

De weg naar eigenaarschap

Een praktijkgericht onderzoek

10 mei '20

Daphne Savelkouls
3029247

The word 'Eigenaarschap' is written in a large, handwritten, cursive style. A thick black arrow starts below the word and points towards the end of it, following its curve.

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	2
1. Probleemanalyse.....	3
1.1 Aanleiding en context.....	3
1.2 Probleemstelling.....	4
2. Theoretisch kader.....	4
2.1 Eigenaarschap.....	4
2.2 Leerkrachtvaardigheden.....	5
2.3 Rol van de leerkracht.....	7
2.4 Onderzoeksvraag.....	8
2.5 Deelvragen.....	8
3. Opzet van het onderzoek.....	8
3.1 Beschrijving en verantwoording dataverzameling.....	8
3.2 Respondenten.....	9
3.3 Instrumenten.....	10
3.4 Wijze van data-analyse.....	11
3.5 Validiteit, betrouwbaarheid en triangulatie.....	11
4. Resultaten.....	12
4.1 Welke kennis hebben de leerkrachten op dit moment om eigenaarschap bij leerlingen te vergroten?.....	12
4.2 Welke leerkrachtvaardigheden zet een leerkracht op dit moment in om eigenaarschap bij leerlingen te vergroten?.....	16
4.3 Welke wensen hebben de leerkrachten ten aanzien van hun eigen rol om eigenaarschap bij leerlingen te vergroten?.....	20
5. Conclusies en aanbevelingen.....	21
5.1 Conclusies.....	21
5.2 Kritische reflectie.....	23
5.3 Praktische opbrengst en aanbevelingen.....	24
6. Literatuurlijst.....	25
7. Bijlagen.....	27
7.1 Vragenlijst – kennis.....	27
7.2 Observatielijst.....	31
7.3 Vragenlijst – vaardigheden.....	34
7.4 Leidraad groepsinterviews.....	38
7.5 Data-analyse vragenlijst – kennis.....	41
7.6 Data-analyse vragenlijst – vaardigheden.....	45
7.7 Transcript groepsinterview 1.....	51
7.8 Transcript groepsinterview 2.....	59

Samenvatting

Het team van basisschool X heeft zichzelf in schooljaar 2018-2019 de vraag gesteld 'Hoe creëren wij, passend bij onze visie en concept, eigenaarschap bij leerlingen?' De hiervoor opgerichte professionele leergemeenschap (PLG) slaagde er niet in een onderzoeksvraag te formuleren waardoor het onderzoek stagneerde. De wens om te komen tot eigenaarschap bij leerlingen is echter aanwezig gebleven. Middels dit praktijkgerichte onderzoek is opnieuw gepoogd antwoord te krijgen op de hoofdvraag:

Wat hebben leerkrachten van de groepen 6 en 7 van de onderzoeksschool nodig om eigenaarschap bij leerlingen te vergroten?

Vanuit een literatuurstudie zijn vragenlijsten ontwikkeld, gericht op de kernbegrippen eigenaarschap, de vier componenten van Zimmerman (1990), de coachende rol van de leerkracht, feedback en reflectie met als doel inzicht te krijgen in reeds aanwezige kennis en vaardigheden. Middels een groepsinterview zijn de wensen van de leerkrachten met betrekking tot het vergroten van eigenaarschap in kaart gebracht.

Uit de resultaten blijkt dat de kennis en vaardigheden betreft eigenaarschap summier is, dat leerkrachten de wens hebben zich hierin te scholen en er een sterke wens is om te komen tot een schoolbrede visie op eigenaarschap. Een belangrijke conclusie is dat meer theoretische kennis nodig is aangaande de coachende rol van de leerkracht, zoals reflecteren, observeren, verdiepende vragen stellen en het stimuleren van een growth mindset (Berends, 2008; Slooter, 2018; Stevens, 2010). Ook het ontwikkelen van een schoolbrede visie verdient de aanbeveling. Teamvergaderingen, scholing of een professionele leergemeenschap zijn middelen om te onderzoeken hoe eigenaarschap op de onderzoeksschool verder vormgegeven kan worden.

1. Probleemanalyse

1.1 Aanleiding en context

Basisschool X is één van de twaalf basisscholen van Cadans Primair en is gevestigd in een dorp binnen de gemeente Sint-Michielsgestel. De basisschool telt ongeveer 500 leerlingen, verdeeld over 21 groepen.

Eén van de belangrijkste kernwaarden van basisschool X is 'Leren voor het leven'. In de schoolgids is te lezen dat het schoolteam de leerlingen wil laten uitgroeien tot volwaardige mensen die durven te staan voor normen en waarden. Daarbij wil de school de leerlingen voorbereiden op het leven in de maatschappij, wat volgens de directie méér vraagt van leerlingen dan vaardigheden op het gebied van rekenen, lezen en schrijven. Hij stelt dat in de snel veranderende wereld, de school de taak heeft leerlingen op te leiden tot wereldburgers die weten waar ze voor staan en eigen keuzes kunnen maken, zowel voor zichzelf als voor het collectief belang. Dit maakt dat levensvaardigheden en persoonsvorming meer centraal komen te staan in het onderwijs. Het SLO (2019) stelt dat leerlingen zich moeten voorbereiden op een (beroeps)leven waarin ze zelfstandig hun kennis op peil moeten houden, nieuwe kennis en vaardigheden moeten verwerven en verantwoordelijkheid moeten nemen. Om dit te creëren is het voor leerlingen noodzakelijk om zicht te hebben op de eigen doelen en capaciteiten (Lieskamp, 2017). Waar leerlingen vroeger de rol van passieve ontvangers hadden, hebben zij nu een veel autonomere rol waarin eigenaarschap een essentiële schakel is.

Het team van basisschool X heeft zichzelf in schooljaar 2018-2019 de vraag gesteld 'Hoe creëren wij, passend bij onze visie en onderwijsconcept, eigenaarschap bij leerlingen?' Om antwoord te kunnen geven op deze vraag is een professionele leergemeenschap opgericht (PLG). Deze leergroep is er niet in geslaagd een eenduidige onderzoeksvraag te formuleren, waardoor het onderzoek stagneerde. Wel zijn er in de verschillende bouwen meerdere didactische methodieken ingezet, waarmee gepoogd is leerlingen meer eigenaarschap te geven: weektaken in de midden- en bovenbouwgroepen en een keuzemoment voor het eten van fruit in de onderbouwgroepen. Eigenaarschap van leerlingen wordt in de bovenbouwgroepen tevens gestimuleerd door het zelfstandig laten nakijken van het gemaakte werk en door leerlingen te stimuleren de eigen resultaten zelf te analyseren. Echter, vraagt het schoolteam zich wel af in welke mate deze keuzemomenten daadwerkelijk een beroep doen op eigenaarschap van de leerlingen omdat de leerkracht de keuzemogelijkheden bepaalt. De leerkrachten verwachten daarnaast van hun leerlingen dat ze verantwoordelijkheid dragen voor hun eigen leergedrag. Leerkrachten ervaren hierbij veel frustratie, omdat ze zien dat de leerlingen hiertoe niet in staat zijn. Als oorzaken hiervoor noemen de leerkrachten dat de verwachtingen over wat de leerlingen zouden moeten kunnen te hoog zijn. Het is voor de leerkrachten nog onduidelijk welke kennis en vaardigheden zij in moeten zetten om het gewenste resultaat met betrekking tot eigenaarschap te bereiken.

Tijdens de studiedag van 16 september jl. die in het teken stond van het bepalen van de schoolvisie voor de komende vier schooljaren hebben de leerkrachten unaniem aangegeven het belangrijk te vinden eigenaarschap van leerlingen te stimuleren, maar dat zij hierin tekortschieten in kennis en vaardigheden. Leerkrachten zijn individueel gaan handelen, zonder enige theoretische achtergrond over eigenaarschap. Dit is ook de reden dat de school de definitie van eigenaarschap niet scherp heeft. Mede op basis hiervan heeft de directie de opdracht gegeven om dit schooljaar het onderzoek opnieuw te starten. Het onderzoek richt zich op de kennis, vaardigheden en wensen van de teamleden van basisschool X rondom het vergroten van

eigenaarschap. Dit onderzoek richt zich op de leerkrachten van de groepen 6 en 7 omdat de leerkrachten van deze groepen de leerlingen moeten voorbereiden op het (beroeps)leven waarin ze zelfstandig hun kennis op peil moeten houden, nieuwe kennis en vaardigheden moeten verwerven en verantwoordelijkheid moeten nemen.

1.2 Probleemstelling

Om mee te kunnen in de huidige maatschappij moet het onderwijs leerlingen voorbereiden op een beroepsleven waarin ze zelfstandig nieuwe kennis en vaardigheden kunnen verwerven en op peil kunnen houden en verantwoordelijkheid kunnen nemen. Om dit te bewerkstelligen is het nodig dat leerlingen zicht hebben op de eigen doelen en capaciteiten. In het onderwijs dienen leerlingen, in vergelijking met vroeger, een meer autonome rol te hebben waarin eigenaarschap een essentiële schakel is.

Het team van basisschool X heeft in schooljaar 2018-2019 een PLG gecreëerd met als doel te onderzoeken hoe eigenaarschap van leerlingen vergroot kan worden, op zo'n manier dat dit past bij de visie en het onderwijsconcept van de school. De leergroep is er niet in geslaagd een eenduidige onderzoeksvraag te formuleren waardoor het onderzoek stagneerde. Onafhankelijk van de vraag hebben leerkrachten verschillende methodieken ingezet om eigenaarschap bij leerlingen te stimuleren. Echter, hierbij werd door de leerkrachten frustratie ervaren omdat leerlingen niet in staat bleken tot het gevraagde eigenaarschap. Als belangrijke oorzaak hiervoor geven leerkrachten aan dat zij over onvoldoende kennis en vaardigheden beschikken om eigenaarschap bij leerlingen op een juiste wijze te vergroten.

Dit onderzoek is daarom gericht op het inzichtelijk maken van mogelijkheden om eigenaarschap bij leerlingen van de groepen 6 en 7 te vergroten. Hierbij richt het onderzoek zich, aansluitend op de wens van het team, op kennis en leerkrachtvaardigheden.

2. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt naar aanleiding van de probleemanalyse het begrip eigenaarschap uitgewerkt. Daarnaast wordt ingegaan op de wijze waarop leerkrachten eigenaarschap bij leerlingen kunnen vergroten.

2.1 Eigenaarschap

Een school heeft als taak leerlingen uit te laten groeien tot wereldburgers. Dit vraagt van scholen dat zij toekomstbestendig onderwijs geven. Deze opdracht zorgt ervoor dat in het onderwijs meer dan ooit de nadruk ligt op levensvaardigheden en persoonsvorming, ook wel de 21ste eeuwse vaardigheden genoemd. Zelfregulerend leren is hierin een belangrijke schakel (SLO, 2019). Zimmerman (1990) heeft onderzoek gedaan naar zelfregulerend leren en vanuit dit onderzoek heeft hij vervolgens het begrip eigenaarschap geïntroduceerd. Deleij (2016) stelt dat het belang van eigenaarschap de voorbereiding op de maatschappij is. Dagnath en Buttner (2008) stellen dat eigenaarschap voor zowel de cognitieve ontwikkeling als de sociaal-emotionele ontwikkeling van belang is omdat dit vaardigheden zijn die beide terugkeren in de maatschappij. Het creëren van eigenaarschap is een lang proces (Dekker, 2015). De leerling heeft tijd nodig om het proces eigen te maken en daarbij eigenaarschap te ontwikkelen.

Volgens Zimmerman (1990) leert de leerling bij eigenaarschap: initiatief nemen, doelstellingen bepalen en verantwoordelijkheid nemen voor het eigen leerproces. Bodrova en Leong (2007) hebben onderzoek gedaan naar zelfregulerend leren en bevestigen de gedachtegang van Zimmerman (1990). Volgens het onderzoek stelt Cole (1978) in navolging van Vygotsky dat het reguleren van de eigen ontwikkeling leidt tot eigenaarschap. Zimmerman (1990) stelt dat eigenaarschap bestaat uit vier componenten of vaardigheden die iedere leerling zich eigen kan maken;

- Eigen doelen stellen
- Zelfevaluatie
- Zelfmonitoring
- Zelfinstructie

Bij het stellen van eigen doelen krijgt de leerling ruimte om doelen te stellen binnen kaders die de leerkracht stelt. De leerling is hierdoor meer gefocust op het behalen van gestelde doelen, dan wanneer de leerkracht doelen stelt. Om de gestelde doelen te behalen zet de leerling cognitieve-, metacognitieve- en motivationele processen in. De cognitieve vaardigheden hebben te maken met de mate waarin de leerling in staat is om informatie op te nemen en te verwerken. Metacognitieve vaardigheden zijn vaardigheden die zowel de kennis als vaardigheden over het eigen denken betreffen. Dus vaardigheden die ondersteunen in het organiseren, plannen, stellen van doelen, uitvoeren van doelen, de evaluatie van het proces en reflecteren. Onder motivationele processen wordt de innerlijke drijfveer verstaan die leerlingen ertoe leidt om iets na te streven. Zelfevaluatie heeft te maken met de ruimte die de leerling heeft om te evalueren op het eigen leren, zowel proces- als productgericht. Onder zelfmonitoring wordt verstaan dat leerlingen de eigen resultaten bijhouden. Op deze manier ziet de leerling de eigen vooruitgang en wordt duidelijk wat het effect is van de inspanning. De laatste component die Zimmerman (1990) noemt is zelfinstructie. Hierbij geeft een leerling zelf aan welke instructie zinvol is en welk doel behaald is. Door deze stappen wordt een verantwoordelijkheidsgevoel bij leerlingen gestimuleerd. Volgens Zimmerman (1990) wordt door eigenaarschap een actieve en betrokken houding gestimuleerd. Deleij (2016) sluit zich aan bij de theorie van Zimmerman (1990) en voegt daar aan toe dat leerlingen een verantwoordelijkheid dragen voor het eigen leerproces.

2.2 Leerkrachtvaardigheden

Het is inmiddels alom bekend dat de leerkracht ertoe doet dus het aanspreken van eigenaarschap in de leerling, valt of staat bij de leerkracht (Slooter, 2018). Het vergroten van eigenaarschap is afhankelijk van het juiste leerkrachtgedrag (Boekaerts & Simons, 2001) en vraagt een andere manier van denken (Deleij, 2016). Dweck (2015) is ervan overtuigd dat het van belang is om bij leerlingen een growth mindset te stimuleren, waarmee eigenaarschap bij leerlingen zal vergroten. Bij een growth mindset heeft de leerling de overtuiging dat capaciteiten ontwikkeld kunnen worden. Voor het ontwikkelen van capaciteiten is tijd, begeleiding en overtuiging nodig. Leerkrachten kunnen een growth mindset stimuleren door zich te richten op de inzet van leerlingen en niet op de capaciteiten. Dweck (2015) stelt dat de inzet geprezen moet worden en niet de intelligentie. Leerkrachten zouden daarbij leerlingen moeten helpen begrijpen dat inzet belangrijk is om te ontwikkelen, omdat een goede inzet volgens Dweck (2015) leidt tot verbeterde prestaties.

Daarnaast kunnen leerkrachten leerlingen leren om van uitdagingen te genieten. De leerkracht laat leerlingen strategieën bedenken voor het aanpakken van een uitdaging en daardoor laat de leerkracht de waarde van leren zien. Tot slot is het bij het stimuleren van een growth mindset belangrijk om op de juiste manier feedback te geven (Dweck, 2015). Feedback moet gericht zijn op zelfregulatie en de leerkracht heeft de taak om leerlingen zelfregulatievaardigheden aan te leren. Volgens Grosman (2015) dienen leerkrachten structureel feedback te geven. Hierdoor worden leerlingen zich bewust van het leerproces en ontwikkelen ze een gevoel van eigenaarschap. Nadat de leerkracht een growth mindset bij de leerling heeft kunnen ontwikkelen kan eigenaarschap gerealiseerd worden (Dweck, 2015).

Bij het creëren van eigenaarschap heeft de leerkracht niet langer meer de regie in handen. Volgens Berends (2008) en Stevens (2010) dienen leerkrachten een coachende rol aan te nemen, waardoor zij een zelfverantwoordelijke houding bij leerlingen stimuleren. De leerstof wordt niet langer aangedragen door de leerkracht, maar de leerkracht begeleidt de leerlingen in het eigen maken van de leerstof die zij tot zich willen nemen. Het stimuleren van een zelfverantwoordelijke houding begint volgens Deci en Ryan (2000) bij de motivatie van leerlingen. Zij beschrijven met de zelfdeterminatie theorie dat intrinsieke motivatie zorgt voor het creëren van eigenaarschap. Volgens Deci en Ryan (2000) kunnen leerkrachten de intrinsieke motivatie verhogen als zij weten in te spelen op drie psychologische basisbehoeften: relatie, autonomie en competentie (Stevens, 2004). Relatie staat voor het welbevinden van de leerlingen. Bij relatie gaat het om de verbondenheid met de sociale omgeving. De relatie tussen leerkracht en leerling, leerlingen onderling en het vertrouwen hebben in de ander. Om te zorgen voor een goede relatie is het van belang dat er gewerkt wordt in een prettige leeromgeving, waarin leerlingen zichzelf optimaal kunnen ontwikkelen. Volgens Stevens (2004) moeten leerlingen zich in de leeromgeving vrij voelen om vragen te stellen en niet bang zijn om fouten te maken. Verder stelt Stevens (2004) dat bij het creëren van een relatie de leerkracht niet op de voorgrond dient te staan, maar dat de leerkracht beschikbaar is vanaf de zijlijn. De leerkracht moet voldoen aan belangrijke pedagogische voorwaarden om een goede relatie tot stand te brengen (Stevens, 2004). De leerkracht dient te luisteren naar leerlingen, vertrouwen te bieden, uitnodigende omstandigheden te creëren, op te treden als het nodig is, een voorbeeldfunctie te hanteren en uitdaging en ondersteuning te bieden. Wanneer aan deze elementen wordt voldaan kunnen leerlingen gaan werken aan het creëren van autonomie en competentie (Deci & Ryan, 2000). Autonomie streeft naar de vrijheid die leerlingen hebben om een activiteit naar eigen inzicht uit te kunnen voeren. Om autonomie bij leerlingen te creëren is het essentieel dat leerkrachten leerlingen eigen doelen laten stellen (Zimmerman, 1990). Wanneer leerlingen eigen doelen stellen, zullen zij volgens Zimmerman (1990) gemotiveerder zijn om aan deze doelen te werken en deze doelen te behalen. Ook Marzano (2008) stelt dat eigenaarschap wordt vergroot wanneer leerlingen eigen doelen stellen. Door het stellen van eigen doelen kunnen leerlingen uitdaging voor zichzelf blijven zoeken en zichzelf optimaal ontwikkelen. Volgens Zimmerman (1990) is het ook essentieel om bij leerlingen verantwoordelijkheid, zelfsturing en het maken van eigen keuzes te creëren. De leerkracht kan zorgen voor verantwoordelijkheid door met de leerlingen regels op te stellen. Door dit als gezamenlijke activiteit te zien zullen leerlingen zich verantwoordelijk gaan voelen, waardoor de regels en afspraken eerder worden nageleefd. Duckworth (2009) sluit zich aan bij de opvattingen van Zimmerman (1990) en is ervan overtuigd dat door een verantwoordelijkheidsgevoel eigenaarschap gestimuleerd wordt. Daarnaast stelt Duckworth (2009) dat leerkrachten leerlingen ruimte dienen te bieden. Bij het ontstaan van ruimte zullen leerlingen eerder een verantwoordelijkheidsgevoel ontwikkelen.

Verder is Duckworth (2009) ervan overtuigd dat wanneer leerlingen beschikken over autonomie, zij optimaal tot leren kunnen komen op het gewenste niveau.

Competentie houdt in dat leerlingen willen laten zien wat zij kunnen en zichzelf als effectief ervaren (Stevens, 2004). Om leerlingen een gevoel van competentie te geven is het essentieel dat leerkrachten leerlingen uitdagen. Ook dienen leerkrachten hoge en reële verwachtingen te hebben en uit te spreken tegenover leerlingen. Daarbij is ook de beschikbaarheid voor ondersteuning van belang. Een combinatie hiervan is volgens Stevens (2004) ideaal voor het realiseren van een gevoel van competentie.

Wanneer aan relatie, autonomie en competentie wordt voldaan zal eigenaarschap ontstaan, mits de leerkracht een rijke leeromgeving creëert (Verhoeven, 2016). Een rijke leeromgeving bestaat uit uitnodigende materialen, ruimte voor creativiteit, samenwerking, experimenteren, maken van eigen keuzes en ruimte voor een eigen inbreng. Een rijke leeromgeving is daarbij krachtig en betekenisvol. De vele vaardigheden die een rijke leeromgeving van een leerling vraagt, stimuleren de ontwikkeling en dit komt tegemoet aan de mate van eigenaarschap bij leerlingen. Naast bovengenoemde elementen is het geven van feedback volgens Wiliam (2013) een belangrijke vaardigheid om als leerkracht eigenaarschap te realiseren. Feedback is een terugkoppeling aan iemand over het effect van zijn of haar gedrag of prestaties.

Volgens Wiliam (2013) is feedback waardevol om te ontvangen tijdens een ontwikkelingsproces.

Bij het geven van feedback is het van belang dat de leerkracht de leerling vooruit kan helpen. De leerkracht dient daarbij dus feedback te geven op de inzet van de leerlingen of op de strategieën die leerlingen gebruikt hebben. Volgens Redactie feedbackgeven (2018) moet feedback specifiek, spiegelend, recent en actueel zijn. Het geven van goede feedback geeft leerlingen inzicht in de eigen kwaliteiten en het stimuleert de wil om door te zetten. Volgens Hattie (2015) moet feedback een bijdrage leveren aan het leren van leerlingen. Bij het geven van feedback wordt er een onderscheid gemaakt in vier niveaus: feedback op de taak, feedback op het proces, feedback op zelfregulatie en feedback op persoonlijke evaluatie (Hattie, 2015).

Vooraf feedback op zelfregulatie maakt de leerling bewust van onderdelen die ervoor zorgen dat de leerling zelfsturend kan leren (Hattie, 2015). Feedback op zelfregulatie is gericht op hoe de leerling een taak aanpakt, evalueert en bijstuurt. Leerlingen krijgen door deze vorm van feedback meer vertrouwen in zichzelf en creëren controle over het eigen leerproces. Verder leren leerlingen te kijken naar wat ze hebben gedaan, wat goed ging en wat beter kan. Leerlingen leren reflecteren en hulp vragen, maar leren ook wanneer zij het zelf moeten doen. Feedback op zelfregulatie draagt volgens Hattie (2015) bij aan zelfwerkzaamheid, autonomie en het creëren van eigenaarschap.

2.3 Rol van de leerkracht

Er kunnen verschillende rollen worden toegeschreven aan de leerkracht, maar volgens Berends (2008), Slooter (2018) en Stevens (2010) is de coachende rol de rol die de leerkracht dient aan te nemen om eigenaarschap bij leerlingen te vergroten. Onder coachen wordt het begeleiden van een leerling verstaan die eigenaar blijft van de eigen ontwikkeling (Janson, 2015). Een goede coach is vooral gericht op het activeren van de leerling. Slooter (2018), Berends (2008) en Stevens (2010) zijn ervan overtuigd dat leerkrachten door de coachende rol een zelfverantwoordelijke houding bij leerlingen stimuleren. Voor een leerkracht wordt het begeleiden van leerlingen gezien als een normale taak. Echter, gaat leren naast de vakinhoud ook over andere elementen, zoals: samenwerken, plannen, impulscontrole, initiatief nemen en verantwoordelijkheid dragen. Door deze vaardigheden aan leerlingen te leren, wordt eigenaarschap gestimuleerd. Daarnaast dient een coachende leerkracht goed te kunnen luisteren, vragen te stellen en vervolgens te analyseren

(Slooter, 2018). In individuele gesprekken met leerlingen legt de leerkracht de focus op de doelen, het leerproces en de leerinhoud. Tevens observeert de leerkracht tijdens het leerproces, waarbij het stellen van verdiepende vragen cruciaal is.

Verdiepende vragen helpen om te zoeken naar de bron van een probleem en laten leerlingen nadenken over de eigen ontwikkeling en de manier waarop zij het eigen gestelde doel willen bereiken (Slooter, 2018).

Verder dient de coachende rol om samen met de leerlingen te reflecteren op cognitieve-, metacognitieve- en motivationele vaardigheden om eigenaarschap te ontwikkelen. Tot slot is het van belang om feedback te geven, aangezien het een bijdrage levert aan het leerproces van leerlingen (Hattie, 2015).

2.4 Onderzoeksvraag

Het doel van dit onderzoek is om zicht te krijgen op de huidige kennis en vaardigheden van de leerkrachten én hun wensen en behoeften met betrekking tot het vergroten van eigenaarschap bij leerlingen. De onderzoeksvraag luidt:

- ❖ *Wat hebben de leerkrachten van de groepen 6 en 7 van de onderzoeksschool nodig om eigenaarschap bij leerlingen te vergroten?*

2.5 Deelvragen

1. Welke kennis hebben de leerkrachten op dit moment om eigenaarschap bij leerlingen te vergroten?
2. Welke leerkrachtvaardigheden zet een leerkracht op dit moment in om eigenaarschap bij leerlingen te vergroten?
3. Welke wensen hebben de leerkrachten ten aanzien van hun eigen rol om eigenaarschap bij leerlingen te vergroten?

3. Opzet van het onderzoek

In dit hoofdstuk wordt een beschrijving en een verantwoording gegeven van de wijze van dataverzameling en data-analyse. Daarnaast wordt de keuze voor de onderzoeksinstrumenten en respondenten beschreven en verantwoord.

3.1 Beschrijving en verantwoording dataverzameling

Dit onderzoek is gericht op het inzichtelijk maken van kennis en leerkrachtvaardigheden die eigenaarschap bij de leerlingen van de groepen 6 en 7 vergroten. Om op een valide wijze data te verzamelen worden gedurende drie maanden verschillende onderzoeksmethoden toegepast.

In dit onderzoek zal gebruikgemaakt worden van een vragenlijst om te onderzoeken welke kennis de leerkrachten op dit moment hebben om eigenaarschap bij leerlingen te vergroten. Er is gekozen voor een vragenlijst, omdat het een passend instrument is om data te verzamelen betreft kennis en meningen (Baarda & De Goede, 2007). Eveneens is de vragenlijst een gemakkelijke en efficiënte manier om onderzoeksgegevens te verzamelen (De Lange, Schuman, Montessori, 2016), omdat respondenten bij het invullen van de vragenlijst meer tijd hebben om afwegingen te maken over de betreffende antwoorden.

De vragenlijst wordt individueel ingevuld om een beeld te krijgen omtrent de kennis van iedere respondent. De antwoorden kunnen niet beïnvloed worden door anderen en tevens waarborgt de individuele vragenlijst de privacy en veiligheid van de leerkrachten. De vragenlijst is gericht op de kernbegrippen: eigenaarschap, de vier componenten van Zimmerman (1990), een coachende rol, feedback en reflecteren.

Observaties zouden worden ingezet om zicht te krijgen op welke vaardigheden de leerkrachten op dit moment inzetten om eigenaarschap bij leerlingen te vergroten. Observeren is een goede manier om met behulp van je eigen zintuigen informatie te verzamelen over het gedrag van leerkrachten (Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepsmma, 2011). In een onderzoekscontext is observeren meer dan alleen waarnemen of opmerkzaam zijn. Vanuit een vooraf bepaalde vraagstelling, wordt er gericht gekeken en geluisterd naar het gedrag van leerkrachten (Kallenberg et al., 2011). Echter, vanwege de schoolsluiting omtrent Covid-19 kunnen de observaties geen doorgang vinden. Als alternatief wordt er gewerkt met een vragenlijst, omdat een vragenlijst bijdraagt aan het inzichtelijk maken van meningen, opvattingen en ervaringen van een groep mensen (Kallenberg et al., 2011). De vragenlijst wordt individueel ingevuld om een breder beeld te krijgen omtrent de vaardigheden die leerkrachten op dit moment inzetten om eigenaarschap bij leerlingen te vergroten. Daarnaast zorgt de individuele vragenlijst voor privacy en veiligheid van de leerkrachten. De opzet van de vragenlijst is gestoeld op de theorieën van Berends (2008), Hattie (2015), Sloomer (2018), Stevens (2010) en Zimmerman (1990) en richt zich op de kernbegrippen: de coachende rol van de leerkracht, relatie, autonomie en feedback.

Om de wensen van de leerkrachten in beeld te krijgen omtrent het vergroten van eigenaarschap bij leerlingen wordt er gebruikgemaakt van een groepsinterview. Interviews zijn door de onderzoeker geleide diepgaande en doelgerichte conversaties (De Lange et al., 2016). Er is gekozen voor een groepsinterview omdat dit de mogelijkheid biedt toelichting te vragen omtrent gegeven antwoorden in de vragenlijst. Volgens Baarda (2007) helpt een groepsinterview om meer inzicht te krijgen in de antwoorden van de respondenten. Van Swet en Munneke (2017) voegen toe dat het groepsinterview geschikt is om het onderwerp te verkennen en een verscheidenheid aan meningen te achterhalen. Tevens helpt een groepsinterview de respondenten een eigen mening te vormen, wanneer zij de reactie van een ander horen.

3.2 Respondenten

De respondenten van dit onderzoek zijn de leerkrachten van de groepen 6 en 7 van de onderzoeksschool. Er is gekozen voor deze respondenten, omdat deze leerkrachten veel frustratie ervaren bij het inzetten van didactische methodieken, waarmee gepoogd wordt eigenaarschap te vergroten. Als belangrijke oorzaak geven de leerkrachten aan dat zij over onvoldoende kennis en vaardigheden beschikken om eigenaarschap bij leerlingen op een juiste wijze te vergroten. In totaal gaat het om negen leerkrachten (N=9), verdeeld over drie groepen 6 en drie groepen 7. Het zijn negen vrouwelijke leerkrachten, in de leeftijdscategorie tussen 25 – 38 jaar. Drie van deze leerkrachten werken fulltime, zes werken parttime. De werkervaring varieert van 1 tot 17 jaar.

3.3 Instrumenten

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden dient er antwoord gegeven te worden op de drie deelvragen. Hiervoor worden de volgende onderzoeksmethoden gehanteerd: vragenlijsten en groepsinterviews.

3.3.1 Vragenlijst kennis

Het doel van de vragenlijst is om inzicht te krijgen in de kennis die leerkrachten op dit moment hebben om eigenaarschap bij leerlingen te vergroten. De volledige vragenlijst is opgenomen in bijlage 7.1. De vragenlijst bestaat uit 28 stellingen, die gericht zijn op de huidige kennis van leerkrachten over de leerkrachtvaardigheden die bijdragen aan het vergroten van eigenaarschap. De vragen zijn verdeeld over vijf kernbegrippen: eigenaarschap, de coachende rol van de leerkracht, de vier componenten van Zimmerman (1990), reflecteren en feedback. Uit de theorie blijkt dat deze kernbegrippen essentieel zijn om eigenaarschap bij leerlingen te vergroten (Berends, 2008; Hattie, 2015; Slooter, 2018; Stevens, 2010). In de vragenlijst kunnen de respondenten door middel van een 10-puntschaal aangeven in welke mate zij over bepaalde kennis beschikken. Door het gebruik van een 10-puntschaal kunnen respondenten een genuanceerd antwoord geven, doordat er een brede verdeling is tussen weinig- en veel kennis. Tevens zijn alle respondenten bekend met een 10-puntschaal (De Graauw, 2019). Het interpreteren van de schaalvragen wordt ondervangen door waarderingen toe te kennen aan de schaal. Volgens Bureau voor Toetsen en Beoordelen (2017) kunnen beoordelingen met vier niveaus een duidelijk onderscheid aangeven. Er is gekozen om de niveaus: weinig kennis (beoordeling 0 tot en met 4), enige kennis (beoordeling 5 en 6), ruim voldoende kennis (beoordeling 7 en 8) en veel kennis (beoordeling 9 en 10) te hanteren.

3.3.2. Vragenlijst vaardigheden

De observaties dienden een beeld te vormen van de vaardigheden die leerkrachten op dit moment inzetten. Om eigenaarschap te vergroten is gebleken dat leerkrachten de rol van coach dienen aan te nemen, waardoor zij een zelfverantwoordelijke houding van leerlingen stimuleren (Slooter, 2018). Deze observatiepunten rondom de kernbegrippen zijn opgenomen in een observatieformulier (zie bijlage 7.2). Echter, vanwege de schoolsluiting omtrent Covid-19 hebben de observaties geen doorgang kunnen vinden en is er gekozen voor het werken met een vragenlijst. Deze vragenlijst kenmerkt zich door schaalvragen, gericht op de leerkrachtvaardigheden die nodig zijn om eigenaarschap bij leerlingen te vergroten, te weten; de coachende rol van de leerkracht, relatie, autonomie en feedback (Berends, 2008; Hattie, 2015; Slooter, 2018; Stevens, 2010; Zimmerman, 1990).

De vragenlijst (bijlage 7.3) bestaat uit 23 schaalvragen, gevolgd door open vragen. De respondent geeft aan in welke mate de leerkrachtvaardigheden rondom het vergroten van eigenaarschap worden toegepast. Middels de open vraag licht de respondent het antwoord toe door aan te geven waarom hij/zij zich op deze positie in de schaal heeft geplaatst. Er is gekozen voor vier niveaus, aangezien dit zorgt voor een duidelijk onderscheid (BTB, 2017): onvoldoende vaardigheden (beoordeling 0 tot en met 2), matige vaardigheden (beoordeling 3 tot en met 5), voldoende vaardigheden (beoordeling 6 tot en met 8) en goede vaardigheden (9 en 10).

3.3.3. Groepsinterview

Het groepsinterview brengt de wensen van de respondenten in kaart ten aanzien van hun eigen rol om eigenaarschap bij leerlingen te vergroten. Aan de hand van de analyses van de vragenlijsten zijn voorafgaand aan het interview vragen geformuleerd (bijlage 7.4). Er is ook ruimte voor verhelderingsvragen en/of verdiepingsvragen met als doel de antwoorden te verduidelijken. Tijdens de interviews is gezorgd voor een veilige omgeving, doordat er vooraf afgesproken is vertrouwelijk om te gaan met elkaars gegevens. Door de huidige situatie omtrent Covid-19 worden de interviews afgenomen door middel van Microsoft Teams. Het programma biedt ruimte om vier mensen in beeld te krijgen, daarom is ervoor gekozen de

interviews in kleine groepen af te nemen. De indeling van de groepsinterviews is gebaseerd op de antwoorden die respondenten gegeven hebben op de stellingen met betrekking tot hun kennis en vaardigheden tot het vergroten van eigenaarschap bij leerlingen. Door bij de groepssamenstelling uit te gaan van de antwoorden van de respondenten, ontstaat de mogelijkheid gezamenlijk over overkoepelende uitdagingen, problemen en wensen te kunnen spreken.

3.4 Wijze van data-analyse

3.4.1 Vragenlijst kennis

Na het ontvangen van de ingevulde vragenlijsten wordt per stelling gekeken in welke frequentie de antwoorden zijn gegeven (bijlage 7.5). De antwoorden worden anoniem verwerkt in grafieken. De grafieken geven inzicht betreft de kennis van de leerkrachten rondom het vergroten van eigenaarschap bij leerlingen. Er is gekozen voor een grafiek, omdat volgens Centraal Bureau voor de Statistiek (2014) bij een grafiek eenvoudig informatie af te lezen is. Een grafiek toont zijn kracht, wanneer er veel gegevens in beeld gebracht worden.

3.4.2. Vragenlijst vaardigheden

De gegevens van de observaties zouden worden gelabeld aan de hand van de geobserveerde kernbegrippen: de coachende rol van de leerkracht, relatie, autonomie en feedback. De vervangende vragenlijst is op basis van deze kernbegrippen opgesteld en wordt na afname geanalyseerd (bijlage 7.6). De resultaten van de schaalvragen worden vervolgens weergegeven in grafieken. De grafieken geven inzicht in de vaardigheden die leerkrachten toepassen rondom het vergroten van eigenaarschap bij leerlingen. De antwoorden op de open vragen worden anoniem gelabeld aan de kernbegrippen.

3.4.3. Groepsinterview

Van de groepsinterviews zijn geluidsopnames gemaakt, welke de betrouwbaarheid en validiteit garanderen (Kallenberg, et al., 2011). Deze opnames zorgen ervoor dat de antwoorden letterlijk meegenomen kunnen worden in het onderzoek en het maakt het transcriberen eenvoudiger (zie bijlage 7.7 en 7.8). De groepsinterviews worden vervolgens met elkaar vergeleken, om te zien of de wensen overeenkomen. Tijdens de transcriptie wordt niet-relevante informatie doorgestreept en relevante informatie wordt gelabeld aan een van de kernbegrippen: **het begrip eigenaarschap (kennis)**, **de visie op eigenaarschap**, **de coachende rol van de leerkracht gericht op autonomie**, **de coachende rol van de leerkracht gericht op het geven van feedback**, **de coachende rol van de leerkracht gericht op het stimuleren van een growth mindset**, **de coachende rol van de leerkracht gericht op het stellen van vragen** en **reflectie**.

3.5 Validiteit, betrouwbaarheid en triangulatie

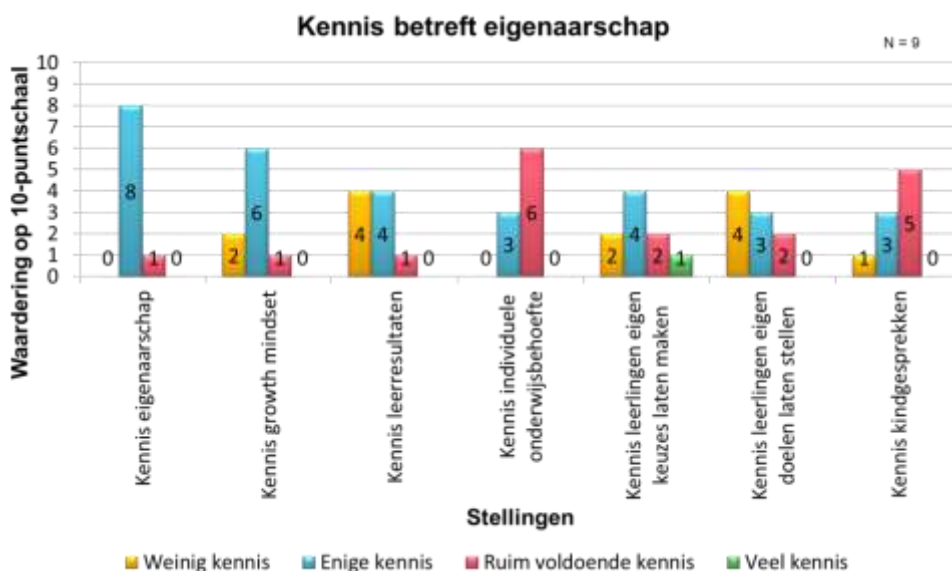
Binnen het uitvoeren van een onderzoek zijn validiteit, betrouwbaarheid, en triangulatie essentieel (Kallenberg et al., 2011). Het toepassen van triangulatie is volgens Burton en Barlett (in Kallenberg, et al., 2011) een goede manier om de betrouwbaarheid en validiteit van een onderzoek te verhogen. Er dient vanuit verschillende invalshoeken naar de onderzoeksvraag gekeken te worden, waardoor eenzijdigheid voorkomen wordt. Bij dit onderzoek worden drie instrumenten gebruikt om de onderzoeksvraag te beantwoorden. De validiteit van een onderzoek is de mate waarin het onderzoek zijn doel beantwoordt. De validiteit wordt verhoogd door alle niet-relevante informatie uit de groepsinterviews door te strepen (Kallenberg et al., 2011). Volgens Kallenberg (2011) is een onderzoek betrouwbaar als het een kloppend

beeld geeft van de onderzochte situatie. In de vragenlijsten en het groepsinterview worden meerdere vragen gesteld die hetzelfde meten, echter worden deze vragen anders geformuleerd. De respondenten geven steeds hetzelfde antwoord bij een hoge mate van betrouwbaarheid (Kallenberg et al., 2011). Daarnaast wordt de betrouwbaarheid van de vragenlijst verhoogd door deze aanvankelijk in te laten vullen door een leerkracht van een andere basisschool. Naar aanleiding van deze feedback is de vragenlijst verstuurd naar de respondenten. Door de resultaten van de drie onderzoeksmethoden met elkaar te combineren, wordt volgens Burton & Barlett (in Kallenberg, et al., 2011) een compleet beeld van de huidige situatie geschetst.

4. Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten betreffende de vragenlijsten en interviews weergegeven. Deze resultaten zijn per deelvraag uitgewerkt.

4.1 Welke kennis hebben de leerkrachten op dit moment om eigenaarschap bij leerlingen te vergroten?



Figuur 1. Kennis betreft eigenaarschap

Uit figuur 1 blijkt dat acht respondenten over enige kennis beschikken met betrekking tot **eigenaarschap**. Eén respondent schat de eigen kennis in als ruim voldoende.

Met betrekking tot een **growth mindset** geven twee respondenten aan hierover weinig kennis te hebben, zes geven aan hierover enige kennis te hebben en één beoordeelt de eigen kennis als ruim voldoende.

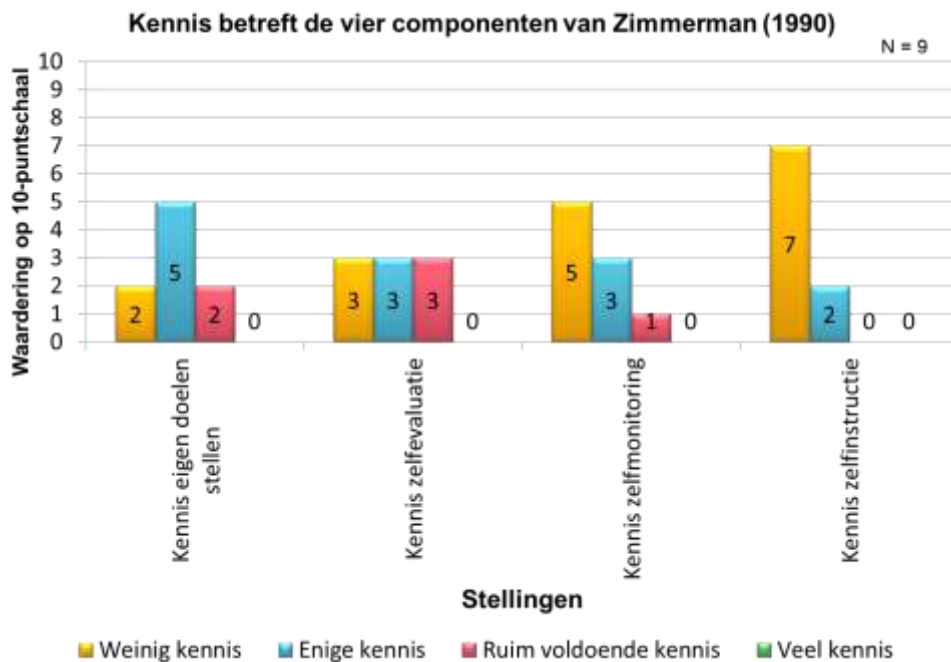
De kennis over **leerresultaten** wordt door vier respondenten als weinig beoordeeld. Vier respondenten geven aan over enige kennis te beschikken en één schat de eigen kennis in als ruim voldoende.

Zoals uit figuur 1 blijkt, hebben drie respondenten enige kennis over **individuele onderwijsbehoeften** en zes geven aan over ruim voldoende kennis te beschikken.

De kennis over hoe je leerlingen **eigen keuzes** kunt laten maken, varieert van weinig tot veel kennis. Twee respondenten geven aan hierover weinig kennis te hebben en vier geven aan over enige kennis te

beschikken. Twee respondenten geven aan over ruim voldoende kennis te beschikken en te zien in figuur 1 is dat één de kennis als veel beoordeelt.

Bij het **stellen van doelen door leerlingen** schatten vier respondenten hun kennis hierover in als weinig. Drie respondenten geven aan enige kennis te hebben en twee beoordelen hun kennis als ruim voldoende. Tot slot blijkt uit figuur 1 dat één respondent weinig kennis heeft over **kindgesprekken**, drie beschikken over enige kennis en vijf ervaren hun kennis als ruim voldoende.

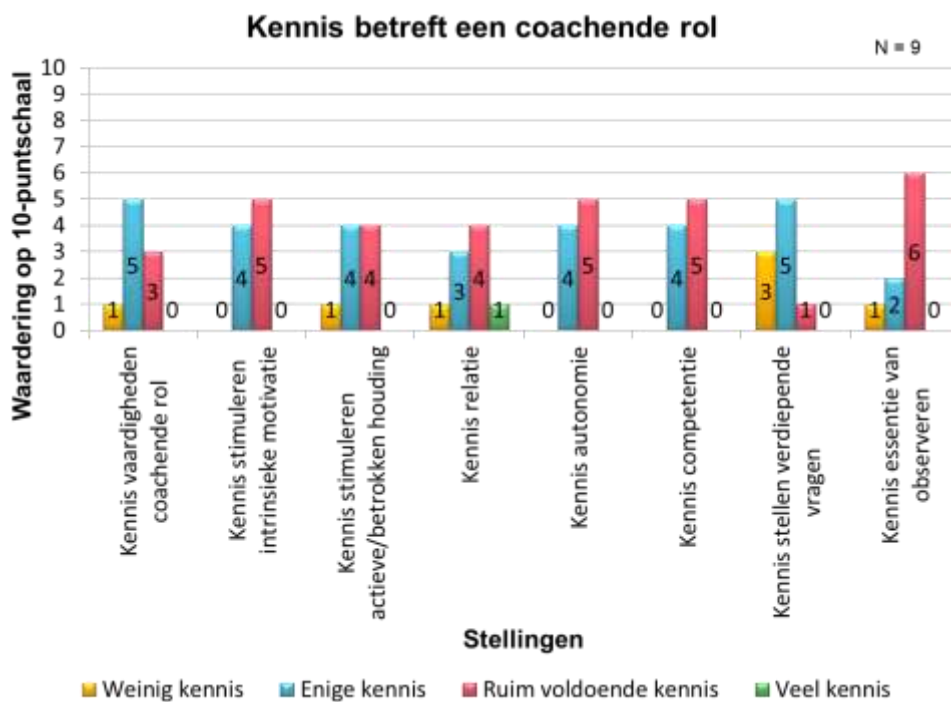


Figuur 2. Kennis betreft de vier componenten van Zimmerman (1990)

Uit figuur 2 blijkt dat twee respondenten over weinig kennis beschikken betreft het **stellen van eigen doelen**. Vijf respondenten geven aan over enige kennis te beschikken en twee beoordelen de eigen kennis als ruim voldoende. Drie respondenten schatten in weinig kennis te hebben over **zelfevaluatie**, drie beoordelen enige kennis te hebben en drie beoordelen ruim voldoende kennis te hebben.

Als het gaat over **zelfmonitoring**, blijkt uit de figuur dat vijf respondenten ervaren weinig kennis te hebben. Drie respondenten schatten in enige kennis te hebben en één beoordeelt de kennis als ruim voldoende.

Zeven respondenten geven aan over weinig kennis te beschikken betreft **zelfinstructie** en twee geven aan over enige kennis te beschikken.



Figuur 3. Kennis betreft een coachende rol

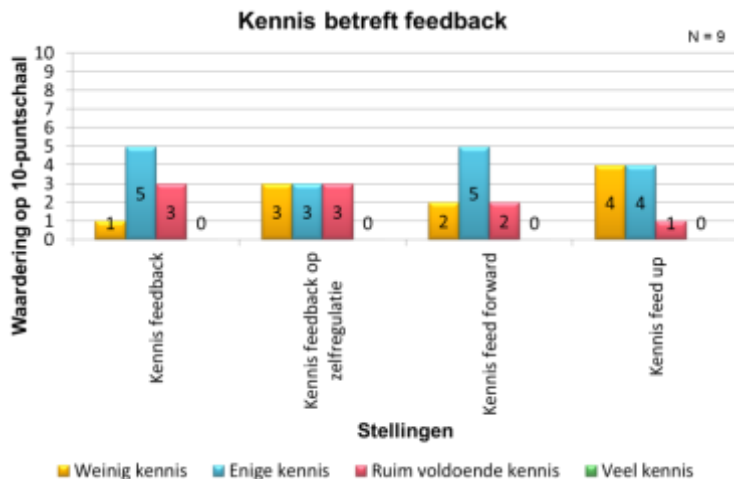
Te zien in figuur 3 is dat één respondent de kennis over de **vaardigheden van een coachende rol** als weinig beoordeelt. Vijf respondenten geven aan over enige kennis te beschikken en drie beoordelen hun kennis als ruim voldoende. Met betrekking tot het **stimuleren van de intrinsieke motivatie** geven vier respondenten aan hier enige kennis over te hebben en vijf beoordelen hun kennis als ruim voldoende. Eén respondent geeft aan weinig kennis te hebben over het **stimuleren van een actieve/betrokken houding**. Vier respondenten geven aan over enige kennis te beschikken en vier beoordelen de kennis als ruim voldoende.

De kennis over het component **relatie**, varieert van weinig tot veel kennis. Eén respondent geeft aan hierover weinig kennis te hebben en drie geven aan over enige kennis te beschikken. Vier respondenten ervaren hun kennis als ruim voldoende en te zien in figuur 3 is er één die de kennis als veel beoordeelt. Vier respondenten schatten in enige kennis te hebben over het component **autonomie** en vijf beoordelen hun kennis als ruim voldoende.

Bij het component **competentie** geven vier respondenten aan over enige kennis te beschikken en vijf schatten hun kennis in als ruim voldoende.

Bij kennis betreft **het stellen van verdiepende vragen** is een verdeeldheid: drie respondenten beschikken over weinig kennis, vijf beschikken over enige kennis en één beschikt over ruim voldoende kennis.

Tot slot blijkt uit figuur 3 dat één respondent de eigen kennis betreft de **essentie van observeren** als weinig inschat. Twee respondenten ervaren enige kennis te hebben en zes schatten de kennis in als ruim voldoende.



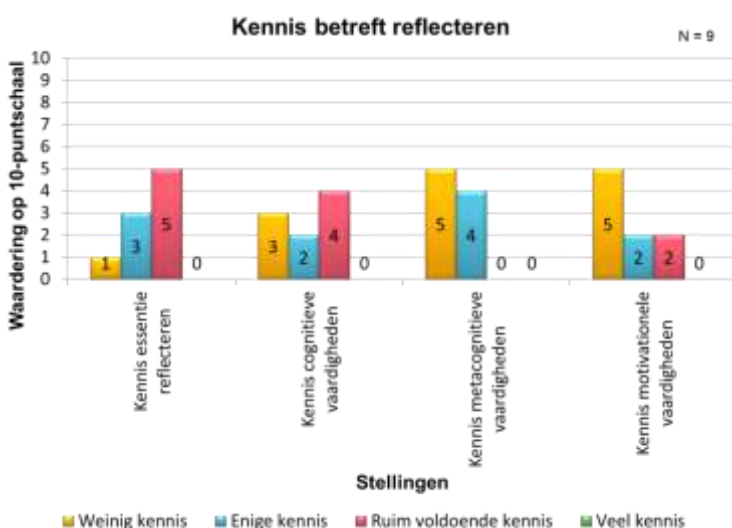
Figuur 4. Kennis betreft feedback

In figuur 4 is weergegeven dat één respondent de eigen kennis over **het geven van feedback** als weinig beoordeelt. Vijf respondenten geven aan enige kennis te hebben en drie schatten hun kennis in als ruim voldoende.

Met betrekking tot feedback op **zelfregulatie** geven drie respondenten aan weinig kennis te hebben. Drie respondenten geven aan enige kennis te hebben en drie beoordelen hun kennis als ruim voldoende.

De kennis over het geven van **feed forward**, varieert van weinig kennis tot ruim voldoende: twee respondenten geven aan hierover weinig kennis te hebben, vijf geven aan over enige kennis te beschikken en twee ervaren ruim voldoende kennis te hebben.

Vier respondenten beoordelen de eigen kennis van **feed up** als weinig. Vier respondenten beschikken over enige kennis en één ervaart ruim voldoende kennis te hebben.



Figuur 5. Kennis betreft reflecteren

Figuur 5 geeft weer dat één respondent de kennis als weinig inschat met betrekking tot de **essentie van reflecteren**. Drie respondenten beschikken over enige kennis en vijf beschikken over ruim voldoende kennis.

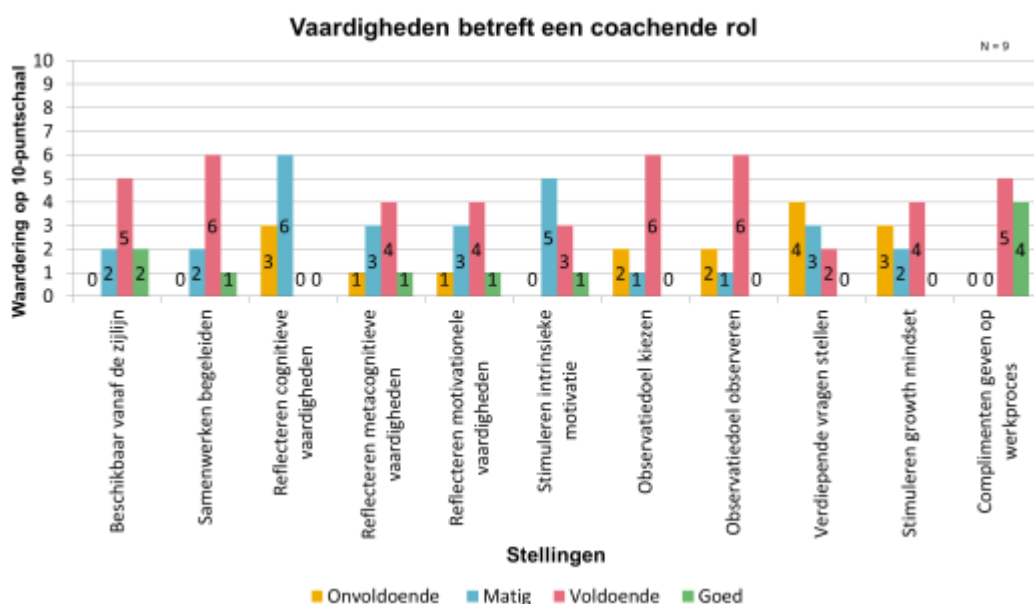
De kennis betreft **cognitieve vaardigheden** wordt door drie respondenten als weinig beoordeeld.

Twee respondenten schatten in enige kennis te hebben en vier beoordelen hun eigen kennis als ruim voldoende.

Vijf respondenten ervaren weinig kennis te hebben over metacognitieve vaardigheden en vier schatten in enige kennis te hebben.

Tot slot blijkt uit figuur 5 dat vijf respondenten de kennis met betrekking tot **motivationale vaardigheden** inschatten als weinig, twee ervaren enige kennis te hebben en twee beoordelen hun kennis ruim voldoende.

4.2 Welke leerkrachtvaardigheden zet een leerkracht op dit moment in om eigenaarschap bij leerlingen te vergroten?



Figuur 6. Vaardigheden betreft een coachende rol

Uit figuur 6 blijkt dat twee respondenten hun vaardigheden **betreft beschikbaar zijn vanaf de zijlijn** als matig ervaren. In de toelichting geven zij aan zich afwachtend op te stellen. Vijf respondenten schatten hun vaardigheden in als voldoende en twee als goed. Uit de gegeven toelichting van zes van deze respondenten blijkt dat zij zich direct beschikbaar stellen voor vragen van leerlingen.

Met betrekking tot het **begeleiden van het samenwerken** schatten twee respondenten hun vaardigheden in als matig, zes voldoende en één goed. Alle respondenten geven in de toelichting aan dat zij de samenwerking tussen leerlingen observeren. Zes respondenten voegen eraan toe de leerlingen tips en tops te geven met betrekking tot de samenwerking.

Drie respondenten geven aan over onvoldoende vaardigheden te beschikken met betrekking tot **reflecteren op cognitieve vaardigheden** en zes schatten de vaardigheden in als matig. Alle respondenten geven in de toelichting aan nauwelijks te reflecteren op deze vaardigheden.

Bij de vaardigheden over **reflecteren op metacognitieve vaardigheden** schat één respondent deze in als onvoldoende en drie matig. Uit de toelichting blijkt dat drie van deze respondenten niet reflecteren op deze vaardigheden en dat zij dit meer willen gaan doen. Vier respondenten ervaren hun vaardigheden als voldoende en één goed. Zes respondenten geven tips en tops aan het einde van de les en laten leerlingen reflecteren op het proces.

Eén respondent schat de vaardigheden met betrekking tot het **reflecteren op motivationele vaardigheden** in als onvoldoende en drie matig. In de toelichting geven zij aan te weinig te reflecteren op deze vaardigheden. Vier respondenten ervaren hun vaardigheden als voldoende en één goed. Deze vijf respondenten geven aan iedere les hierop te reflecteren en één van hen voegt er aan toe dat ze leerlingen wil uitdagen om zichzelf te blijven ontwikkelen.

Met betrekking tot het **stimuleren van de intrinsieke motivatie** ervaren vijf respondenten hun vaardigheden als matig. In de toelichting geven vier respondenten aan vragen te stellen om de leerlingen te motiveren. Twee van deze respondenten vinden het moeilijk om de niet-gemotiveerde leerling te motiveren. Drie respondenten schatten hun vaardigheden in als voldoende en één goed. Twee van deze respondenten motiveren de leerlingen door hen zelf een aspect te laten kiezen.

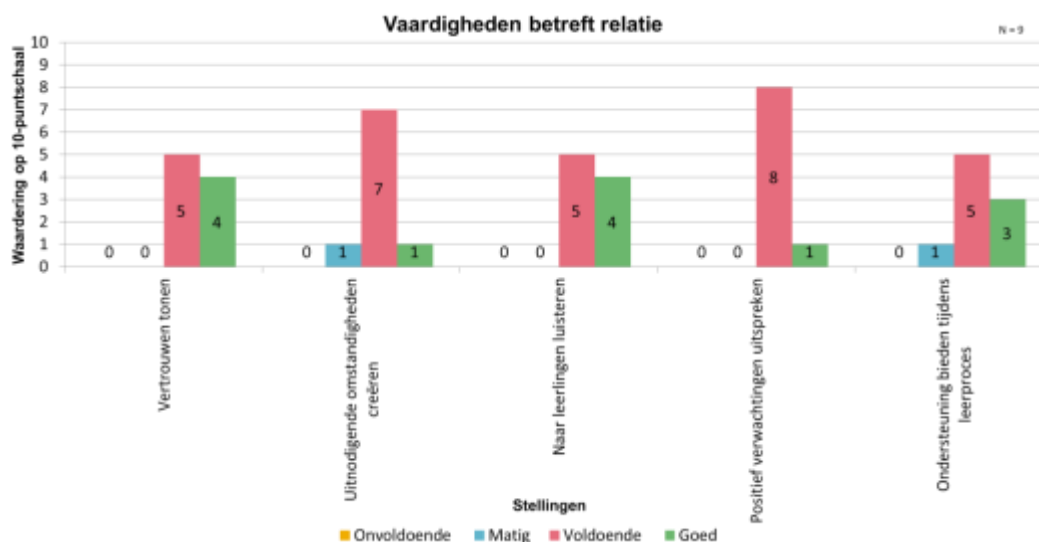
Bij de vaardigheden betreft het **kiezen van een observatiedoel** schatten twee respondenten deze in als onvoldoende. In de toelichting geeft één respondent aan: "Ik doe dit niet bewust." Eén respondent ervaart de vaardigheid als matig en zes voldoende. Vier van deze respondenten nemen alle observatiedoelen samen en vier kiezen een vast observatiedoel wat ook genoteerd en gecommuniceerd wordt.

De vaardigheden om het gekozen **observatiedoel ook daadwerkelijk te observeren** wordt door twee respondenten als onvoldoende ingeschat. Zij geven in de toelichting op hun antwoord aan het lastig te vinden om observaties te noteren. Eén respondent waardeert de eigen vaardigheid hierin als matig en zes als voldoende.

Vier respondenten geven aan over onvoldoende vaardigheden te beschikken met betrekking tot het **stellen van verdiepende vragen**. In de toelichting geeft één respondent aan: "Ik wil hier nog in groeien. De verdiepende vragen die ik stel zijn vaak sturend, terwijl ik juist open vragen aan ze wil stellen waardoor hun eigen inbreng groter zal zijn." Drie respondenten schatten hun vaardigheden in als matig en twee voldoende. Vier respondenten geven aan niet bewust bezig te zijn met het stellen van verdiepende vragen en vier doen dit tijdens de begeleiding.

Met betrekking tot het **stimuleren van een growth mindset** schatten drie respondenten hun vaardigheden in als onvoldoende, twee matig en vier voldoende. Zes respondenten geven in de toelichting op hun antwoord aan dat zij niet weten hoe zij dit op de juiste manier kunnen stimuleren.

Tot slot blijkt uit figuur 6 dat vijf respondenten hun vaardigheden betreft het **geven van complimenten op het werkproces** als voldoende inschatten en vier goed. Allen geven in de toelichting aan persoonlijke complimenten te geven en drie geven daarbij ook tips en tops.



Figuur 7. Vaardigheden betreft relatie

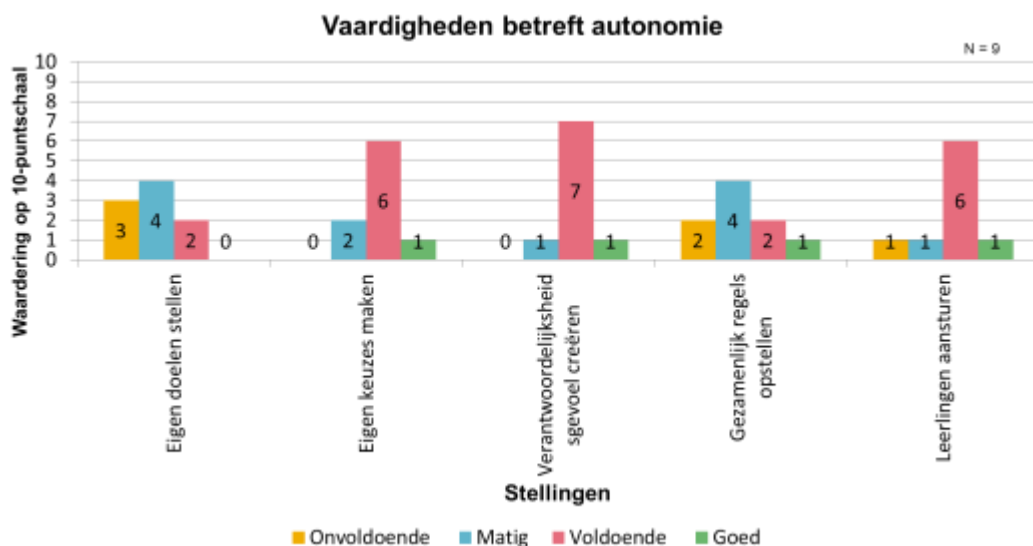
Figuur 7 geeft weer dat vijf respondenten hun vaardigheden met betrekking tot het **tonen van vertrouwen** als voldoende ervaren en vier goed. In de toelichting op hun antwoord geven allen aan waardering en complimenten te geven. Ook geven zij aan hun vertrouwen in de leerlingen uit te spreken.

Eén respondent schat de eigen vaardigheid met betrekking tot **uitnodigende omstandigheden creëren** in als matig. In de toelichting geeft zij aan: “Ik observeer vanuit mijn bureau, pas als ik rondloop stellen leerlingen mij vragen.” Zeven respondenten waarderen de eigen vaardigheid als voldoende en één goed. Zes respondenten geven aan dat leerlingen zich vrij en veilig voelen en dat zij weten dat ze terecht kunnen voor vragen. Drie van deze respondenten voegen toe dat zij leerlingen regelmatig uitnodigen voor een gesprek.

Bij **luisteren naar leerlingen** schatten vijf respondenten de vaardigheid in als voldoende en vier goed. Alle respondenten geven aan een luisterend oor te bieden en gericht te reageren op wat er verteld wordt.

Acht respondenten schatten de eigen vaardigheden met betrekking tot **positieve verwachtingen uitspreken** in als voldoende en één goed. Eén respondent geeft in de toelichting op haar antwoord aan: “Ik spreek mijn verwachtingen uit, maar wel op een positieve manier. Ik wil niet belerend zijn. Echter stoei ik soms nog wel met de ongemotiveerde leerling, want daarbij voel ik me soms wel eisend.” Drie respondenten geven aan het negatieve gedrag te benoemen en vijf gebruiken positieve termen.

Eén respondent ervaart de vaardigheden met betrekking tot **ondersteuning bieden tijdens het leerproces** als matig. In een toelichting op het antwoord geeft zij aan: “Ik bied vooral ondersteuning aan tijdens het samenwerkingsproces.” Vijf respondenten schatten de vaardigheden in als voldoende en drie goed. Deze acht respondenten geven aan rond te lopen om vragen te beantwoorden, maar willen leerlingen zo veel mogelijk zelf laten ontdekken.



Figuur 8. Vaardigheden betreft autonomie

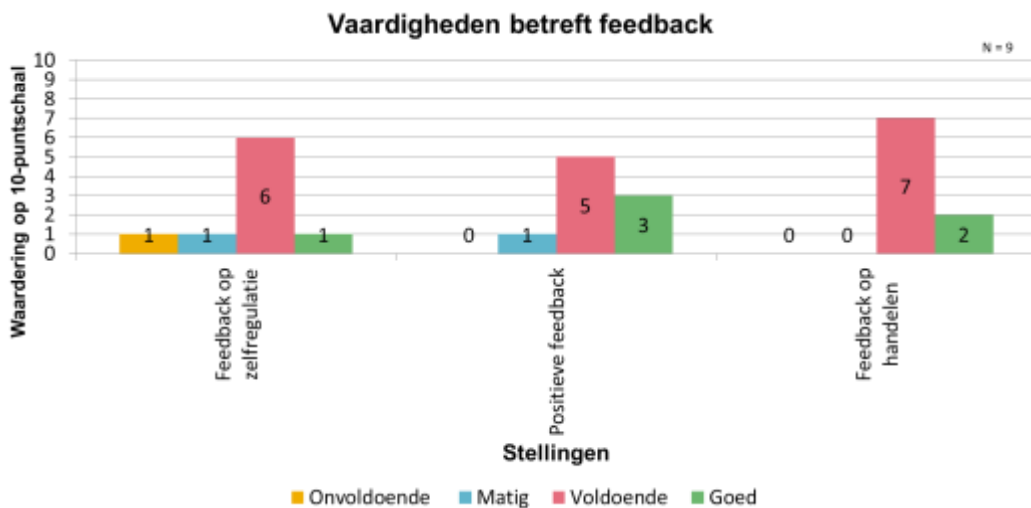
Te zien in figuur 8 is dat drie respondenten hun vaardigheden betreft **eigen doelen stellen** als onvoldoende inschatten. Deze respondenten geven aan dat er geen ruimte is om leerlingen eigen doelen te laten stellen en dat zij veel sturen. Vier respondenten ervaren hun vaardigheden als matig. Zij geven aan dat de cognitieve doelen zijn vastgesteld, maar dat leerlingen wel persoonlijke doelen mogen stellen. Twee respondenten waarderen hun vaardigheden als voldoende. Zij lichten toe dat er vrijheden zijn om eigen doelen te bepalen, maar dat deze ruimte breder moet.

Twee respondenten geven aan over matige vaardigheden te beschikken met betrekking tot het **maken van eigen keuzes**, zes voldoende en één goed. Vijf van deze respondenten geven aan dat leerlingen eigen keuzes mogen maken in de verwerking als de opdracht zich er voor leent. Dit moet wel in overleg met de leerkracht. Vier respondenten geven aan dat de leerlingen vrij zijn in het maken van keuzes betreft de verwerking.

Bij het **creëren van een verantwoordelijkheidsgevoel** schat één respondent de vaardigheid in als matig. Zij creëert een verantwoordelijkheidsgevoel door leerlingen in te laten zien dat het een eigen project is, wat zij aan genodigden moeten gaan presenteren. Zeven respondenten ervaren de eigen vaardigheden als voldoende en één als goed. Deze respondenten geven aan leerlingen te wijzen op het verantwoordelijkheidsgevoel door ze niet bij de hand te nemen, maar vrijheid te geven.

Twee respondenten geven aan over onvoldoende vaardigheden te beschikken betreft het **gezamenlijk regels opstellen** en vier als matig. Vier respondenten geven aan zelf regels te bepalen. Twee respondenten waarderen de eigen vaardigheid als voldoende en één goed. Vier respondenten geven aan zelf regels te bepalen, maar dat leerlingen binnen het eigen groepje nieuwe regels kunnen toevoegen en één geeft aan samen met leerlingen regels te bepalen.

Met betrekking tot **leerlingen aansturen** geeft één respondent aan over onvoldoende vaardigheden te beschikken. Deze respondent biedt sturing door opdrachten te geven en verwachtingen uit te spreken. Eén respondent ervaart de eigen vaardigheden als matig, zes voldoende en één goed. Vier respondenten geven sturing door het stellen van vragen en vier bieden sturing als er naar gevraagd wordt. Zij willen motivatie en initiatief zien bij leerlingen.



Figuur 9. Vaardigheden betreft feedback

Uit figuur 9 blijkt dat één respondent de eigen vaardigheden als onvoldoende inschat met betrekking tot **feedback op zelfregulatie**. In de toelichting geeft zij aan: “Ik denk dat ik een sturende rol heb in het (samenwerkings)leerproces door veelal in de feedback aan te geven wat ik ervan vond.” Eén respondent ervaart de eigen vaardigheid als matig, zes voldoende en één goed. Twee respondenten geven aan wat zij zien, wat zij ervan vinden en vragen vervolgens wat de leerlingen zelf vinden. Zes respondenten laten leerlingen reflecteren op het proces. De leerlingen ontvangen tips/tops van de leerkrachten. Eén respondent geeft aan over matige vaardigheden te beschikken betreft het geven van **positieve feedback**. In de toelichting op haar antwoord geeft zij aan: “Zoveel mogelijk, maar lukt niet altijd. Ik val snel terug in wat ik anders wil zien.” Eén respondent ervaart de vaardigheid als matig, vijf voldoende en drie goed. Acht respondenten geven aan positieve en ontwikkelingsgerichte feedback te geven. Tot slot blijkt uit figuur 9 dat zeven respondenten de vaardigheden met betrekking tot **feedback op handelen** als voldoende inschatten en twee goed. Eén respondent geeft aan zoekende te zijn in het vinden van de juiste vorm en acht geven tijdens de les en evaluatie aan wat zij zien, wat zij ervan vinden en vragen vervolgens wat de leerlingen zelf vinden.

4.3 Welke wensen hebben de leerkrachten ten aanzien van hun eigen rol om eigenaarschap bij leerlingen te vergroten?

Uit beide groepsinterviews blijkt dat alle respondenten behoefte hebben aan **kennis over eigenaarschap** in de vorm van theorie. Het is nodig dat het begrip inhoud krijgt, zodat het vertaald kan worden naar de praktijk. Tevens blijkt uit de interviews dat er behoefte is aan meer theoretische kennis betreffende enkele vaardigheden om eigenaarschap te vergroten. Zo geven alle respondenten aan te weinig kennis te hebben over het **geven van feedback** (feed up en feed forward) en allen wensen daarover meer kennis te verkrijgen. Twee respondenten hebben behoefte aan een presentatie waarin de begrippen feed up en feed forward worden toegelicht met daarnaast praktijkvoorbeelden. Twee respondenten wensen meer kennis te vergaren over het stellen van vragen en drie behoeven meer kennis over reflectie, gericht op cognitieve-, metacognitieve- en motivationele vaardigheden. Hieruit voortvloeiend wordt door alle respondenten de wens uitgesproken voor een schoolbrede **visie op eigenaarschap** en één spreekt de wens uit voor een doorgaande lijn binnen de school. Eén respondent spreekt uit: “Ik zou wel willen weten waar we als school zijnde naartoe willen, zodat ik ook weet wat er van ons verwacht wordt. We weten niet wat er verwacht

wordt, dus doen we maar iets.” Ten aanzien van de **vaardigheden** rondom het vergroten van eigenaarschap, blijkt uit de interviews dat drie respondenten behoefte hebben aan algemene handvatten hoe ze eigenaarschap op de juiste wijze kunnen vergroten. Door één respondent wordt de wens voor een workshop of een bezoek aan een andere basisschool uitgesproken. Eén respondent heeft meer inzicht in de eigen rol binnen het proces van eigenaarschap. Ten aanzien van **de coachende rol van de leerkracht gericht op autonomie** blijkt uit het interview dat drie respondenten behoefte hebben aan richtlijnen of handvatten hoe dit op de juiste wijze aan te pakken. Deze drie voelen zich vooral onzeker over de doelen: “Hoe zorgen we ervoor dat leerlingen aan het eind van een leerjaar of zelfs het eind van de basisschool de kerndoelen behalen?” Eén respondent licht toe: “Ik kan handvatten gebruiken, want wat moet ik vanuit de leerlingen laten komen en waar halen zij doelen vandaan?” Uit het interview blijkt dat, ten aanzien van **de coachende rol van de leerkracht gericht op het stimuleren van een growth mindset**, twee respondenten het lastig vinden leerlingen in een fixed mindset te stimuleren: “Wat doe ik met de kinderen die blokkeren?” Eén respondent spreekt uit dat het stimuleren van een growth mindset in haar ogen een aandachtspunt is voor alle leerkrachten. Eén respondent geeft aan dat **de coachende rol van de leerkracht gericht op het stellen van vragen** haar goed af gaat, maar heeft wel de wens tot verdere ontwikkeling. Twee respondenten hebben behoefte aan praktische voorbeelden over hoe dit vorm te geven. Tot slot blijkt uit beide groepsinterviews dat twee respondenten behoefte hebben aan praktische adviezen gericht op **reflectie** op cognitieve-, metacognitieve- en motivationele vaardigheden: ‘Ik zou echt niet weten wat ik van de leerlingen kan, mag en wil verwachten op het gebied van reflectie.’

5. Conclusie en aanbevelingen

In dit hoofdstuk worden per deelvraag de conclusies getrokken. Deze conclusies zijn gebaseerd op de onderzoeksresultaten. De beschreven conclusies leiden tot een antwoord op de hoofdvraag.

5.1 Conclusies

Welke kennis hebben de leerkrachten op dit moment om eigenaarschap bij leerlingen te vergroten?

Onder de bevraagde leerkrachten is ruim voldoende kennis met betrekking tot individuele onderwijsbehoeften, het voeren van kindgesprekken en observeren. Echter, de kennis met betrekking tot het stimuleren van een growth mindset, leerresultaten, eigen keuzes maken en eigen doelen stellen is summier. Deze elementen zijn wél essentieel voor het creëren van een zelfverantwoordelijke houding, waar eigenaarschap uit voortvloeit (Duckworth, 2009; Dweck, 2015; Slooter, 2018; Zimmerman, 1990). Ook de kennis met betrekking tot de vier componenten van Zimmerman (1990): eigen doelen stellen, zelfevaluatie, zelfmonitoring en zelfinstructie is gering. Uit de theorie blijkt dat deze componenten de basis vormen voor eigenaarschap. Tevens is de kennis betreft een coachende rol beperkt. Het aannemen van deze rol is nodig om eigenaarschap te vergroten (Berends, 2008; Slooter, 2018; Stevens, 2010). Tot slot is de kennis betreft feedback gering, terwijl ook dit van belang is om tot eigenaarschap te komen (Wiliam, 2013; Zimmerman, 1990).

Welke leerkrachtvaardigheden zet een leerkracht op dit moment in om eigenaarschap bij leerlingen te vergroten?

Op dit moment zetten de bevraagde leerkrachten de vaardigheden betreft feedback op handelen en de vaardigheden gericht op relatie in, om eigenaarschap bij leerlingen te vergroten.

Binnen het component relatie gaat het om de vaardigheden: vertrouwen tonen, luisteren naar leerlingen en positieve verwachtingen uitspreken naar leerlingen. Doordat aan deze elementen word voldaan kan er gewerkt gaan worden aan het creëren van autonomie waaruit eigenaarschap ontstaat (Deci & Ryan, 2000). Echter missen de ondervraagde leerkrachten de vaardigheden betreft autonomie, zoals: eigen doelen stellen, eigen keuzes maken, verantwoordelijkheidsgevoel creëren, gezamenlijk regels opstellen en leerlingen aansturen.

Ook de vaardigheden betreft het geven van feedback op zelfregulatie wat bijdraagt aan zelfsturend leren (Hattie, 2015), missen. Tevens missen de ondervraagde leerkrachten de vaardigheden betreft een coachende rol, zoals: reflecteren op cognitieve-, metacognitieve- en motivationele vaardigheden, stimuleren van een intrinsieke motivatie, het kiezen en observeren van een observatiedoel, het stellen van verdiepende vragen en het stimuleren van een growth mindset. Deze vaardigheden zijn volgens Berends (2008), Slooter (2018) en Stevens (2010) van belang vanuit de overtuiging dat leerkrachten door middel van een coachende rol eigenaarschap vergroten.

Welke wensen hebben de leerkrachten ten aanzien van hun eigen rol om eigenaarschap bij leerlingen te vergroten?

Alle bevroagde leerkrachten hebben behoefte aan het vergroten van theoretische kennis omtrent het begrip eigenaarschap. Meerdere leerkrachten willen hun kennis en vaardigheden vergroten met betrekking tot het geven van feedback, wat een voorwaarde is om eigenaarschap bij leerlingen tot stand te brengen (Wiliam, 2013). De wens voor een workshop gericht op de vier componenten (Zimmerman, 1990) of een bezoek aan andere basisscholen wordt uitgesproken. Er is behoefte aan een presentatie waarin de begrippen feed up en feed forward worden toegelicht en ondersteund worden met praktijkvoorbeelden. Daarnaast hebben de ondervraagde leerkrachten behoefte aan meer kennis én het vergroten van hun vaardigheden met betrekking tot het stellen van verdiepende vragen, reflectie gericht op cognitieve-, metacognitieve- en motivationele vaardigheden en rondom het stimuleren van een growth mindset. Meerdere bevroagde leerkrachten hebben behoefte aan richtlijnen en handvatten ten aanzien van de coachende rol van de leerkracht. Dit is de rol die leerkrachten dienen aan te nemen om eigenaarschap bij leerlingen te vergroten (Berends, 2008; Slooter, 2018; Stevens, 2010). Tot slot verlangen alle bevroagde leerkrachten naar een schoolbrede visie gericht op eigenaarschap en een doorgaande leerlijn, zodat duidelijk wordt wat er van leerkrachten verwacht wordt.

Wat hebben leerkrachten van de groepen 6 en 7 van de onderzoeksschool nodig om eigenaarschap bij leerlingen te vergroten?

Eigenaarschap bestaat uit vier componenten: eigen doelen stellen, zelfevaluatie, zelfmonitoring en zelfinstructie (Zimmerman, 1990). Om eigenaarschap te kunnen creëren is het nodig dat leerkrachten kennis hebben betreft deze componenten. De onderzoeksdata tonen aan dat de kennis betreft eigenaarschap op dit moment summier is, waardoor de leerkrachten niet goed weten op welke wijze ze hun eigen vaardigheden kunnen toepassen om eigenaarschap bij leerlingen te vergroten. Tevens hebben de leerkrachten meer theoretische kennis nodig met betrekking tot de vaardigheden betreft een coachende rol, zoals: reflecteren op cognitieve-, metacognitieve- en motivationele vaardigheden, het kiezen en observeren van een observatiedoel, het stellen van verdiepende vragen en het stimuleren van een growth mindset. Deze vaardigheden zijn essentieel om eigenaarschap bij leerlingen te stimuleren (Berends, 2008; Slooter, 2018;

Stevens, 2010). Meer kennis en vaardigheden betreft het geven van feedback is vereist aangezien dit een belangrijk aspect is binnen het leerproces van leerlingen en het creëren van eigenaarschap (Hattie, 2015). Tevens achten de leerkrachten van de groepen 6 en 7 het noodzakelijk dat er een schoolbrede visie op eigenaarschap geformuleerd wordt. Voor hen is dit een voorwaarde om eigenaarschap op een juiste en eenduidige wijze vorm te kunnen gaan geven binnen de school. Een ontwikkelde doorgaande leerlijn is voor de leerkrachten essentieel om een continuïteit in begeleiding en aanbod betreffende eigenaarschap te kunnen creëren en garanderen.

5.2 Kritische reflectie

Een sterk onderdeel binnen dit onderzoek is het theoretisch kader, welke zich richt op eigenaarschap, leerkrachtvaardigheden en de rol van de leerkracht. Door middel van verschillende (internationale) bronnen worden de kernbegrippen toegelicht. Tevens geeft het theoretisch kader handvatten om het onderzoek uit te voeren en de hoofd- en deelvragen aan de hand van literatuur te definiëren, onderzoeken, analyseren en beantwoorden.

De groep respondenten voor dit onderzoek was gering aangezien dit onderzoek zich gericht heeft op de leerkrachten van de groepen 6 en 7. Hoewel een bredere respons wenselijk was geweest, vormen de verkregen antwoorden wel een indicatie voor de beoogde doelstelling van het onderzoek.

Met de gekozen onderzoeksinstrumenten, vragenlijst en groepsinterview, zijn de deelvragen gericht op kennis en de wensen van leerkrachten met betrekking tot eigenaarschap in de praktijk beantwoord. Voor de deelvraag gericht op de vaardigheden van leerkrachten met betrekking tot eigenaarschap, is de onderzoeksmethode observatie vanwege de schoolsluiting door de uitbraak van Covid-19, vervangen door een vragenlijst. De resultaten voortkomend uit deze vragenlijst moeten als minder betrouwbaar beoordeeld worden aangezien ze berusten op het eigen inzicht van de bevroegde leerkrachten. Desondanks wordt een goede indicatie van de beheerste vaardigheden gegeven, vanwege de door de respondenten gegeven toelichting bij hun antwoorden.

Opvallend bij de resultaten van de vragenlijsten is dat de kennis en vaardigheden van de respondenten niet altijd overeenkomen. Deze opvallendheden zijn te zien bij het reflecteren op metacognitieve- en motivationele vaardigheden en bij het stellen van verdiepende vragen. Er wordt aangegeven dat de kennis betreft deze vaardigheden weinig is, terwijl de vaardigheden vervolgens als voldoende en goed worden ingeschaald. De interviews waren geschikt geweest om hierover meer verduidelijking te krijgen, echter is hier geen antwoord op verkregen.

Voor beantwoording van de deelvraag gericht op de wensen en behoeften van de leerkrachten, is gebruikgemaakt van groepsinterviews. Vanwege de situatie rondom COVID-19 hebben deze interviews plaatsgevonden via MS Teams. Zowel onderzoeker als respondenten waren in geringe mate bekend met MS Teams en door het korte tijdsbestek heeft een gedegen voorbereiding niet plaats kunnen vinden. Het is reëel rekening te houden met enige negatieve beïnvloeding van de resultaten. Tevens was de respons op de groepsinterviews met zeven respondenten gering. Een sterk element is de indeling van de groepsinterviews. Aangezien MS Teams ruimte biedt om vier mensen in beeld te brengen, is er gekozen om een interview met vier respondenten en één met drie respondenten uit te voeren. De indeling is gebaseerd op de antwoorden die respondenten gegeven hebben op de stellingen met betrekking tot hun kennis en vaardigheden tot het vergroten van eigenaarschap bij leerlingen. Door bij de groepssamenstelling uit te gaan van de antwoorden

van de respondenten, hebben de respondenten gezamenlijk over overkoepelende uitdagingen, problemen en wensen kunnen spreken.

5.3 Praktische opbrengst en aanbevelingen

Om eigenaarschap goed vorm te kunnen gaan geven op de onderzoeksschool is het nodig dat het begrip eigenaarschap meer inhoud krijgt bij alle leerkrachten. Met name verdieping van kennis gericht op het stimuleren van een growth mindset, leerresultaten, eigen keuzes maken, eigen doelen stellen, feedback geven en reflecteren. Ook is theoretische kennis nodig met betrekking tot de vier componenten van Zimmerman (1990): eigen doelen stellen, zelfevaluatie, zelfmonitoring en zelfinstructie klein. Tevens is meer kennis gewenst aangaande de coachende rol van de leerkracht binnen eigenaarschap. Een teambrede scholing kan een middel zijn om bovenstaande te bewerkstelligen. Hiervoor kunnen studiedagen of teamvergaderingen ingeruimd worden. Tevens is er een mogelijkheid dat leerkrachten middels zelfstudie van aangereikte literatuur hun kennis over eigenaarschap uitbreiden.

Het is wenselijk dat er teambreed aandacht wordt besteed aan vaardigheden die horen bij de coachende rol van de leerkracht om eigenaarschap bij leerlingen te vergroten. Het betreft vaardigheden gericht op autonomie, feedback op zelfregulatie, stimuleren van reflectie en motivatie, het stellen van vragen en het stimuleren van een growth mindset (Slooter, 2018). Deze vaardigheden kunnen getraind worden middels een teambrede scholing volgend na de teambijeenkomsten gericht op kennis. Ook workshops kunnen hiervoor een middel zijn. Daarnaast zijn collegiale consultaties op expertscholen een mogelijkheid. Het verdient de aanbeveling om leerkrachten tijdens het leerproces gericht te laten oefenen met de vaardigheden. Het kan uitermate zinvol en leerzaam zijn leerkrachten tijdens dit proces bij elkaar te laten observeren en structureel gesprekken te organiseren waarin leerkrachten ervaringen met elkaar delen.

Om eigenaarschap op een juiste en eenduidige wijze vorm te kunnen gaan geven, is een visie op eigenaarschap van belang. Vanuit de bevroagde leerkrachten is er een unanieme wens voor het ontwikkelen van deze visie. Het oprichten van een professionele leergemeenschap (PLG) waarbij uit elke bouw minimaal één leerkracht aansluit is een middel om te onderzoeken hoe eigenaarschap vanuit de algemene visie van de school vormgegeven kan worden. Een ander middel is een teamvergadering waarin samen gebrainstormd wordt over een visie op eigenaarschap. Een doorgaande leerlijn is vervolgens essentieel om continuïteit in begeleiding en aanbod betreffende eigenaarschap te kunnen creëren en garanderen. Dit past bij de wensen van de bevroagde leerkrachten. Na het vastleggen van de visie op eigenaarschap, zou een vervolgonderzoek naar het creëren van een doorgaande leerlijn een toegevoegde waarde zijn. De visie en doorgaande leerlijn kunnen vervolgens vastgelegd worden in een kwaliteitskaart, met als doel de kwaliteit van het vergroten van eigenaarschap bij leerlingen te verbeteren en waarborgen.

6. Literatuurlijst

Baarda, D. B. & de Goede, M. (2007). *Basisboek Enqueteren* (2de editie). Groningen: Noordhoff.

Berends, R. (2008). *Zelfstandigheid leren door zelfstandig te zijn*. Geraadpleegd op 23 oktober van <https://docplayer.nl/49952-Zelfstandigheid-leren-door-zelfstandig-te-zijn-het-begrip-zelfstandigheid-in-de-praktijk-van-het-daltononderwijs.html>

Bodrova, E & Leong, D.J. (2007). *Tools of the mind. The vygotskian aproach to early childhood education*. Geraadpleegd op 23 oktober 2019 van <https://pdfs.semanticscholar.org/c33c/21f744a8bc148a203dd91c72dcf7adc4cd4f.pdf>

Boekaerts, M. & Simons, R. (2001). *Leren en instructie* (6de editie). Assen: Gorcum B.V., Koninklijke van.

Bors, G. & Stevens, L. (2010). *De gemotiveerde leerling*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

BTB. (2017). *Gebruiken van beoordelingsschalen*. Geraadpleegd op 3 april 2020 van <https://www.toetsen-beoordelen.nl/gebruiken-van-beoordelingsschalen-voor-opdrachten-checklist-en-rubric/>

CBS. (2014). *Kijken naar grafieken*. Geraadpleegd op 10 april 2020 van [file:///C:/Users/beheerder/Downloads/kijken-naar-grafieken%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/beheerder/Downloads/kijken-naar-grafieken%20(1).pdf)

Dagnath, C. & Büttner, G. (2008). *Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis*. Geraadpleegd op 23 oktober 2019 van https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2014/05/PROO_Effective+strategies+for+self-regulated+learning.pdf

Dekker, W. (2016). *Help leerlingen zichzelf te sturen*. JSW, 12-15.

Deleij, M. (2016). *Eigenaarschap, zo simpel!* JSW, 32-35

Duckworth, K. (2009) *Self-regulated learning: a titerature Review*. Geraadpleegd op 8 november 2019 van <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10015842/1/WBLResRep33.pdf>

Dweck, C. (2015). *Growth mindset*. Geraadpleegd op 8 november 2019 van <https://www.stem.org.uk/system/files/community-resources/2016/06/DweckEducationWeek.pdf>

Graauw, C. de (z.d.). *Welke schalen kun je gebruiken?* Geraadpleegd op 3 april 2020 van <https://www.claudiadegraauw.nl/onderzoek-welke-schalen-kun-je-gebruiken/>

Grosman, G. (2015). *Geef leerlingen het roer*. Geraadpleegd op 8 november van <https://docplayer.nl/18001116-Geef-leerlingen-het-roer-zo-zorg-je-dat-feedback-werkt-gijselien-grosman-jsw-7-maart-2015-onderzoeksrapport.html>

Hattie,J. (2014). *Leren zichtbaar maken*. Rotterdam: Bazalt educatieve uitgeverijen.

Janson, D. (2015). *De coachende rol van leraren*. Geraadpleegd op 22 november 2019 van <https://wij-leren.nl/coachen-van-leerlingen.php>

Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J. H. A. M., & Scheepsmma, W. (2011). *Ontwikkeling door onderzoek: een handreiking voor leraren*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.

Lange, R. de, Schuman, H., & Montessori, N.M. (2016). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen, België: Garant.

Lieskamp, M. (2017). *Toekomstbehendig onderwijs? Het belang van eigenaarschap voor het eigen leerproces van leerlingen*. Geraadpleegd op 7 november 2019 van <http://www.myriamlieskamp.nl/wp-content/uploads/2017/04/toekomstbehendig-onderwijs-Direct-5-2017.pdf>

Marzano, R. (2009). *Wat werkt in de klas. Didactische aanpak*. Rotterdam: Bazalt.

Redactie Feedbackgeven. (2018). *Feedback regels: hoe moet je feedback geven?* Geraadpleegd op 22 november 2019 van <https://feedbackgeven.nl/feedback-regels-hoe-moet-je-feedback-geven/>

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. *American Psychologist*. Geraadpleegd op 6 november 2019 van https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf

SLO. (2019). *Zelfregulering*. Geraadpleegd op 8 november 2019 van <https://slo.nl/thema/meer/21e-eeuwsevaardigheden/zelfregulering/>

Slooter, M. (2018). *De zes rollen van de leraar: coach*. Geraadpleegd op 22 november 2019 van <https://www.onderwijsvanmorgen.nl/de-zes-rollen-van-de-leraar-coach/>

Stevens, L. (2004). *Zin in school*. Utrecht: EDG Thuiswinkel (Uitgeverij).

Stevens, L. (2010). *Zin in onderwijs*. Antwerpen: Garant

Swet, J. van & Munneke, L. (2017). *Praktijkgericht onderzoeken in het onderwijs*. Amsterdam: Boom uitgevers.

Verhoeven, P. (2016). *Eigenaarschap: het leren is van mij!*. Geraadpleegd op 10 november 2019 van <http://www.pieter-verhoeven.nl/actueel/DU14607-Eigenaarschap-het-leren-is-van-mij.aspx>

Vygotsky, L.S. (1979). *Mind in society: the development of higher mental processes* (M. Cole, Ed.). Geraadpleegd op 30 november 2019 van <http://ouleft.org/wp-content/uploads/Vygotsky-Mind-in-Society.pdf>

Wiliam, D. (2013). *Cijfers geven werkt niet*. Meppel: Ten Brink Uitgevers.

Zimmerman, B.J. (1989). *Models of self-regulated learning and academic achievement*. Geraadpleegd op 1 november 2019 van https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4612-3618-4_1

7. Bijlagen

7.1 Vragenlijst – kennis

Beste respondent,

Vanuit de directie is de vraag gekomen om te onderzoeken welke leerkrachtvaardigheden nodig zijn om eigenaarschap bij de leerlingen van de groepen 6 en 7 te vergroten. Volgens Deleij (2016) is eigenaarschap nodig om de leerlingen voor te bereiden op het functioneren in de maatschappij. Deze vragenlijst sluit aan bij de kennis die jullie als leerkrachten nodig hebben rondom het vergroten van eigenaarschap bij leerlingen.

Om te voorkomen dat u beïnvloed wordt door anderen, wil ik u vragen deze vragenlijst individueel in te vullen. Per vraag mag u één cijfer invullen. De antwoorden worden vervolgens geanonimiseerd en verwerkt in de resultaten. Zou u de ingevulde vragenlijst uiterlijk 19 februari 2020 per e-mail willen retourneren? De vragenlijst neemt ongeveer tien minuten van uw tijd in beslag. Alvast bedankt voor uw medewerking.

Groeten,

Daphne Savelkouls

Vragenlijst

Algemeen

Wat is uw leeftijd? _____

U werkt _____ parttime/fulltime

In welke groep geeft u les? _____

Werkervaring? _____ jaar

De vragen uit onderstaande vragenlijst sluiten aan bij de volgende begrippen: *eigenaarschap, de vier componenten van Zimmerman (1990), een coachende rol, feedback en reflecteren*. In deze vragenlijst positioneert u uzelf met betrekking tot uw kennis over het vergroten van eigenaarschap bij leerlingen. U geeft aan in welke mate u beschikt over de kennis rondom eigenaarschap.

De volgende scoreverdeling wordt gehanteerd:

- Weinig kennis : score 0 tot en met 4
- Enige kennis: score 5 en 6
- Voldoende kennis: score 7 en 8
- Veel kennis: score 9 en 10

Eigenaarschap

Zimmerman (1990) heeft het begrip eigenaarschap geïntroduceerd. Bij eigenaarschap leert de leerling volgens Zimmerman (1990) initiatief te nemen, doelstellingen te bepalen en verantwoordelijkheid te nemen voor het eigen leerproces. Volgens Dweck (2015) is het van belang om bij leerlingen een growth mindset te stimuleren, waarmee het eigenaarschap van leerlingen vergroot zal worden. Bij een growth mindset is er bij de leerling de overtuiging dat capaciteiten ontwikkeld kunnen worden. Hieronder volgt een aantal vragen over het vergroten van eigenaarschap.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Geef een oordeel over uw kennis met betrekking tot het vergroten van eigenaarschap.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Geef een oordeel over uw kennis met betrekking tot het stimuleren van een growth mindset.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Geef een oordeel over uw kennis met betrekking op de leerresultaten als gevolg van het vergroten van eigenaarschap bij leerlingen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Geef een oordeel over uw kennis met betrekking tot de individuele onderwijsbehoeften van leerlingen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Geef een oordeel over uw kennis met betrekking tot het creëren van ruimte om leerlingen eigen keuzes te laten maken.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Geef een oordeel over uw kennis met betrekking tot het creëren van ruimte om leerlingen zelf doelen te laten stellen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Geef een oordeel over uw kennis met betrekking tot het voeren van kindgesprekken.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

De vier componenten rondom eigenaarschap (Zimmerman, 1990)

Zimmerman (1990) beschrijft vier componenten die van belang zijn om eigenaarschap te vergroten. De componenten bestaan uit: eigen doelen stellen, zelfevaluatie, zelfmonitoring en zelfinstructie. Hieronder volgt een aantal vragen over deze componenten.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Geef een oordeel over uw kennis met betrekking tot het component <i>eigen doelen stellen</i> om eigenaarschap bij leerlingen te vergroten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Geef een oordeel over uw kennis met betrekking tot het component <i>zelfevaluatie</i> om eigenaarschap bij leerlingen te vergroten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Geef een oordeel over uw kennis met betrekking tot het component <i>zelfmonitoring</i> om eigenaarschap bij leerlingen te vergroten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Geef een oordeel over uw kennis met betrekking tot het component <i>zelfinstructie</i> om eigenaarschap bij leerlingen te vergroten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Een coachende rol

Volgens Berends (2008) en Stevens (2010) dient de leerkracht een coachende rol aan te nemen, waardoor zij een verantwoordelijkheidsgevoel bij leerlingen stimuleren. De leerstof wordt niet langer aangedragen door de leerkracht. De leerkracht begeleidt de leerling met de stof waar de leerling zich in kan ontwikkelen. Het stimuleren van een zelfverantwoordelijke houding begint volgens Deci & Ryan (1985, 2000) bij de motivatie en betrokkenheid van de leerlingen. Zij beschrijven met de zelfdeterminatie theorie dat intrinsieke motivatie zorgt voor het creëren van eigenaarschap. Volgens Deci & Ryan (1985, 2000) verhoogt de leerkracht de intrinsieke motivatie als zij weten in te spelen op drie psychologische basisbehoefte: relatie, autonomie en competentie (Stevens, 2004). Hieronder volgt een aantal vragen over de coachende rol van de leerkracht.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Geef een oordeel over uw kennis met betrekking tot de vaardigheden van een coachende rol van de leerkracht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Geef een oordeel over uw kennis met betrekking tot het stimuleren van intrinsieke motivatie.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Geef een oordeel over uw kennis met betrekking tot het stimuleren van een actieve/betrokken houding van leerlingen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Geef een oordeel over uw kennis met betrekking tot <i>relatie</i> vanuit de drie psychologische basisbehoeften.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Geef een oordeel over uw kennis met betrekking tot <i>autonomie</i> vanuit de drie psychologische basisbehoeften.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Geef een oordeel over uw kennis met betrekking tot <i>competentie</i> vanuit de drie psychologische basisbehoeften.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Geef een oordeel over uw kennis met betrekking tot het stellen van verdiepende vragen om eigenaarschap te vergroten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Geef een oordeel over uw kennis met betrekking tot de essentie van observeren.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Feedback

Feedback op zelfregulatie zou volgens Hattie (2015) een bijdrage moeten leveren aan het leren van leerlingen. Feedback op zelfregulatie laat de leerling verbanden zien tussen hun inzet en het succes (Hattie, 2015). Hieronder volgt een aantal vragen over het geven van feedback.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Geef een oordeel over uw kennis met betrekking tot het geven van feedback.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Geef een oordeel over uw kennis met betrekking tot het geven van feedback op zelfregulatie.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Geef een oordeel over uw kennis met betrekking tot het geven van feed forward.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Geef een oordeel over uw kennis met betrekking tot het geven van feed up.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Reflecteren

Om eigenaarschap te ontwikkelen is het essentieel dat er gereflecteerd wordt op de cognitieve-, metacognitieve- en motivationele vaardigheden. De cognitieve vaardigheden hebben te maken met de mate waarin de leerling in staat is om informatie op te nemen en te verwerken. Metacognitieve vaardigheden zijn vaardigheden die zowel de kennis als vaardigheden om het eigen denken betreffen. Onder motivationele processen wordt de innerlijke drijfveer bedoeld die leerlingen ertoe leidt om iets na te streven. Deze vaardigheden zijn nodig om eigenaarschap te creëren (Hattie, 2015). Hieronder volgt een aantal vragen over reflecteren

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Geef een oordeel over uw kennis met betrekking tot de essentie van reflecteren.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Geef een oordeel over uw kennis met betrekking tot cognitieve vaardigheden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Geef een oordeel over uw kennis met betrekking tot metacognitieve vaardigheden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Geef een oordeel over uw kennis met betrekking tot motivationele vaardigheden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

7.2 Observatielijst

Observatielijst

Geobserveerde leerkracht: Respondent 1 _____

Datum: _____

Begintijd/eindtijd: _____ - _____

Geobserveerde les: Instructie leerarrangement__

Observator: Daphne Savelkouls_____

Hieronder staat een aantal stellingen die betrekking hebben de leerkrachtvaardigheden op het vergroten van eigenaarschap bij leerlingen.

Coachende rol van de leerkracht

Stelling	Wel/niet gezien	Toelichting
Leerkracht staat niet op de voorgrond, maar is beschikbaar vanaf de zijlinie.		
Leerkracht begeleidt het samenwerken.		
Leerkracht begeleidt het plannen.		
Leerkracht begeleidt het initiatief nemen.		
Leerkracht zorgt dat leerlingen actief worden/blijven.		
Leerkracht reflecteert met de leerlingen op cognitieve vaardigheden.		
Leerkracht reflecteert met de leerlingen op metacognitieve vaardigheden.		
Leerkracht reflecteert met de leerlingen op motivationele vaardigheden.		

Stelling	Frequentie	Toelichting
Leerkracht stimuleert de intrinsieke motivatie van leerlingen.		
Leerkracht observeert leerlingen tijdens het werken.		

Leerkracht stelt verdiepende vragen ter verduidelijking van de context.		
Leerkracht stimuleert het feit dat capaciteiten ontwikkelt kunnen worden (growth mindset).		
Leerkracht geeft complimenten aan de leerlingen gericht op het werkproces.		

Relatie

Stelling	Wel/niet gezien	Toelichting
Leerkracht biedt vertrouwen.		
Leerkracht creëert uitnodigende omstandigheden.		

Stelling	Frequentie	Toelichting
Leerkracht luistert naar de leerlingen.		
Leerkracht geeft in termen van positief gedrag aan wat zij van de leerlingen verwacht.		
Leerkracht biedt ondersteuning tijdens het leerproces.		

Autonomie

Stelling	Wel/niet gezien	Toelichting
Leerkracht laat leerlingen bepalen wat ze gaan leren.		
Leerkracht laat leerlingen eigen doelen stellen.		
Leerkracht geeft leerlingen de ruimte om zelf keuzes te maken.		
Leerkracht creëert een verantwoordelijkheidsgevoel.		
Leerkracht creëert zelfsturing.		
Leerkracht stelt gezamenlijk met de leerlingen regels op.		
Leerkracht stuurt leerlingen aan.		

Feedback

Stelling	Frequentie	Toelichting
Leerkracht geeft leerlingen feedback op zelfregulatie.		
Leerkracht geeft positieve feedback.		
Leerkracht geeft feedback op het handelen van de leerlingen.		

7.3 Vragenlijst – vaardigheden

Beste respondent,

Voor het onderzoek gericht op eigenaarschap, is het nodig inzicht te krijgen in de leerkrachtvaardigheden die momenteel worden ingezet om eigenaarschap bij leerlingen te vergroten. Om in beeld te brengen welke leerkrachtvaardigheden ingezet worden, zouden observaties gehanteerd worden. Vanwege de huidige situatie omtrent het coronavirus kunnen de observaties echter geen doorgang vinden. Als alternatief zal er gewerkt worden met een vragenlijst. Met deze vragenlijst zal in beeld gebracht worden hoe u uw eigen handelen inschat met betrekking tot de leerkrachtvaardigheden in het kader van het vergroten van eigenaarschap bij leerlingen.

Om beïnvloeding te voorkomen wil ik u vragen deze vragenlijst individueel in te vullen. De antwoorden worden vervolgens geanonimiseerd en verwerkt in de resultaten. Zou u de vragenlijst uiterlijk **17 april 2020** per e-mail willen retourneren? Alvast bedankt voor uw medewerking.

Groeten,

Daphne Savelkouls

De vragen uit onderstaande vragenlijst sluiten aan bij de kernbegrippen omtrent leerkrachtvaardigheden met betrekking tot het vergroten van eigenaarschap: *coachende rol van de leerkracht, relatie, autonomie en feedback*. In deze vragenlijst positioneert u uzelf tot uw vaardigheden met betrekking tot het creëren van eigenaarschap bij leerlingen.

De volgende waarderingen worden gehanteerd:

- Onvoldoende vaardigheden: score 0 tot en met 2
- Matige vaardigheden: score 3 tot en met 5
- Voldoende vaardigheden: score 6 tot en met 8
- Goede vaardigheden: score 9 en 10

Hieronder vindt u stellingen. Wanneer u deze gelezen heeft, geeft u op een schaal van 0 tot 10 weer in hoeverre u deze vaardigheid toepast tijdens het werken met leerarrangementen in uw groep. Vervolgens verwoordt u de keuze voor uw positie op de schaal. U dient bij het invullen van de vragenlijst uit te gaan van de huidige situatie. Onder de huidige situatie wordt 'dit schooljaar' verstaan.

Coachende rol van de leerkracht

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ik ben als leerkracht beschikbaar vanaf de zijlijn.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Verwoord de keuze voor uw positie op bovenstaande schaal: <i>welke handeling maakt dat u daar staat?</i>											

Ik begeleid het samenwerken van leerlingen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Verwoord de keuze voor uw positie op bovenstaande schaal: <i>welke handeling maakt dat u daar staat?</i>												
“Cognitie betreft het vermogen om kennis op te nemen en te verwerken. Het gaat hierbij om vaardigheden als <u>vaarnemen</u> , <u>denken</u> en <u>geheugen</u> ”. Ik reflecteer met mijn leerlingen op deze vaardigheden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Verwoord de keuze voor uw positie op bovenstaande schaal: <i>welke handeling maakt dat u daar staat?</i>												
“Metacognitie betreft de kennis en vaardigheden om het eigen denken, handelen en leren te <u>organiseren</u> , <u>te sturen en te controleren</u> ”. Ik reflecteer met mijn leerlingen op deze vaardigheden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Verwoord de keuze voor uw positie op bovenstaande schaal: <i>welke handeling maakt dat u daar staat?</i>												
Ik reflecteer met mijn leerlingen op motivationele vaardigheden: doorzetten, zichzelf motiveren doelen van zichzelf of de ander te behalen en uitdagingen aangaan.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Verwoord de keuze voor uw positie op bovenstaande schaal: <i>welke handeling maakt dat u daar staat?</i>												
Ik stimuleer de intrinsieke motivatie van leerlingen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Verwoord de keuze voor uw positie op bovenstaande schaal: <i>welke handeling maakt dat u daar staat?</i>												
Ik kies bij het werken met een leerarrangement vooraf een observatiedoel (gedrag, samenwerking).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Verwoord de keuze voor uw positie op bovenstaande schaal: <i>welke handeling maakt dat u daar staat?</i>												
Ik observeer de leerlingen tijdens het leerarrangement met betrekking tot het gekozen doel.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Verwoord de keuze voor uw positie op bovenstaande schaal: <i>welke handeling maakt dat u daar staat?</i>												
Ik stel verdiepende vragen ter verduidelijking van de context rondom het leerarrangement.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Verwoord de keuze voor uw positie op bovenstaande schaal: <i>welke handeling maakt dat u daar staat?</i>												
“Growth mindset is het vermogen om mogelijkheden en kansen te zien in situaties”. Ik stimuleer mijn leerlingen in het ontwikkelen van deze mindset.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Verwoord de keuze voor uw positie op bovenstaande schaal: <i>welke handeling maakt dat u daar staat?</i>												
Ik geef leerlingen complimenten gericht op het werkproces.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Verwoord de keuze voor uw positie op bovenstaande schaal: *welke handeling maakt dat u daar staat?*

Relatie

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ik laat zien dat ik vertrouwen heb in mijn leerlingen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Verwoord de keuze voor uw positie op bovenstaande schaal: <i>welke handeling maakt dat u daar staat?</i>											
Ik creëer uitnodigende omstandigheden voor leerlingen om met mij in gesprek te gaan over uitdagingen of problemen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Verwoord de keuze voor uw positie op bovenstaande schaal: <i>welke handeling maakt dat u daar staat?</i>											
Ik luister naar de leerlingen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Verwoord de keuze voor uw positie op bovenstaande schaal: <i>welke handeling maakt dat u daar staat?</i>											
Ik geef in termen van positief gedrag aan wat ik van leerlingen verwacht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Verwoord de keuze voor uw positie op bovenstaande schaal: <i>welke handeling maakt dat u daar staat?</i>											
Ik bied ondersteuning tijdens het leerproces.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Verwoord de keuze voor uw positie op bovenstaande schaal: <i>welke handeling maakt dat u daar staat?</i>											

Autonomie

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ik laat leerlingen eigen doelen stellen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Verwoord de keuze voor uw positie op bovenstaande schaal: <i>welke handeling maakt dat u daar staat?</i>											
Ik geef leerlingen de ruimte om zelf keuzes te maken betreft de verwerking van het leerarrangement.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Verwoord de keuze voor uw positie op bovenstaande schaal: <i>welke handeling maakt dat u daar staat?</i>											
Ik creëer een verantwoordelijkheidsgevoel bij leerlingen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Verwoord de keuze voor uw positie op bovenstaande schaal: <i>welke handeling maakt dat u daar staat?</i>											
Ik stel gezamenlijk met de leerlingen regels op.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Verwoord de keuze voor uw positie op bovenstaande schaal: <i>welke handeling maakt dat u daar staat?</i>											
Ik stuur leerlingen aan.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Verwoord de keuze voor uw positie op bovenstaande schaal: <i>welke handeling maakt dat u daar staat?</i>											

Feedback

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
"Als kinderen het vermogen hebben om hun eigen leerproces te sturen, wordt er gesproken van zelfregulatie". Ik geef leerlingen feedback op zelfregulatie.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Verwoord de keuze voor uw positie op bovenstaande schaal: <i>welke handeling maakt dat u daar staat?</i>											
Ik geef leerlingen positieve feedback.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Verwoord de keuze voor uw positie op bovenstaande schaal: <i>welke handeling maakt dat u daar staat?</i>											
Ik geef feedback op het handelen van de leerlingen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Verwoord de keuze voor uw positie op bovenstaande schaal: <i>welke handeling maakt dat u daar staat?</i>											

7.4 Leidraad groepsinterviews

Groep 1

Respondenten bedanken voor de tijd en vragen of het gesprek opgenomen mag worden.

Teken afspreken (hand opsteken) voor wanneer de respondent iets wil zeggen.

Door middel van dit interview willen we zicht krijgen op jullie wensen ten aanzien van je eigen rol om eigenaarschap bij leerlingen te vergroten.

1. Welke wensen heb je, ten aanzien van je eigen rol, om eigenaarschap bij leerlingen te vergroten?
2. Het doel van de eerste vragenlijst betrof het achterhalen van jullie kennisniveau omtrent het vergroten van eigenaarschap. Zimmerman beschrijft vier componenten die van belang zijn om eigenaarschap te vergroten. Het gaat om: eigen doelen stellen, zelfevaluatie, zelfmonitoring en zelfinstructie. Voor de componenten eigen doelen stellen en zelfevaluatie hebben jullie jezelf gemiddeld een 5 gegeven en voor de componenten zelfmonitoring en zelfinstructie hebben jullie jezelf gemiddeld een 3/4 gegeven. Wat hebben jullie nodig om hierin te ontwikkelen en dit cijfer te verhogen?
3. Om gestelde doelen te behalen zet een leerling cognitieve-, metacognitieve- en motivationele processen in. Uit de tweede vragenlijst blijkt dat er nauwelijks gereflecteerd wordt op deze vaardigheden. Wat is de reden dat daar nauwelijks op gereflecteerd wordt? Zouden jullie hier meer op willen reflecteren? Zo ja, wat zou jullie daarbij helpen? Zo niet, waarom niet?
4. Volgens Zimmerman (1990) is eigenaarschap te creëren door leerlingen eigen doelen te laten stellen. Wanneer leerlingen eigen doelen stellen, zullen zij volgens Zimmerman (1990) gemotiveerder zijn om aan deze doelen te werken en deze doelen te behalen. Daarbij kunnen leerlingen uitdaging voor zichzelf blijven zoeken en zichzelf optimaal ontwikkelen. Uit de vragenlijst blijkt dat leerlingen in jullie klassen geen eigen doelen stellen, maar dat jullie deze als leerkracht bepalen. Hoe komt dat? Zou je dat willen veranderen? Wat heb je nodig om hierin te ontwikkelen?
5. In de vragenlijst wordt benoemd dat leerkrachten te veel sturing geven. Op welke manier vinden jullie dat er te veel sturing gegeven wordt? Hoe zou je dit liever zien?
6. Bij ieder leerarrangement hoort een verwerkingsopdracht. Jullie hebben aangegeven dat de leerlingen de ruimte krijgen om hier zelf keuzes in te maken, mits de opdracht zich hiervoor leent en er een overleg met de leerkracht plaatsvindt. Uit de vragenlijst is gebleken dat sommige van jullie de wens hebben om leerlingen hiervoor meer ruimte te geven. Kun je aangeven waarom? Heb je zelf een idee op wat voor manier je dat zou kunnen doen?

7. Uit de vragenlijst blijkt ook dat jullie als leerkrachten de regels bepalen omtrent het leerarrangement. Zijn er wel momenten dat de leerlingen daar invloed op hebben of daar iets over mogen zeggen? Zo ja, op welke momenten?
Zo niet, hoe zou je dit graag willen zien? Wat heb je nodig om dat te bereiken?
8. Betreft het stimuleren van een growth mindset geven jullie aan hier wel mee bezig te zijn. Eén van jullie geeft aan handvatten te kunnen gebruiken voor kinderen die in de fixed mindset zitten. Zijn er nog anderen wens betreft het stimuleren van een growth mindset?
9. Is er iemand van jullie die ideeën heeft om een growth mindset te stimuleren?
10. Het stellen van verdiepende vragen is essentieel om te zoeken naar de bron van een probleem. Door het stellen van verdiepende vragen laat de leerkracht leerlingen goed nadenken over de eigen ontwikkeling en de manier waarop zij het gestelde doel willen bereiken. In de tweede vragenlijst wordt er aangegeven dat dit meer zou moeten gebeuren.
Waarom vind je het belangrijk dat dit meer gedaan wordt? Wat heb je nodig om hierin te ontwikkelen?
11. Uit onderzoek blijkt dat feedback en de kwaliteit van feedback een belangrijke rol spelen in de leerprestaties van leerlingen. Door goede feedback worden leerlingen zich bewust van de eigen ontwikkeling en de vorderingen die de leerling maakt. Feed up, feedback en feed forward kunnen daarbij helpen. In de eerste vragenlijst heb ik jullie bevraagd over jullie kennis met betrekking tot deze drie vormen van feedback. Jullie hebben jezelf voor feedback gemiddeld een 7 gegeven. Voor feed up en feed forward hebben jullie jezelf gemiddeld een 4 gegeven. Wat hebben jullie nodig om dit cijfer te verhogen?

Groep 2

Respondenten bedanken voor de tijd en vragen of het gesprek opgenomen mag worden.

Teken afspreken (hand opsteken) voor als je iets wilt zeggen.

Door middel van dit interview willen we zicht krijgen op jullie wensen ten aanzien van je eigen rol om eigenaarschap bij leerlingen te vergroten.

1. Welke wensen heb je, ten aanzien van je eigen rol, om eigenaarschap bij leerlingen te vergroten?
2. Het doel van de eerste vragenlijst betrof het achterhalen van jullie kennisniveau omtrent het vergroten van eigenaarschap. Zimmerman beschrijft vier componenten die van belang zijn om eigenaarschap te vergroten. Het gaat om: eigen doelen stellen, zelfevaluatie, zelfmonitoring en zelfinstructie. Voor de componenten eigen doelen stellen en zelfevaluatie hebben jullie jezelf hiervoor gemiddeld een 6 gegeven en voor de componenten zelfmonitoring en zelfinstructie hebben jullie jezelf gemiddeld een 4 gegeven. Wat hebben jullie nodig om hierin te ontwikkelen en dit cijfer te verhogen?

3. Volgens Zimmerman (1990) is eigenaarschap te creëren door leerlingen eigen doelen te laten stellen. Wanneer leerlingen zelf doelen stellen, zullen zij volgens Zimmerman (1990) gemotiveerder zijn om aan deze doelen te werken en deze doelen te behalen. Daarbij kunnen leerlingen uitdaging voor zichzelf blijven zoeken en zichzelf optimaal ontwikkelen. Uit de vragenlijst blijkt dat jullie als leerkrachten de doelen bepalen. Wel vinden jullie dat dit meer moet? Hoe komt dat? Waarom wil je dit verbeteren? Wat heb je nodig om hierin te ontwikkelen?
4. Het stellen van verdiepende vragen is essentieel om te zoeken naar de bron van een probleem. Door het stellen van verdiepende vragen laat de leerkracht leerlingen goed nadenken over de eigen ontwikkeling en de manier waarop zij het gestelde doel willen bereiken. In de tweede vragenlijst geeft een van jullie aan te willen groeien in het stellen van verdiepende vragen. Eén van jullie geeft aan dat er op dit moment vooral sturende vragen gesteld worden, maar dat er geleerd moet worden open vragen te stellen. Wat heb je nodig om hierin te groeien? Zijn er collega's met advies?
5. Een growth mindset is het vermogen om mogelijkheden en kansen te zien in situaties. Betreft het stimuleren van een growth mindset wordt door twee van jullie aangegeven niet goed te weten hoe dit gestimuleerd moet worden. Is er iemand met ideeën om een growth mindset te stimuleren?
6. Zijn er nog anderen wens betreft het stimuleren van een growth mindset? Wat hebben jullie verder nodig om te groeien in het stimuleren van een growth mindset?
7. Uit onderzoek blijkt dat feedback en de kwaliteit van feedback een belangrijke rol spelen in de leerprestaties van leerlingen. Door goede feedback worden leerlingen zich bewust van de eigen ontwikkeling en de vorderingen die de leerling maakt. Feed up, feedback en feed forward kunnen daarbij helpen. In de eerste vragenlijst heb ik jullie bevraagd over jullie kennis met betrekking tot deze drie vormen van feedback. Jullie hebben jezelf voor feedback gemiddeld een 6 gegeven. Voor feed up en feed forward hebben jullie jezelf gemiddeld een 4/5 gegeven. Wat hebben jullie nodig om dit cijfer te verhogen?
8. De tweede vragenlijst betrof het achterhalen van jullie vaardigheden omtrent het vergroten van eigenaarschap. Een van jullie is zoekende in de juiste vorm voor het geven van feedback op het handelen. Wat heb je nodig om hierin te groeien? Zijn er collega's met tips/ideeën?
9. Uit de vragenlijst blijkt dat één van jullie zoekende is in het motiveren van de niet-gemotiveerde leerling. Hoe komt dit? Wat heb je nodig om juist deze leerling gemotiveerd te maken? Zijn er collega's met advies?

7.5 Data-analyse vragenlijst – kennis

Beste respondent,

Vanuit de directie is de vraag gekomen om te onderzoeken welke leerkrachtvaardigheden nodig zijn om eigenaarschap bij de leerlingen van de groepen 6 en 7 te vergroten. Volgens Deleij (2016) is eigenaarschap nodig om leerlingen voor te bereiden op het functioneren in de maatschappij. Deze vragenlijst sluit aan bij de kennis die jullie als leerkrachten nodig hebben rondom het vergroten van eigenaarschap bij leerlingen.

Om te voorkomen dat u beïnvloed wordt door anderen, wil ik u vragen deze vragenlijst individueel in te vullen. Per vraag mag u één cijfer invullen. De antwoorden worden vervolgens geanonimiseerd en verwerkt in de resultaten. Zou u de ingevulde vragenlijst uiterlijk 19 februari 2020 per e-mail willen retourneren? De vragenlijst neemt ongeveer tien minuten van uw tijd in beslag. Alvast bedankt voor uw medewerking.

Groeten,

Daphne Savelkouls

Vragenlijst

Algemeen

Wat is uw leeftijd? _____

U werkt _____ parttime/fulltime

In welke groep geeft u les? _____

Werkervaring? _____ jaar

De vragen uit onderstaande vragenlijst sluiten aan bij de volgende begrippen: *eigenaarschap, de vier componenten van Zimmerman (1990), een coachende rol, feedback en reflecteren*. In deze vragenlijst positioneert u uzelf met betrekking tot uw kennis over het vergroten van eigenaarschap bij leerlingen. U geeft aan in welke mate u beschikt over de kennis rondom eigenaarschap.

De volgende scoreverdeling wordt gehanteerd:

- Weinig kennis : score 0 tot en met 4
- Enige kennis: score 5 en 6
- Voldoende kennis: score 7 en 8
- Veel kennis: score 9 en 10

Eigenaarschap

Zimmerman (1990) heeft het begrip eigenaarschap geïntroduceerd. Bij eigenaarschap leert de leerling volgens Zimmerman (1990) initiatief te nemen, doelstellingen te bepalen en verantwoordelijkheid te nemen voor het eigen leerproces. Volgens Dweck (2015) is het van belang om bij leerlingen een growth mindset te stimuleren, waarmee het eigenaarschap van leerlingen vergroot zal worden.

Bij een growth mindset is er bij de leerling de overtuiging dat capaciteiten ontwikkeld kunnen worden. Hieronder volgt een aantal vragen over het vergroten van eigenaarschap.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Geef een oordeel over uw kennis met betrekking tot het vergroten van eigenaarschap.	☐	☐	☐	☐	☐	6	2	1	☐	☐	☐
Geef een oordeel over uw kennis met betrekking tot het stimuleren van een growth mindset.	☐	☐	☐	☐	2	2	4	1	☐	☐	☐
Geef een oordeel over uw kennis met betrekking op de leerresultaten als gevolg van het vergroten van eigenaarschap bij leerlingen.	☐	☐	2	1	1	2	2	1	☐	☐	☐
Geef een oordeel over uw kennis met betrekking tot de individuele onderwijsbehoeften van leerlingen.	☐	☐	☐	☐	☐	1	2	4	2	☐	☐
Geef een oordeel over uw kennis met betrekking tot het creëren van ruimte om leerlingen eigen keuzes te laten maken.	☐	☐	☐	1	1	1	3	2	☐	1	☐
Geef een oordeel over uw kennis met betrekking tot het creëren van ruimte om leerlingen zelf doelen te laten stellen.	☐	☐	2	1	1	2	1	2	☐	☐	☐
Geef een oordeel over uw kennis met betrekking tot het voeren van kindgesprekken.	☐	☐	☐	☐	1	2	1	1	4	☐	☐

De vier componenten rondom eigenaarschap (Zimmerman, 1990)

Zimmerman (1990) beschrijft vier componenten die van belang zijn om eigenaarschap te vergroten. De componenten bestaan uit: eigen doelen stellen, zelfevaluatie, zelfmonitoring en zelfinstructie. Hieronder volgt een aantal vragen over deze componenten.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Geef een oordeel over uw kennis met betrekking tot het component <i>eigen doelen stellen</i> om eigenaarschap bij leerlingen te vergroten.	☐	☐	1	☐	1	4	1	1	1	☐	☐
Geef een oordeel over uw kennis met betrekking tot het component <i>zelfevaluatie</i> om eigenaarschap bij leerlingen te vergroten.	☐	1	☐	1	1	1	2	2	1	☐	☐
Geef een oordeel over uw kennis met betrekking tot het component <i>zelfmonitoring</i> om eigenaarschap bij leerlingen te vergroten.	1	2	1	☐	1	2	1	1	☐	☐	☐
Geef een oordeel over uw kennis met betrekking tot het component <i>zelfinstructie</i> om eigenaarschap bij leerlingen te vergroten.	☐	4	1	☐	2	1	1	☐	☐	☐	☐

Een coachende rol

Volgens Berends (2008) en Stevens (2010) dient de leerkrachten een coachende rol aan te nemen, waardoor zij een verantwoordelijkheidsgevoel bij leerlingen stimuleren. De leerstof wordt niet langer aangedragen door de leerkracht. De leerkracht begeleidt de leerling met de stof waar de leerling zich in kan ontwikkelen. Het stimuleren van een zelfverantwoordelijke houding begint volgens Deci & Ryan (1985, 2000) bij de motivatie en betrokkenheid van de leerlingen. Zij beschrijven met de zelfdeterminatie theorie dat intrinsieke motivatie zorgt voor het creëren van eigenaarschap. Volgens Deci & Ryan (1985, 2000) verhoogt de leerkracht de intrinsieke motivatie als zij weten in te spelen op drie psychologische basisbehoefte: relatie, autonomie en competentie (Stevens, 2004). Hieronder volgt een aantal vragen over de coachende rol van de leerkracht.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Geef een oordeel over uw kennis met betrekking tot de vaardigheden van een coachende rol van de leerkracht.	☐	☐	☐	☐	1	3	2	3	☐	☐	☐
Geef een oordeel over uw kennis met betrekking tot het stimuleren van intrinsieke motivatie.	☐	☐	☐	☐	☐	2	2	4	1	☐	☐
Geef een oordeel over uw kennis met betrekking tot het stimuleren van een actieve/betrokken houding van leerlingen.	☐	☐	☐	☐	1	☐	4	3	1	☐	☐
Geef een oordeel over uw kennis met betrekking tot <i>relatie</i> vanuit de drie psychologische basisbehoeften.	☐	☐	☐	☐	1	1	2	3	1	1	☐
Geef een oordeel over uw kennis met betrekking tot <i>autonomie</i> vanuit de drie psychologische basisbehoeften.	☐	☐	☐	☐	☐	3	1	4	1	☐	☐
Geef een oordeel over uw kennis met betrekking tot <i>competentie</i> vanuit de drie psychologische basisbehoeften.	☐	☐	☐	☐	☐	3	1	4	1	☐	☐
Geef een oordeel over uw kennis met betrekking tot het stellen van verdiepende vragen om eigenaarschap te vergroten.	☐	☐	3	☐	☐	4	1	☐	1	☐	☐
Geef een oordeel over uw kennis met betrekking tot de essentie van observeren.	☐	☐	☐	☐	1	☐	2	4	2	☐	☐

Feedback

Feedback op zelfregulatie zou volgens Hattie (2015) een bijdrage moeten leveren aan het leren van leerlingen. Feedback op zelfregulatie laat de leerling verbanden zien tussen hun inzet en het succes (Hattie, 2015). Hieronder volgt een aantal vragen over het geven van feedback.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Geef een oordeel over uw kennis met betrekking tot het geven van feedback.	☐	☐	1	☐	☐	☐	5	2	1	☐	☐
Geef een oordeel over uw kennis met betrekking tot het geven van feedback op zelfregulatie.	1	☐	1	☐	1	☐	3	2	1	☐	☐
Geef een oordeel over uw kennis met betrekking tot het geven van feed forward.	1	☐	☐	☐	1	3	2	2	☐	☐	☐
Geef een oordeel over uw kennis met betrekking tot het geven van feed up.	3	1	☐	☐	1	1	2	1	☐	☐	☐

Reflecteren

Om eigenaarschap te ontwikkelen is het essentieel dat er gereflecteerd wordt op de cognitieve-, metacognitieve- en motivationele vaardigheden. De cognitieve vaardigheden hebben te maken met de mate waarin de leerling in staat is om informatie op te nemen en te verwerken. Metacognitieve vaardigheden zijn vaardigheden die zowel de kennis als vaardigheden om het eigen denken betreffen. Onder motivationele processen wordt de innerlijke drijfveer bedoeld die leerlingen ertoe leidt om iets na te streven. Deze vaardigheden zijn nodig om eigenaarschap te creëren (Hattie, 2015). Hieronder volgt een aantal vragen over reflecteren.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Geef een oordeel over uw kennis met betrekking tot de essentie van reflecteren.	☐	☐	☐	☐	1	3	☐	2	3	☐	☐
Geef een oordeel over uw kennis met betrekking tot cognitieve vaardigheden.	☐	☐	1	1	1	2	☐	1	3	☐	☐
Geef een oordeel over uw kennis met betrekking tot metacognitieve vaardigheden.	2	☐	1	1	1	2	2	☐	☐	☐	☐
Geef een oordeel over uw kennis met betrekking tot motivationele vaardigheden.	2	☐	1	1	1	1	1	2	☐	☐	☐

7.6 Data-analyse vragenlijst - vaardigheden

Beste respondent,

Voor het onderzoek gericht op eigenaarschap, is het nodig inzicht te krijgen in de leerkrachtvaardigheden die momenteel worden ingezet om eigenaarschap bij leerlingen te vergroten. Om in beeld te brengen welke leerkrachtvaardigheden ingezet worden, zouden observaties gehanteerd worden. Vanwege de huidige situatie omtrent het coronavirus kunnen de observaties echter geen doorgang vinden. Als alternatief zal er gewerkt worden met een vragenlijst. Met deze vragenlijst zal in beeld gebracht worden hoe u uw eigen handelen inschat met betrekking tot de leerkrachtvaardigheden in het kader van het vergroten van eigenaarschap bij leerlingen.

Om beïnvloeding te voorkomen wil ik u vragen deze vragenlijst individueel in te vullen. De antwoorden worden vervolgens geanonimiseerd en verwerkt in de resultaten. Zou u de vragenlijst uiterlijk **17 april 2020** per e-mail willen retourneren? Alvast bedankt voor uw medewerking.

Groeten,

Daphne Savelkouls

De vragen uit onderstaande vragenlijst sluiten aan bij de kernbegrippen omtrent leerkrachtvaardigheden met betrekking tot het vergroten van eigenaarschap: *coachende rol van de leerkracht, relatie, autonomie en feedback*. In deze vragenlijst positioneert u uzelf tot uw vaardigheden met betrekking tot het creëren van eigenaarschap bij leerlingen.

De volgende waarderingen worden gehanteerd:

- Onvoldoende vaardigheden: score 0 tot en met 2
- Matige vaardigheden: score 3 tot en met 5
- Voldoende vaardigheden: score 6 tot en met 8
- Goede vaardigheden: score 9 en 10

Hieronder vindt u stellingen. Wanneer u deze gelezen heeft, geeft u op een schaal van 0 tot 10 weer in hoeverre u deze vaardigheid toepast tijdens het werken met leerarrangementen in uw groep. Vervolgens verwoordt u de keuze voor uw positie op de schaal. U dient bij het invullen van de vragenlijst uit te gaan van de huidige situatie. Onder de huidige situatie wordt 'dit schooljaar' verstaan.

Coachende rol van de leerkracht

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ik ben als leerkracht beschikbaar vanaf de zijlijn.	☐	☐	☐	☐	☐	2	☐	1	4	1	1
Verwoord de keuze voor uw positie op bovenstaande schaal: <i>welke handeling maakt dat u daar staat?</i>	Twee respondenten matig, vijf voldoende en twee goed. Drie respondenten stellen zich afwachtend op, zodat leerlingen initiatief nemen. Zes respondenten zijn bereikbaar voor vragen, hulp bij problemen										

	en het geven van feedback.										
Ik begeleid het samenwerken van leerlingen.	☐	☐	☐	☐	1	1	☐	2	4	1	☐
Verwoord de keuze voor uw positie op bovenstaande schaal: <i>welke handeling maakt dat u daar staat?</i>	Twee respondenten matig, zes voldoende en één goed. Negen respondenten geven aan de samenwerking te observeren en de leerlingen tips geven. Leerlingen zoveel mogelijk zelf problemen op laten lossen.										
“Cognitie betreft het vermogen om kennis op te nemen en te verwerken. Het gaat hierbij om vaardigheden als <u>waarnemen</u> , <u>denken</u> en <u>geheugen</u> ”. Ik reflecteer met mijn leerlingen op deze vaardigheden.	☐	1	2	3	2	1	☐	☐	☐	☐	☐
Verwoord de keuze voor uw positie op bovenstaande schaal: <i>welke handeling maakt dat u daar staat?</i>	Drie respondenten onvoldoende en zes matig. Negen respondenten geven aan nauwelijks te reflecteren op cognitieve vaardigheden.										
“Metacognitie betreft de kennis en vaardigheden om het eigen denken, handelen en leren te <u>organiseren</u> , <u>te sturen en te controleren</u> ”. Ik reflecteer met mijn leerlingen op deze vaardigheden.	☐	☐	1	☐	2	1	2	1	1	1	☐
Verwoord de keuze voor uw positie op bovenstaande schaal: <i>welke handeling maakt dat u daar staat?</i>	Eén respondenten onvoldoende, drie matig, vier voldoende en één goed. Drie respondenten geven aan dat zij tijdens leerarrangement niet reflecteren op metacognitieve vaardigheden en dat zij dit dus meer moeten gaan doen. Zes respondenten geven aan tips/tops te geven aan het einde van de les. Zij laten de leerlingen reflecteren op het proces.										
Ik reflecteer met mijn leerlingen op motivationele vaardigheden: doorzetten, zichzelf motiveren doelen van zichzelf of de ander te behalen en uitdagingen aangaan.	☐	☐	1	☐	1	2	2	☐	2	1	☐
Verwoord de keuze voor uw positie op bovenstaande schaal: <i>welke handeling maakt dat u daar staat?</i>	Eén respondent onvoldoende, drie matig, vier voldoende en één goed. Vier respondenten geven aan dit veel te weinig te doen. Vijf respondenten geven aan iedere les te reflecteren op motivationele vaardigheden. Zij willen de leerlingen uitdagen om zichzelf te blijven ontwikkelen.										
Ik stimuleer de intrinsieke motivatie van leerlingen.	☐	☐	☐	☐	☐	5	3	☐	☐	1	☐
Verwoord de keuze voor uw positie op bovenstaande schaal: <i>welke handeling maakt dat u daar staat?</i>	Geen respondenten onvoldoende, vijf matig, drie voldoende en één goed. Twee respondenten geven aan het moeilijk te vinden om de niet gemotiveerde leerling gemotiveerd te maken. Twee respondenten stimuleren de intrinsieke motivatie door leerlingen zelf een aspect te laten kiezen wat ze willen uitwerken. Vier respondenten stimuleren de intrinsieke motivatie door het stellen van vragen om kinderen gemotiveerd te maken om te leren.										
Ik kies bij het werken met een leerarrangement vooraf een observatiedoel (gedrag, samenwerking).	☐	☐	2	☐	☐	1	1	4	1	☐	☐

Verwoord de keuze voor uw positie op bovenstaande schaal: <i>welke handeling maakt dat u daar staat?</i>	Twee respondenten onvoldoende, één matig en zes voldoende. Eén respondent geeft aan geen bewust observatiedoel te kiezen Vier respondenten nemen alle doelen samen. Vier respondenten geven aan een vast observatiedoel te kiezen. Dit doel wordt gecommuniceerd naar leerlingen en genoteerd.
Ik observeer de leerlingen tijdens het leerarrangement met betrekking tot het gekozen doel.	○ ○ 2 ○ 1 ○ 2 3 1 ○ ○
Verwoord de keuze voor uw positie op bovenstaande schaal: <i>welke handeling maakt dat u daar staat?</i>	Twee respondenten onvoldoende, één matig en zes voldoende. Twee respondenten geven aan het lastig te vinden om de observaties te noteren. Zeven observeren tijdens het leerarrangement het gekozen doel.
Ik stel verdiepende vragen ter verduidelijking van de context rondom het leerarrangement.	1 ○ 3 ○ ○ 3 1 1 ○ ○ ○
Verwoord de keuze voor uw positie op bovenstaande schaal: <i>welke handeling maakt dat u daar staat?</i>	Vier respondenten onvoldoende, drie matig en twee voldoende. Eén respondent geeft aan te willen groeien in het stellen van verdiepende vragen. Op dit moment zijn de vragen vaak sturend en niet open. Vier respondenten geven aan niet bewust bezig te zijn met het stellen van vragen en geven aan dat zij hier meer mee bezig mogen zijn. Vier respondenten geven aan verdiepende vragen te stellen tijdens de begeleiding en per groepje.
"Growth mindset is het vermogen om mogelijkheden en kansen te zien in situaties". Ik stimuleer mijn leerlingen in het ontwikkelen van deze mindset.	○ 1 2 1 ○ 1 1 1 2 ○ ○
Verwoord de keuze voor uw positie op bovenstaande schaal: <i>welke handeling maakt dat u daar staat?</i>	Drie respondenten onvoldoende, twee matig en vier voldoende. Zes respondenten geven aan niet te weten hoe zij dit op de juiste manier kunnen stimuleren. Zij vragen om handvatten voor kinderen in de fixed mindset. Drie respondenten geven aan een growth mindset te stimuleren.
Ik geef leerlingen complimenten gericht op het werkproces.	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ 1 4 3 1
Verwoord de keuze voor uw positie op bovenstaande schaal: <i>welke handeling maakt dat u daar staat?</i>	Geen respondenten onvoldoende of matig, vijf voldoende en vier goed. Negen respondenten geven aan persoonlijke complimenten te geven, tips en toetsen te geven voor een volgende keer en zij stimuleren ook leerlingen om elkaar te complimenteren.

Relatie

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ik laat zien dat ik vertrouwen heb in mijn leerlingen.	○	○	○	○	○	○	○	2	3	4	○
Verwoord de keuze voor uw positie op bovenstaande schaal: <i>welke handeling maakt dat u daar staat?</i>	Geen respondenten onvoldoende of matig, vijf voldoende en vier goed. Negen respondenten geven aan de leerlingen waardering en complimenten te geven en letterlijk uit te spreken dat ze vertrouwen hebben in de leerling(en).										
Ik creëer uitnodigende omstandigheden voor leerlingen om	○	○	○	○	○	1	○	2	5	1	○

met mij in gesprek te gaan over uitdagingen of problemen.	
Verwoord de keuze voor uw positie op bovenstaande schaal: <i>welke handeling maakt dat u daar staat?</i>	Geen respondenten onvoldoende, één matig, zeven voldoende en één goed. Drie respondenten geven aan dat zij leerlingen regelmatig uitnodigen voor een gesprek. Zes respondenten geven aan dat leerlingen zich vrij en veilig voelen en dat zij weten dat ze terecht kunnen voor vragen.
Ik luister naar de leerlingen.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ 1 4 3 1
Verwoord de keuze voor uw positie op bovenstaande schaal: <i>welke handeling maakt dat u daar staat?</i>	Geen respondenten onvoldoende of matig, vijf voldoende en vier goed. Negen respondenten geven aan te luisteren naar leerlingen. Dit gebeurt door een luisterend oor te bieden, gericht te reageren op wat er verteld wordt. Aan de hand daarvan wordt er bijgesprongen, gecompimenteerd, geëvalueerd en geregistreerd.
Ik geef in termen van positief gedrag aan wat ik van leerlingen verwacht.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ 4 4 ☐ 1
Verwoord de keuze voor uw positie op bovenstaande schaal: <i>welke handeling maakt dat u daar staat?</i>	Geen respondenten onvoldoende of matig, acht voldoende en één goed. Drie respondenten geven aan wel eens het negatieve gedrag van een leerling te benoemen. Eén respondent stoeit met de ongemotiveerde leerling, aangezien dit soms eisend over kan komen. Vijf respondenten geven altijd in termen van positief gedrag aan wat zij van leerlingen verwachten.
Ik bied ondersteuning tijdens het leerproces.	☐ ☐ ☐ 1 ☐ ☐ ☐ 4 1 3 ☐
Verwoord de keuze voor uw positie op bovenstaande schaal: <i>welke handeling maakt dat u daar staat?</i>	Geen respondenten onvoldoende, één matig, vijf voldoende en drie goed. Eén respondent geeft aan vooral ondersteuning te bieden bij het samenwerkingsproces. Acht respondenten geven aan rond te lopen om vragen te beantwoorden, maar kinderen zo veel mogelijk zelf willen laten ontdekken.

Autonomie

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ik laat leerlingen eigen doelen stellen.	2	☐	1	☐	2	2	1	☐	1	☐	☐
Verwoord de keuze voor uw positie op bovenstaande schaal: <i>welke handeling maakt dat u daar staat?</i>	Drie respondenten onvoldoende, vier matig, twee voldoende. Drie respondenten geven aan dat leerkrachten te veel voorkauwen en dat er geen ruimte is voor het stellen van eigen doelen. Twee respondenten geven aan dat er vrijheden zijn waarin kinderen eigen doelen kunnen bepalen, maar deze ruimte moet breder. Vier respondenten geven aan dat de cognitieve doelen zijn vastgesteld, maar dat leerlingen wel persoonlijke doelen mogen stellen.										
Ik geef leerlingen de ruimte om zelf keuzes te maken betreft de verwerking van het leerarrangement.	☐	☐	☐	1	1	☐	1	2	3	1	☐

Verwoord de keuze voor uw positie op bovenstaande schaal: <i>welke handeling maakt dat u daar staat?</i>	Geen respondenten onvoldoende, twee matig, zes voldoende en één goed. Vijf respondenten geven aan dat de kinderen eigen keuzes mogen maken in de verwerking als de opdracht zich er voor leent, dit moet daarentegen wel altijd in overleg met de leerkracht. Vier respondenten geven aan dat de kinderen altijd vrij zijn in het maken van keuzes betreft de verwerking.
Ik creëer een verantwoordelijkheidsgevoel bij leerlingen.	☐ ☐ ☐ 1 ☐ ☐ 1 3 3 1 ☐
Verwoord de keuze voor uw positie op bovenstaande schaal: <i>welke handeling maakt dat u daar staat?</i>	Geen respondenten onvoldoende, één matig, zeven voldoende en één goed. Eén respondent geeft aan het verantwoordelijkheidsgevoel te creëren door de leerlingen in te laten zien dat het een eigen project is, wat zij aan het einde moeten presenteren aan genodigden. Acht respondenten geven aan de kinderen te wijzen op het verantwoordelijkheidsgevoel, door ze niet bij de hand te nemen maar vrijheid te geven en ze, zowel positief als negatief, aan te spreken op het gedrag.
Ik stel gezamenlijk met de leerlingen regels op.	☐ 1 1 1 2 1 1 ☐ 1 1 ☐
Verwoord de keuze voor uw positie op bovenstaande schaal: <i>welke handeling maakt dat u daar staat?</i>	Twee respondenten onvoldoende, vier matig, twee voldoende en één goed. Vier respondenten geven aan de regels zelf te bepalen. Eén respondent geeft aan samen met leerlingen regels te bepalen. Vier respondenten geven aan dat de leerkrachten binnen bepaalde kaders regels bepalen, maar dat ze binnen het eigen groepje nieuwe regels kunnen toevoegen.
Ik stuur leerlingen aan.	☐ ☐ 1 ☐ ☐ 1 1 ☐ 5 ☐ 1
Verwoord de keuze voor uw positie op bovenstaande schaal: <i>welke handeling maakt dat u daar staat?</i>	Eén respondent onvoldoende, één matig, zes voldoende en één goed. Eén respondent biedt sturing door het geven van opdrachten en door aan te geven wat zij van de leerlingen verwacht. Vier respondenten geven aan sturing te geven door het stellen van vragen. Vier respondenten bieden sturing als leerlingen het nodig hebben, maar willen ook initiatief en motivatie van leerlingen zien. Zij willen niet alles voorkauwen.

Feedback

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
"Als kinderen het vermogen hebben om hun eigen leerproces te sturen, wordt er gesproken van zelfregulatie". Ik geef leerlingen feedback op zelfregulatie.	☐	☐	1	☐	☐	1	1	3	2	1	☐
Verwoord de keuze voor uw positie op bovenstaande schaal: <i>welke handeling maakt dat u daar staat?</i>	Eén respondent onvoldoende, één matig, zes voldoende en één goed. Eén respondent geeft aan een erg sturend rol te hebben tijdens het (samenwerkings)proces. Zij geeft in feedback aan wat zij ervan vond. Twee respondenten geven aan wat zij hebben gezien, wat zij ervan vinden en vragen vervolgens wat de leerlingen zelf vinden.										

	Zes respondenten laten leerlingen reflecteren op het proces. Zij worden aangevuld met tips/tops.										
Ik geef leerlingen positieve feedback.	☐	☐	☐	☐	☐	1	☐	2	3	2	1
Verwoord de keuze voor uw positie op bovenstaande schaal: <i>welke handeling maakt dat u daar staat?</i>	Geen respondenten onvoldoende, één matig, vijf voldoende en drie goed. Eén respondent geeft aan zoveel mogelijk positieve feedback te geven, maar merkt dat er snel teruggevallen wordt in het melden van wat je anders wilt zien. Acht respondenten geven aan altijd positieve en ontwikkelingsgerichte feedback te geven.										
Ik geef feedback op het handelen van de leerlingen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	1	4	2	2	☐
Verwoord de keuze voor uw positie op bovenstaande schaal: <i>welke handeling maakt dat u daar staat?</i>	Geen respondenten onvoldoende of matig, zeven voldoende en twee goed. Eén respondent geeft aan zoekende te zijn in het vinden van de juiste vorm om feedback op het handelen te geven. Acht respondenten geven aan dat zij tijdens en bij de evaluatie feedback op het handelen geven. Zij geven aan wat ze gezien hebben, wat zij ervan vinden en vragen vervolgens wat zij er zelf van vinden.										

7.7 Transcript groepsinterview 1

Labels groepsinterview

Het begrip eigenaarschap (kennis)

De visie op eigenaarschap

De coachende rol van de leerkracht gericht op autonomie

De coachende rol van de leerkracht gericht op het geven van feedback

De coachende rol van de leerkracht gericht op het stimuleren van een growth mindset

De coachende rol van de leerkracht gericht op het stellen van vragen

Reflectie

Groepsinterview – groep 1

~~Interviewer: Goedemorgen allemaal,~~

~~Ik denk dat we kunnen beginnen, als iedereen er klaar voor zit.~~

~~Als eerste wil ik jullie bedanken voor de tijd die jullie in de vakantie nemen om de vragen van het interview te beantwoorden. Daarnaast wil ik vragen of ik het interview op mag nemen, dit zorgt voor de betrouwbaarheid.~~

~~Respondent 1: Ja hoor~~

~~Respondent 2: Prima.~~

~~Interviewer: Oké, heel fijn. Als het goed is krijgen jullie nu een melding dat de opname is gestart.~~

~~Respondent 1: Klopt.~~

~~Interviewer: Verder lijkt het me denk ik ook goed om een token af te spreken als iemand iets wil zeggen. Ik merk dat als meerdere beginnen te praten, dat het niet altijd even verstaanbaar en duidelijk is. Zullen we afspreken dat je je hand in beeld brengt als je iets wil zeggen. Ik zal dan vervolgens aangeven dat je je microfoon aan mag zetten.~~

~~Respondent 3: Goed.~~

Interviewer: Dit interview is eigenlijk gericht op jullie wensen. Door middel van het interview willen we zicht krijgen op de wensen die jullie hebben, ten aanzien van je eigen rol, om eigenaarschap bij leerlingen te vergroten. De eerste vraag is dan ook: Welke wensen hebben jullie, ten aanzien van je eigen rol, om ~~dus~~ eigenaarschap bij leerlingen te vergroten? Wat zouden jullie graag willen leren? Of welke wensen hebben jullie daarin?

Respondent 3: ~~Umh... nou ik denk, allereerst~~ handvatten van hoe begin ik hiermee en ~~umh... hoe doe ik het op de juiste manier.~~ Dat we daar naar kunnen kijken.
~~Dat als we iets doen dat we dan ook weten of we het goed doen.~~ Ik denk dat.

Respondent 2: ~~Ja, ik denk ook dat het handig is, in ieder geval, naar aanleiding voor je onderzoek.~~ Dat het duidelijk wordt waar we als school naar toe willen.
~~Want dan kunnen we ook gerichter aangeven wat we missen of wat we nodig hebben.~~

Interviewer: Oké, duidelijk. Iemand anders die daar iets aan toe wil voegen?

Respondent 1: nee, eigenlijk niet. Ik zou wel eens willen weten waar we als school zijnde naar toe willen. Zodat ik ook kan weten wat er van ons verwacht wordt. Ik denk dat iedereen probeert het zo goed mogelijk te doen, ~~maar ja.~~ Omdat je niet precies weet wat er van je verwacht wordt, doet iedereen maar iets.

Interviewer: Ik heb bij jullie twee vragenlijsten afgenomen. De eerste vragenlijst was gericht op jullie kennis en de tweede vragenlijst was gericht op jullie vaardigheden. ~~Nou,~~ Zimmerman beschrijft vier componenten die van belang zijn om eigenaarschap bij leerlingen te vergroten: eigen doelen stellen, zelfevaluatie, zelfmonitoring en zelfinstructie. In de eerste vragenlijst hebben jullie voor de componenten eigen doelen stellen en zelfevaluatie jezelf gemiddeld een 5 gegeven. Voor de componenten zelfmonitoring en zelfinstructie hebben jullie jezelf gemiddeld een 3/4 gegeven. Nou is mijn vraag: wat hebben jullie nodig om hierin te ontwikkelen en om dit cijfer te verhogen?
Wat zou jullie daarbij kunnen helpen?

Respondent 1: ik denk nog steeds het zelfde als wat ik net zei. Ik weet niet wat er van mij verwacht wordt, dus ik weet ook niet wat ik nodig heb. Ik moet eerst is voor mezelf helder hebben wat er nou eigenlijk verwacht wordt. Ik kan dus ook niet zo goed aangegeven wat ik dus nodig heb.

Respondent 4: Ik denk dat je ~~umh... inderdaad, ook~~ zelf meer kennis nodig hebt om te weten wat je ermee kunt doen. De leerarrangementen zijn we gestart, maar iedereen doet zijn eigen ding. Als je dan kijkt naar eigenaarschap, dan heb je wel enig idee, maar je weet niet precies wat er verwacht wordt.

~~Interviewer: Iemand die daar iets aan toe wil voegen?~~

Respondent 3: Nee, ik sluit me daar bij aan. ~~Beetje hetzelfde als bij de andere vragen.~~ We willen weten wat er verwacht wordt.

Respondent 2: We zijn nog steeds allemaal dingen aan het proberen om beter te worden.

Interviewer: Ik heb een vraag over het stellen van doelen. ~~Want, umh...~~ Om gestelde doelen te behalen zet een leerling cognitieve-, metacognitieve- en motivationele processen in. Ik heb jullie hierover gevraagd bij beide vragenlijsten. Uit de tweede vragenlijst betreffende jullie vaardigheden blijkt dat er nauwelijks gereflecteerd wordt op deze drie vaardigheden. Kan iemand aangeven wat de reden is dat er, ~~tja~~, nauwelijks op gereflecteerd wordt?

Respondent 4: Ik denk dat ~~wij umh...~~ met de groepen 6 maken wij de leerarrangementen samen. **Wij bepalen samen wat wij willen. Bijvoorbeeld: bij de Middeleeuwen hebben ze geknutseld en hebben ze met gecombineerde groepjes uit de drie groepen 6 samen gewerkt en dan zijn dat bepaalde doelen die wij dan observeren,** maar er zijn niet ~~umh...~~ door hen zelfde vast gestelde doelen die ik per les ~~zeg maar~~ observeer. **Ik kijk naar wat het einddoel is, zeg maar. En daar kijk ik naar. Ik kijk eigenlijk heel breed.**

Respondent 2: **Ik denk ~~umh...~~ gedeeltelijk dat het komt omdat ik niet van alle begrippen weet wat het is. Dus ik weet niet of ik er überhaupt iets mee doe.** Verder denk ik dat ik probeer te kijken naar iets, soms gericht dan een andere les. Alleen ik merk dat ik daarin nog niet helemaal duidelijk heb wat ik van de kinderen verwacht en waar ik naar toe wil. Natuurlijk zie ik in de samenwerkingsvaardigheden dingen die goed lopen, dus die laat ik dan ook zo. **Maar op alle anderen dingen betreft reflectie, cognitie en metacognitie enz., zou ik echt niet weten wat ik van ze kan verwachten, mag verwachten en eigenlijk ook wil verwachten.**

Interviewer: Dus ook hierin begrijp ik dat jullie alle vier handvatten kunnen gebruiken om hierover meer kennis te hebben en jullie vaardigheden hierdoor aan te passen en te ontwikkelen?.

Respondent 1: Klopt inderdaad.

Interviewer: De volgende vraag gaat ook over het stellen van eigen doelen. Volgens Zimmerman (1990) is eigenaarschap te creëren door leerlingen eigen doelen te laten stellen. Wanneer leerlingen eigen doelen stellen, zullen zij volgens Zimmerman (1990) gemotiveerder zijn om aan deze doelen te werken en deze doelen te behalen. Daarbij kunnen leerlingen uitdaging voor zichzelf blijven zoeken en zichzelf optimaal ontwikkelen. Uit de vragenlijst blijkt dat leerlingen in jullie klassen geen eigen doelen stellen, maar dat jullie deze als leerkracht bepalen. Hoe komt dat? Zou je dat willen veranderen?

Respondent 4: Ja ik denk dat het nog steeds hetzelfde is. Wij maken met de groepen 6 de leerarrangementen en daarin bepalen wij wat willen wij en wat verwachten wij van de leerlingen. **Ik denk dat als de kinderen zelf de doelen stellen dat je je eigen doelen ook bij moet gaan stellen. Je krijgt dan een heel ander soort leerarrangement. Ik denk dat je als school een andere visie op de leerarrangementen moet hebben. Je moet het meer los laten en je moet meer gaan kijken naar wat de kinderen willen gaan leren. Maar dan leren ze niet allemaal hetzelfde.**

Respondent 1: ~~umh... ik zit even te denken.... Ik zo zit geconcentreerd te luisteren.... Umh... ik denk...~~ **het lijkt mij voor de kinderen heel moeilijk als je zegt...oké, we gaan een leerarrangement doen over de**

middeleeuwen dat zij dan voor zichzelf doelen kunnen stellen. Want waar gaan zij vandaan halen wat zij willen leren. Hoe bedenken zij een doel? Hoe komen zij daaraan, ~~zeg maar?~~

Respondent 2: ~~Ik zit te denken...~~ Natuurlijk is het een stuk visie en waar willen we naartoe. Want nu is juist dit jaar gezegd: deze thema's en dit onderwerp. Ik denk als je dat ~~umh...~~ niet kadert dat je inderdaad alle kanten op schiet, betreft doelen van de kinderen. Dan is de vraag, er is vast een middenweg mogelijk, maar dat je gedeeltelijk dadelijk kadert en dat gedeeltelijk de kinderen doelen stellen. Of dat je een of twee doelen als leerkrachten stelt en dat de kinderen daarnaast ruimte krijgen om doelen te stellen. Nu laten we ze vooral vrij in de manier waarop ze iets kunnen verwerken. Daarin geven we wel een aantal opties.

Respondent 3: ~~Ja umh...~~ Ik sluit me helemaal aan bij wat er net gezegd is. Ik ben het er mee eens.

Interviewer: ~~Oké,~~ verder blijkt uit de vragenlijst dat jullie als leerkrachten heel veel sturing geven. ~~Dus dat is eigenlijk ook waar we het net over hebben gehad hé. umh...~~ Op welke manier vinden jullie dat er te veel sturing gegeven wordt? Is dat ~~umh...~~ juist echt bij de instructies of zien jullie dat die sturing ook heel erg terugkomt bij de verwerking van de opdracht?

Respondent 4: Ik denk dat de sturing zit in de opdracht, ~~zeg maar.~~ Wij bepalen samen wat willen wij dit keer. Willen we ze een toneelstuk laten maken of willen we een andere vorm. Hoe willen wij dat ze werken, dus daarin zijn de kinderen wel vrij, maar het is wel gekaderd.

Respondent 3: Dit hangt denk ik een beetje samen met de vraag van net. ~~umh... het eigen doelen stellen, nou ja.~~ Wij bepalen de doelen en wij bepalen welke richting de kinderen op moeten en ~~umh... ja.~~ ik denk dat je op die manier dus ook meer sturing houdt als leerkracht.

Interviewer: Dus de sturing vindt gedurende het gehele leerarrangement plaats, door jullie opgestelde opdracht?

Respondent 3: Grotendeels wel.

Respondent 1: Ja de sturing zit hem natuurlijk ook als je ziet dat het in een groepje bijvoorbeeld niet lekker loopt, ~~he.~~ Als je ziet dat het allemaal zijn gangetje gaat dan krijgt dat groepje van mij veel minder sturing dan het groepje wat ik zie worstelen. Of het groepje wat met de samenwerking niet goed op weg is. Dan ga je sturing geven. Dus het is eigenlijk ook heel goed afhankelijk van de groepjes. Waar gaat het goed en waar gaat het minder goed.

Interviewer: Op welke manier zou je sturing geven bij een groepje waar het minder goed verloopt?

Respondent 1: Dan loop ik er naar toe en dan vraag ik wat er aan de hand is of waar ze niet uitkomen. En ~~umh...~~ wat hun eigen rol kan zijn ~~zeg maar,~~ om te zorgen dat het beter gaat.

Respondent 2: ~~Ik denk dat het daarin opzicht, als ik naar mezelf kijk,~~ probeer ik dat altijd wel al heel erg vanuit de vragende rol te doen. **Dus door vragen te stellen en te kijken of het groepje of de kinderen of net wie betreft, zelf tot een oplossing kunnen komen hoe ze dan verder kunnen.** En in de meeste gevallen lukt dat ook wel, kan je gewoon door vragen te stellen ze eigenlijk zelf aan het denken zetten. ~~En ja,~~ heel soms is het dan ~~umh..~~ dat het echt niet lukt. Alleen dan merk ik vooral zelf dat het ook echt gedragsmatig iets ~~umh..~~ ~~umh..~~ loos is, ~~zal ik maar zeggen.~~ Dat kan liggen aan de werkhouding of dat de samenwerking niet goed loopt. Dat is vaak niet inhoudelijk. **Ik probeer dus wel te sturen, maar niet door echt te zeggen je moet dit of je moet dat. Ik wil ze zelf tot een oplossing laten komen. Het is wel sturen, maar op een andere manier dan ze echt een opdracht te geven.**

Interviewer: Duidelijk. Verder bleek uit de vragenlijst ook dat jullie als leerkrachten de regels bepalen. Net hadden we het over doelen, nu hebben we het meer over regels. Zijn er momenten dat leerlingen daar wel iets over mogen zeggen of dat zij daar invloed op hebben? Mogen zij de regels binnen de eigen samenwerking bepalen? Worden de regels aan het begin van het leerarrangement genoteerd en besproken?

Respondent 2: Ja, wat wordt er precies bedoeld met regels?

Interviewer: Met regels bedoel ik de regels in de klas. Aan het begin van het jaar heb je ook ~~umh..~~ regels gemaakt. Bij het leerarrangement horen ook regels.

Respondent 2: ~~Daar wil ik wel meteen op reageren. Ik denk dat sowieso in ons geval, maar dat moet D maar even aanvullen.~~ De regels in de klas gelden ook voor het leerarrangement. Als er dingen anders zijn dat ze mogen lopen of doen, dan vragen ze dat. **De leerlingen komen soms wel zelf met een idee. Ik probeer dan wel te kijken wat is mogelijk en umh.. is het dan nodig om vast te houden aan de afspraken of regels die we normaal gesproken hebben of kan het nu wel dat er ruimte is.** Dat is heel afhankelijk van ~~umh..~~ waar groepen mee komen, want anders, ~~volgens mij,~~ zijn de regels die normaal gesproken in de klas gelden ook bij het leerarrangement. Behalve dat ze dan meer spullen mogen pakken, enz.

Respondent 3: De regels die wij gewoon in de klas hebben die gelden inderdaad ook bij het leerarrangement. Net zoals net gezegd werd. **Als het ooit nodig is of als kinderen op de gang willen oefenen of iets nodig hebben of umh.. dan vragen ze dat en mag het vaak ook. Ik denk umh.. net als de groepjes onderling als ze rollen gaan verdelen of umh.. bepalen wie gaat knutselen en wie gaat schrijven, dat umh.. zijn dingen die kinderen zelf mogen bepalen.** De standaard regels gelden ook gewoon tijdens de leerarrangementen.

Interviewer: Hieruit blijkt dat leerlingen dus wel aan mogen geven dat als zij nieuwe ideeën hebben of als er een vraag is dat deze gewoon gesteld kan worden en dat jullie als leerkrachten kijken wat hierin mogelijk is.

Respondent 3: Ja, inderdaad.

Interviewer: ~~Oké, goed. Umh...~~ In de vragenlijst werd ook het stimuleren van een growth mindset bevraagd. Jullie geven aan hier wel mee bezig te zijn. En één van jullie geeft aan handvatten te kunnen gebruiken voor kinderen die in een fixed mindset zitten. Zijn er nog anderen wensen betreft het stimuleren van een growth mindset? Iemand die daar wensen over heeft?

Of zijn er ideeën om een growth mindset te stimuleren die je met de collega's wilt delen?

Respondent 2: ~~Nou ik probeer de kinderen eigenlijk altijd te leren dat ze moeten proberen als het niet meteen lukt om door te zetten of op een andere manier te kijken of hulp in te schakelen. Umh...~~ dat soort dingen, maar dat is ook waarom ik had aangegeven van juist de kinderen die fixed zitten. Zij hebben een beeld en het moet zo en niet anders. Dan kan ik zeggen wat ik wil, maar dan kom ik gewoon echt niet binnen bij deze kinderen. Die blijven hangen, dit is wat ik in me hoofd heb en zo wil ik het. En als dat niet kan, dan ~~umh... dan is er geen bewegingsruimte of zo.~~ Die leerlingen vind ik echt het moeilijkste. De anderen kinderen probeer je te stimuleren om ~~umh...~~ op een andere manier te kijken of op een andere website, om verder te kijken dan het eerste wat ze tegen komen. En ook als ze ~~umh...~~ moeilijkheden hebben, of hulp in te schakelen of in ieder geval daarin ook ~~umh...~~ creatief te denken. Van wat is er nog meer moeilijk. ~~Dus ik denk dat het vooral zit in het in gesprek gaan met de kinderen en stimulans geven, ook als je ziet dat een ander groepje iets heeft opgepakt, om dit met elkaar te delen. Klas stil leggen en het klassikaal bespreken. Van hé jongens, kijk ik wat ik hier heb gezien.~~ En dan hoef je er geen oordeel aan te geven, maar hiermee zet je anderen wel weer aan het denken.

~~Dus... ik denk...~~ voor mij zit het vooral in de gesprekvoering met de kinderen, zelf dingen observeren en moeilijkheden zien.

Interviewer: Zou theorie jou helpen om kinderen uit die fixed mindset te halen?

Respondent 2: Ja, dat hoop ik. Dat denk ik, ik weet het niet zo goed. Ik vind in ieder geval dat dit de leerlingen zijn waarbij ik zelf dan vastloop. Ik kan zeggen wat ik wil, maar het lijkt geen effect te hebben.

Interviewer: Zijn er nog anderen die ideeën hebben of aan willen geven hoe ze op dit moment een growth mindset stimuleren?

Respondent 1: Nee.

Interviewer: ~~Oké~~ er zijn nog twee dingen die ik graag met jullie wil behandelen. Ook het stellen van verdiepende vragen is essentieel om te zoeken naar de bron van een probleem. Door het stellen van verdiepende vragen laat ~~umh...~~ de leerkracht leerlingen goed nadenken over de eigen ontwikkeling en de manier waarop zij het gestelde doel willen bereiken. In de tweede vragenlijst wordt er aangegeven dat dit meer zou moeten gebeuren, dus dat jullie meer verdiepende vragen zouden moeten stellen. ~~umh...~~ Waarom vind je het belangrijk dat dit meer gedaan wordt? En wat heb je nodig om hierin te ontwikkelen?

Respondent 4: Ik denk dat bij alle vragen die je stelt heel erg draait om heel veel dingen die we nog niet eigen gemaakt hebben. Eigenlijk is het een heel stuk theorie wat we missen. Als ik naar mezelf kijk, heb ik

zelf minder met theorie en heb ik liever praktische voorbeelden. En ~~umh..~~ wat handreikingen over hoe we dit moeten aan gaan pakken.

Interviewer: Uit alle vragen die ik stel geven jullie aan dat dit hetgeen is waar jullie tegen aan lopen en dat hetgeen is waar jullie meer duidelijkheid over zouden willen hebben.

Respondent 4: Ja en ik denk ook dat er heel veel verschil zit tussen eigenaarschap bij leerarrangementen en eigenaarschap bij andere vakken. ~~Umh..~~ de doelen van rekenen kunnen kinderen veel beter in zien, van waar wil ik naar toe en waar ben ik nog niet zo goed in en hoe wil ik dat gaan aanpakken, dan bij een leerarrangement. Leerarrangement, ja het is gewoon heel vrij.

Respondent 1: Het is inderdaad wat net gezegd wordt. Ik denk, ~~althans als ik voor mezelf spreek~~, dat ik veel te weinig achtergrondinformatie heb over eigenaarschap en hoe wij dat kinderen kunnen aanleren ~~zeg maar~~. Dus vandaar dat je ook bij de vragenlijsten je jezelf op heel veel dingen gewoon laag inschaalt. We missen gewoon compleet het hele stuk eigenaarschap, althans ik. Ik weet gewoon niet waar ik op moet letten of hoe ik ~~umh..~~ bepaalde dingen beter kan aanbieden. Of ja, dat soort dingen ~~zeg maar~~.

Respondent 2: Als je het hebt over die verdiepende vragen, ~~daar zit ik nog even over na te denken~~. Van wat zou ik dan daarin willen, ik denk dat het ~~umh..~~ daarin ook weer, dat komt natuurlijk dit hele interview wel terug, maar het belangrijke is dat we met elkaar bepalen waar willen we naartoe. ~~Umh..~~ want verdiepende vragen kan je stellen op leervragen die kinderen algeheel hebben maar ook bij leerarrangementen of ~~umh..~~ kernvakken en ~~umh..~~ Ik merk dat bij de leerarrangement zelf de vragen gesteld worden op waar willen we als leerkrachten naartoe. Waar willen we naartoe en hoe krijgen we ze die richting op. Ik merk daarin niet per se dat ik handelingsverlegen ben. Voor nu heb ik het idee, oké we gaan richting het doel. Alleen het is natuurlijk wel heel anders als je gaat werken en kinderen hun eigen doelen gaat laten stellen. Want dan ~~umh..~~ denk ik eigenlijk dat het nog moeilijker wordt om verdiepende vragen te stellen. Want dan ~~umh..~~ is het per kind of per groepje afhankelijk welke richting ze in willen. Dat merk je bijvoorbeeld wel als je een kindgesprek hebt, waarin je dat wel zo algemener, ~~neem ik het maar even~~, werkt. Je kijkt dan wel naar de eigen leerdoelen of leervragen van kinderen. Ik merk dat we dan als school daarin geen visie hebben en geen manier van werken. Want ik vraag wel waar ze aan willen werken en vervolgens probeer ik te kijken ~~hé~~ hoe zit ons onderwijsprogramma in elkaar dat we daarbij aan kunnen sluiten. Of hoe kunnen we voor deze leerling specifiek iets bedenken, zodat we bij deze doelen of leervragen tegemoet kunnen komen. Maar het is niet de manier waarop we nu werken. Wij werken niet nu met ~~hé umh..~~ een kind start met een leerdoel of een leervraag en vandaaruit gaan we verder. Dus ~~het umh..~~ de gezamenlijke noemer blijft, visie. ~~Hé,~~ met betrekking tot eigenaarschap algeheel, dus niet eens alleen bij het leerarrangement. Bij alle vakken, hoe vinden wij dat we daar als school mee moeten, kunnen en willen werken.

Interviewer: Oké, dankjewel. Dan nu eigenlijk de laatste vraag. Uit onderzoek blijkt dat feedback en de kwaliteit van feedback een belangrijke rol spelen in de leerprestaties van leerlingen. Door goede feedback worden leerlingen zich bewust van de eigen ontwikkeling en de vorderingen die de leerling maakt. Feed up, feedback en feed forward kunnen daarbij helpen. In de eerste vragenlijst heb ik jullie bevraagd over jullie

kennis met betrekking tot deze drie vormen van feedback. Jullie hebben jezelf voor feedback gemiddeld een 7 gegeven. Voor feed up en feed forward hebben jullie jezelf gemiddeld een 4 gegeven. Wat hebben jullie nodig om dit cijfer te verhogen?

Respondent 3: ~~Nou ik denk dat als ik umh.. feedback geef dat ik dan niet nadenk van òh is dit nou feedback, feed forward of feed up. Ik geef feedback op wat ik zie en waar ik denk feedback op te moeten geven. Maar ik houd geen rekening met deze drie verschillende vormen. Umh.. Misschien ook omdat ik niet precies weet hoe ik dat aan moet pakken en umh.. ja. Gewoon feedback geven op wat ik zie en daar niet heel erg over na gaan denken.~~

Interviewer: Hebben jullie wel behoefte om meer te willen weten betreft de vormen feed up en feed forward?

Respondent 2: ~~Ik denk umh.. dat er ... ik vind het wel wenselijk. Voor mijn gevoel is dat iets wat gemakkelijk op te lossen is, door een kleine presentatie te geven over wat is feed up en wat is feed forward. Want dat zijn de twee vormen die we eigenlijk niet zo goed weten. En umh.. dat kan denk ik al heel gemakkelijk met een umh... van ja dit is het.. puur theorie. En misschien met een filmpje waarin we een voorbeeld zien dat iemand dus feed up of feed forward geeft. Want ik denk ook stiekem dat, ik snap het verschil tussen een 7 en een 4. Ik denk dat we misschien onbewust meer feed up en feed forward geven, dus dat we al meer doen dan dat we nu beseffen. Omdat we gewoon de kennis niet hebben. Want ik kan me niet voorstellen, umh.. dat we nooit iets doen met feed up en feed forward. Alleen dat kan ik niet beoordelen, want ik weet te weinig van de begrippen. Dus ik denk dat het cijfer enigszins vertekend is, aangezien de kennis er simpelweg niet is. Dat geeft het cijfer in de eerste vragenlijst ook aan natuurlijk. Ik verwacht dus gewoon dat dit een gemakkelijke is om op te pakken. Ik denk ook echt dat je er iets aan kunt hebben als je bewuster handelt met het geven van feedback, feed forward en feed up. Ik denk wel dat dit de kinderen kan helpen en zeker als je het hebt over eigenaarschap. De vraag is dan ook of we als school een heel groot visie ding moeten gaan doen, ja of nee. De manier waarop we nu werken vinden we best goed, maar we moeten misschien een aantal dingen finetunen, om daar wel stappen in te kunnen maken.~~

Respondent 1: Daar sluit ik me bij aan.

Interviewer: ~~Is er nog iemand die iets toe wil voegen of andere opmerkingen heeft?~~

Respondent 4: ~~Nee.~~

Respondent 3: ~~Nee.~~

Interviewer: ~~Oké, voor mij is het duidelijk geworden waar jullie tegen aan lopen en wat jullie zou kunnen helpen om meer kennis te krijgen betreft het vergroten van eigenaarschap bij leerlingen. Ik ga het interview uitwerken en ik zal het ook anonimiseren. Ik zal mijn onderzoek snel afronden en ik verwacht, hopelijk op school, een presentatie te kunnen geven over de resultaten van het onderzoek. Voor nu, wil ik jullie nogmaals heel erg bedanken voor jullie tijd en input. Ik wens jullie nog een hele fijne vakantie!~~

~~Respondent 3: Graag gedaan, van hetzelfde!~~

~~Respondent 2: Graag gedaan, fijne vakantie!~~

7.8 Transcript groepsinterview 2

Labels groepsinterview

Het begrip eigenaarschap (kennis)

De visie op eigenaarschap

De coachende rol van de leerkracht gericht op autonomie

De coachende rol van de leerkracht gericht op het geven van feedback

De coachende rol van de leerkracht gericht op het stimuleren van een growth mindset

De coachende rol van de leerkracht gericht op het stellen van vragen

Reflectie

Groepsinterview – groep 2

~~Interviewer: Allereerst wil ik jullie heel erg bedanken voor de tijd die jullie in de vakantie nemen om de vragen van het interview te beantwoorden. Umh.. Verder was ik eigenlijk ook benieuwd of ik het interview op mag nemen, zodat ik het bij het uitschrijven ook terug kan luisteren en dat zorgt natuurlijk ook voor de betrouwbaarheid. Dus, umh.. Als jullie het goed vinden dan neem ik het op.~~

~~Respondent 6: Ja, hoor.~~

~~Respondent 7: Prima~~

~~Interviewer: Dan ga ik dat meteen even doen. Als het goed is krijgen jullie een melding dat de opname is gestart.~~

~~Respondent 6: Ja~~

~~Interviewer: Oké, umh.. Dan denk ik dat het dadelijk goed is om de microfoons uit te zetten en ik zie ook dat N dat al heeft gedaan. Umh... En een teken af te spreken als je iets wilt zeggen, bijvoorbeeld even je hand in beeld laten zien. Ik noem dan je naam en dan kun je je microfoon aanzetten. Ik denk dat het dan ook beter verstaanbaar is voor iedereen.~~

Interviewer: Het interview is gericht op jullie wensen en dan zeker gericht op je eigen rol om eigenaarschap bij leerlingen te vergroten. En dan is ook de eerste vraag: Welke wensen hebben jullie zelf, ten aanzien van je eigen rol, om eigenaarschap bij leerlingen te vergroten? Heb je graag meer kennis? Umh.. op welk gebied zou je graag willen groeien of ontwikkelen?

Respondent 5: Umh.. Even denken. Waar ga ik beginnen. Ik denk dat umh.. ik het belangrijk vind dat we umh.. als ik spreek voor mezelf, meer kennis hebben op het gebied van wat is nou eigenlijk eigenaarschap en op welke manier kun je nou umh.. je onderwijs zo inrichten dat je ook umh.. het meer vanuit kinderen laat komen. Ik snap natuurlijk je moet bepaalde doelen stellen umh.. maar ik stoei er zelf nog heel erg mee, van.. oké.. wat leg ik bij mezelf neer en vanaf welk punt kan ik het bij het kind neerleggen. Wat ik nu merk in de praktijk, we schetsen een kader en binnen die kaders kunnen de kinderen nog wel links of rechts of van onder naar boven, umh.. maar ik vraag me af is dat wel voldoende eigenaarschap.

Interviewer: Dus handvatten om daarin jezelf te ontwikkelen.

Respondent 5: Ja en ik denk dat het samen komt met punt 1 de kennis wat nog niet voldoende is en umh.. dan ook wel, vooral, vind ik naar de praktijk er om heen. Dit is eigenaarschap, maar op welke manier kan ik dat nou toepassen in de praktijk.

Interviewer: Duidelijk, respondent 7?

Respondent 7: Ik denk dat het umh.. dat ik dat ook nodig heb. Wat is nou precies eigenaarschap, want dat is nog een beetje onduidelijk. Je weet wel dat umh.. het vooral uit de kinderen moet komen, maar wat moet dan vanuit de kinderen komen? En umh.. wat wil je dan van de kinderen, hé.. wat ze willen bereiken. Wat net ook gezegd werd, je hebt bepaalde doelen die je umh.. vanuit TULE bijvoorbeeld gesteld worden met een leerarrangement. Bij ons leerarrangement over Europa, umh.. je moet umh.. deze vijf dingen weten over Europa, maar hoe ga je dat dan aanpakken en binnen welke kaders is dat? En umh.. Ja.. Hoe kunnen die kinderen dat dan het meeste zelf bepalen, wat ze moeten gaan doen. Loopt het dan niet uit elkaar? Of ja.. Ik denk dat wij als leerkrachten het ook wel een beetje zelf in handen willen houden. Ik denk ook omdat de kinderen heel erg jong zijn umh.. vooral om helemaal zelf precies te weten van wat moet ik leren en wat kan ik leren.

Interviewer: Zoals ik het begrijp is het vooral de kennis die jullie nodig hebben. Dus wat wordt er precies onder eigenaarschap verstaan en vervolgens de vaardigheden die jullie kunnen inzetten en gebruiken om eigenaarschap dus toe te passen. Het is ook wel een struikelblok kan zijn dat de leerlingen umh.. zelf niet goed weten wat er van hen verwacht wordt.

Respondent 7: Ik denk niet zozeer dat de leerlingen de kennis hebben, leerlingen weten misschien niet zo goed wat eigenaarschap is. Maar meer umh.. dat wij willen dat zij het goede leren.

Interviewer: Ja, en dan houden jullie op dit moment toch een beetje de touwtjes in handen.

Respondent 7: Ja, ik weet het niet zo goed..

Respondent 5: Ik denk dat K bedoelt, ~~umh..~~ **wanneer wij bijvoorbeeld de doelen van TULE niet zouden stellen, zouden kinderen dan vaardig genoeg zijn om daar zelf op te komen.**

Respondent 7: Ja, zo inderdaad.

Respondent 5: Daar loop ik ook wel echt tegen aan.

Respondent 7: Uiteindelijk denk ik, niet per se voor de inspectie, **maar voor het onderwijs er moet een bepaalde basis zijn. Straks ook voor de middelbare school.** De kinderen moeten niet gaan zeggen: Hier weet ik helemaal niks van, dit heb ik allemaal nog niet gehad.

Interviewer: Een manier vinden waarop jullie wel meer eigenaarschap kunnen creëren bij leerlingen, maar waardoor leerlingen wel de doelen vanuit TULE, ~~in dit geval, wel~~ behalen.

~~Respondent 6: Ik wil hier wel iets op aanvullen.~~ **Ik denk dat er ook binnen de school er een heel groot verschil momenteel in zit. Als ik kijk naar de leerarrangementen in de groepen 4 en 7. Ik denk dat in groep 4 meer eigenaarschap bij de leerlingen ligt dan dat er in groep 7 ligt. Wij hebben in groep 7 leerarrangementen waar het heel erg gevraagd wordt, maar ook leerarrangementen waar ik me af vraag waar de eigenaarschap dan zit. Ik denk dat er ook naar de hele linie gekeken moet worden, zegmaar.**

Respondent 7: **Wat is het doel ook van een leerarrangement, want hé wat jij zegt.. sommige leerarrangementen zijn heel gestuurd, met als doel om op het middelbare onderwijs een samenvatting te maken.**

~~Respondent 6: Precies~~

Respondent 7: Een samenvatting te maken voor een bepaald vak. We zijn dan met andere vaardigheden bezig dan met de vaardigheden van eigenaarschap.

~~Respondent 6: Ja, ja..~~

Interviewer: ~~Oké,~~ ik heb bij jullie twee vragenlijsten afgenomen. De eerste vragenlijst betrof jullie kennis met betrekking tot het vergroten van eigenaarschap bij leerlingen en de tweede vragenlijst ging over jullie vaardigheden. In de eerste vragenlijst heb ik jullie bevraagd naar de vier componenten van Zimmerman. Zimmerman beschrijft vier componenten die van belang zijn om eigenaarschap te vergroten. Het gaat om: eigen doelen stellen, zelfevaluatie, zelfmonitoring en zelfinstructie. Voor de componenten eigen doelen stellen en zelfevaluatie hebben jullie jezelf hiervoor gemiddeld een 6 gegeven en voor de componenten zelfmonitoring en zelfinstructie hebben jullie jezelf gemiddeld een 4 gegeven. Wat hebben jullie nodig om hierin te ontwikkelen en dit cijfer te verhogen? Denken jullie aan een presentatie waar de theorie wordt uitgelegd? Of hebben jullie liever handvatten waar echt voorbeelden gegeven worden?

Respondent 7: Ik denk misschien wel een workshop, of ~~umh... hoe andere scholen...~~ misschien zijn andere scholen met eigenaarschap wel al heel ver. Hoe die bijvoorbeeld een leerarrangement of binnen een wereld oriënterende les ~~umh...~~ vorm gegeven.

Respondent 6: Ja, ~~umh... nou~~ misschien ook wel iets waar je steeds op terug kunt pakken. Als je een soort kwaliteitskaart hebt, het is iets wat je er zelf elke keer bij kunt pakken. Ik denk dat voorbeelden fijn is, maar ook een soort naslagwerk of iets wat je terug kunt pakken.

Respondent 5: Ja, en waarbij je dan elke keer die koppeling hebt van theorie en hoe vertaal ik dat naar de praktijk. Dat vind ik vooral echt fijn, want daar zit ik wel eens verlegen om. Ik vind het dan ook fijn, ~~zeg maar~~, als het ook school breed gedragen wordt. Dus dat je daar ook in ieder leerjaar ~~umh...~~ profijt van hebt. Dat je niet elke keer weer in een bepaald leerjaar toch weer ~~umh...~~ van vooraf aan moet beginnen. Maar dat je dat als team die stappen doormaakt. Dat zou ik wel heel fijn vinden.

Respondent 6: Ja, ~~zeker~~. Op die manier merk je natuurlijk ook dat de kinderen er steeds vaardiger in worden. Dat mist nu bij sommige leerlingen natuurlijk ook.

Respondent 7: Dat is hetzelfde als de samenwerkingsvaardigheden van het coöperatief leren, als iedereen daar mee door gaat, dan, dan heb je daar als het goed is ook profijt van ~~hé~~ in de bovenbouw. Als dat vanaf groep 3, of misschien 1/2 ook, ~~umh... ja~~ op wordt gezet. Iedereen is met bepaalde vaardigheden bezig dan. Ik denk dat het ook zeker voordelen heeft.

Respondent 5: ~~Dus~~ dat je ook echt die doorgaande lijn daarin krijgt.

Interviewer: ~~Duidelijk. Umh...~~ Verder, ~~zoals ik net ook al~~ zei vind Zimmerman het heel belangrijk dat leerlingen eigen doelen stellen. Wanneer leerlingen zelf doelen stellen, zullen zij volgens Zimmerman (1990) gemotiveerder zijn om aan deze doelen te werken en deze doelen te behalen. Daarbij kunnen leerlingen uitdaging voor zichzelf blijven zoeken en zichzelf optimaal ontwikkelen. Uit de vragenlijst blijkt dat jullie als leerkrachten de doelen bepalen. Wel geven jullie aan dat dit meer zou moeten. ~~Umh...~~ waarom vinden jullie het belangrijk dat leerlingen meer inbreng hebben in het bepalen van doelen?

Respondent 7: Motivatie, de intrinsieke motivatie. Als ze zelf bedenken van ik vind dit een interessant onderwerp en dit doel wil ik daar aan vast stellen. Bijvoorbeeld, ik wil meer te weten komen over de Jodenvervolging, ~~umh...~~ dan zie je ook wel een stuk meer motivatie. Dat hebben we bij het thema van wereldoorlog wel veel meer. ~~Hé~~, kinderen mogen zelf in principe een onderdeel kiezen en over dat onderdeel gaan zij meer te weten komen. Dan willen we vragen van, ~~nou~~, wat in de tweede wereldoorlog spreekt je aan en wat moet je er dan over weten ~~hé~~. Hoe gaat het in z'n werk. We laten de kinderen wel eerst echt zelf na denken en door vragen te stellen ~~umh... ja~~ proberen we wel een beetje de kinderen de richting op te sturen. Wat is belangrijk om te weten over dit onderwerp.
Er wordt dan uiteraard ook kennis over het onderwerp van de leerkracht verwacht.

Interviewer: Er zijn dus wel al degelijk momenten dat de leerlingen eigen doelen kunnen stellen in de groepen 7?

Respondent 7: Ja, eigenlijk alleen dat ene leerarrangement.

Respondent 6: Ja, precies.

Interviewer: ~~Hebben jullie iets nodig wat umh...~~ Wat zou jullie kunnen helpen om de leerlingen meer eigen doelen te kunnen laten stellen? Wellicht de leerarrangementen anders organiseren, waardoor de leerlingen dus daarin meer inbreng hebben. Staan jullie daar voor open?

Respondent 5: Als ik het heb over groep 6, is het vaak dat wij de doelen al wel bepaald hebben en dat de kinderen vooral mogen kiezen naar een subcategorie van een bepaald doel of een bepaalde verwerkingsvorm, waarmee ze zeg maar aan het doel werken. Ik vraag me wel af, dat is eigenlijk ook die worsteling die ik continu maak, umh... van umh... tot in hoeverre umh... mag ik van kinderen verwachten dat zij zeg maar zelf ook echt de doelen stellen. Kijk, wij weten als leerkrachten van oeh... bij dit thema of dit onderwerp daar horen die en die doelen bij. Ik moet ook heel eerlijk zeggen, ik moet wel TULE raadplegen hoor. Want anders weet ik het ook niet in zijn totaliteit. Ik ben daarin dus heel erg aan het stoeien van, oké, waar ligt nou het stuk dat ik de coachende rol aan neem en dat de kinderen zeg maar hun beroep op eigenaarschap doen. Waar zit nou die afweging. Wanneer is het leerkracht stuurt en wanneer is het leerkracht coacht/begeleidt?

Respondent 6: Daar sluit ik me wel bij aan. Ik denk ook misschien bijna beetje wel angst, misschien is dat een groot woord, maar ik denk wel dat je umh... zeker moet kunnen weten dat de kinderen de doelen hebben gehad die ze nodig hebben. En als je dat bij ze neerlegt dan umh... kan het zijn dat... of ik denk dat ze dan niet altijd alles afvinken. ~~Even heel ouderwets gesproken, maar ja.~~

Respondent 5: Ik vraag me dan ook gelijk af, wat zegt bijvoorbeeld. Hoe leg ik dit uit, umh... Kijk wij denken nu dat de leerlingen alles behaald moeten hebben en natuurlijk is dat ook zo. Maar waar staat dat dat moet. Kijk daar streven we naar en door de manier waarop we het nu inrichten, denk ik dat we daar ook wel bij in de buurt komen. Maar wat als we het dus op een andere manier inrichten. Wat is dan het ergste wat ons kan overkomen. Wat is dan het ergste gevolg voor de leerlingen?

Misschien is het ook wel gewoon loslaten en proberen. Is het onze angst en we willen de leerlingen zo begeleiden dat ze alles aangeboden hebben gekregen, dus ja... ik denk dat als ik het voor mezelf mag aangeven, daar zit ook wel een stuk kennis. Wat er nu van mij verwacht?

Respondent 7: Bij mij is dan ook wel de vraag, krijgen ze nu met deze leerarrangementen umh... alles aangeboden wat ze moeten kennen. We hebben boeken van aardrijkskunde, we hebben boeken van natuur en we hebben boeken van geschiedenis, nou dat doen we lang niet alles uit. Hé, we gaan ons meer specifiek richten op een onderwerp en daar haal je het een en ander bij, umh... maar zoals het vroeger het onderwijs was. We hebben deze dag of die week of umh... we hebben een dag in de week wereldoriëntatie en dat is nu bij ons ook niet het geval meer. We hebben al een heel deel umh... los gelaten van wat ze

eigenlijk zouden moeten kunnen. Wat is dan het belangrijkste: de kennis of de vaardigheden voor eigenaarschap?

~~Interviewer: Ja, wat weegt het zwaarste.~~

~~Respondent 5: Wat was jou vraag ook alweer? Hebben we die nu voldoende beantwoord?~~

Interviewer: De vraag is, jullie hebben als leerkrachten aangegeven dat ~~umh..~~ jullie de doelen stellen en leerlingen daar weinig inbreng in hebben. Hoe komt dat? En ja, waarom wil je dit verbeteren?

Respondent 7: Wij willen de touwtjes te veel vast houden. Wij willen er zeker van zijn dat de leerlingen de doelen behalen.

~~Respondent 6: Ja.~~

~~Respondent 5: Mee eens.~~

Interviewer: Een volgende vraag die ik jullie wil stellen gaat over het stellen van verdiepende vragen. Uit onderzoek is gebleken dat het stellen van verdiepende vragen essentieel is om ~~umh..~~ te zoeken naar de bron van een probleem. Door het stellen van ~~umh..~~ verdiepende vragen laat de leerkracht de leerlingen goed nadenken over een eventuele oplossing. Eén van jullie heeft in de vragenlijst aangegeven dat er op dit moment vooral sturende vragen gesteld worden, maar dat er geleerd moet worden om vooral open vragen te stellen. Wat heb je nou nodig om hierin te groeien? Dus wat heb je nodig om te groeien in het stellen van verdiepende vragen?

Respondent 7: ~~Umh.. Ja, ik denk dat je dan toch weer umh.. soms de doelen voor ogen houdt en dan umh.. en dan wil je de leerlingen toch een bepaalde kant op sturen met vragen. Dat geldt voor mij, denk ik, vooral. Ik weet niet zo goed meer wat ik in heb gevuld, maar ook dat je zegt van goh, wat, wat wil je hiermee bereiken? Dat is dan een open vraag en uiteindelijk, Ik denk dat je uiteindelijk met open vragen begint en dat je daarna mogelijk zegt van, goh hoe laat je dit dan zien of hoe zorg je er voor dat umh.. je antwoord hebt op al je vragen.~~

Interviewer: Respondent 5 en 6, hoe laten jullie het op dit moment zien?

Respondent 6: Ik denk dat het heel erg wisselt per leerarrangement en ook zeker per leerling. Er zitten echt leerlingen in de klas die gewoon zelf die stappen niet kunnen zetten, dus daar moet ik hele sturende vragen stellen. ~~Of ieder geval dat is mijn interpretatie dan hé,~~ maar er zijn ook leerlingen die wel al heel erg ver zijn en waar ik minder hoef te sturen. Dus waar het wel met die open vragen en zulke vragen kan ~~zeg maar.~~ Ik denk dat er een heel groot verschil zit per groepje, per leerling, per leerarrangement. ~~Ik vind het een beetje een moeilijke.~~

Respondent 7: Ik denk ook het groepje waar ze in zitten, mogelijk dan gooi je een vraag in een groepje van ga hier eens over nadenken. En dan gaan ze met elkaar in overleg en dan ~~denk je oja, zo~~ komt er wel iets anders boven water. Maar sommige groepjes kunnen dat niet, ~~ik weet niet~~. Die kunnen niet met elkaar in overleg gaan. Ja, ja, ja... Wat wil je van leerlingen verwachten ook.

Respondent 5: Het is zeker leerling afhankelijk. Bepaalde leerlingen als je het dan bijvoorbeeld hebt over ~~umh..~~ leerlingen die nu in de klas al meer uitleg krijgen of ~~umh..~~ die probeer ik ook echt daarmee te triggeren, door net even voor hun die verdieping in te gaan. Dus ~~umh..~~ de opdracht iets te verbreden of het kader te verruimen. Maar daarin ben je ook weer afhankelijk van groepsgenoten en allerlei andere factoren. ~~Umh..~~ het blijft daarin heel erg zoeken. ~~Wat net ook aangegeven werd, is dat~~ verdiepende vragen stellen gaat mij opzich wel voldoende af. Ik kan daar nog wel in ontwikkelen. Vooral, wat doe je nou dus voor die kinderen ~~umh..~~ er zijn in mijn groep bijvoorbeeld een bepaald aantal kinderen die vinden klaar is klaar en die vinden het goed. En dan denk ik ja, maar ik vind het zonde. Je hebt nog tijd en dan wil je dat zij die tijd ook op een waardevolle manier besteden. Ik probeer dan wel met verdiepende vragen die motivatie weer te krijgen en hen weer uit te dagen en te prikkelen, ~~umh..~~ maar ik loop dan toch een beetje vast daarin. Daarin ben ik ook wel echt zoekende. Ik weet niet of dat helemaal hierin thuis hoort, maar het is wel iets waar ik tegen aan loop.

Interviewer: Duidelijk. Geldt dit ook voor de rest?

Respondent 6: Ja, zeker, zeker, zeker. Zeker het idee van het is klaar. Wat wij wilden gaan maken dat is klaar, dus klaar... Daar loop ik ook echt tegen aan.

Respondent 5: ~~Ik vraag me ook af, kijk wij,~~ als we bijvoorbeeld binnen het leerarrangement werken hebben we natuurlijk een kader en in dat kader zitten bepaalde eisen waar de opdracht aan moet voldoen. Er zijn ook echt kinderen die, ~~die, die,~~ vinken dat lijstje af. Check, check, check, check en klaar. Ik denk misschien moeten we daar wel vanaf stappen ~~umh..~~ maarja dan gaan we eigenlijk weer terug naar die vorige vraag. Want hebben ze dan alle leerstof en alle kerndoelen... Dus gewoon in die vormgeven en organisatie, daar ~~umh..~~ ja, heb ik echt nog wel het een en ander te leren, zeker.

Respondent 7: Van de andere kant hé, als je bij een kleuter zegt ik heb een werkje en ik heb het af. Dan denk ik soms van hmmm.. wat heb je gemaakt, terwijl het kind er hartstikke tevreden over is en echt zijn best heeft gedaan. En dat is niet per se bij een kleuter zo, dat geldt natuurlijk ook bij groep 6 of 7. Hé, een kind heeft vol energie in dat project gezeten en dan denk ik hmmm.. is dat alles. ~~Umh..~~ terwijl je het kind eigenlijk niet teleur wil stellen van, ~~geh~~ het resultaat is niet wat er verwacht wordt. De kinderen hebben wel een idee in hun hoofd en zij hebben dit bedacht en uitgewerkt en dan komt die juf aan en die zegt ik moet dit en dit en dit er nog bij doen. Het heeft dus ook wel een andere kant.

Respondent 6: Ja en die juf komt wel vijf keer terug.

Interviewer: Ja, haha.. Ik heb een duidelijk beeld waar jullie tegen aan lopen of waar jullie eventueel nog in zouden willen groeien. Wat ook nog naar voren kwam in de vragenlijst is was het stimuleren van een growth

mindset. ~~Umh..~~ twee van jullie hebben aangegeven dat zij niet goed weten hoe zij deze het beste zouden moeten stimuleren. Het wordt wel gestimuleerd, maar je weet niet goed of je op de goede weg bent. Is er iemand van jullie om een growth mindset te stimuleren?

~~Respondent 7: Een growth mindset is een mindset dat je alles wil en kan bereiken toch?~~

~~Interviewer: Ja, ja... het inzien van kansen.~~

~~Respondent 7: Ja, dus umh... ik denk dat heel veel kinderen hun kansen wel zien op bepaalde manieren. Umh... maar soms denk ik hoe kan ik die kansen meer benutten of hoe kan ik laten zien van dit zou je ook nog kunnen doen. Heel veel dingen aanreiken om de mindset van de kinderen nog meer te verbreden, zal ik maar zeggen.~~

~~Interviewer: Wat zou jou helpen om daarin dus te ontwikkelen?~~

~~Respondent 7: Geen idee, ik weet het niet zo goed.~~

~~Respondent 6: Een mindset is heel breed, we moeten het niet alleen binnen het leerarrangement bekijken denk ik. Het gaat natuurlijk over de hele manier van hoe die kinderen in het leven staan. Dat is umh... je doet daar met je pedagogisch klimaat en met je groepsopbouw al heel erg veel aan. Het groeit bij de kinderen gedurende de eerste paar weken in de nieuwe groep en daar moeten we op door pakken, maar hoe dan precies, ja en wat voor hulp middel ik daar bij nodig heb kan ik moeilijk zeggen.~~

~~Respondent 7: Ook het gevoel van hoe de kaders zijn. Als zij van te voren denken oké dit zijn kaders, hier moet ik binnen werken en ik mag niet van alles denken en doen dat kan ook natuurlijk.~~

~~Respondent 5: Ik denk ook, terug reflecterend, kinderen met een growth mindset die, die zijn ook in staat om te ontwikkelen en te groeien. Deze kinderen pakken alles aan wat ze aan kunnen pakken. Ik denk dat het voor ons heel belangrijk is om kinderen heel veel aanreikingen te doen. Anderzijds wil je die kinderen, of dat is mijn streven, die kinderen met een fixed mindset in een growth mindset zetten. Umh... maar dat vind ik vooral moeilijk. Kijk, die kinderen met een growth mindset die willen wel en die gaan er echt wel voor. Bij mij zit echt het punt en dat heb ik in mijn vragenlijst ook echt aangegeven. Wat doe ik nou met de kinderen die juist blokkeren en vastlopen, die vinden dat het genoeg is. Ook al hebben ze er heel hard aan gewerkt, maar dat ik denk je kunt er nog meer uithalen. Ik maak me persoonlijk niet zo druk over die growth mindset, maar dus echt over die fixed mindset. Op welke manier, zonder al te sturend en dwingend te zijn, zet je die kinderen toch in een bepaalde umh...~~

~~Respondent 7: Ja, die moet je triggeren op een bepaalde manier.~~

~~Respondent 6: Ja, ja...~~

Respondent 7: Om ze toch weer enthousiast te laten worden en te denken dit kan ik ook nog doen en dat is interessant.

Interviewer: Dat heb ik hier inderdaad ook staan. Er is iemand inderdaad die worstelt om de niet-gemotiveerde leerling gemotiveerd te maken.

Respondent 7: Ik denk dat we dat allemaal wel hebben, iedereen. Vooral kinderen die er met de pet naar gooien. Kinderen die niet leergierig zijn of die denken wat interesseert mij die tweede wereldoorlog nou. ~~Daar interesseert in principe iedereen, maar stel je hebt een ander onderwerp over wat ze niet zo interessant vinden.~~ Die kinderen denken ik wil daar echt niets over weten. Op welke manier, zal ik maar zeggen, dus met welke hulpmiddelen of welke vragen of een uitstapje of umh... hé kun je kinderen toch enthousiast maken, zodat zij uit zichzelf gemotiveerd raken en denken ik wil dit allemaal leren.

Interviewer: Zouden jullie daarbij nog verdere wensen hebben om daarin te groeien? Hebben jullie meer kennis nodig om de niet-gemotiveerde leerling te motiveren? Hebben jullie voorbeelden nodig?

Respondent 5: ~~Ik denk dat umh...~~ het begint eigenlijk gewoon al met een algemeen stukje van wat is eigenaarschap. ~~Ik denk dat als ik kijk naar alle vragen dat je daarin wel heel veel kunt ondervangen.~~ Want wij lopen er volgens mij alle drie tegen aan van: wat is eigenaarschap, wat mogen we van kinderen verwachten en misschien nog wel belangrijker, wat is onze rol daarin. Vervolgens hoe vertalen we dat naar de praktijk. En als je het dan vervolgens hebt over de praktijk, dan kom je natuurlijk ook met de praktijkvoorbeelden. Die leerlingen met een growth mindset, die heel graag willen. Hoe ga je daar mee om? Maar aan de andere kant die kinderen die juist moeilijker te stimuleren zijn, van nou hé, en op welke manier ga je hier dan mee om. Het moet niet te veel sturend en dwingend zijn. Deze kinderen moeten ook ervaren dat zij vanuit hun eigen intrinsieke motivatie en dan heb je natuurlijk ook weer die competenties van Stevens: relatie, autonomie. Dat zij van daaruit weer verder kunnen groeien. Dat zij denken van hé, dit is een succeservaring en vanuit hier heb ik die tools om bij een volgend leerarrangement aan de slag te gaan. ~~Umh...~~ Ik denk dat het dan toch weer een stukje kennis is. En dan heel expliciet vertaald naar de praktijk, dat het een vervolgstap zou zijn. En ik denk ook een stukje visie, want we hebben het nu heel erg over de collega's van de groepen 6 en 7, maar hoe zien de collega's van de leerjaren onder ons het voor zich of de collega's van de groepen 8. Dan heb je natuurlijk te maken met verschillende leeftijdscategorieën. Hoe ziet iedereen dat? En wat vinden wij als school belangrijk?

Interviewer: Oké, ik heb nog twee vragen gericht op feedback. Uit onderzoek blijkt dat feedback en de kwaliteit van feedback een belangrijke rol spelen in de leerprestaties van leerlingen. Door goede feedback worden leerlingen zich bewust van de eigen ontwikkeling en de vorderingen die de leerling maakt. Feed up, feedback en feed forward kunnen daarbij helpen. In de eerste vragenlijst heb ik jullie bevraagd over jullie kennis met betrekking tot deze drie vormen van feedback. Jullie hebben jezelf voor feedback gemiddeld een 6 gegeven. Voor feed up en feed forward hebben jullie jezelf gemiddeld een 4/5 gegeven. Wat hebben jullie nodig om dit cijfer te verhogen?

Respondent 6: Ik denk, ~~als ik voor mezelf mag spreken~~, een stap is, ~~zeg maar~~ die ik moet doen. Het ligt bij mij niet zo zeer aan kennis ~~denk ik~~, maar gewoon ik moet het in de praktijk brengen. ~~Gewoon, het moet doen.~~ Ik blijf heel vaak in feedback hangen en ga niet verder. Maar, ik heb een duwtje nodig ~~denk ik~~ om daar wel te komen.

Respondent 5: Ik ~~denk dat het feedback geven doe je.~~ Feedback geven dat doe ik, maar is dat voldoende als ik het heb over eigenaarschap. Ik weet het niet, want mijn kennis is daarin niet voldoende. En ik vraag me ook af, op welke manier geef ik dan feed up en feed forward? Ja, ~~weet je, op welke manier zie je dat.~~ Onbewust geef je feedback, maar wanneer geef je nou welk soort feedback. Wat is het beste? Wat past het beste in welke situatie?

Interviewer: Je bent je dus niet helemaal bewust van welke feedback je geeft. Misschien, ~~zou het kunnen zijn,~~ dat je onbewust wel al feed up of feed forward geeft.

Respondent 5: Ik denk dat het dat meer is.

Respondent 7: Ik denk het ook.

Interviewer: Omdat jullie aangeven de kennis rondom feed up en feed forward minimaal is, dus ik weet eigenlijk ook niet goed of ik het dus doe en dus ook op de juiste manier doe.

Respondent 5: Ja

Respondent 7: Ja, misschien zit inderdaad in mijn feedback ook wel een stuk feed up of feed forward. ~~Geen idee.~~

Interviewer: Ik heb ook nog een vraag over feedback op handelen. Eén van jullie geeft aan zoekende te zijn in de juiste vorm om feedback op handelen te geven. Wat heb je nodig om hierin te groeien? Hoe wordt het op dit moment gegeven en waar zou je naar toe willen?

Respondent 7: Waar kinderen mee bezig zijn tijdens een leerarrangement bijvoorbeeld?

Interviewer: Ja.

Respondent 6: Ik denk dat je ook weer een beetje terug komt, of in ieder geval voor mij, tijdens zo'n proces loopt dat ~~denk ik~~ prima. Maar er is een punt waarbij veel kinderen zeggen het is klaar. En dan zitten we weer van hoe ga je dat umh... dit hoe ga je dan door. Ik denk dat daarin dan meer voor mij zit. Van, hoe geef ik jullie nou gerichte feedback waar je echt mee verder kunt. Zolang ze bezig zijn kom ik er wel, ~~denk ik.~~ Maar het is meer, ik kom dan weer op zo'n punt.

Respondent 5: In mijn feedback geven merk ik ook dat je heel snel feedback geeft op een product. Terwijl in zo'n klassensituatie gebeurt natuurlijk zoveel. En ik vind het soms echt wel lastig van... soms heb ik wel echt

het idee dat ik oren en handen te kort kom. Kinderen komen met vragen, je wil alles zien, je wil iedereen helpen en dan geef je heel snel feedback op een product, omdat je het proces niet zo vaak hebt gezien en dan probeer ik dat wel te ondervangen door kinderen zelf feedback te laten geven als het bijvoorbeeld in de samenwerkingsvorm is. ~~Ik wil, is misschien ook een beetje mijn valkuil,~~ vanuit mijn rol als leerkracht kinderen ook feedback geven. ~~Dus ik denk,~~ als ik daar naar kijk moet ik daar ook bewust gewoon echt tijd voor vrij maken. Dat ik ook tegen kinderen zeg, van ik ben bereikbaar voor jullie, maar ik wil nu echt even bij elk groepje kijken. Want in een klassensituatie is het gewoon zo, er zijn bepaalde groepjes daar gaat het en loopt het, maar er zijn ook groepjes die hebben meer aandacht en begeleiding nodig. Zij snoepen heel veel van je tijd op. Hen kun je wel heel gerichte feedback geven, maar een ander verdient het eigenlijk ook. Je wil iedereen ontwikkelen op zijn of haar eigen niveau, die valt dan wel eens in het niets. Dat is waar ik echt heel erg tegen aan loop.

Interviewer: Het gaat hier dus niet om de kennis, maar het is meer het inzetten.

Respondent 5: Ja, ja. Iedereen werkt op zijn eigen niveau en zijn eigen opdrachten. **Op welke manier zet ik nou mijn vaardigheden in dat ik iedereen zie.** Natuurlijk moet je jezelf afvragen, kun je iedereen wel zien. ~~Dat is misschien wel het eerste punt, maar~~ dat wil ik wel heel graag. Ik wil er voor ieder kind zijn.

Respondent 7: Ik denk ook wel dat het een verschil is tussen parttime en fulltime werken. ~~Ik zie natuurlijk de kinderen drie keer drie kwartier,~~ ik denk wel dat ik ook naar de kinderen toe loop om het over het proces te hebben. Dat is misschien nog wel belangrijker dan het product. Het verschilt uiteraard ook per klas, bij mij. Bij mij is het proces echt niet bij elk groepje even goed, maar ik ga wel even informeren van ~~geh,~~ hoe gaat het bij jullie en heeft iedereen een even grote rol. Ik zie dat jij niks aan het doen ben en ga daar is met z'n drieën of vieren over nadenken. En zorg ervoor dat iedereen een even grote rol heeft. Niet van ik heb niks te doen. Dan zeg ik van huh je hebt niks te doen. Ga overleggen met je groepje, ~~weet je wel.~~ Op die manier ben ik, vind ik, wel bezig met ~~umh.. umh..~~ feedback geven per groepje. ~~Ik zit echt niet alleen op het product, maar ook op het proces.~~ Ik denk dat ik bij mijn groep nog meer bezig ben met het proces van hoe kom je tot je product, dan ~~umh..~~ op het eindproduct.

Interviewer: Dit was ook mijn laatste vraag van dit interview. Zijn er vanuit jullie nog opmerkingen of aanvullingen?

Respondent 7: **Ik denk dat het belangrijk is dat eerst vooral duidelijk wordt wat is eigenaarschap.**

Respondent 6: **Wat wordt er verstaan onder eigenaarschap**

Respondent 7: **Ja, en hoe kunnen wij dit inzetten.**

Interviewer: En op de hand daarvan kun je verder borduren.

Respondent 7: Ja, dat je dan vanaf het begin af aan gaat bekijken van ~~geh~~ hoe kun je het eigenaarschap bij deze leerlingen vergroten. Wat doen de leerkrachten bijvoorbeeld bij de kleuters en hoe kun je daar op voor borduren bij groep drie en zo verder, ~~denk ik.~~

Interviewer: ~~Duidelijk. Ik denk dat we het hier wel bij kunnen laten. Ik wil jullie in ieder geval heel erg bedanken voor jullie tijd en voor jullie input. En dan umh.. wil ik jullie nog een hele fijne vakantie wensen.~~

Respondent 7: ~~Graag gedaan~~

Respondent 6: ~~Succes~~

Respondent 5: ~~Succes met de laatste loodjes.~~