderen reflecteren 1 keer in de twee weken hun doelenblad of zij het behaald hebben, dit beslissen zij samen tijdens het kind-coachgesprek. Kinderen kunnen ook beslissen om het doel langer te behouden of naast het ene doel een ander doel te koppelen. Vanaf groep 3 mogen de kinderen een presentatie geven over hun eigen ontwikkeling. Deze presentatie geven de kinderen tijdens het portfolio gesprek. Het portfolio gesprek duurt 30 minuten en is opgedeeld in twee onderdelen. De eerste 20 minuten geeft de het kind een presentatie aan de leerkracht en ouders en het tweede gedeelte worden de feedback en feedforward besproken. Vanaf deze groep mogen zij ook zelf bepalen hoe zij dit doen. Kinderen maken bijvoorbeeld een kijkdoos, PowerPoint, Prezi, speurtocht en puzzel.
Portfolio (eventuele vragen) Basisschool: A Basisschool: B Basisschool: A Basisschool: B	- Hoe is bij jullie het portfolio opgebouwd? De kinderen krijgen twee keer per jaar hun spiegelblad van de coach. Hun portfolio wordt het gehele jaar gevuld met hun doelen en werkjes. Aan het einde van het jaar bereiden de kinderen een presentatie (presentatiemarkt) voor aan de hand van hun gemaakte werk en doelen uit hun portfolio. Het portfolio wordt mee naar huis genomen en de werkjes worden van dat jaar eruit gehaald. Tijdens de presentatiemarkt helpen de kinderen van groep 8 de kinderen van groep 1, 2 en 3. Het portfolio is ingedeeld op een aantal werkvormen die we hebben zoals relatie, vrij initiatief (portfolioplan), aanpassen op niveau (contract werk), activiteit (werk wat tijdens ateliers wordt gemaakt, creatieve vakken) en dan feedback en feed forward. Dit laatste wordt door de leerkrachten ingevuld. - Zijn er nog punten die ik moet weten die ik nog niet gevraagd heb? Heeft u eventueel tips? We willen met een digitaal portfolio gaan werken 'Sway'. Een map is niet meer van deze tijd. Wij halen veel uit de kind-coachgesprekken en de presentaties van de kinderen. We zien de kind-coach gesprekken als een van de waardevolste momenten in de week. Binnen het portfolio is het belangrijk dat het niet aankomt op die twee momenten in het jaar. Het moet juist niet stoppen na deze twee momenten, daarom hebben we een handleiding opgenomen. In deze handleiding is het hele portfolio gebruik opgenomen. Het werkt het beste als je hierover afspraken maakt die zwart op wit staat. Ga ook de ontwikkelingsgesprekken (kringgesprekken en individuele gesprekken) aan met de kinderen. Het portfolio alleen de map op zich kan niet de eigenaarschap vergroten, er hangt nog meer aan. En de vaste momenten in de bovenbouw waaraan de kinderen kunnen werken aan hun leerdoelen binnen het portfolio. Focus je niet te veel op de map waar van alles in moet komen, maar op het proces en hoe je dit proces op gang kunt houden. Maak de kinderen nieuwsgierig, dit kun je doen na de weektaaktijd. Vraag of ze iets ontdekt hebben, heb je een opdracht gezien die je nog nooit gedaan hebt. Leg een camera of flip in de klas, de kinderen kunnen dan hierdoor vertellen als ze iets ontdekt hebben.

P. Mijn portfolio werk

<u>Mijn portfolio werk</u>  Naam: _____ Datum: _____ Opdracht: _____ Wat heb ik gemaakt? _____ Hoe heb ik het gemaakt?: _____ _____ Waarom ben ik er trots op?: _____ _____	<u>Mijn portfolio werk</u>  Naam: _____ Datum: _____ Opdracht: _____ Wat heb ik gemaakt? _____ Hoe heb ik het gemaakt?: _____ _____ Waarom ben ik er trots op?: _____ _____
<u>Mijn portfolio werk</u>  Naam: _____ Datum: _____ Opdracht: _____ Wat heb ik gemaakt? _____ Hoe heb ik het gemaakt?: _____ _____ Waarom ben ik er trots op?: _____ _____	<u>Mijn portfolio werk</u>  Naam: _____ Datum: _____ Opdracht: _____ Wat heb ik gemaakt? _____ Hoe heb ik het gemaakt?: _____ _____ Waarom ben ik er trots op?: _____ _____

Q. Coachen van kinderen via GROW

Voorbeeldvragen die gebruikt kunnen worden tijdens kind-coachgesprekken en Driehoeksgesprekken.

GROW:

- **Goal:** vaststellen doel
- **Reality:** onderzoeken van de werkelijkheid, situatie waar het gesprek over gaat
- **Options:** samen verkennen van mogelijkheden, opties, strategieën of handelwijzen
- **Wrap up:** maken van concrete afspraken

Gespreksfase	voorbeeldvragen
Maken van contact	- Ik wil graag met jou praten over...
Verhelderen van het doel	- De vorige keer hebben we afgesproken om samen nog een keer een gesprekje te hebben over.... - Het doel van dit gesprek is... - Op welke vragen wil je antwoord krijgen? - Welk eindresultaat wil je bereiken? Wanneer ben je tevreden over je werk? Hoe ziet dat er dan uit? - Wat heb al bereikt? - Moet je je leerdoel bijstellen?
Onderzoeken van de huidige situatie	- Wat vind je.... - Hoe ga je... - Wat gaat goed? - Waar ben je trots op? - Wat wil je leren? - Waar wil je aan werken? - Wat weet je er al van? Wat vind jij? - Wat is jouw inschatting: kun je dit maken/oplossen?
Verkennen van mogelijke oplossingen	- Wat zou jou kunnen helpen? - Wat heb je nodig? - Wie heb je nodig? - Wat kun je zelf doen? - Welke ideeën heb je tot nu toe verzameld? - Hoe wil je dat in de toekomst doen?
Maken van afspraken	- Wat spreken we af? - Hoe zullen we het opschrijven? - Hoe zullen we het tekenen? - Als het niet lukt, wat doen we dan? - Ben je tevreden over de afspraak? - Wat vond je ervan? - Hoe ga je het aanpakken? - Wat zijn jouw stappen? - Wat doe je eerst en wat dan? - Hoeveel tijd heb je nodig om dit te doen?

R. Mijn kwaliteitenblad

Mijn kwaliteitenblad

Groep:.....



Dit vind ik nog lastig
goed

Dit gaat steeds beter

Dit kan ik

--	--	--

Portfolioplan van:.....

Waar wil ik aan werken? Wat is mijn doel?

Hoe ga ik aan mijn doel werken? (Spelletjes, werkbladen, werkboekje, computer; wat op de computer?)

Wanneer ga ik aan mijn doel werken en wat is mijn planning?

(Op welke dagen werk ik hieraan? Hoe laat? Wil ik ook thuis aan mijn doel werken? Zo ja, wanneer plan ik dit in? Wanneer ga jij je doel evalueren?)

Hoe wil ik mijn doel evalueren? (Hoe wil ik laten zien dat ik aan mijn doel gewerkt hebt en/of mijn doel gehaald heb? Bewijs: spelletje, toets, presentatie)

Evaluatie

Wat was mijn doel?

--

Wat heb ik gedaan?

--

Hoe is dat gegaan?

--

En hoe nu verder?

--

T. Ingevuld logboek respondent middenbouw

Wanneer	Onderdeel/onderdelen	Door wie	+/- punten	Eventuele Opmerkingen
Week 1	- Portfolio's worden zichtbaar in de klas gezet. - Kinderen vullen kwaliteitenblad in. Dit wordt in groepjes besproken. (hierbij wordt het talentenspel gebruikt om het inzichtelijk te maken). - Blad 'mijn portfolio werk' wordt uitgelegd en komt bij de portfolio's te liggen. - Kinderen vullen aan de hand van kwaliteitenblad hun portfolioblad in, hierbij wordt het blad coaching (GROW) gebruikt.	Leerkracht Leerlingen Leerkracht Leerkracht en leerlingen	Kwaliteitenblad → - Het invullen ervan is tijdrovend. Sommige kinderen vinden het lastig om hun kwaliteiten te kiezen (geen realistisch zelfbeeld). Kinderen kiezen zelfstandig hun kwaliteiten. Dit is mooi om te zien dat kinderen in groep 3 zichzelf goed kennen. Portfolio → mappen van thuis moeten mee naar school worden genomen.	Kinderen gaven aan dat zij het woord 'doel' lastig vinden. Dit eventueel aanpassen in het portfolioplan naar, waar wil ik aan gaan werken? Kinderen bedenken abstracte doelen voor hun zelf. Voorbeeld: Ik wil aan rekenen werken. Hierin moeten de kinderen eerst concretere doelen leren stellen. Ook wel korte termijn doelen genoemd. Vanuit het niets ineens doelen stellen is voor veel kinderen te hoog gegrepen.
Week 2	- Wijze op blad 'portfolio werk', eventueel dit bespreken tijdens een kring. - Kringgesprekken over portfolioblad. - Portfolio invullen (hierbij leerlingen aan helpen herinneren)	Leerkracht en leerlingen Leerkracht	In de klas de leerdoelen van de kinderen besproken en op gehangen aan de doelenboom. Kinderen dat iedereen zijn eigen doel heeft en hier hebben we over gesproken.	Kinderen gaan niet uit zichzelf aan hun doelen werken.
Week 3	- Wijze op blad 'portfolio werk', eventueel dit bespreken tijdens een kring. - Kringgesprekken over portfolioblad. - Portfolio invullen (hierbij leerlingen aan helpen herinneren)	Leerkracht en leerlingen Leerkracht	Kinderen geven aan dat zij werkbladen en andere materialen nodig hebben om hun doel te behalen.	Doelentijd in lesaanbod ingepland. Kinderen gaan twee keer in de week een half uur met hun doel aan de slag. Elk kind heeft specifiek materiaal nodig voor zijn/haar doel. Dit is tijdrovend.
Week 4	- Coachinggesprek, hierbij wordt op het blad portfolioplan reflecteert. - Wijze op blad 'portfolio werk', eventueel dit bespreken tijdens een kring. In week 5 worden de vragenlijsten voor de leerlingen digitaal afgenomen.	Leerkracht en leerlingen Leerkracht	Leerlingen reflecteren op hun doel. Leerlingen hebben met hun maatje het reflectieblad ingevuld. Leerlingen nemen zelf de beslissing of zij hun doel behaald hebben of niet.	Weinig tot geen tijd voor individuele kind gesprekken.

U. Ingevuld logboek respondent bovenbouw

Wanneer	Onderdeel/ onderdelen	Door wie	+/- punten	Eventuele Opmerkingen
Week 1	- Portfolio's worden zichtbaar in de klas gezet. - Kinderen vullen kwaliteitenblad in. Dit wordt in groepjes besproken. (hierbij wordt het talentenspel gebruikt om het inzichtelijk te maken). - Blad 'mijn portfolio werk' wordt uitgelegd en komt bij de portfolio's te liggen. - Kinderen vullen aan de hand van kwaliteitenblad hun portfolioblad in, hierbij wordt het blad coaching (GROW) gebruikt.	Leerkracht Leerlingen Leerkracht Leerkracht en leerlingen	Na het invullen van het kwaliteitenblad werd duidelijk dat de kinderen te grote doelen hadden gesteld. Romy heeft dit met ze gedaan en het was niet duidelijk genoeg voor ze.	
Week 2	- Wijze op blad 'portfolio werk', eventueel dit bespreken tijdens een kring. - Kringgesprekken over portfolioblad. - Portfolio invullen (hierbij leerlingen aan helpen herinneren)	Leerkracht en leerlingen Leerkracht	Samen met de kinderen de doelen verkleind en gezorgd dat alle portfolio's in huis waren. Materiaal gekopieerd waarmee ze aan de slag konden.	
Week 3	- Wijze op blad 'portfolio werk', eventueel dit bespreken tijdens een kring. - Kringgesprekken over portfolioblad. - Portfolio invullen (hierbij leerlingen aan helpen herinneren)	Leerkracht en leerlingen Leerkracht	Niet alle kinderen hebben even hard aan de doelen gewerkt. Lastig om de tijd te vinden om met de kinderen echt voor het portfolio te gaan zitten.	
Week 4	- Coaching gesprek, hierbij wordt op het blad portfolioplan reflecteert. - Wijze op blad 'portfolio werk', eventueel dit bespreken tijdens een kring. In week 5 worden de vragenlijsten voor de leerlingen digitaal afgenomen.	Leerkracht en leerlingen Leerkracht	Individuele gesprekken blijken niet haalbaar. Dit proces is erg mooi, maar het zal moeten groeien. Nu zijn de kinderen nog geen eigenaar en komt de motivatie nog niet van binnenuit. We hebben samen wel dingen geleerd. Kleine doelen stellen, zorgen dat de portfolio's snel terug komen op school en er regelmatig aandacht aan besteden. Als dit proces vaker terugkomt zal het	

			iets gaan opleveren. Nu was de tijd nog te kort om stevige resultaten te zien.	
--	--	--	--	--