

Eigenaarschap binnen projectlessen

19-5-2020

Student

Melanie van Eck

3008444

FHKE Pabo 's-Hertogenbosch

Betrokken onderzoekbegeleiders

Opleiding: Lorijn Corvers

Beoordelaar: Isabelle Franssen

Inhoudsopgave

Samenvatting	4
1. Probleemanalyse.....	5
1.1 Aanleiding en context.....	5
1.2 Probleemstelling	6
2. Theoretisch kader.....	7
2.1 Eigenaarschap	7
2.1.1 Wat is de definitie en het belang van eigenaarschap in het onderwijs.....	7
2.1.2 Versterkende factoren voor eigenaarschap	7
2.2 Rol van de leerkracht	8
2.2.1 Coachende rol	9
2.2.2 Feedback	9
3. De onderzoeksvraag.....	11
3.1 De hoofdvraag	11
3.2 De deelvragen	11
4. Opzet van het onderzoek.....	12
4.1 Beschrijving en verantwoording van dataverzameling	12
4.1.1 Vragenlijst.....	12
4.1.2 Observaties	12
4.1.3 Interview	12
4.2 Respondenten	13
4.3 Instrumenten.....	13
4.3.1 Vragenlijst.....	13
4.3.2 Observaties	13
4.3.3 Interviews	13
4.4 Wijze van data-analyse	14
4.4.1 Vragenlijst.....	14
4.4.2 Observaties	14
4.4.3 Interview	14
5. Resultaten	15
5.1 Resultaten deelvraag 1	15
5.2 Resultaten deelvraag 2	16
5.3 Resultaten deelvraag 3	17
5.4 Resultaten deelvraag 4	17
6. Conclusies en aanbevelingen	19
6.1 Conclusies	19
6.2 Kritische reflectie op onderzoeksproces	20
6.3 Praktische opbrengst en aanbevelingen	21
6.3.1 Aanbeveling 1.....	21

6.3.2 Aanbeveling 2.....	21
6.3.3 Aanbeveling 3.....	21
Bibliografie	22
Bijlagen.....	24
Bijlage 1 Vragenlijst	24
Bijlage 2 Uitkomsten vragenlijst over eigenaarschap	29
Bijlage 2.1	29
Bijlage 2.2	29
Bijlage 2.3	30
Bijlage 2.4	30
Bijlage 2.5	31
Bijlage 2.6	31
Bijlage 2.7	32
Bijlage 3 Observatielijst.....	33
Bijlage 4 Interview met respondenten 1, 2 en 3.....	35
Bijlage 5 Interview met respondenten 4 en 5	37

Samenvatting

De onderzoeksschool wil het eigenaarschap van leerlingen meer stimuleren tijdens projectlessen. Uit het theoretisch kader blijkt dat het stimuleren van eigenaarschap bestaat uit een aantal onderdelen. Namelijk de vier componenten: eigen doelen stellen, zelfevaluatie, zelfmonitoring en zelfinstructie (Zimmerman, 1990). Daarnaast is ook de coachende rol van leerkrachten een belangrijk component (Hattie, 2012; Marzano, 2003). Op basis van het theoretisch kader en de vraag van de onderzoeksschool is de onderzoeksvraag ontstaan: Hoe kunnen leerkrachten van leerplein 5/6 het eigenaarschap van leerlingen stimuleren binnen projectlessen op de onderzoeksschool?

Om een antwoord te krijgen op de onderzoeksvraag zijn twee onderzoeksinstrumenten ingezet, een vragenlijst en een semigestructureerd interview. Hierdoor is er zicht gekomen in hoeverre de leerkrachten op dit moment een coachende rol aannemen en op welke niveaus feedback wordt gegeven. Daarnaast zijn er ook knelpunten naar voren gekomen die verklaren waarom het zo lastig is voor de leerkrachten om het eigenaarschap te vergroten.

De aanbeveling van dit onderzoek is om de focus te leggen op het zichtbaar maken van de door leerlingen gestelde leerdoelen. Hierdoor wordt de leerling meer eigenaar van zijn eigen leerproces. Als de leerdoelen van de leerlingen zichtbaar zijn kan de leerkracht zijn begeleiding daarop aan laten sluiten, waardoor leerlingen beter begeleid kunnen worden in hun leerproces.

1. Probleemanalyse

1.1 Aanleiding en context

Eigenaarschap van leerlingen is belangrijk, omdat leerlingen voorbereid worden om zelfstandig de toekomst tegemoet te kunnen gaan. De wereld van de toekomst zal naar verwachting steeds sneller veranderen, dit vraagt individuele keuzes van mensen om zich aan te kunnen passen (Kennisset, 2019). “Het kind is eigenaar van zijn eigen leren” is één van de visiepunten van de onderzoeksschool (Interne schoolgids, 2019, p.4).

De onderzoeksschool begeleidt leerlingen van 0 tot 13 jaar en werkt met een doorgaande leerlijn binnen opvang en onderwijs. Het onderwijs van de onderzoeksschool is gebaseerd op het onderwijsconcept ervaringsgericht onderwijs (EGO), dit concept wordt vormgegeven met ateliers, thema's en projectwerk. Binnen de onderwijstak van het kindcentrum is er voor ieder vakgebied een leerteam. In dit leerteam worden de leerdoelen vastgelegd en de ontwikkelingen van het vakgebied gedeeld.

Leerteam project wil in de komende vier jaar de focus leggen op het stimuleren van een onderzoekende houding van leerlingen. Volgens Uiterwijk (2017) wordt de zelfsturing, één van de basiseigenschappen van eigenaarschap, bevorderd door het stimuleren van deze houding. Voorafgaand aan het onderzoek is er een gesprek gevoerd binnen het leerteam project met professionals vanuit het onderwijs en de opvang over eigenaarschap van leerlingen. In dit gesprek hebben professionals per bouw beschreven wat er al wordt gedaan om eigenaarschap bij leerlingen te vergroten, bijvoorbeeld het aanbieden van keuzeactiviteiten in groep 1/2 of leerlingen een eigen onderzoeksvraag op laten stellen in groep 7/8.

Door deze bijeenkomst van professionals van leerteam project is het probleem naar boven gekomen. Het probleem is dat er te weinig wordt gedaan om leerlingen blijvend te stimuleren om eigenaarschap te kunnen ontwikkelen. Uit gesprekken met de onderwijsprofessionals blijkt dat zij het lastig vinden om tijdens projectonderwijs feedback te geven om leerlingen verder op weg te helpen, terwijl procesgerichte feedback bevorderend is voor het ontwikkelen van eigenaarschap (Thomas en Charles, z.d.).

Op leerplein 5/6 worden de leerdoelen van project vastgelegd door leerkrachten. De leerkrachten besteden aandacht aan deze doelen tijdens leerkracht gestuurde lessen en zorgen dat leerlingen voldoende informatie krijgen over het thema. Op het leerplein wordt er nu gestart met het delen van informatie tijdens begrijpend lezen lessen. Dit geeft leerlingen tijdens projectlessen de ruimte om zelf een leerdoel op te stellen, één van de componenten die bijdragen aan het ontwikkelen van eigenaarschap (Thomas en Charles, z.d.). Vervolgens krijgen de leerlingen de kans hun onderzoekende houding te laten zien door zelf gebruik te maken van de materialen die door de leerkrachten op het leerplein verspreid zijn.

1.2 Probleemstelling

In het kindcentrum willen de professionals het eigenaarschap naar een hoger niveau tillen, maar weten niet wat ze daar daadwerkelijk voor moeten doen. In kleine stapjes wordt er op de verschillende leerpleinen geprobeerd eigenaarschap centraal te zetten, maar de leerkrachten geven aan te weinig handvatten te hebben om de leerlingen hierin te stimuleren.

Het onderzoek is gericht op het vergroten van eigenaarschap binnen de projectlessen op leerplein 5/6. Het doel is om de leerkrachten te voorzien van handvatten die ze in kunnen zetten om leerlingen te begeleiden bij het ontwikkelen van eigenaarschap.

2. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op het begrip eigenaarschap. Het belang en de definitie van eigenaarschap worden beschreven. Binnen het bevorderen van eigenaarschap wordt er ook ingegaan op de rol van de leerkracht waarin de coachende rol en het geven van feedback worden toegelicht.

2.1 Eigenaarschap

2.1.1 Wat is de definitie en het belang van eigenaarschap in het onderwijs

Volgens Zimmerman in JSW (2016, p. 32) is de definitie van eigenaarschap 'students taking ownership of their own learning, a proces that has become known as self-regulated learning'. Hintze, Burke en Beyerlein (2013) noemen eigenaarschap de mate waarin de leerling verantwoordelijkheid neemt voor zijn eigen leerproces.

Volgens Deleij (2016) moeten leerlingen eigenaarschap ontwikkelen om zich zo voor te bereiden op een leven in de maatschappij waarin zij blijvend moeten leren. Door leerlingen meer verantwoordelijkheid te geven over het eigen leerproces, draagt het bij aan de talentontwikkeling en de motivatie van leerlingen (Schipper, 2018). Een hoge mate van eigenaarschap bij leerlingen zou zelfs leiden tot hogere resultaten (Duckworth, Akerman, MacGregor, Salter, & Vorhaus, 2009).

2.1.2 Versterkende factoren voor eigenaarschap

Schippers (2017) schrijft dat het eigenaarschap van leerlingen te versterken is door het vergroten van een aantal componenten: motivatie, betrokkenheid, zelfsturing en de metacognitieve vaardigheden. Mercer (2011) en Deci en Ryan (2000) benoemen als beginpunt van eigenaarschap motivatie en betrokkenheid. Intrinsieke motivatie komt vanuit een leerling zelf, terwijl betrokkenheid meer gezien kan worden als een zichtbare uiting van motivatie (Conley & French, 2014; zie ook Kennisrotonde, 2017b).

Zelfsturing

Simons (1996) noemt vier onderdelen die samen het leerproces omschrijven: het leerdoel, de gebruikte strategie, toetsing van resultaten en feedback. Wanneer al deze onderdelen worden verzorgd door de leerkracht is er sprake van begeleid leren.

Een tweede vorm is gedeelde sturing, waarbij de leerling een aantal onderdelen verzorgd en de leerkracht de andere onderdelen. Leerlingen worden meer eigenaar van het eigen leerproces. Daarbij is het belangrijk dat de leerlingen op de hoogte zijn van de leerdoelen, zodat ze hun eigen leerproces kunnen volgen (William, 2013). Van den Bergh & Ros (2015) noemen scaffolding of ondersteuner als metafoor voor de begeleiding die in deze fase van toepassing is. De leerkracht heeft tijdelijk een ondersteunende rol om de leerling verder naar zijn doel te helpen. Wanneer de ondersteuning niet meer nodig is gaat de leerling door naar de volgende fase, zelfsturing.

De laatste vorm is zelfsturing. In deze vorm verzorgt de leerling alle onderdelen zelf en wordt er gesproken over zelfverantwoordelijk leren, oftewel de zelfsturing (Simons, 1996). Zelfsturing wordt door Van den Bergh & Ros (2015) beschreven als een complex begrip dat meerdere beschrijvingen telt. Pintrich (2000) geeft een veelgebruikte definitie:

Zelfsturing is een actief, constructief proces waarin lerenden doelen stellen voor hun leren en vervolgens proberen hun cognities, motivatie en gedrag te monitoren, reguleren en controleren, waarbij ze worden geleid en beperkt door de doelen die ze zichzelf hebben gesteld en door contextuele factoren in de omgeving (p. 453).

Metacognitieve vaardigheden

De definitie van metacognitie is het nemen van beslissingen op basis van kennis over het eigen leren (De Jong, 2012). Thomas & Charles (z.d.) noemen vier componenten die aansluiten op eerdergenoemde metacognitieve vaardigheden en van belang zijn bij de ontwikkeling van eigenaarschap. De vier componenten zijn eigen doelen stellen, zelfevaluatie, zelfmonitoring en zelfinstructie.

Het zelf opstellen van eigen doelen, eventueel met een leerkracht, zorgt voor meer focus tijdens het proces. Het formuleren van eigen doelen vergroot het eigenaarschap en verbetert de resultaten volgens Marzano (2008). Zelfevaluatie geeft leerlingen de ruimte om, door te evalueren, zicht te krijgen op het eigen leerproces en het eindresultaat. Het erkennen van fouten en deze omzetten in kansen draagt bij aan de ontwikkeling van eigenaarschap (Duckworth et al., 2009). Zelfmonitoring geeft een leerling een overzichtelijk beeld van zijn ontwikkeling en wat het effect is geweest van het proces. De laatste component is zelfinstructie en zorgt ervoor dat leerlingen zelf aan kunnen geven wanneer zij instructie nodig hebben en zelf de verantwoordelijkheid hebben om naar de leerkracht toe te gaan (Thomas & Charles, z.d.).

Motivatie en betrokkenheid

De leerling moet zich bewust worden van zijn leerproces om zelfstandig strategieën toe te kunnen passen. Eén van die strategieën is motivatie, het versterken van de eigen energie en werklust (Van den Bergh & Ros, 2015). Deci en Ryan (2000) gaan in hun self determination theory in op twee verschillende manieren van motivatie: intrinsieke en extrinsieke motivatie.

Om motivatie te creëren moet aandacht worden besteed aan de drie basisbehoeften: competentie (ik geloof en heb plezier in mijn eigen kunnen), relatie (anderen waarderen mij en willen met mij omgaan) en autonomie (ik kan het zelf, hoewel niet altijd alleen). Wanneer één van deze behoeften ontbreekt zal er sprake zijn van motivatieproblemen (Van Blijswijk, 2012).

Er zijn drie soorten intrinsieke motivaties:

- Leergierigheid, behoefte aan kennis om de kennis.
- Competentie, behoefte aan het doen van dingen die men aan kan of waarin men goed is.
- Zelfbepaling, behoefte aan vrijheid en eigen verantwoordelijkheid.

Intrinsieke motivatie zorgt ervoor dat leerlingen meer leergericht zijn. De drang die zij voelen komt van binnenuit en zorgt voor motivatie (Thomas & Charles, z.d.). De intrinsieke motivatie sluit aan bij de eerdergenoemde zelfsturing, waarbij de leerlingen alles zelf bepalen.

Extrinsieke motivatie komt voort uit de omgeving. Bijvoorbeeld door een beloning tegenover een activiteit te zetten, waardoor leerlingen resultaatgericht zijn (Thomas & Charles, z.d.). Extrinsieke motivatie past bij het begeleid leren waarbij alles docent gestuurd is.

De definitie van betrokkenheid is volgens Laevers & Heylen (2019, p. 35) 'een toestand waar leerlingen zich in bevinden wanneer ze helemaal in een activiteit opgaan.' Ze zijn intrinsiek gemotiveerd en hebben een hoge concentratie waardoor ze de tijd vergeten. Leerlingen die ondernemingsgezin zijn, zullen ook makkelijker betrokken zijn door hun brede interesses. (Laevers & Heylen, 2019)

Laevers & Heylen (2019) benoemen zeven factoren die de betrokkenheid van leerlingen kan verhogen. De betrokkenheid verhogende factoren kunnen verdeeld worden in drie groepen aansluitend op de basisbehoeften zoals Blijswijk (2012) deze beschrijft.

- Autonomieversterkende factoren
 - Werkelijkheidsnabijheid.
 - Actief aan de slag.
 - Ruimte voor initiatief van leerlingen.
- Verbindende factoren
 - Sfeer en relatie.
 - Samen leren.
- Competentieversterkende factoren
 - Afstemmen op de mogelijkheden van de leerling.
 - Expressie.

2.2 Rol van de leerkracht

De verantwoordelijkheid van eigenaarschap ligt niet volledig bij de leerling. Ook de leerkracht heeft een belangrijke rol bij de ontwikkeling van eigenaarschap (Hattie, 2012; Marzano, 2003). De leerkracht is er om de leerling te stimuleren door een kader te stellen, waar de leerling de verantwoordelijkheid kan nemen over zijn eigen leerproces.

2.2.1 Coachende rol

De leerkracht kan het eigenaarschap van leerlingen vergroten door een coachende rol aan te nemen. Een coachende rol gericht op het begeleiden en minder op het sturen, heeft een positieve uitwerking op het leerproces van de leerlingen (Wijnia, Loyens & Derous, 2011).

Kirschner en Van Merriënboer (2013) hebben hun twijfels bij het zelfgestuurd leren. Zij, en andere onderzoekers, vinden dat leerlingen niet alle vaardigheden in zich hebben om informatieproblemen zelf op te lossen. Als tweede wordt genoemd dat leerlingen vaak voor een opdracht kiezen die ze leuk vinden en niet waar ze het meeste van kunnen leren. En als laatste dat als er te veel keuzes gemaakt kunnen worden het kan leiden tot onzekerheid en frustratie.

Het loslaten van het begeleidend leren moet geleidelijk gaan vinden Kirschner & Van Merriënboer (2013). Zij benadrukken ook dat gedeelde sturing een oplossing is voor het geleidelijk loslaten. Hierbij is het van belang dat de leerkracht de keuzes beperkt tot een minimum om de leerlingen zo toch een autonoom gevoel te geven.

Van den Bergh & Ros (2015) noemen scaffolding of ondersteuner als metafoor voor de begeleiding die van toepassing is. Scaffolding kan opgedeeld worden in vier stappen. In stap één bekijkt de leerkracht welke kennis de leerling al heeft en waar hij nog tekortkomt. Na de diagnose die de leerkracht heeft opgesteld, controleert hij deze bij de betreffende leerling. Dit zorgt ervoor dat de leerkracht en leerling op één lijn zitten in het leerproces. Stiltes zijn bij deze stap niet overbodig, want op die manier biedt de leerkracht de leerling de tijd om na te kunnen denken. Bij de volgende stap wordt gekeken wat de leerling nodig heeft om te kunnen groeien, bijvoorbeeld meer vragen stellen en gerichte feedback van de leerkracht. Als laatste stap is het controleren of de leerling gegroeid is door er als leerkracht naar te vragen en de leerstof te laten herhalen. De leerkracht en leerling oordelen samen of de aangeboden hulp voldoende was of dat er nogmaals naar gekeken moet worden (Leraar24, 2013).

Het loslaten van leerlingen is noodzakelijk om het zelfsturend leren te bevorderen. Echter moeten de leerlingen er wel klaar voor zijn en beschikken over de vereiste vaardigheden en leerstrategieën. Alle leerlingen ontwikkelen zich op hun eigen tempo en dat vraagt van de leerkracht om gedifferentieerd onderwijs. Door een coachende rol aan te nemen kan de leerkracht de leerlingen begeleiden in de mate die zij nodig hebben (Van der Vegt, 2017).

2.2.2 Feedback

Eén van de elementen die essentieel is bij het vergroten van eigenaarschap bij leerlingen is het geven van feedback. Het maakt leerlingen bewust van de ontwikkelingen die gemaakt zijn rondom het gestelde doel (Thomas & Charles, z.d.).

Uit onderzoek blijkt dat leerlingen zich meer bewust worden van hun leerproces en ontwikkelen eigenaarschap wanneer leerkrachten structureel feedback geven (Grosman, 2015). Het onderzoek van Van Dijk en Kruger (2000) toont dat positieve feedback de motivatie van leerlingen verhoogt wanneer de leerling iets wil doen. Voor een taak die een leerling moet doen werkt negatieve feedback motivatie verhogend.

Het structureel toepassen van feedback zorgt ervoor dat leerlingen zich bewust worden van het leerproces en daardoor eigenaar worden van hun eigen leren (Grosman, 2015). Van den Bergh & Ros (2015) en Hattie en Timperley (2007) spreken van verschillende manieren van feedback. Namelijk op de taak, op het proces, op de zelfsturing en op de persoon. Daarbij wordt feedback op de persoon gezien als minst effectief en feedback op de zelfsturing als meest effectief (Hattie & Timperley, 2007).

Er zijn drie vragen opgesteld om te controleren of er sprake is van effectieve feedback, de feedbackvragen:

1. Waar werk ik naar toe? Deze vraag is gericht op het gestelde leerdoel. Hierbij is het van belang om als leerkracht de doelen te delen met de leerlingen, zodat ze door middel van coachende feedback het doel kunnen bereiken (Van Den Bergh & Ros, 2015).
2. Hoe doe ik het tot nu toe? Bij deze vraag controleert de leerkracht de prestatie of het gedrag wat de leerling op dat moment laat zien in combinatie met het leerdoel. Dit is het moment om als leerkracht te peilen wat de leerling begrijpt en waar nog aan gewerkt moet worden (Van den Bergh & Ros, 2015).
3. Hoe nu verder? Deze vraag wordt gesteld om de leerling na te laten denken over wat hij nog gaat doen om het gestelde doel te bereiken (Van den Bergh & Ros, 2015).

Bij feedback op de zelfsturing ligt de regie vooral bij de leerling. De leerling kijkt samen met de leerkracht naar de gestelde doelen en naar de planning hoe deze bereikt gaan worden. De leerkracht begeleidt de leerling bij het evalueren en reflecteren op de taak, omdat dit voor leerlingen nog lastig is. Als leerkracht moet je de leerling in deze vorm van feedback veel zelf na laten denken. Wanneer de leerkracht zelf de antwoorden geeft dan krijgt de leerling feedback op de taak (van den Bergh & Ros, 2015).

3. De onderzoeksvraag

3.1 De hoofdvraag

De onderstaande onderzoeksvragen zijn tot stand gekomen op basis van de probleemstelling en inzichten die voort zijn gekomen uit het theoretisch kader. Om tot een antwoord op de hoofdvraag te komen, zijn deelvragen opgesteld.

Onderzoeksvraag: Hoe kunnen leerkrachten van leerplein 5/6 het eigenaarschap van leerlingen stimuleren binnen projectlessen op de onderzoeksschool?

3.2 De deelvragen

1. In welke mate denken leerkrachten op dit moment een coachende rol bij projectlessen te vervullen om het eigenaarschap van leerlingen te bevorderen?
2. In hoeverre denken de leerkrachten van leerplein 5/6 feedback te geven op het proces volgens het model van Van den Bergh & Ros (2015)?
3. Tegen welke knelpunten lopen leerkrachten aan?
4. Welke verbetermogelijkheden zien leerkrachten voor het probleem?

4. Opzet van het onderzoek

Het doel van dit onderzoek is om leerkrachten van de onderzoeksschool handvatten aan te bieden om het eigenaarschap van leerlingen tijdens projectlessen te vergroten. Om deze vraag te beantwoorden, is het van belang om inzicht te krijgen in de huidige situatie. De huidige situatie wordt in beeld gebracht door vast te stellen hoe leerkrachten op dit moment al werken aan het vergroten van eigenaarschap tijdens projectlessen. Daarbij ligt de focus op het geven van feedback aan de hand van het model van Van den Bergh & Ros (2015), de knelpunten tijdens het proces en eventuele oplossingen die leerkrachten bedacht hebben voor de knelpunten.

4.1 Beschrijving en verantwoording van dataverzameling

Om de onderzoeksvraag en de deelvragen te beantwoorden is er gekozen voor een vragenlijst, observaties en meerdere semigestructureerde interviews.

4.1.1 Vragenlijst

Het inzetten van een vragenlijst zorgt ervoor dat er gevraagd wordt naar meningen van de respondenten. De vragenlijst heeft betrekking op het stimuleren van eigenaarschap en het geven van feedback tijdens projectlessen. Een vragenlijst met gesloten, maar ook open vragen biedt de respondenten de mogelijkheid om hun eigen mening te geven (Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepersma, 2011).

Door deze onderzoeksmethode worden de volgende deelvragen beantwoord:

- Deelvraag 1 *'In welke mate denken leerkrachten op dit moment een coachende rol bij projectlessen te vervullen om het eigenaarschap van leerlingen te bevorderen?'*
- Deelvraag 2 *'In hoeverre denken de leerkrachten van leerplein 5/6 feedback te geven op het proces volgens het model van Van den Bergh & Ros (2015)?'*

4.1.2 Observaties

Door middel van een observatielijst gebaseerd op het theoretisch kader wordt er bij alle respondenten een observatie gedaan tijdens een projectles. In de observatielijst staan kenmerken van het eigenaarschap gebaseerd op de vier componenten van Zimmerman (1989) en de verschillende niveaus van feedback (Van den Bergh & Ros, 2015). De observaties worden bij de deelnemende respondenten afgenomen met dezelfde observatielijst.

Het inzetten van observaties gericht op de vier componenten van eigenaarschap en het geven van feedback, zorgt ervoor dat de deelvraag 1 en 2 beantwoord kunnen worden. De observaties zijn in verband met corona vervangen door een vragenlijst.

4.1.3 Interview

Na het afnemen van de vragenlijsten worden semigestructureerde interviews afgenomen om eventuele antwoorden van deelvraag 1 en 2 te verduidelijken. Voorafgaand aan het interview zijn er vragen opgesteld over de knelpunten waar leerkrachten tegenaan lopen en over de oplossingen die mogelijk al gehanteerd zijn. Door deze onderwerpen in het interview te verwerken worden deelvraag 3 *'Tegen welke knelpunten lopen leerkrachten aan?'* en deelvraag 4 *'Welke verbetermogelijkheden zien leerkrachten voor het probleem?'*

Het hanteren van meerdere onderzoeksmethoden draagt bij aan de validiteit van het onderzoek. In paragraaf 4.3 worden de keuzes met betrekking tot de instrumenten verder toegelicht.

4.2 Respondenten

Het onderzoek is afgenomen op leerplein 5/6, omdat de leerlingen in deze bouw bezig zijn met het ontwikkelen van eigenaarschap. De respondenten van dit onderzoek waren alle leerkrachten die actief zijn op leerplein 5/6. Er is gekozen voor deze respondenten om de leerkrachten met elkaar te vergelijken, maar ook de twee verschillende pleinen. De projectlessen worden door één of twee leerkrachten gemaakt, maar door iedereen uitgevoerd. Door alle leerkrachten van leerplein 5/6 deel te laten nemen aan het onderzoek zorgde dit voor een representatieve en betrouwbare afvaardiging.

	Geslacht	Basisgroep	Fulltime/ parttime	Leeftijd	Evaringsjaren
Respondent 1	Vrouw	Groen	Parttime	33	10
Respondent 2	Vrouw	Groen	Parttime	35	8
Respondent 3	Man	Geel	Fulltime	25	2
Respondent 4	Vrouw	Rood	Parttime	35	13
Respondent 5	Vrouw	Oranje/ rood	Parttime	34	10

4.3 Instrumenten

Om antwoord te krijgen op de deelvragen is gebruik gemaakt van een vragenlijst, observaties en interviews.

4.3.1 Vragenlijst

De vragenlijst is online gedeeld met de respondenten. Het voordeel hiervan is dat het makkelijk en snel uitvoerbaar is. Echter zit er ook een nadeel aan een online vragenlijst, want er kan geen toelichting gegeven worden op het antwoord (Kallenberg et al. 2011). Om dit nadeel te ondervangen is er bij sommige stellingen een tekst vak toegevoegd en aan het eind van de vragenlijst een mogelijkheid voor een toelichting of aanvulling. De vragen in de vragenlijst zijn ontworpen aan de hand van de theorie uit het theoretisch kader. Het eerste deel van de vragenlijst bestaat uit stellingen die betrekking hebben op de vier componenten van Zimmerman (1989). De stellingen worden beantwoord door middel van een vierpuntschaal. Er is gekozen voor een vierpuntsschaal met de antwoordopties: Nooit, soms, vaak en altijd. Zie bijlage 1 voor de vragenlijst. Er is voor een even puntsschaal gekozen met vier antwoordopties. Volgens Kallenberg et al. (2011) zorgt een even aantal antwoordopties ervoor dat de respondent 'gedwongen' wordt tot het geven van een antwoord. De vragenlijst wordt vervolgd met een open vraag om de respondenten meer vrijheid te geven in het antwoord. (Kallenberg et al., 2011).

4.3.2 Observaties

De observatielijst is tot stand gekomen voor het beantwoorden van deelvraag 1 en 2. Uit het theoretisch kader is de benodigde literatuur gehaald om de juiste beschrijvingen te kunnen formuleren. De stellingen zijn gebaseerd op de vier componenten die het eigenaarschap vergroten volgens Schippers (2017) en het feedbackmodel van Van den Bergh & Ros (2015). De begrippen zijn geoperationaliseerd in een observatielijst, zie bijlage 3. Bij de observaties zijn de situaties beoordeeld met een vierpuntsschaal. Er is gekozen voor een vierpuntsschaal, omdat de observant dan gedwongen wordt om te kiezen. De voordelen van deze onderzoeksmethode is dat de resultaten met elkaar vergeleken kunnen worden en dat het minder tijd kost om de waarnemingen te verwerken (Kallenberg et al., 2011).

De observaties zijn in verband met corona vervangen door een vragenlijst.

4.3.3 Interviews

In dit onderzoek zijn semigestructureerde interviews ingezet. De vragen zijn van tevoren al bedacht aan de hand van de analyses van de (observatie) vragenlijsten. Bij deze onderzoeksmethode krijgen de respondenten allemaal dezelfde vragen voorgelegd. Op deze manier zijn de antwoorden beter vergelijkbaar (Kallenberg et al., 2011). Er is gekozen voor een semigestructureerd interview, omdat dit er tijdens het gesprek voor zorgt dat er afgeweken mag worden van de vooraf opgestelde vragen. Om een vooraf opgestelde vraag te verduidelijken kan er tijdens het gesprek een verhelderingsvraag worden gesteld, dat geeft de respondent de ruimte om zijn eigen mening te geven wat zorgt voor meer informatie (Kallenberg et al., 2011).

4.4 Wijze van data-analyse

Bij het analyseren van de vragenlijsten, observaties en interviews zijn de antwoorden gelabeld. De labels zijn verbonden aan de verschillende deelvragen en het theoretisch kader. De gebruikte labels zijn: eigenaarschap, coachende rol, knelpunten en verbetermogelijkheden. Het eigenaarschap is onderverdeeld in: eigen doelen stellen, zelfevaluatie, zelfmonitoring, zelfinstructie.

4.4.1 Vragenlijst

De resultaten van de vragenlijsten zijn verwerkt in grafieken. Om het overzichtelijk te maken zijn de resultaten per stelling weergegeven. De stellingen zijn, naar aanleiding van de deelvragen en het theoretisch kader, verdeeld in de vier componenten van eigenaarschap van Zimmerman (1990) en de niveaus van feedback volgens Van den Bergh & Ros (2015).

4.4.2 Observaties

De resultaten van de observaties zijn geanalyseerd en weergegeven in twee grafieken. Er zijn twee grafieken tot stand gekomen uit de resultaten van de observaties gericht op de componenten van eigenaarschap en een gericht op de niveaus van feedback.

De observaties zijn in verband met corona vervangen door een vragenlijst.

4.4.3 Interview

Voor het analyseren van de interviews zijn de opgenomen gesprekken getranscribeerd. Om hierbij de betrouwbaarheid te waarborgen worden de uitgeschreven versies ter goedkeuring voorgelegd aan de respondenten. Vervolgens is niet relevante informatie weggestreept en de relevante informatie gelabeld. Verder zijn opvallende zaken bij de resultaten weergegeven als citaat.

5. Resultaten

In dit hoofdstuk worden de onderzoeksresultaten per deelvraag beschreven. De verkregen informatie is afkomstig van de verschillende instrumenten: een vragenlijst en een interview. De volledige resultaten van de instrumenten zijn toegevoegd als bijlage.

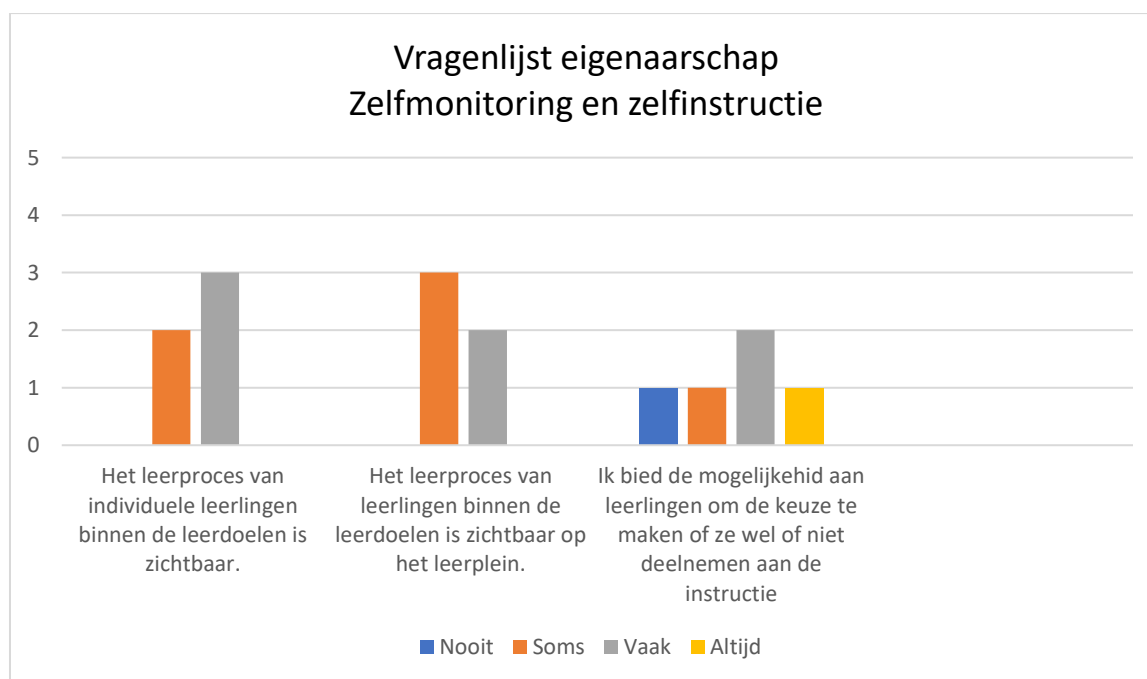
5.1 Resultaten deelvraag 1

In welke mate denken leerkrachten op dit moment een coachende rol bij projectlessen te vervullen om het eigenaarschap van leerlingen te bevorderen?

Uit de resultaten van de vragenlijst blijkt dat de respondenten er vaak tot altijd voor zorgen dat de leerlingen het doel voor ogen hebben. Van Den Bergh & Ros (2015) noemen het delen van de leerdoelen met de leerlingen één van de onderdelen van een coachende rol.

Leerkrachten beschrijven in de afgenomen interviews hoe een coachende rol eruitziet. Eén van de respondenten beschrijft het duidelijk door de zin: *“Ik denk dat coachend vooral is dat je begeleidt en dus niet leidt.”* Vertrouwen en hulp aanbieden komen ook terug bij het beschrijven van een coachende rol.

Uit de analyse van het interview blijkt ook dat alle respondenten een coachende rol aannemen tijdens projectlessen en noemen de nieuwe manier van projectlessen als reden. *“Ja ik denk dat we dat nu met onze nieuwe manier wel heel goed doen. Gewoon door kinderen de regie te geven in wat wil je ontdekken en wat wil je leren en wat wil je onderzoeken. En ze daarin eigenlijk te helpen.”*



Figuur 1: Scores van leerkrachten om de leerlingen een keuze te geven om deel te nemen aan de instructie.

Thomas & Charles (z.d.) beschrijven de zelfinstructie als één van de onderdelen die zorgt voor het vergroten van het eigenaarschap. De resultaten laten zien dat er verdeelde antwoorden zijn gegeven op de stelling *‘Ik bied de mogelijkheid aan leerlingen de keuze te laten maken of ze wel of niet deelnemen aan de instructie’*. Eén van de respondenten geeft aan dat dit nooit aan de orde komt, terwijl er ook één respondent is die dit altijd toepast. Eén geeft aan dit soms toe te passen en de overige twee respondenten hebben vaak geantwoord.

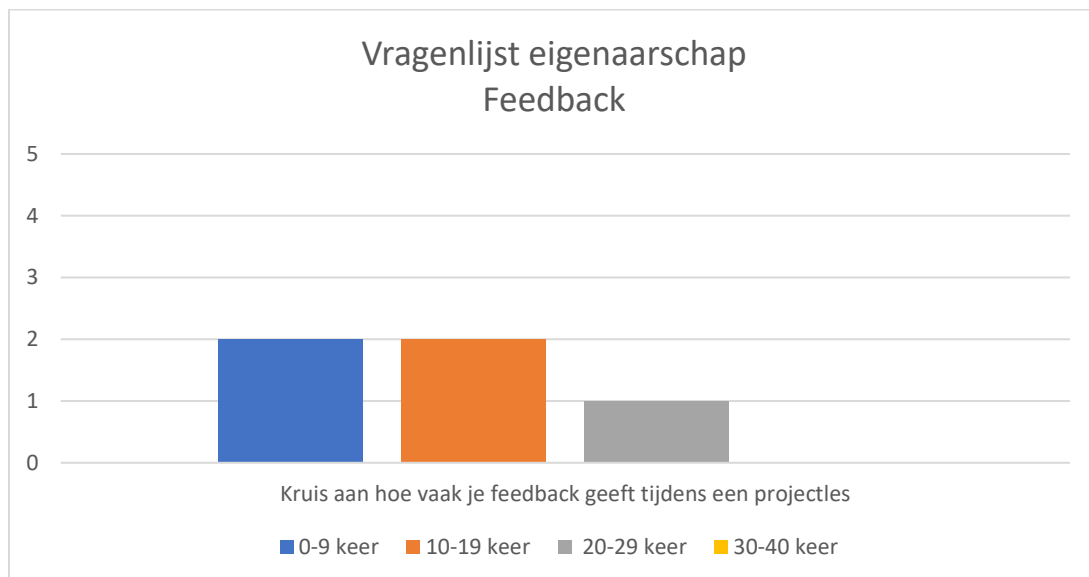
5.2 Resultaten deelvraag 2

In hoeverre denken de leerkrachten van leerplein 5/6 feedback te geven op het proces volgens het model van Van den Bergh & Ros (2015)?

Kruis aan op welke manieren u feedback geeft tijdens projectlessen, meerdere antwoorden mogelijk.					
Respondent	Feedback persoon	Feedback proces	Feedback taak	Feedback zelfregulering	Toelichting
R1	X	X	X	X	Het allemaal helpend is bij de groei naar het doel.
R2	X		X	X	Kinderen op al deze gebieden mogen groeien. Ook op het gebied van het proces is mijn feedback nodig natuurlijk. Dit is een mooi leerpunt voor mij :)
R3		X			Procesgericht, omdat dat waardevoller is dan productgericht in het ervaringsgericht onderwijs
R4	X	X	X	X	Alle aspecten hierboven vind ik belangrijk en per kind is het wisselend welke feedback ik ze zou willen geven
R5	X	X	X	X	Ik merk dat wanneer je kinderen positief benadert ze zelfvertrouwen krijgen. Ze stellen zich hierdoor kwetsbaar op, stellen vragen waardoor ze tot leren komen. Feedback op wat ik wil zien en op het proces daar goed over nagedacht. Soms kan het ook op de taak en zelfregulering wanneer het zelf vindingrijk is om iets op te lossen.

Figuur 2: Scores van leerkrachten op welke manier zij feedback geven tijdens een projectles.

Uit de analyse van de stellingen uit de vragenlijst gebaseerd op het feedback model van Van den Bergh & Ros (2015) zijn de volgende resultaten gekomen. Figuur 1 laat zien dat 80% van de respondenten het belangrijk vindt om feedback te geven op het proces. De overige 20% geeft aan dat het wel belangrijk is, maar dat er nog te weinig op in gestoken wordt en dat het een leerpunt is om te ontwikkelen.



Figuur 3: Scores van leerkrachten hoe vaak zij feedback geven tijdens een projectles.

In figuur 2 kan afgelezen worden hoe vaak een leerkracht feedback geeft tijdens een projectles. Slechts één van de respondenten heeft deze stelling beantwoord met 20 tot 29 keer. De overige vier respondenten zijn gelijk verdeeld over de antwoorden 0 tot 9 keer en 10 tot 19 keer.

5.3 Resultaten deelvraag 3

Tegen welke knelpunten lopen leerkrachten aan?

Uit de analyse van de afgenomen interviews blijkt dat de respondenten tegen verschillende knelpunten aanlopen.

In het interview met respondent 4 en 5, te lezen in bijlage 5, is het knelpunt dat de lesstof nog veel vanuit de leerkrachten aangeboden wordt. Ze geven aan dat de gestelde doelen te moeilijk zijn waardoor het stellen van eigen doelen door leerlingen lastig wordt. Eén van de respondenten geeft als argument: *“En als je gewoon alles open zou gooien en ze het helemaal zelf gaan doen. Zou ik dat prima vinden, maar dan heb je denk ik wel dat heel veel kinderen in doelen van groep 4/5 gaan zitten.”*

In het interview met respondent 1,2 en 3, te lezen in bijlage 4, zijn er twee knelpunten, namelijk de hoeveelheid leerlingen en hoe lastig het is om de ontwikkeling van leerlingen te registreren. De respondenten zouden graag willen differentiëren en registreren, maar daarvoor zijn het te veel leerlingen en hebben leerkrachten te weinig tijd. *“Voor 1 of 2 kinderen kun je prima differentiëren en kijken jij doet het op die manier en jij doet het op die manier. Maar ga maar eens 35 verschillende doelen beoordelen en begeleiden.”*

5.4 Resultaten deelvraag 4

Welke verbetermogelijkheden zien leerkrachten voor het probleem?

De respondenten hebben tijdens het interview verschillende verbetermogelijkheden genoemd. Uit het interview met respondenten 1,2 en 3 (bijlage 4) blijkt dat leerkrachten een effectief systeem, dat in staat is om leerlingen zelf zijn gestelde leerdoelen te noteren, als verbetermogelijkheid zien. *“Of effectief werken of een heel handig systeem dat het er direct instaat of dat het kind zichzelf aanleert dat hij het bijvoorbeeld noteert.”*

De tweede verbetermogelijkheid die wordt genoemd in het interview is het voeren van een leergesprek. Voorafgaand aan het leergesprek voert de leerling een opdracht uit waardoor de verantwoordelijkheid volledig bij de leerling ligt. *“Door ze dus zo’n opdracht te laten doen en de opdracht dan te bespreken heb je meer een inhoudelijk gesprek en dus kun je de verantwoordelijkheid steeds weer bij het kind neerleggen.”*

Uit het interview met respondenten 4 en 5 worden twee verbetermogelijkheden genoemd. Eén van de verbetermogelijkheden is dat het overbrengen van kennis op een andere manier kan. Als mogelijkheid noemt de respondenten een kenniskring of informatiefilmpje waardoor leerlingen gepikkeld worden.

“Dus wij geven die kennis, hun gaan er een vraag bij bedenken en ook gaan ze op zoek van hoe krijg ik nou antwoord op die vraag.”

Uit het interview met respondenten 4 en 5, terug te zien in bijlage 5, blijkt ook dat ze evalueren met andere leerkrachten als verbetermogelijkheid zien. *“Wat ging er goed, maar wat ging iets minder goed, zodat we dingen kunnen bijstellen in het nieuwe project.”*

6. Conclusies en aanbevelingen

6.1 Conclusies

Deelvraag 1: In welke mate denken leerkrachten op dit moment een coachende rol bij projectlessen te vervullen om het eigenaarschap van leerlingen te bevorderen?

Uit de analyse van de interviews is naar voren gekomen dat de respondenten 1,2 en 3 weten wat een coachende rol inhoudt en hoe ze deze zelf toepassen tijdens de projectlessen. Respondenten 4 en 5 beschrijven vooral hoe zij deze rol innemen gericht op het verdiepen en coachen. De nieuwe vorm van projectlessen heeft de leerkrachten geholpen om hun coachende rol te ontwikkelen. Het loslaten van gestuurde lessen heeft ervoor gezorgd dat de leerlingen meer verantwoordelijkheid krijgen over hun eigen leerproces. De leerkrachten begeleiden de leerlingen in de mate die zij nodig hebben en dat draagt bij aan de ontwikkeling van het eigenaarschap (Van der Vegt, 2017).

Deelvraag 2: In hoeverre denken de leerkrachten van leerplein 5/6 feedback te geven op het proces volgens het model van Van den Bergh & Ros (2015)?

Uit de analyse van de vragenlijst blijkt dat 4 van de 5 respondenten feedback geven op het proces en dat één van de respondenten aan geeft te willen werken aan het geven van procesgerichte feedback. De feedbackmomenten die leerkrachten hebben tijdens een projectles zijn minimaal. Structurele feedback zorgt ervoor dat leerlingen zich meer bewust worden van hun leerproces en daardoor het eigenaarschap ontwikkelen (Grosman, 2015). Uit de resultaten van de vragenlijst blijkt dat de meerderheid van de respondenten de feedback niet structureel geeft. De resultaten laten zien dat tijdens een projectles feedback wordt gegeven aan minder dan de helft van de leerlingen.

Deelvraag 3: Tegen welke knelpunten lopen leerkrachten aan?

Uit de resultaten van de interviews zijn volgens de respondenten drie knelpunten gekomen. Het eerste knelpunt is dat de doelen die zijn opgesteld door de school te lastig zijn voor leerlingen om zelf te behalen. William (2013) stelt dat het delen van de doelen essentieel is om de leerlingen mee te nemen in het proces. De leerkrachten blijven daarom genoodzaakt om een aantal leerkracht gestuurde lessen te geven, zodat de gestelde doelen behaald worden. Echter willen de leerkrachten de leerlingen de ruimte geven om een onderzoekende houding aan te nemen en deze te stimuleren. De overige knelpunten die naar voren komen uit de resultaten zijn differentiëren en registreren. Er wordt niet gedifferentieerd per leerling, maar in grotere groepen. De hoeveelheid leerlingen zorgt ervoor dat het voor de leerkrachten op dit moment niet haalbaar is om individuele doelen te beoordelen.

De leerkrachten zouden de ontwikkeling van leerlingen graag in beeld brengen. Het registreren van de ontwikkeling geeft zowel de leerkracht als leerling inzicht in het leerproces. Voor leerlingen is dit een kans om hun fouten te erkennen en deze om te zetten in kansen (Duckworth et al., 2009). Hiervoor dient er, volgens één van de respondenten, een effectief systeem bedacht te worden, zodat de groei van de leerlingen zichtbaar is.

Deelvraag 4: *Welke verbetermogelijkheden zien leerkrachten voor het probleem?*

Uit de analyse van de interviews blijkt dat de respondenten meerdere verbetermogelijkheden zien voor het probleem. Leerkrachten zouden willen dat leerlingen de gestelde doelen noteren maken door middel van een effectief systeem. Het zichtbaar maken van de door leerlingen gestelde leerdoelen, zorgt voor het stimuleren van het eigenaarschap en geeft leerkrachten een overzicht van de gestelde leerdoelen.

Het voeren van een leergesprek is ook naar voren gekomen als verbetermogelijkheid. Het vooraf geven van een opdracht zorgt voor een inhoudelijk gesprek waarbij de verantwoordelijkheid bij de leerling gelegd kan worden. De verantwoordelijkheid bij de leerling leggen zorgt ervoor dat de leerling eigenaar wordt van zijn eigen leerproces.

Het overbrengen van kennis op andere manieren dan leerkracht gestuurde lessen geeft leerlingen meer tijd om hun onderzoekende houding in te zetten tijdens de projectlessen. Een informatiefilmpje zorgt ervoor dat leerlingen meerdere malen de informatie kunnen bekijken en steeds opnieuw geprikkeld worden.

De respondenten zien ook een verbetermogelijkheid in het evalueren met leerkrachten onderling. Het evalueren zorgt ervoor dat meningen en ervaringen gedeeld worden. Deze kunnen ingezet worden om het project de volgende keer te verbeteren, maar ook om het opeenvolgende project naar een hoger niveau te tillen.

Hoofdvraag: *Hoe kunnen leerkrachten van leerplein 5/6 het eigenaarschap van leerlingen stimuleren binnen projectlessen op de onderzoeksschool?*

Om het eigenaarschap van leerlingen op de onderzoeksschool te stimuleren dient de leerkracht een meer coachende rol aan te nemen. Leerkrachten zijn zich daar, volgens de analyse van het interview, in aan het ontwikkelen. Leerkrachten kunnen de begeleiding geleidelijk loslaten waardoor de leerlingen die over voldoende vaardigheden beschikken zelfgestuurd kunnen leren. Door het loslaten van deze leerlingen heeft de leerkracht meer tijd om de leerlingen die nog niet beschikken over de juiste vaardigheden te begeleiden naar mate zij dit nodig hebben (Van der Vegt, 2017).

Daarnaast blijkt uit de analyse van de vragenlijst dat de leerkrachten winst kunnen behalen met het bewust geven van structurele feedback en de kennis over de niveaus van feedback dat bijdraagt aan het vergroten van eigenaarschap. Volgens Grosman (2015) is deze bewustwording en kennis van belang, omdat structurele feedback leerlingen bewuster maakt van hun leerproces en ontwikkelen daarmee het eigenaarschap.

6.2 Kritische reflectie op onderzoeksproces

Voorafgaand aan het schrijven van het theoretisch kader is er gebruik gemaakt van andere onderzoeken gericht op eigenaarschap. Uit de gelezen onderzoeken zijn bruikbare bronnen naar voren gekomen die voor dit onderzoek ingezet konden worden om het theoretisch kader te schrijven. Om de resultaten te verkrijgen zijn er onderzoeksinstrumenten beschreven: observaties, vragenlijst en semigestructureerde interviews. De observaties werden ingezet om deelvraag 1 en 2 te beantwoorden. De observaties konden door de coronacrisis niet uitgevoerd worden, waardoor deze zijn vervangen door twee interviews en aan de vragenlijst zijn stellingen toegevoegd. De observaties zouden voor meer validiteit zorgen, omdat het gedrag van leerkrachten was waargenomen.

Het interview is gevoerd zonder dat de respondenten de theorie over een coachende rol gelezen hebben. De antwoorden zouden anders te specifiek worden. Er is voor deze volgorde gekozen, omdat leerkrachten beïnvloed zouden kunnen worden door de theorie.

Dit onderzoek draait om het stimuleren van eigenaarschap binnen projectlessen op leerplein 5/6. Vervolgonderzoek zou de focus kunnen leggen op een ander leerplein of vakgebied. Zo wordt er wederom inzicht gegeven in de voorwaarden die nodig zijn om het eigenaarschap van leerlingen te stimuleren.

6.3 Praktische opbrengst en aanbevelingen

De onderzoeksschool heeft behoefte aan kennis rondom het stimuleren van eigenaarschap. De onderzoeksschool wil het eigenaarschap van leerlingen stimuleren binnen de projectlessen. De leerkrachten hebben advies nodig op het gebied waar zij zich op kunnen ontwikkelen om verbeteringen zichtbaar te maken. Hieronder worden aanbevelingen gedaan naar aanleiding van dit onderzoek.

6.3.1 Aanbeveling 1

Om het eigenaarschap van leerlingen te stimuleren moet de leerkracht een coachende rol aannemen. De coachende rol die leerkrachten op dit moment aannemen tijdens is een projectles is nog onderontwikkeld. De regie is verplaatst van leerkracht naar leerling, maar de begeleidende rol van de leerkracht wordt dan juist van belang. De leerkracht moet weten op welke niveaus er begeleiding gegeven kan worden en wat die niveaus inhouden.

Individuele leerlingen kunnen onderverdeeld worden in drie groepen. De groepen zijn gebaseerd op de drie niveaus van begeleiding gericht op de vier onderdelen (Simons, 1996). De leerlingen worden ingedeeld op de behoefte van begeleiding die zij nodig hebben tijdens projectlessen. Deze groepen zorgen ervoor dat de leerkracht duidelijke begeleiding kan geven, maar ook door leerlingen los te laten.

De drie groepen gebaseerd op de drie niveaus van begeleiding:

- Begeleid leren: De leerkracht bepaalt het leerdoel, strategie, vorm van toetsing en geeft feedback.
- Gedeelde sturing: Leerlingen krijgen meer verantwoordelijkheid in het leerproces. Het delen van de leerdoelen is bij deze stap essentieel. De leerkracht heeft een ondersteunende rol, zodat de leerling het niet zelfstandig hoeft te doen.
- Zelfgestuurd leren: De leerling is eigenaar van zijn eigen leerproces. De leerkracht laat de leerling zelf keuzes maken.

6.3.2 Aanbeveling 2

Uit de conclusie van deelvraag 3 blijkt dat leerkrachten geen inzicht hebben in de leerdoelen die leerlingen zelf stellen tijdens een projectles. Om zicht te krijgen op de leerdoelen die leerlingen onderzoeken tijdens projectlessen kan er gewerkt worden met een themamuur. Op deze muur worden alle doelen van de leerlingen gehangen en met elkaar gedeeld. Zo heeft de leerkracht en de medeleerlingen een beeld van de leerdoelen die leerlingen opgehangen hebben.

De muur kan in drie vakken worden verdeeld op basis van de drie begeleiding niveaus. Als er in drie vakken gewerkt wordt op de themamuur kan de leerkracht ook in één oogopslag zien welke begeleiding de leerling wil. Zo is er de mogelijkheid voor leerlingen om hun eigen doelen te stellen en zelf te kunnen evalueren op het leerproces, wat zorgt voor meer eigenaarschap (Marzano (2008).

6.3.3 Aanbeveling 3

Uit de conclusie blijkt dat er winst te behalen valt in het geven van structurele feedback. Voor het ontwikkelen van eigenaarschap is het van belang dat de feedback gegeven wordt op het proces en de zelfsturing (Van den Bergh & Ros, 2015). Feedback op de zelfsturing moet vooral uit het kind komen. De leerkracht kan de vraag stellen wat de leerling nodig heeft om verder te kunnen groeien in zijn leerproces. Om alle leerlingen van feedback te voorzien kan de leerkracht een klassikaal moment inplannen of langs alle individuele leerlingen lopen. Van belang is dat de leerkracht samen met de leerling terugpakt op het feedbackmoment om te controleren wat de leerling veranderd heeft in zijn leerproces om het gestelde leerdoel te behalen. Hiervoor kan een leergesprek ingezet worden. De inhoud van het gesprek gaat over het leerproces dat de leerling doorlopen heeft om zijn leerdoel te beantwoorden. De leerkracht legt de verantwoordelijkheid volledig bij de leerling. Na het gesprek wordt er een foto gemaakt dat ingezet kan worden als bewijsmateriaal voor de ontwikkeling die de leerling doorgemaakt heeft.

Bibliografie

- Castelijns, J., & Baas, D. (2016). *Evalueren om te leren. De integratie van formatief toetsen in de dagelijkse praktijk van basisscholen*. Geraadpleegd van <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:-gpkJQ6h8RQJ:https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2015/06/Onderzoeksrapportage.docx+&cd=3&hl=nl&ct=clnk&gl=nl>
- Conley, D. T., & French, E. M. (2014). Student ownership of learning as a key component of college readiness. *American Behavioral Scientist*, 58(8), 1018–1034. Geraadpleegd van https://www.achievementfirst.org/fileadmin/af/resources/AF_Connection/Conley_s_Four_Keys_to_College_and_Career_Readiness.pdf
- Deci, M., & Ryan, L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- De Jong, F. (2012). Zelfgestuurd leren. In M. Ruijters & R.-J. Simons (eds.), *Canon van het leren: 50 concepten en hun grondleggers* (pp.613-622). Deventer: Kluwer.
- Deleij, M. (2016, 2 oktober). Eigenaarschap, zo simpel! *JSW*, 32–35.
- Duckworth, K., Akerman, R., MacGregor, A., Salter, E., & Vorhaus, J. (2009). *Self-regulated learning: a literature review*. Geraadpleegd van https://www.researchgate.net/publication/265425149_Self-regulated_learning_a_literature_review
- Grosman, G. (2015, 7 maart). Zo zorg je dat feedback werkt. *JSW*. Geraadpleegd van https://www.jsw.nl/wp-content/uploads/Archief/Artikelen/2015/99-07%20Maart%202015/99_07%20Grosman_Feedback.pdf
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 81-112.
- Hattie, J. (2012). *Leren zichtbaar maken*. Rotterdam: Bazalt Educatieve Uitgaven.
- Heylen, L., & Laevers, F. (2019). *Ervaringsgericht werken*. Nederland, Amsterdam: Uitgeverij LannooCampus.
- Hintze, D., Burke, K., & Beyerlein, S. (2013). Putting It to Practice: Hands-On Learning Activities for Transforming Education. *International Journal of Process Education*, 5(1), 15–48. Verkregen van www.processeducation.org/ijpe/2013/transformation.pdf
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J. H. A. M., & Scheepsma, W. F. (2011). *Ontwikkeling door onderzoek: een handreiking voor leraren* (2nd druk). Amersfoort, Nederland: ThiemeMeulenhoff.
- Kennisnet. (2019, 8 februari). *21e eeuwse vaardigheden in het onderwijs: leerlingen voorbereiden op de toekomst - Leraar24*. Geraadpleegd op 10 oktober 2019, van <https://www.leraar24.nl/51288/21e-eeuwse-vaardigheden-in-het-onderwijs-leerlingen-voorbereiden-op-de-toekomst/>
- Kirschner, P., & Van Merriënboer, J. (2013 september). De zelfsturende leerling? *Van twaalf tot achttien*, 42–44.
- Laevers, F., & Heylen, L. (2019). *Ervaringsgericht werken in het basisonderwijs met 6- tot 12-jarigen* (1ste editie). Tiel: Lannoo Campus.
- Leraar24. (2013, 24 juni). *Scaffolding*. Geraadpleegd op 8 maart 2020, van <https://www.leraar24.nl/69986/scaffolding/>
- Marzano, R. (2003). *What works in schools. Translating Research into Action*. Alexandria, Virginia USA: Ascd.
- Marzano, R. (2008). *Wat werkt in de klas. Didactische aanpak*. Rotterdam: Bazalt.
- Mercer, S. (2011). Understanding learner agency as a complex dynamic system. *System*, 39(4), 427–436. Geraadpleegd van https://www.researchgate.net/publication/251576187_Understanding_learner_agency_as_a_complex_dynamic_system
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In Boekarts, M., Pintrich, P. & Zeidner, M., *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502)
- Simons, P. (1996). *Vakgebonden en algemene vaardigheden in het studiehuis*. Studiehuisreeks, 5-22.

- Schipper, M. (2018, 3 april). *Eigenaarschap*. Geraadpleegd op 3 december 2019, van <https://nivoz.nl/nl/eigenaarschap>
- Thomas en Charles . (z.d.). *Eigenaarschap*. Geraadpleegd op 26 september 2019, van <https://www.thomasencharles.nl/kindgesprekken-eigenaarschap/>
- Thomas & Charles. (z.d.). *Feedback, feedup, feedforward*. Geraadpleegd op 7 november 2019, van <https://www.thomasencharles.nl/kindgesprekken-feedback/>
- Thomas & Charles. (z.d.). *Intrinsieke motivatie verhogen*. Geraadpleegd op 23 januari 2020, van <https://www.thomasencharles.nl/kindgesprekken-motivatie/>
- Uiterwijk, L. (2017, 5 september). *Op welke manier kunnen docenten een onderzoekende houding van leerlingen in het voortgezet onderwijs bevorderen?* [PDF]. Geraadpleegd op 24 oktober 2019, van <https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2017/09/253-antwoord-onderzoekende-houding-leraren.pdf> (p. 2)
- Van Blijswijk, R. (2012, 25 november). *Luc Stevens: "Ieder mens is gebouwd om zichzelf te ontwikkelen en heeft een natuurlijke behoefte aan relatie, autonomie en competentie"*. Geraadpleegd op 23 januari 2020, van <https://nivoz.nl/nl/luc-stevens-ieder-mens-is-gebouwd-om-zichzelf-te-ontwikkelen-en-heeft-een-natuurlijke-behoefte-aan-relatie-autonomie-en-competentie>
- Van den Bergh, L., & Ros, A. (2015). *Begeleiden van actief leren*. Bussum, Nederland: Uitgeverij Coutinho.(p. 69, 97-100)
- Van Dijk, D. & Kluger, A.N. (2000). Positive (negative) feedback: Encouragement or discouragement? *15th Annual Convention of the Society for Industrial and Organizational Psychology*. New Orleans, LA.
- Van der Vegt, A. L. (2017, 14 februari). <https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2017/02/094-Antwoord-Leerkrachtgedrag-zelfstandig-leren.pdf>. Geraadpleegd op 27 januari 2020, van <https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2017/02/094-Antwoord-Leerkrachtgedrag-zelfstandig-leren.pdf>
- Wijnia, L., Loyens, S.M.M. & Deros, E. (2011). Investigating effects of problem-based versus lecture-based learning environments on student motivation. *Contemporary Educational Psychology*
- Wiliam, D. (2013). *Cijfers geven werkt niet*. Meppel: Ten Brink Uitgevers.

Bijlagen

Bijlage 1 Vragenlijst

Vragenlijst over eigenaarschap van leerlingen tijdens projectlessen.

Vragenlijst over eigenaarschap van leerlingen tijdens projectlessen.

Beste collega's,

Bij het beantwoorden van de vragenlijst is het van belang dat je uitgaat van situaties tijdens projectlessen.

Het eerste deel van de vragenlijst bestaat uit stellingen die betrekking hebben op de vier componenten van eigenaarschap tijdens projectlessen. Het tweede deel gaat over het geven van feedback tijdens projectlessen. Aan het einde van de vragenlijst is er ruimte voor eventuele aanvullingen.

De stellingen worden beantwoord met de volgende schaal: nooit - soms - vaak - altijd.

Naam:

Leeftijd:

Aantal ervaringsjaren:

Eigen doelen stellen.

De leerlingen stellen hun eigen leerdoelen binnen het thema.

- ☐ Altijd
- ☐ Vaak
- ☐ Soms
- ☐ Nooit

Vragenlijst over eigenaarschap van leerlingen tijdens projectlessen.

De leerlingen maken voor zichzelf zichthaar hun eigen leerdoelen zijn.

- ☐ Altijd
- ☐ Vaak
- ☐ Soms
- ☐ Nooit

Ik begeleid leerlingen in het formuleren van eigen doelen.

- ☐ Altijd
- ☐ Vaak
- ☐ Soms
- ☐ Nooit

Ik controleer de doelen die leerlingen zelf opgesteld hebben.

Vraag instructies: *Selecteer één antwoord*

- ☐ Altijd
- ☐ Vaak
- ☐ Soms
- ☐ Nooit

Zelfevaluatie

In mijn begeleiding zorg ik ervoor dat de leerlingen hun leerdoel voor ogen houden.

- ☐ Altijd
- ☐ Vaak
- ☐ Soms
- ☐ Nooit

Vragenlijst over eigenaarschap van leerlingen tijdens projectlessen.

Ik creëer klassikale evaluatiemomenten waarbij de leerlingen hun doelen kunnen evalueren.

- ☐ Altijd
- ☐ Vaak
- ☐ Soms
- ☐ Nooit

Ik zorg ervoor dat de leerlingen op het proces evalueren.

- ☐ Altijd
- ☐ Vaak
- ☐ Soms
- ☐ Nooit

Ik zorg ervoor dat de leerlingen op het product evalueren.

- ☐ Altijd
- ☐ Vaak
- ☐ Soms
- ☐ Nooit

Zelfmonitoring

Het leerproces van individuele leerlingen binnen de leerdoelen is zichtbaar.

- ☐ Altijd
- ☐ Vaak
- ☐ Soms
- ☐ Nooit

Vragenlijst over eigenaarschap van leerlingen tijdens projectlessen.

Het leerproces van leerlingen binnen de leerdoelen is zichtbaar op het leerplein.

- ☐ Altijd
- ☐ Vaak
- ☐ Soms
- ☐ Nooit

Zelfinstructie

Ik bied de mogelijkheid aan leerlingen de keuze te laten maken of ze wel of niet deelnemen aan de instructie.

- ☐ Altijd
- ☐ Vaak
- ☐ Soms
- ☐ Nooit

Wat doe ik op het leerplein om eigenaarschap bij leerlingen te stimuleren tijdens projectlessen?

Feedback

Als ik feedback geef controleer ik of de leerling weet waar hij naar toe moet werken (het leerdoel).

- ☐ Altijd
- ☐ Vaak
- ☐ Soms
- ☐ Nooit

Vragenlijst over eigenaarschap van leerlingen tijdens projectlessen.

Als ik feedback geef controleer ik waar de leerling op dat moment staat t.o.v. het gestelde leerdoel.

- ☐ Altijd
☐ Regelmatig
☐ Soms
☐ Nooit

Als ik feedback geef is het voor de leerling duidelijk wat hij daarna kan gaan doen

- ☐ Altijd
☐ Vaak
☐ Soms
☐ Nooit

Kruis aan op welke manieren u feedback geeft tijdens projectlessen, meerdere antwoorden mogelijk.

- ☐ Feedback op de persoon (Voorbeeld: 'Dit kan jij goed!')
☐ Feedback op het proces (Voorbeeld: 'Dit heb je heel handig opgelost.'
☐ Feedback op de taak (Voorbeeld: 'Deze opdracht heb je goed gedaan.'
☐ Feedback op de zelfregulering (Voorbeeld: 'Wat goed dat je fiches hebt gebruikt om de sommen op te lossen.')

Ik geef deze vorm(en) van feedback, omdat:

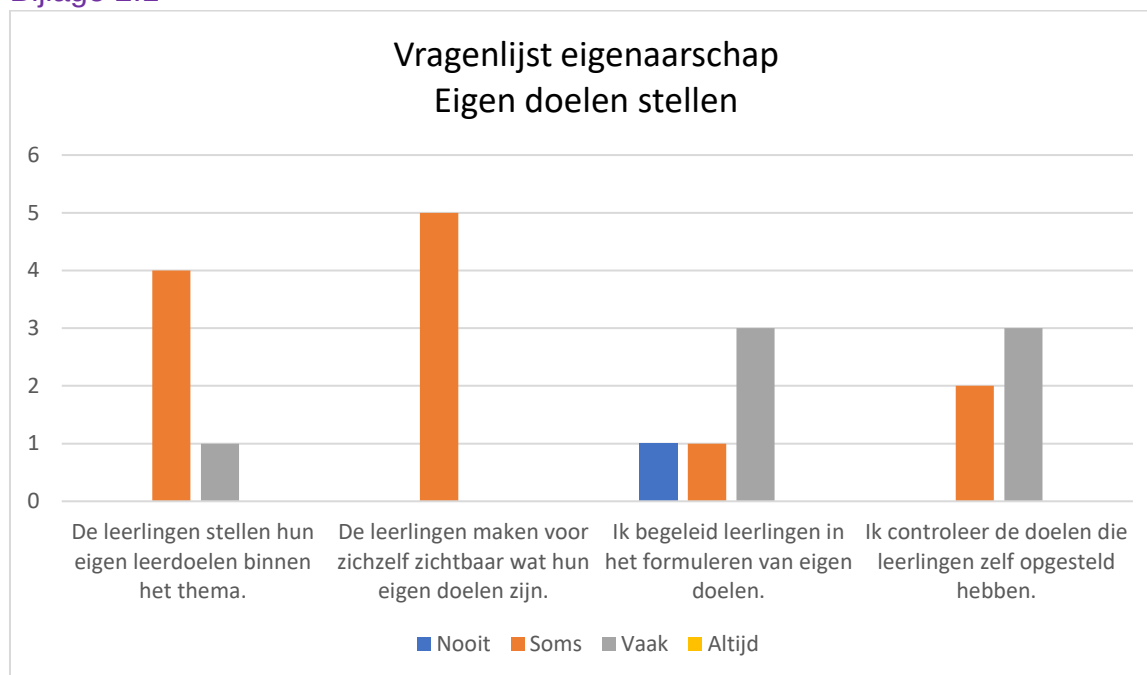
Kruis aan hoe vaak je feedback geeft tijdens een projectles.

- ☐ 0 tot 9 keer
☐ 10 tot 19 keer
☐ 20 tot 29 keer
☐ 30 tot 40 keer

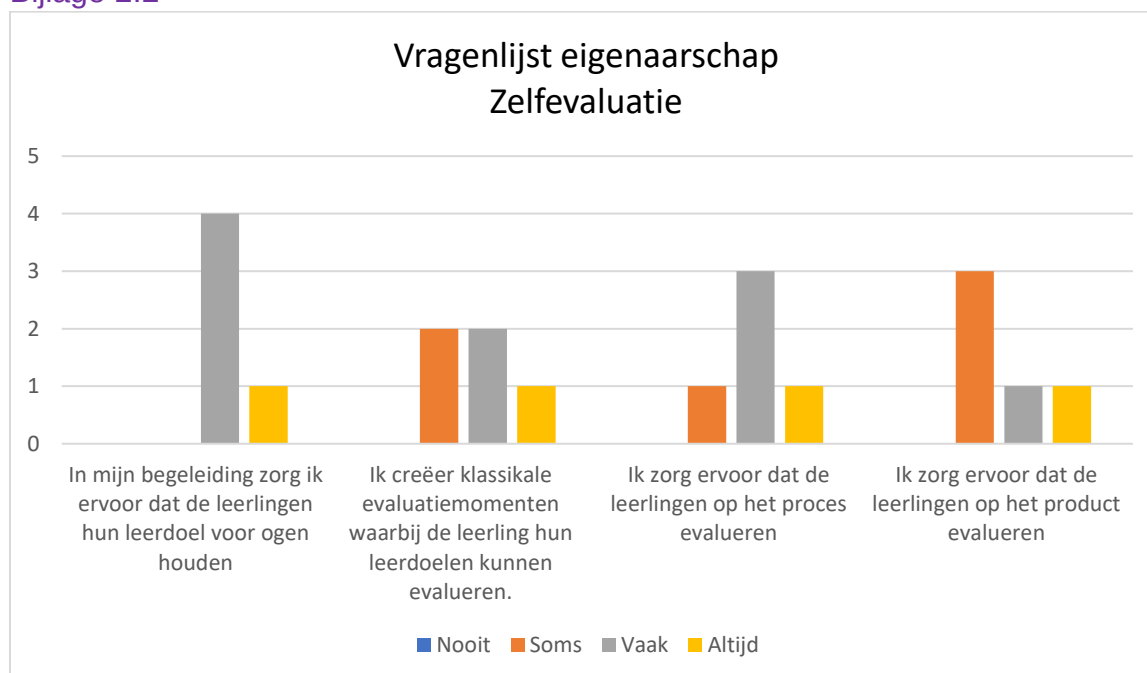
Ruimte voor eventuele aanvullingen of opmerkingen

Bijlage 2 Uitkomsten vragenlijst over eigenaarschap

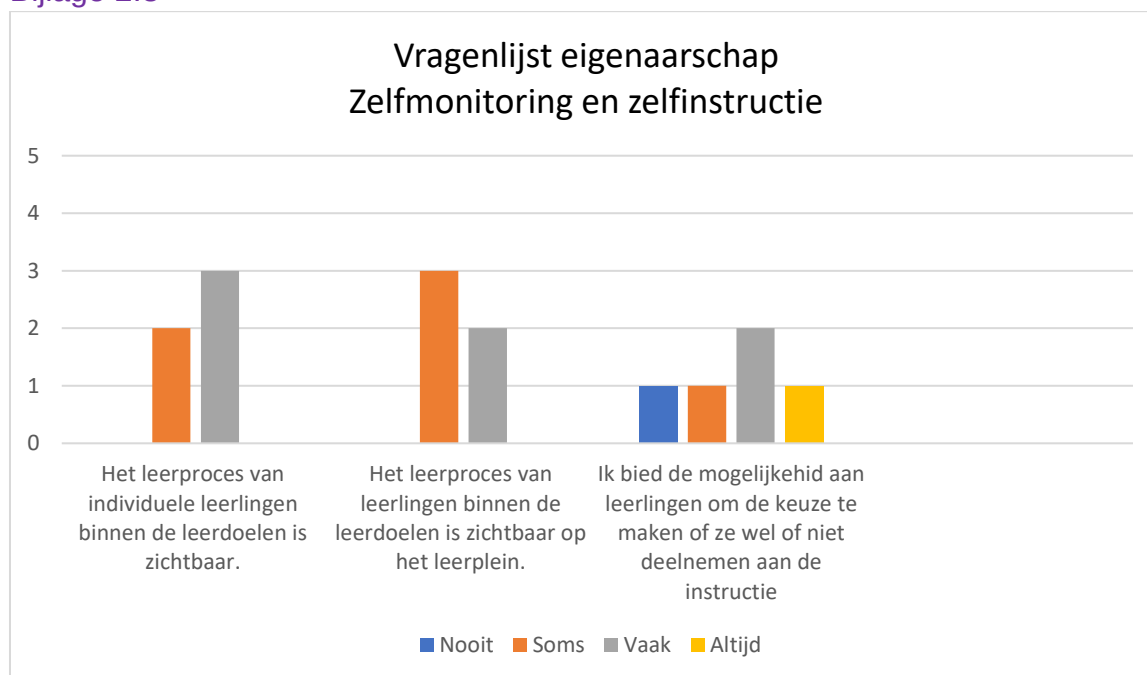
Bijlage 2.1



Bijlage 2.2



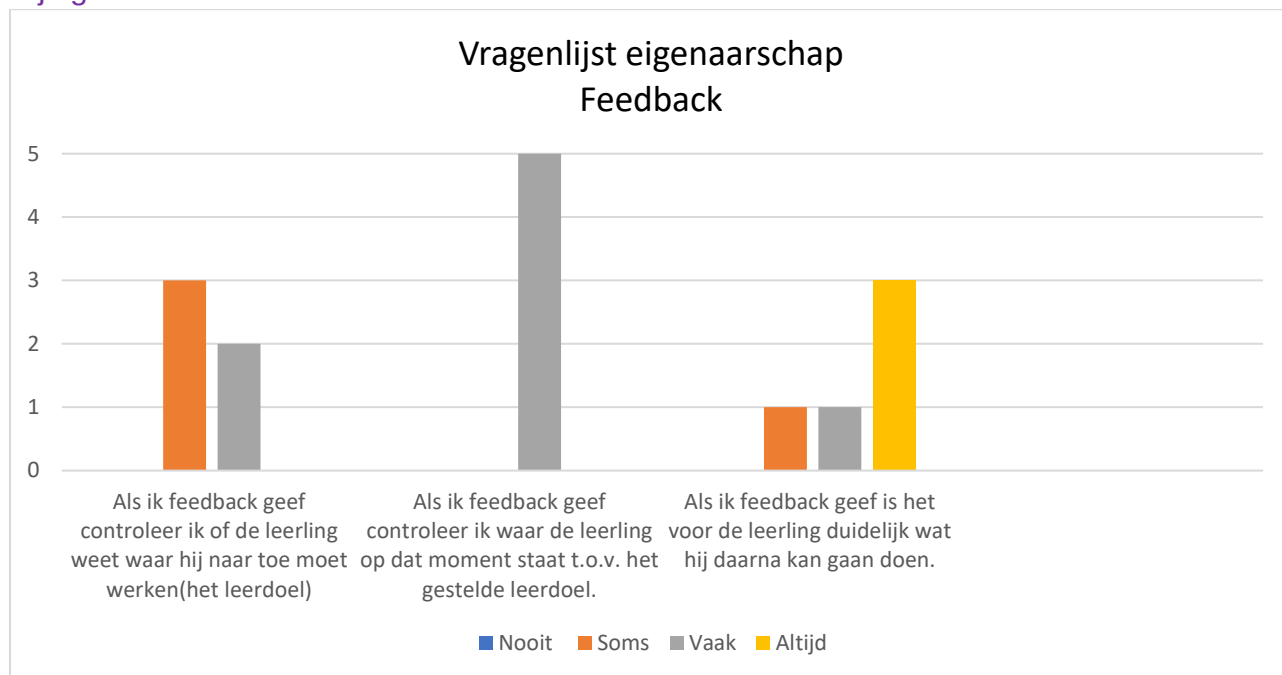
Bijlage 2.3



Bijlage 2.4

Wat doe ik op het leerplein om eigenaarschap bij leerlingen te stimuleren tijdens projectlessen?	
Respondent	Antwoord
Respondent 1	Zelf onderwerp laten kiezen, onderzoeksvraag bedenken (binnen doelen van school) proces op de muur hangen met tekeningen en teksten
Respondent 2	Voorheen alleen als de kinderen zelf met initiatieven kwamen gaf ik daar ruimte voor. Nu we meer werken met verschillende keuzes in hoe je de lesstof wil verwerken zit het eigenaarschap vooral in het zelf mogen bepalen hoe moeilijk, hoeveel tijd de kinderen aan mijn lessen willen besteden. En er is keuze om samen te werken of niet
Respondent 3	Vooral keuzevrijheid in de kasten: bingokaart
Respondent 4	Op dit moment is project in een nieuw jasje gegoten en doen we veel meer van wat er in deze vragenlijst gevraagd wordt. Kinderen mogen zelf doelen bepalen, zelf onderzoekend bezig zijn.
Respondent 5	Zelf een keus laten maken in welk onderwerp spreekt me aan en wat wil ik onderzoeken. Hoe ga ik antwoord krijgen op mijn vraag. Hoe wil ik wat ik ontdekt heb, presenteren? Keuze in wat ga ik doen qua aanbod creatief.

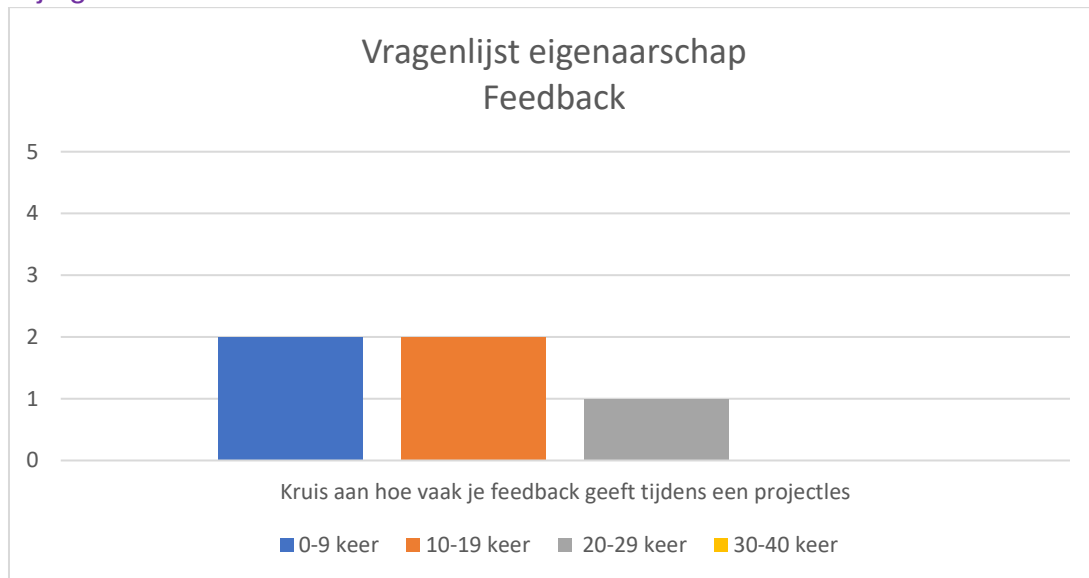
Bijlage 2.5



Bijlage 2.6

Kruis aan op welke manieren u feedback geeft tijdens projectlessen, meerdere antwoorden mogelijk.					
Respondent	Feedback persoon	Feedback proces	Feedback taak	Feedback zelfregulering	Toelichting
Respondent 1	X	X	X	X	Het allemaal helpend is bij de groei naar het doel.
Respondent 2	X		X	X	Kinderen op al deze gebieden mogen groeien. Ook op het gebied van het proces is mijn feedback nodig natuurlijk. Dit is een mooi leerpunt voor mij :)
Respondent 3		X			Procesgericht, omdat dat waardevoller is dan productgericht in het ervaringsgericht onderwijs
Respondent 4	X	X	X	X	Alle aspecten hierboven vind ik belangrijk en per kind is het wisselend welke feedback ik ze zou willen geven
Respondent 5	X	X	X	X	Ik merk dat wanneer je kinderen positief benadert ze zelfvertrouwen krijgen. Ze stellen zich hierdoor kwetsbaar op, stellen vragen waardoor ze tot leren komen. Feedback op wat ik wil zien en op het proces daar goed over na gedacht. Soms kan het ook op de taak en zelfregulering wanneer het zelf vindingrijk is om iets op te lossen.

Bijlage 2.7



Bijlage 3 Observatielijst

Observatieformulier feedback en eigenaarschap

Stellingen	Niet gezien	Gezien
Leerkracht laat leerlingen bepalen wat ze gaan leren.		
Leerlingen noteren het lesdoel.		
De lesdoelen zijn zichtbaar voor iedereen.		
Leerkracht biedt leerlingen ruimte voor inbreng bij het bedenken van lesdoelen.		
Leerkracht biedt leerlingen ruimte voor inbreng om mee te denken over de inhoud van de les.		
Leerkracht heeft een begeleidende rol om leerlingen ruimte te geven voor initiatief.		
Leerkracht biedt leerlingen de ruimte om zelf beslissingen te maken.		
Leerkracht biedt leerlingen de ruimte om hun eigen leertraject te bepalen.		
Leerkracht laat leerlingen eigenaar zijn van hun leerproces. - Leerling kiest hoe hij het lesdoel wil behalen.		
Leerkracht sluit aan op individuele onderwijsbehoefte van leerlingen.		
Leerkracht begeleidt leerlingen in het behalen van het lesdoel.		
Leerkracht geeft precieze aanwijzingen wat leerlingen moeten doen om het lesdoel te behalen.		
Leerkracht geeft taakgerichte feedback aan de leerlingen.		
Leerkracht geeft procesgerichte feedback aan de leerlingen.		
Leerkracht geeft persoonsgerichte feedback aan de leerlingen.		
Leerkracht geeft feedback op de zelfregulering aan de leerlingen.		
Leerkracht zorgt voor een evaluatiemoment.		

- **Persoonsgericht** (Voorbeeld: 'Dit kan jij goed!')

Gegeven feedback:

- **Procesgericht** (Voorbeeld: 'Dit heb je heel handig opgelost.')

Gegeven feedback:

- **Taakgericht** (Voorbeeld: 'Die som is goed en die is fout.')

Gegeven feedback:

- **Feedback op zelfregulering** (Voorbeeld: 'Wat goed dat je fiches hebt gebruikt om de sommen op te lossen.')

Gegeven feedback:

Wordt er negatieve feedback gegeven?

Zo ja, aan wie en hoe vaak?

Wordt er positieve feedback gegeven?

Zo ja, aan wie en hoe vaak?

Op welke manier wordt vaker feedback gegeven?

- Specifiek en doelgericht
- Algemeen

Eventuele opmerkingen

Bijlage 4 Interview met respondenten 1, 2 en 3

Eigenaarschap

Coachende rol

Knelpunten

Verbetermogelijkheden

Interviewer: De eerste vraag: Hoe ziet een coachende rol er in het algemeen uit voor jullie? En dan even om de beurt.

Respondent 1: Dus hoe ik jou coach of hoe we de kinderen coachen?

Interviewer: Voor de kinderen.

Respondent 1: Nou brand maar los ik kom dadelijk wel.

Respondent 2 : Vertrouwen he

Respondent 3: Krijgen we beurten of wat is het idee?

Interviewer: Ja respondent 3 begin maar.

Respondent 3: Hoe ziet een coachende rol voor mij eruit. Ik denk dat coachend vooral is dat je begeleidt en dus niet leidt. Dus dat is een belangrijke denk ik. Dus dat je het initiatief bij de kinderen laat. Bijvoorbeeld het leerdoel wat ze willen en dat je ze helpt met hoe ze dat dan gaan bereiken i.p.v. met wat ze moeten gaan bereiken. Dus meer op het proces en minder op het product gericht. Dat is het voor mij.

Respondent 1: En daaraan zou ik toevoegen dat je uitgaat vanuit het vertrouwen. Dus je gaat ervan uit dat het kind de goede bedoelingen heeft met alles wat hij doet. En dat hij dus ook wil leren en op het moment dat dat dus niet gebeurt dat je hem coacht in hoe het komt dat het niet gebeurt. Komt het dan omdat hij iets niet snapt of omdat hij het niet kan of omdat hij niet weet hoe het moet. Daar zitten natuurlijk duizend vragen achter. Dus door heel veel vragen te stellen eigenlijk en het kind te laten praten.

Interviewer: Heb je nog iets toe te voegen respondent 2?

Respondent 2: Nee eigenlijk niet.

Interviewer: In hoeverre vervul je zelf deze rol tijdens een projectles? Dus echt gericht op de projectlessen.

Respondent 2: Ja ik denk dat we dat nu met onze nieuwe manier wel heel goed doen. Gewoon door kinderen de regie te geven in wat wil je ontdekken en wat wil je leren en wat wil je onderzoeken. En ze daar in eigenlijk te helpen. Van wat wil je en hoe kom je daar dan en waar kan je uit kiezen. Ja ik denk dat we daar nu wel lekker mee bezig zijn.

Interviewer: Ja heel goed.

Respondent 2: Ja maar ik denk wel dat we vergeleken met eerst bepaalden wij alles. Wij gaven de lesstof heel klassikaal eigenlijk best wel. Van dit gaan we nu doen en af en toe mochten ze dan in groepjes of in tweetallen wat doen, maar dat vind ik niet echt coachend nee.

Interviewer: Mooi. Respondent 1 iets aan te vullen?

Respondent 1: Nee ben ik het helemaal mee eens.

Respondent 3: Ik ben het er ook mee eens.

Interviewer: De vragenlijst ging vooral over het eigenaarschap en ook over feedback. Maar voor nu het eigenaarschap. Welke leerkrachtvaardigheden zet jij in om het eigenaarschap van leerlingen te laten groeien tijdens een projectles?

Respondent 1: Kan je die vraag nog een keer stellen?

Interviewer: Ja hoor. Door welke leerkrachtvaardigheden, dus wat doe jij als leerkracht, om het eigenaarschap te vergroten tijdens een projectles?

Respondent 1: Vragen stellen. En te kijken wat het kind aan het doen is, dus hoe die zich beweegt als je zegt: Nou je hebt de opdrachten, je hebt verteld wat ze moeten doen. Dan gaan ze bijvoorbeeld naar de hoek milieu en dan gaan ze daar aan de slag. De valkuil van mij is dat ik ze gelijk ga helpen, maar eigenlijk is het goed om ze eerst te observeren hoe zij het aanpakken en wat zij gaan doen. En ze naar je toe laten komen als je vragen hebben of vastlopen i.p.v. dat je erop inspringt. En door dat je dat doet gaan ze ook leren, want je leert als je crasht. Je snapt wat ik bedoel met crash toch?

Interviewer: Ja dat ze vastlopen eigenlijk.

Respondent 2: Ja nou dat ze tegen moeilijkheden aanlopen. Als je helemaal vast loopt dan heb je juist die hulp even nodig. Dus ik denk dat observeren echt wel een mooie is. Van kijken wat is er op dat moment nodig. Is vragen stellen nodig? Is hulp bieden nodig? Of juist even niks doen? Vaak lossen kinderen het onderling ook op he. Die stellen de hulpvraag bij de ander en dan ben jij eigenlijk ook niet meer nodig.

Interviewer: Lukt het jou dan al wel om te observeren, want respondent 1 zegt net van dat is voor mij een leerpunt, dat ik eerst kijk en dan het kind naar mij laat komen.

Respondent 2: Ja ik observeer eigenlijk veel ja. Ja zeker alleen het zien wat er dan ook nodig is aan de juiste stap en dat het ook bij alle kinderen anders kan zijn. Ik denk dat ik daarin wel meer mag differentiëren, van jij hebt dit dus nodig en jij dit. Ik zou dan gauw de hele groep zeggen van nou oke ik

zie dit we gaan het even anders doen. i.p.v. per kind te kijken en ja.

Respondent 3: ~~Ja dat denk ik ook.~~ Ik denk dat eigenaarschap ook wel een stukje differentiatie is dus dat je niet naar een product toe werken voor alle kinderen, maar dat ze zelf mogen bepalen hoe ze iets willen leren of ontdekken. Dat het voor iedere kind anders kan zijn.

Respondent 2: En welke leerkrachtvaardigheden zet jij dan in om te verrijken?

Respondent 3: Nou ik denk dat het dan goed is dat je ze niet beoordeeld aan de hand van hun product, maar dat je gewoon kijkt naar wat ze doen, wat ze aan het doen zijn. Ik kan dat wel heel goed loslaten en observeren.

Interviewer: ~~Dat denk ik ook wel.~~ Dus je kijkt echt naar het proces wat je net ook al noemde.

Respondent 2: ~~Ik denk dat je een vertrouwen bedoelt daarmee.~~ In dat het wel goed komt.

Interviewer: ~~Zijn er ook nog knelpunten waar je tegenaan loopt?~~

Respondent 3: Ja dat het er 35 zijn. Ja dat is super lastig, want voor 1 of 2 kinderen kun je prima differentiëren en kijken jij doet het op die manier en jij doet het op die manier. Maar ga maar eens 35 verschillende doelen beoordelen en begeleiden dus dat is voor mij het knelpunt.

Respondent 1: En het registreren. Dus de kinderen bewegen zich op hun eigen manier en jij geeft ze feedback, maar je registreert niet alles. En ik weet ook niet of dat nodig is of je alles moet registreren. Maar wil je een documentatie bijhouden en hun ontwikkeling echt in groei zien dan is het wel nodig, maar daarvoor is geen tijd. Dus dan is eigenlijk wat je nodig hebt: tijd.

Respondent 3: ~~Of minder kinderen.~~

Respondent 1: Of effectief werken of een heel handig systeem dat het er direct instaat of dat het kind zichzelf aanleert dat hij het bijvoorbeeld noteert. Het is ook zijn leerdoel in feiten dus als hij het zelf noteert is het nog beter.

Respondent 2: Het is wel de rustige, stille kinderen die eigenlijk niet zoveel aandacht vragen die glibberen er dan een beetje tussendoor, want misschien zouden die ook wel heel iets anders nodig hebben. Misschien kopiëren die maar gewoon wat de rest doet maar zouden ze eigenlijk zelf andere interesses hebben of net een andere stimulans of net iets moeilijkers. En dat valt er dan tussendoor en dat vind ik wel een knelpunt dat ik denk de kinderen die aandacht vragen die krijgen het ook wel. Maar de rest, net wat je zegt het zijn er zo veel, die glibberen er bij mij dan tussendoor. Dat ik denk ja die doen gewoon netjes mee, maar misschien hebben ze eigenlijk heel andere dingen nodig.

Interviewer: ~~Ja snap ik.~~ De volgende vraag hier hebben jullie net ook al kort antwoord op gegeven, maar welke verbetermogelijkheden heb je al ingezet om het eigenaarschap van leerlingen te kunnen ontwikkelen?

Respondent 3: ~~Ja met project hebben we dat net al een beetje uitgelegd.~~ Dat ze nu zelf naar een kast mogen om aan de slag te gaan en dat was eerst gewoon een klassikale instructie.

Respondent 1: En ik heb een onderzoek gedaan naar leergesprekken en daarin kwam uit voort dat je het beste een leergesprek met een kind kan hebben door ze vooraf een opdracht te geven, gericht op het onderwerp van je leergesprek. Dus als je het bijvoorbeeld gaat hebben over project, zou je ze al de vraag kunnen stellen van dat je al een opdracht laat doen en dat je aan de hand van die opdracht alles bespreekt. En daar kun je ook gesprekskaartjes voor gebruiken, zodat het wat makkelijker is om wat meer interactie te hebben met elkaar. Maar door ze dus zo'n opdracht te laten doen en de opdracht dan te bespreken heb je meer een inhoudelijk gesprek en dus kun je de verantwoordelijkheid steeds weer bij het kind neerleggen. En wat daar ook uit kwam is dat je na zo'n leergesprek dan een foto maakt van het gesprek en dat het kind dat als documentatiemateriaal gebruikt voor zijn leerdoel. En die foto kun je dan weer naar ouders sturen of in het portfolio zetten. Het doel van het gesprek (leerdoel/ gespreksdoel) is zichtbaar op de foto.

Respondent 2: Wat we aan het oppakken zijn is dat kinderen wat meer gedifferentieerd op hun niveau spelletjes kunnen gaan doen, vanuit de spellingskast. En dat hebben we ook al opgepakt natuurlijk dus dan zit er ook een stukje eigenaarschap in. Zelf kijken van jij denkt wat jij aan kan of welke uitdaging je wil. En dat willen we natuurlijk gaan uitbouwen voor alle vakgebieden denk ik. Maar daar zijn we nu inderdaad mee gestart met spelling.

Interviewer: ~~Stap voor stap dus.~~ Nou dat waren de vragen. Bedankt voor jullie tijd.

Bijlage 5 Interview met respondenten 4 en 5

Eigenaarschap

Coachende rol

Knelpunten

Verbetermogelijkheden

Interviewer: Ik heb maar een paar korte vragen om de vragen uit de vragenlijst te versterken of om een andere deelvraag te kunnen beantwoorden.

Mijn eerste vraag is dan hoe ziet er voor jullie een coachende rol uit tijdens een projectles van jou als leerkracht. Of in het algemeen eigenlijk hoe zie jij een coachende leerkracht.

Doe maar om de beurt.

Respondent 5: Nou ja weet je als coachende leerkracht denk ik dat ik ze help met verdiepen of wanneer ze er niet uit komen. Dat ik ze niet het antwoord geef, maar dat ik ze tools en tips geef van hoe kun jij verder met je vraag. Maar ook improviserend dus niet dat ik me aan blijf houden, maar dat ik denk dat past niet bij het kind. Ik ga iets anders bedenken waardoor hij toch antwoord op zijn vraag krijgt, maar dan op een andere manier. Dus eigenlijk helpen met verder komen en antwoord te krijgen op zijn onderzoeksvraag. Dat meer. Samenwerken stimuleren en ja verdiepen en verrijken. Want sommige denken ook van nou ik ben klaar en dat ik zeg van heel goed, maar hoe kan ik ervoor zorgen dat het meer diepgang krijgt. Of nou ja zoiets. Of hoe ga je dat presenteren.

Ik vind dat lastig om dat te vertellen als ik dat niet doe zeg maar. Maar ik hoop dat het wel een beetje duidelijk is.

Interviewer: Ja zeker. Wat zij je Respondent 4?

Respondent 4: Ik denk wel dat Respondent 5 het nu vertelt zoals je het zou doen. Dus ik denk dat het wel klopt en dat het duidelijk is. Wat ik er nog aan toe zou voegen misschien is iets met het opstarten. Ik merk dat veel. Dat kinderen niet iedereen, maar veel ook echt wel een coach nodig hebben of een hulp, handvat weet ik hoe je het noemt om aan de slag te gaan zeg maar. En zeker omdat we dan nu met die onderzoeksvragen werken dat ze... Sommige hebben echt iemand nodig die het even mee opstart van hoe gaan we het doen. Heb je een format nodig of waar gaan we dingen opschrijven. De stappen, welke stappen ga je doen waar begin je, hoe ga je dingen presenteren uiteindelijk. Wat heb je nodig om aan informatie te komen? Zodat ze vervolgens kunnen doen eigenlijk wat Respondent 5 zegt.

Interviewer: Ja.

Respondent 5: Sommige kunnen dat inderdaad wat sneller wat jij ja. Die hebben na één instructie of één momentje hebben ze genoeg en de anderen ja die moeten wat langer. En die moet je er dan inderdaad erbij betrekken. En ja maatjes vormen denk ik. En goed denken van ja hallo dat heb ik toch net verteld. Nee hup nog een keer met het handje meenemen en ja zoiets.

Respondent 4: en omdat het zo open is...

Respondent 5: En ja weet je dat van de onderzoeksvraag hoe het nou gaat vind ik op zich al een hele mooie stap. Alleen ja ik ben nou zelf ook al een beetje bezig van ja hoe ik het nou eigenlijk in me hoofd had. Hoe we dat kunnen doen, maar dat heb ik met project, met leerteam project heb ik het daar al een beetje over gehad. Dus misschien dat het ooit nog komt of niet.

Respondent 4: De start is nu al mooi gemaakt vind ik. Maar het mag nog wel een beetje aangescherpt worden. Maar dat is nu ook weer moeilijk want nu is het ook ja nu zitten de kinderen thuis. Ik bedoel ik spreek regelmatig kinderen die doen nu niks aan project. Die kunnen niet beginnen. Die krijgen het niet voor elkaar om alleen die stap alleen te maken.

Interviewer: Dat is natuurlijk ook lastig. Misschien dat je dadelijk als ze weer op school zijn wel weer makkelijk meenemen.

Respondent 4: Ja dat wordt veel fijner.

Interviewer: Ja. In de vragenlijst waren ook veel vragen gericht op het ontwikkelen van eigenaarschap. Tegen welke knelpunten loop je voor jezelf aan om dat te kunnen ontwikkelen bij leerlingen?

Respondent 5: Nou hoe ik het voor me zie is eigenlijk dat het meer vanuit het kind komt. We hebben een onderwerp en dat onderwerp daar vertellen we van alles over, maar we willen ook graag weten wat de beginsituatie is dus wat weten ze al. Wij kunnen er natuurlijk van alles in knallen over biotopen en milieu en weet ik veel wat. Maar stel je voor de helft van de dat al weet. Of dat ze zeggen van oh juf dit vind ik interessant of dat vind ik interessant. Ja dat je meer uit het kind laat komen. Zoals nu heb je wel die doelen, maar die doelen zijn zo moeilijk eigenlijk voor die kinderen. En daardoor ook voor ons, want wij bedenken allerlei opdrachten maar eigenlijk moet de input... Ik zie het gewoon anders. Ik vind dit op deze manier vind ik het een beetje lastig.

Respondent 4: Ik denk dat we als school zijnde wel een beetje los durven laten. Want ik zie precies voor me wat jij zegt Respondent 5. Dit is het thema en als een kind daarbij denkt aan weet ik veel wat dan mag die dat gewoon doen. Alleen wij krijgen dan ook nog 5/6 doelen erbij en in de 5/6 doelen. Kijk als ik aan planten en dieren denk, ik denk niet aan een biotoop hoor sorry. Ik denk aan een zeehond of aan een olijfbom. Dus door die doelen maken we de beperking heel erg he. En wat jij zegt die zijn

zo moeilijk en je verplicht ze daardoor om die kant op te gaan. En als je gewoon alles open zou gooien en ze het helemaal zelf gaan doen.

Respondent 5: Out of the box.

Respondent 4: Zou ik dat prima vinden, maar dan heb je denk ik wel dat heel veel kinderen in doelen van groep 4/5 gaan zitten. Die gaan dan bijvoorbeeld naar de boerderij of zo. Maar ja boeit dat dan.

Respondent 5: Weet je wat het ook is als jij bijvoorbeeld dat die doelen dat zijn onze doelen. Die willen wij bereiken. Maar als wij dat nou ook al door middel van een filmpje of een kenniskring of een quiz of weet ik veel wat. En daar de kennis brengen dat zijn onze doelen. En aan de hand daarvan kunnen hun denk van ooh dat is een zoogdier. En die doelen zetten we wel centraal. Die zetten we bijvoorbeeld op de muur neer en we geven ze kennis en hun gaan een onderzoeksvraag bedenken en de antwoorden van die doelen die komen dan vervolgens op de muur.

Interviewer: Dat de leerkracht de doelen van 5/6 aanbiedt, maar dat de leerlingen zelf op onderzoek uit mogen gaan met doel wat ze voor zichzelf stellen. Bedoel je dat dan?

Respondent 5: Nee. Wij hebben die doelen. Dat zijn eigenlijk onze doelen en de antwoorden moeten hun zien te vinden. Dus wij geven die kennis, hun gaan er een vraag bij bedenken en ook gaan ze op zoek van hoe krijg ik nou antwoord op die vraag.

Respondent 4: Je bedoelt zonder daar dan grenzen aan te geven. Nu geven we daar grenzen aan, je moet de biotoop of je moet de dit of je moet de dat. En jij bedoelt dan zorgen we er voor dat de biotoop zeker aan bod komt want dat moet, want dat zijn ook doelen die we hebben bedacht die willen we dus ook overbrengen. Maar dat kan dus ook op andere manieren en dan tijdens projecttijd zeg jij eigenlijk dan mogen kinderen ook echt meer hun eigen kant op gaan.

Respondent 5: Nou ja ook dat, maar ook dat de opdrachten die wij nu bedenken zijn vooral veel werkbladen. Maar dat ze bijvoorbeeld ook al handelend doen. Bijvoorbeeld een experiment of een onderzoekje of een proefje of een hoe werkt dan eigenlijk de zwaartekracht. Ik zeg maar wat of hoe werkt dan eigenlijk dit, dat ze dat al handelend mogen doen. En dat wat ze daarin bedacht hebben dat gaan ze misschien ook wel presenteren. Maar dat komt dus op die muur dus dan heb je een soort van themamuur, maar de antwoorden komen van onze doelen. Zo dacht ik het een beetje. En dat wij als leerkrachten op een gegeven moment ook iets hebben van die workshops weet je wel. En dat is dan de presentatievorm. Ik moet het laten zien ik kan dat niet fatsoenlijk vertellen. Maar in de praktijk is het nog best wel lastig.

Respondent 4: Het klinkt super leuk, maar dat is denk ik ook. Waarom precies weet ik eigenlijk niet dan. Ik denk meer omdat je iedereen mee moet krijgen dan.

Respondent 5: Ja want je hebt een aantal collega's die zijn nog niet zo ver. En dat is niet erg, maar het remt je wel. Maar stap voor stap komt het allemaal.

Interviewer: En wat bedoel je dan precies met dat een aantal collega's nog niet mee kunnen? Dat ze de vorm die jij in je hoofd hebt nog niet kunnen volgen of hoe moet ik dat zien?

Respondent 5: Ook dat, maar het moet ook stap voor stap gaan. Ik bedoel nu hebben we dit gedaan. Ik ben dan in mijn enthousiasme. En een aantal zeggen ook van laten we eerst dit maar even doen, voordat we weer iets nieuws gaan doen. Terwijl dat dat eigenlijk niet iets nieuws is het is alleen een kleine aanpassing. Alleen dan hebben ze zo iets van laten we eerst hier maar even aan wennen.

Interviewer: Ja kleine stapjes.

Respondent 5: En veel evalueren vind ik wel heel erg belangrijk. Dus daar waar we tegen aan lopen en niet denken van nou oke we doen maar. Maar dat we ook serieus echt kijken naar de kinderen van oke waar lopen we nou tegenaan. Wat ging er goed maar wat ging iets minder goed, zodat we dingen kunnen bijstellen in het nieuwe project. Dat vind ik wel belangrijk.

Respondent 4: Ja dat moet je dan bij ieder project doen.

Interviewer: Ik denk ook niet dat het heel veel tijd kost om het idee wat jij net zei over het evalueren om dat met elkaar te kunnen volbrengen.

Respondent 5: Oh nee dat evalueren moet lukken.

Interviewer: Eigenlijk hebben jullie ook gelijk de laatste vraag hoe kwam het dat niet alle dingen die jullie bedacht hebben gewerkt hebben ook beantwoord tussendoor. Respondent 4 heb jij nog iets toe te voegen aan het verhaal van Respondent 5?

Respondent 4: Nou nee niet echt bepaald.

Interviewer: Dank jullie wel voor de tijd.