

Het opstellen en evalueren van een persoonlijk gesteld leerdoel begeleiden

KATHOLIEKE PABO ZWOLLE

Een ontwerpgericht onderzoek naar het begeleiden van
leerlingen die werken met een persoonlijk gesteld leerdoel

8 juni 2020

Julia van der Schoor

Juliavdschoor@hotmail.com

Studentnummer: 980527002

Bachelor thesis

Thesis begeleider: Mariëlle Elburg en Regina Frederiks

Dalton Kindcentrum de Markesteen

VOORWOORD

Geachte lezer,

Voor u ligt mijn bachelor thesis. De thesis is een ontwerpgericht onderzoek dat gestart is in 2019-2020 op Dalton Kind centrum De Markesteen. Het praktisch gerichte onderzoek richt zich op het begeleiden van leerlingen uit de groepen 5 t/m 8 die werken aan hun persoonlijk gesteld leerdoel. In het voorwoord wordt het onderzoeksproces beschreven en spreek ik mijn dank uit naar derden. Het onderzoek is geschreven als afstudeeropdracht voor de Katholieke pabo in Zwolle. Het onderzoek is uitgevoerd op een academische opleidingsschool, een academische opleidingsschool voert elk jaar een praktijkgericht onderzoek uit. Dit onderzoek is het eerste onderzoek van een nieuwe onderzoek cyclus.

In schooljaar 2019-2020 is het werken aan de bachelor thesis van start gegaan. Naar aanleiding van een praktijkprobleem gericht op het vergroten van eigenaarschap is het onderzoek op de Markesteen van start gegaan. Het onderzoek is gestart middels literatuurstudie. De literatuurstudie heeft zich verdiept in het gebied rondom eigenaarschap. Aan de hand van deze verdiepende literatuurstudie is er vooronderzoek gedaan in de praktijk. Het vooronderzoek heeft als doel gehad om het praktijkprobleem precies in kaart te kunnen brengen. Het vooronderzoek heeft geleid tot het uiteindelijke ontwerp. Het onderzoeksproces is niet helemaal verlopen zoals verwacht, het begin van het proces liep voorspoedig. In de loop van het onderzoek heeft de corona crisis ervoor gezorgd dat het ontwerp niet kon worden uitgevoerd, middels een presentatie aan het team is het ontwerp gepresenteerd en voorzien van feedback. Vanuit dit proces is de thesis uiteindelijk tot een einde gekomen.

Ik heb bij het doen van onderzoek mijn onderzoek vaardigheden verbeterd. Ik heb mij middels literatuurstudie verdiept in eigenaarschap en het begeleiden van leerlingen bij het werken aan een persoonlijk gesteld leerdoel. Het onderwerp eigenaarschap sprak mij ontzettend aan, maar moest nog wel richting krijgen. Mijn kennis als toekomstig leraar is verbreed en mijn onderzoek vaardigheden kunnen mij wellicht verder helpen in een eventuele vervolgstudie. Het onderzoek kon niet plaats vinden zonder inbreng en sturing van mijn collega's van de Markesteen. Deze collega's zijn betrokken geweest bij het proces en hebben mij veel input gegeven over de richting en inhoud van het onderzoek. Daarnaast wil ik mijn onderzoek coördinator Regina Fredriks bedanken voor alle hulp en intensieve begeleiding. Regina heeft mij regelmatig voorzien van feedback en geholpen in het verduidelijken van het onderzoeksproces.

Met trots presenteer ik u mijn bachelor thesis.

Zwolle, juni 2020

Julia van der Schoor

INHOUDSOPGAVE

Voorwoord	2
Samenvatting.....	5
Summary.....	6
H1 Inleiding	7
1.1 Context.....	7
1.2 Aanleiding.....	7
1.3 Praktijkprobleem.....	7
1.4 Relevantie en actualiteit.....	8
1.5 Gewenste verbetering	8
1.6 Begripsverheldering	9
1.7 Hoofdvraag en deelvragen	11
H2 Theoretisch kader.....	12
2.1 Inleiding literatuurstudie.....	12
2.2 Literatuurstudie.....	12
2.2.1 Eigenaarschap	12
2.2.2 Doelen	13
2.2.3 Begeleiding door de leraar.....	16
2.3 Conclusie literatuurstudie.....	20
H3 Context onderzoek.....	22
3.1 Methode en data-analyse	22
3.1.1 Methode deelvraag 4	24
3.1.2 Methode deelvraag 5	26
3.2 Resultaten vooronderzoek.....	27
3.2.1 Resultaten deelvraag 4.....	27
3.3 Conclusie contextonderzoek.....	34
H4. Ontwerp.....	36
4.1 Verantwoording ontwerp	36
4.1.1 Doel van het ontwerp.....	36
4.1.2 Ontwerpvragen.....	36
4.1.3 Ontwerpcriteria	37
4.2 Beschrijving ontwerp	37
4.2.1 Verantwoording innovatieproduct	37
4.2.2 Verantwoording implementatieproces	40
H5 Onderzoek naar het ontwerp	41
5.1 Methode onderzoek naar het ontwerp.....	41
5.1.1 Methode innovatie vraag	41

5.1.2 Methode implementatievraag	42
5.2 Resultaten onderzoek naar het ontwerp.....	43
5.2.1 Resultaten innovatievraag	43
5.2.2 Resultaten implementatievraag	44
5.3 Conclusie onderzoek naar het ontwerp.....	44
5.3.1 Beantwoording ontwerp vragen	44
5.3.2 Beantwoording hoofdvraag.....	46
H6 Discussie.....	47
6.1 Mogelijke beperkingen	47
6.2 Discussiepunten	48
6.3 Aanbevelingen beroepspraktijk.....	48
6.4 Suggesties vervolgonderzoek	49
Literatuurlijst.....	50
Bijlagen	52
Bijlage A: Evaluatie	52
Bijlage B: Verklaring inzake oorspronkelijkheid en gedragscode onderzoek.....	53
Bijlage C: Verklaring inzake presentatie van het ontwerp t.v.b de bachelor thesis.....	54
Bijlage D: Toestemmingsverklaring HBO-Kennisbank.....	56
Bijlage E: Meetinstrumenten.....	57
Bijlage F: Resultaten meetinstrumenten	70
Bijlage G: Ontwerp.....	103
Bijlage H: Presentatie ontwerp	110
Bijlage I: Feedbackformulier presentatie ontwerp	112
Bijlage J: 360 graden feedbackformulier	126
Bijlage K: Analyse 360 graden feedbackformulier	131

SAMENVATTING

Onderwerp: Het begeleiden van de leerlingen bij het opstellen en evalueren van een persoonlijk gesteld leerdoel. *Onderzoeksgroep:* Leraren en leerlingen uit de groepen 5 tot en met 8. *Ontwerp:* Doelenformulieren gericht op het opstellen en evalueren van het persoonlijk gesteld leerdoel, handelingswijzer voor het opstellen van een persoonlijk gesteld leerdoel, inspiratieblad leraren gericht op het geven van feedback en het voeren van evaluatiegesprekken. *Conclusie:* De leraren hebben meer kennis over het begeleiden van een persoonlijk gesteld leerdoel door evaluatiegesprekken te voeren en gerichte feedback te geven. De leerlingen hebben handvatten gekregen voor het opstellen en evalueren van een persoonlijk gesteld leerdoel.

Op Dalton kind centrum de Markesteen heeft in 2019 een Daltonvisitatie plaats gevonden. Deze visitatie gaf als ontwikkelpunt om eigenaarschap bij leerlingen in de bovenbouw te vergroten. Vanuit deze Daltonvisitatie is er gekeken op welke manier eigenaarschap bij leerlingen kan worden vergroot. Leraren stellen dat bij het vergroten van eigenaarschap bij leerlingen gekeken moet worden naar het taakgerichte gedrag en de attitude van de leerlingen. Tijdens het contextonderzoek kwam naar voren dat voordat er wordt gekeken naar het taakgerichte gedrag en de attitude van de leerlingen, er eerst een stap terug moet worden gedaan. Het werken aan de taakkaart verloopt niet zoals verwacht doordat het persoonlijk gesteld leerdoel, wat een groot onderdeel is van de taakkaart, nog niet kan worden opgesteld en geëvalueerd door de leerlingen. Leerlingen geven aan dat zij handvatten nodig hebben om een persoonlijk gesteld leerdoel op te stellen en te evalueren en daarbij begeleiding van de leraar nodig hebben. De onderzoeksvraag die hieruit voortkomt en centraal staat in het onderzoek luidt als volgt: ***“Hoe kunnen de leerlingen van de groepen 5-8 begeleid worden bij het opstellen en evalueren van een persoonlijk gesteld leerdoel?”***

Eigenaarschap bestaat uit vier componenten. Eigenaarschap is het streven naar actieve betrokkenheid en het dragen van eigen verantwoordelijkheid tijdens het leerproces door de leerling. Één component die centraal staat in het onderzoek is het stellen van eigen doelen. (Zimmerman, 1990). Het evalueren van een persoonlijk gesteld leerdoel is van belang om het eigen leerproces te monitoren en het kunnen onderkennen van mogelijkheden. (Duckworth, 2009).

Door middel van literatuurstudie en contextonderzoek is het ontwerp tot stand gekomen. Het ontwerp bestaat uit de volgende onderdelen: Het doelenformulier dient als handvat voor de leerling om doelen op te stellen. Het doelenevaluatie formulier dient als evaluatie voor het werken aan een persoonlijk gesteld leerdoel. De handelingswijzer dient als hulpmiddel voor leerlingen en het inspiratieblad voor de leraren van de groepen 5 tot en met 8 bevat theorie over het geven van gerichte feedback en het voeren van een evaluatiegesprek. De eindmeting van het onderzoek is door de corona crisis beantwoord middels feedback van respondenten. Zij beschrijven het ontwerp als helder en zinvol. De leraren van de groepen 5 tot en met 8 verwachten dat het ontwerp geïmplementeerd kan worden in de jaarlijkse planning.

Trefwoorden: Eigenaarschap, doelen, het persoonlijk gesteld leerdoel, begeleiding.

SUMMARY

Subject: accompany of students by helping them to set up and evaluate a personal learning objective, (goal). *Researchgroup:* Teachers en children classes 5-8. *Design:* Goalforms focused on and set-up (including evaluation of personals objectives) with handouts for teachers regarding feedback and evaluation interviews. *Conclusion:* Teachers have more knowledge on accompany personal learningobjectives due to conversations and give specific feedback. Students have received resources for setting up (and evaluate) a personal learning objective. As a result of research in 2019, conducted by Dalton kind centrum De Markesteen, the outcome was subjected to enlarge ownership by children on a higher level within elementary school. Teachers enounced that within ownership the children attitudes and behaviour were essential. This should lead to better independent learning for children. Preliminary investigation shows, to achieve the goals, that a setback was required/needed.

Working on taskcharts can only be accomplished if the children know how to work on learning objectives (goals) This is a major part of filling the taskchart. Because the objectives are missing, accomplishing and evaluation of the taskcharts by children can not take place on a regular base. Students need to be educated first how to set the goals and evaluate them. Help is required by teachers, this is what children say themselves. The main question for my thesis is therefore: ***“In which ways can teachers achieve students (in grades 5 to 8) to setup and evaluate personal learning objectives?”***

Ownership consists four components to achieve active involvement. It also carries own responsibility during the proces of education by children. One of the major components in the research is drawing up own objectives, (zimmerman, 1990). Evaluation of personal objectives for students are important because students need to monitor their own learningproces. Besides that, acknowledgement of possibilities is another important issue. (Duckworth, 2009)

In response to literature and my preliminary investigation this subject was accomplished. The design consists the following components: the objectiveform needs to be handled as a format for students so they can achieve objectives and decribe them in a proper matter. The objective evaluationform serves as a evaluation on working on personal objectives. It is also a guide for students. It should be considered as a roadmap. The inspirationform for teachers in grade 5-8 contains theory on giving focused feedback and asking the right questions during the evaluation interview.

Because of the coronacrisis the design has not been executed. Final measurement is preformed on the input gattered from the respondents. They describe the subject as clear and useful. Respondents also believe that school is ready for implementation.

Keywords: Ownership, objectives, personal learning objectives, accompaniment.

H1 INLEIDING

1.1 CONTEXT

Dalton Kindcentrum de Markesteen is een school gevestigd in Zwolle-Zuid. Dalton Kind centrum de Markesteen is een academische opleidingsschool. Dit houdt in dat er praktijkgericht onderzoek wordt gedaan binnen de school. Dit praktijkgerichte onderzoek zorgt ervoor dat de onderzoeksfunctie binnen de school versterkt wordt. De school is één van de 37 scholen binnen de stichting Openbaar Onderwijs Zwolle en regio (OOZ). Op de school zitten 180 leerlingen, welke zijn verdeeld over 7 groepen. De kernwaarden die in het DKC centraal staan en terug te zien zijn: plezier, onderzoeken, inlevend, toegankelijkheid en betrouwbaar. Het onderzoek is gericht op de groepen 5 t/m 8, dit betreft 78 leerlingen en drie leraren.

1.2 AANLEIDING

In april 2019 heeft op Dalton Kindcentrum de Markesteen een dalton visitatie plaats gevonden. Vanuit deze daltonvisitatie zijn een aantal ontwikkelpunten opgesteld. Het belangrijkste ontwikkelpunt voor De Markesteen is het vergroten van eigenaarschap bij leerlingen. De leerlingen op de Markesteen hebben de mogelijkheid om eigen invulling te geven aan hun taakkaart, dit door zelf te kiezen aan welk persoonlijk gesteld leerdoel zij willen werken. Het leergebied voor het opstellen van het persoonlijk gesteld doel ligt nu nog binnen het domein rekenen en op sociaal emotioneel gebied. De school wenst dit uit te breiden naar meerdere domeinen. Uit het visitatieverslag blijkt dat eigenaarschap bij leerlingen, vooral gericht op leerling gestuurd onderwijs nog in geringe mate aanwezig is. Het team besteedt aandacht aan leerling gestuurd onderwijs, maar er zijn nog maar prille ontwikkelingen zichtbaar. Het team van de Markesteen geeft aan dat dit te maken heeft met het begeleiden van het werken aan de taakkaart. Zij ervaren dat de leerlingen niet gemotiveerd ter werk gaan aan de taakkaart en de taakgerichtheid bij vele leerlingen minimaal is. De Markesteen streeft ernaar om deze aandachtspunten te verbeteren. Van belang is dat leerlingen samen met de leraar eigenaar zijn van hun leerproces. (Dijkstra, 2016). Belangrijk is om uit te zoeken hoe de leerlingen samen met de leraar eigenaar kunnen worden over hun leerproces.

1.3 PRAKTIJKPROBLEEM

Dit onderzoek is het eerste onderzoek van een nieuwe onderzoek cyclus die betrekking heeft op de ontwikkelingsvraag van de school: *“Hoe kunnen de leraren van de groepen 5 t/m 8 hun leerlingen begeleiden tijdens zelfstandig werken aan de taakkaart?”* De keuze voor deze ontwikkelingsvraag is grotendeels ontstaan uit de eerder benoemde Daltonvisitatie (2019). Naast de ontwikkelpunten vanuit de Daltonvisitatie sluit het onderzoek aan op de wens van het team om het zelfstandig werken aan het persoonlijk gesteld leerdoel bij de leerlingen te verbeteren. Het persoonlijk gesteld leerdoel heeft een plek op de taakkaart maar levert nog

niet de nodige groei bij leerlingen op. De reden voor de prille ontwikkeling komt voort uit de door de leraren benoemde handelingsverlegenheid als het gaat om het begeleiden van leerlingen die werken aan een persoonlijk gesteld leerdoel. Leraren van de Markesteen geven aan dat het praktijkprobleem zich voordoet bij de attitude van de leerling wat betreft de taakkaart en het persoonlijk gesteld leerdoel. De Markesteen kan middels onderzoek meer invulling geven aan eigenaarschap bij leerlingen. Dit sluit aan bij de Daltonvisie die de Markesteen nastreeft. Zelfstandigheid wat past bij eigenaarschap, is een belangrijke kernwaarde binnen het Daltononderwijs. (Berends & Sins, 2014).

1.4 RELEVANTIE EN ACTUALITEIT

De leerlingen van onze tijd leven in een stimulerende maar intense periode. Het maken van keuzes in deze vroege fase vraagt van de leerlingen veel flexibiliteit, omschakelingen en het vroeg maken van keuzes. Het onderwijs van nu richt zich op het zelfstandig en zelfgestuurd leren door leerlingen. Het overkoepelende begrip van eigenaarschap is zelfregulerend leren. Zelfregulatie bij leerlingen, is de wijze waarop een persoon zelfstandig en adequaat zijn doelen en handelen kan sturen binnen een leeromgeving die steeds verandert. (Verstraete & Nijman, 2016). Zelfregulerend leren is essentieel als het gaat om succesvol te leren. De taak van de leraar is om de leerling inzicht te geven in het leren en het doel van de leeractiviteit. Ross (2013) schrijft dat het brein beter functioneert wanneer de leerling een duidelijk doel voor ogen heeft. Een leerling heeft een doel nodig die die waardeert. Wanneer de leerling zijn doel waardeert start de persoonlijke ontwikkeling. Een belangrijke kwaliteit die komt kijken bij de persoonlijke ontwikkeling van de leerling is het hebben van interactie, interactie is bepalend voor de kwaliteit van het leren.

Het zelfstandig werken aan de taakkaart en persoonlijke doelen is een onderdeel van zelfregulerend leren. Eigenaarschap tijdens het zelfstandig werken leidt bij leerlingen naar betere schoolresultaten. (Duckworth, 2009). Dit onderzoek dient als kennisverbreding voor de leraren van De Markesteen en geeft handvatten aan zowel de leerlingen als leraren die helpen bij het werken aan de taakkaart en het persoonlijk gesteld leerdoel.

1.5 GEWENSTE VERBETERING

De algemene gewenste verbetering voor dit onderzoek is om binnen zelfregulerend leren het eigenaarschap bij leerlingen te vergroten. Het onderzoek richt zich op het zelfstandig werken aan de taakkaart en het persoonlijk gesteld leerdoel. Wanneer de leerling zelfstandig en adequaat zijn doelen kan sturen binnen de steeds veranderende leeromgeving, is er sprake van eigenaarschap (Verstraete & Nijman, 2016). Het onderzoek moet handvatten geven aan de leraren van de bovenbouw om leerlingen te kunnen begeleiden bij het zelfstandig werken. Daarnaast moet het onderzoek een positieve bijdrage leveren aan het werken aan het persoonlijk gesteld leerdoel door de leerlingen. Kortom, er is sprake van een gewenste verbetering wanneer het onderzoek bijdraagt aan een positieve ontwikkeling bij het zelfstandig werken aan de taakkaart en het persoonlijk gesteld leerdoel.

1.6 BEGRIPSVERHELDERING

In het onderzoek komen verschillende begrippen aan bod. De belangrijkste begrippen worden aan de hand van theorie beschreven:

Begrip	Definiëring
Zelfregulerend leren	Zelfregulerend leren is de wijze waarop een leerling in contact staat met zijn omgeving en zelfstandig en adequaat zijn doelen en handelen weet te sturen binnen een leeromgeving die steeds verandert. (Verstraete & Nijman, 20116)
Eigenaarschap	Eigenaarschap valt onder het overkoepelende begrip zelfregulerend leren. In deze thesis wordt het begrip eigenaarschap regelmatig genoemd. Bij eigenaarschap wordt er volgens Deleij (2016) gestreefd naar actieve betrokkenheid van de leerlingen en het dragen van eigen verantwoordelijkheid tijdens hun leerproces. Eigenaarschap bestaat uit vier componenten voor leerlingen: Het stellen van eigen doelen, zelfevaluatie, zelfmonitoring en zelfinstructie. (Zimmerman, 1990).
Stellen van doelen	Het stellen van doelen is één van de componenten binnen eigenaarschap. Het stellen van eigen doelen is van belang omdat de leerling dan gefocust is op het doel en gemotiveerd is om het doel zelf te behalen. (Deleij, 2015). Binnen het stellen van doelen komt het begrip persoonlijk gesteld leerdoel regelmatig naar voren. De benaming: " <i>Persoonlijk gesteld leerdoel</i> " komt voort uit de Daltongroep van de Markesteen (2019).
Feedback	Feedback is één van de meest krachtige manieren om het leren te ondersteunen. Dit wanneer feedback gerichte aanwijzingen of informatie geeft over de uitvoering van de taak. Het leren wordt versterkt door het geven van leer bevorderende feedback (Hattie & Timperley, 2007).

	Hattie (2013) onderscheidt drie vormen van feedback: • Feed up • Feedback • Feedforward Voerman & Faber (2016) definiëren feedback als het geven van informatie over het leren, de prestatie of het gedrag van de leerling met het doel het leren en de motivatie van de leerling bevorderen.
Begeleiding	Een belangrijke taak voor de leraar is het ondersteunen van de leerlingen in het leren van vaardigheden zodanig dat de leerling eigenaar blijft over zijn eigen leerproces. Van belang bij het begeleiden van zelfregulatie bij leerlingen is de dialoog aan te gaan en het stellen van vragen aan de leerlingen. (Roelofs & Visser, 1999). De ware leraar is de leraar die een autonomie-ondersteunende aanpak hanteert. Deze leraar is bereid om het perspectief van de leerling in te nemen en de zelfinitiatie aan te moedigen. Het verbeteren van het leervermogen van een leerling gebeurt wanneer de leraar leert van zijn eigen manier van lesgeven en de leerlingen zichzelf kunnen onderwijzen. (Hattie, 2014).

1.7 HOOFDVRAAG EN DEELVRAGEN

Hoofdvraag:

Hoe kunnen de leraren van de groepen 5 tot en met 8 eigenaarschap bij leerlingen vergroten door het werken aan de taakkaart en het persoonlijk gesteld leerdoel te begeleiden?

Deelvragen:

Gericht op het verkrijgen van **generieke kennis**:

1. Wat wordt er verstaan onder het begrip eigenaarschap?
2. Wat wordt er verstaan onder het persoonlijk gesteld leerdoel op de taakkaart?
3. Op welke manier kan een leraar zijn leerlingen begeleiden tijdens het zelfstandig werken aan het persoonlijk gesteld leerdoel binnen het domein rekenen?

Gericht op het verkrijgen van **context kennis**:

4. Wat is de huidige stand van zaken bij het begeleiden van leerlingen die zelfstandig werken aan het persoonlijk gesteld leerdoel?
5. Wat is de huidige stand van zaken bij het zelfstandig werken aan een persoonlijk gesteld leerdoel door de leerling?

Gericht op het verkrijgen van **ontwerp kennis**:

6. Hoe heeft het ontwerp bevorderend bijgedragen aan het opstellen en evalueren van een persoonlijk gesteld leerdoel voor de groepen 5 t/m 8?

1.1 Structuur thesis

De thesis is opgebouwd uit zes hoofdstukken. In hoofdstuk twee wordt er antwoord gegeven op de generieke kennisvragen vanuit de literatuur. In hoofdstuk drie staat het vooronderzoek beschreven. Het vooronderzoek bestaat uit interviews, klassenbezoeken en vragenlijsten. In hoofdstuk vier zijn de resultaten van het vooronderzoek gekoppeld aan de literatuur waaruit een conclusie volgt. In hoofdstuk vier wordt het theoretisch kader aan het vooronderzoek gekoppeld. Vanuit deze koppeling wordt het ontwerp gepresenteerd. In hoofdstuk vijf worden de methoden en de resultaten beschreven. Hoofdstuk zes bestaat uit de discussie en aanbevelingen voor vervolgonderzoek. Tot slot volgen de literatuurlijst en de bijlagen.

H2 THEORETISCH KADER

2.1 INLEIDING LITERATUURSTUDIE

In dit hoofdstuk worden de deelvragen die gericht zijn op generieke kennis beantwoord vanuit de literatuur. De onderstaande vragen gericht op **generieke kennis** worden beantwoord:

1. Wat wordt er verstaan onder het begrip eigenaarschap?
2. Wat wordt er verstaan onder een persoonlijk gesteld leerdoel?
3. Op welke manier kan een leraar zijn leerlingen begeleiden tijdens het zelfstandig werken aan het persoonlijk gesteld leerdoel binnen het domein rekenen?

2.2 LITERATUURSTUDIE

2.2.1 EIGENAARSCHAP

Eigenaarschap is een veel besproken term in het onderwijs. Een term waar vele begrippen mee samen worden genoemd. De begrippen die onder eigenaarschap vaak worden genoemd zijn motivatie, zelfregulatie en metacognitie. (Verstraete & Nijman, 2016). Bij eigenaarschap wordt er volgens Deleij (2016) gestreefd naar actieve betrokkenheid van de leerlingen en het dragen van de eigen verantwoordelijkheid tijdens het leerproces. Zimmerman (1990) stelt dat leerlingen meer verantwoordelijk moeten worden gemaakt voor hun eigen leerproces. Wanneer leerlingen meer betrokken zijn bij hun leerproces verhoogt dit de leerprestaties. (Duckworth, 2009). De veel besproken term, eigenaarschap, bestaat uit vier componenten. Al deze componenten zijn door de leerling eigen te maken. (Zimmerman, 2002). De eerste component binnen eigenaarschap is het stellen van doelen door de leerling. Belangrijk bij het stellen van doelen is het passen binnen de kaders van de leraar. De tweede component van eigenaarschap is zelfevaluatie. Dit houdt in dat kinderen evalueren op hun eigen leerproces. Evalueren gebeurt binnen deze component op het proces, product en het resultaat. Het evalueren op het eigen leerproces en het onderkennen van eigen fouten en mogelijkheden van de leerling, verhoogt eigenaarschap. (Duckworth, 2009). De derde component binnen eigenaarschap is zelfmonitoring. Dit zorgt ervoor dat kinderen hun resultaten en proces zelf in handen nemen en monitoren. De leerling krijgt hierdoor inzicht in de eigen ontwikkeling en weet wat het effect is van de geleverde inspanning. (Zimmerman, 1990). De vierde en laatste component binnen eigenaarschap is zelfinstructie. Dit houdt in dat kinderen zelf strategieën kiezen en eigen keuzes maken voor instructie. Het werken aan deze vier componenten zorgt voor het toenemen van eigenaarschap bij de leerlingen. (Deleij, 2016).

Motivatie met betrekking tot eigenaarschap

Een onderdeel dat vaak ter sprake komt als het gaat om eigenaarschap is motivatie. Het begrip motivatie oefent invloed uit op het werken aan doelen en de manier van begeleiden van de leraar. Zelfregulerend leren wordt gestuurd door motivatie. (Mitchell, 2015). Motivatie is volgens Bruyn (2011) de wil om te leren. Er wordt binnen het brede begrip van motivatie onderscheid gemaakt tussen twee soorten motivatie: intrinsieke- en extrinsieke motivatie. Intrinsieke motivatie is motivatie die komt vanuit de leerling zelf: leren om te leren. Intrinsiek gemotiveerd gedrag is het schoolvoorbeeld voor zelfstandigheid. (Black & Deci, 2005). Er is sprake van extrinsieke motivatie als een leerling gaat leren omdat dit gebonden is aan extrinsieke beloningen of verwachtingen van buitenaf. Een voorbeeld van extrinsieke motivatie is het werken om een positieve reactie van de leraar te ontvangen. (Brug, 2003). Leerlingen die extrinsiek gemotiveerd zijn, zijn gebonden aan beloningen en verwachtingen meer van buitenaf. Leerlingen die intrinsiek gemotiveerd zijn zelfstandiger, leergieriger en gedisciplineerder wat uiteindelijk leidt tot hogere schoolprestaties. (Deci & Ryan, 1991). Een theorie die betrekking heeft op motivatie van leerlingen is de Self-Determination Theory (SDT) van Deci en Ryan (2000). Deze theorie stelt dat mensen van nature de wil hebben om nieuwe dingen te leren. Mensen zijn van nature intrinsiek gemotiveerd. Basisbehoeften die van belang zijn als het gaat om leren zijn: relatie, competentie en autonomie. Deze basisbehoeften moeten voor de leerling gerealiseerd worden. Wanneer dit niet het geval is neemt de intrinsieke motivatie bij leerlingen af. Wanneer leraren de leerlingen intrinsiek willen motiveren is het van belang om te werken aan de genoemde aspecten. (Deci & Ryan, 2000).

2.2.2 DOELEN

Het stellen van doelen

Één van de componenten binnen eigenaarschap is het stellen van doelen. (Zimmerman, 2009). Het stellen van eigen doelen is belangrijk voor het leerproces van de leerlingen. Een leerling die werkt aan de component het stellen van doelen doorloopt drie verschillende fasen tijdens zijn zelfgestuurde leerproces. (Zimmerman, 2002)

1. Voorbereidende fase: Het opstellen van het persoonlijk doel
2. Prestatie fase: Werken aan het persoonlijk doel
3. Zelfevaluatie fase: Evaluatie op het leerproces en resultaat van het persoonlijk doel

Uit onderzoek van Marzano (2014) is gebleken dat het stellen van eigen doelen en het werken daaraan zorgt voor het stijgen van de schoolresultaten. Leerlingen presteren beter als zij weten wat ze moeten leren. Voor leerlingen is het van belang om inhoudelijk een doel voor ogen te hebben. Janson (2014) stelt dat het werken met doelen pas effectief is wanneer de doelen aansluiting hebben bij een probleem of een leerwens van de leerling. Het werken aan eigen doelen wordt op De Markesteen beschreven als het werken aan een persoonlijk gesteld leerdoel. Door persoonlijke leerdoelen te bespreken en te evalueren met de leerlingen weten de leerlingen wat het werken aan de doelen hun gaat opleveren. Van belang is dat leerlingen zelfonderzoeken welk doel zij willen behalen. Dit doel moeten ze vervolgens zelf

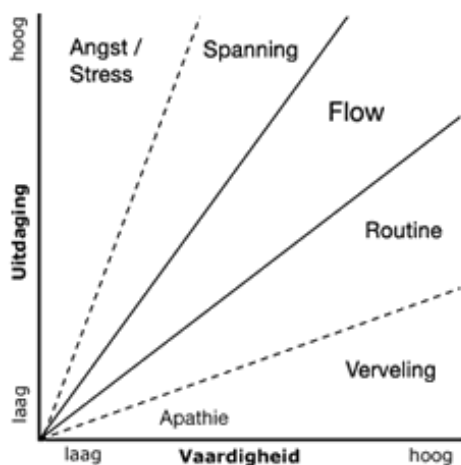
verwoorden. (Marzano, 2014). Het doel moet bestaan uit haalbare stappen die aansluiten bij de ontwikkeling van deze leerling. (Janson, 2014). Een doel start bij ‘ik’. Daarbij gaat het om wat de leerling zelf wil ontwikkelen of leren. Janson (2014) heeft middels een geheugensteuntje vragen opgesteld die leerlingen kunnen gebruiken bij het formuleren van doelen. (Tabel 1). De leraar ziet waar de leerling mee bezig is en de vragen nodigen uit tot een gesprek. Het is daarnaast een kader voor evaluatie.

Over welke soort leerstof gaat het?
Wat wil ik kunnen/weten/begrijpen?
Wanneer ben ik tevreden?
Welk hulpmiddel ga ik gebruiken?
Met wie werk ik samen?
Wanneer ga ik hieraan werken?

Tabel 1: Geheugensteuntje voor het formuleren van persoonlijke doelen (Janson, 2014a.)

Werken aan doelen

Een leerling die werkt aan een persoonlijk gesteld leerdoel stijgt volgens (Marzano, 2014) in de schoolprestaties. De optimale leerervaring bij het werken aan een doel is als je gemotiveerd bent en jezelf uitdaagt voor een betere prestatie. Csikszentmihalyi (1990) is de ontwerper van de zogeheten flow-theorie (Figuur 1). Wanneer een leerling zich bevindt in de flow is de leerling gemotiveerd en uitgedaagd. Als leerlingen zich bevinden in de flow vindt er een moment van opperste concentratie plaats. Uit Figuur 1 blijkt dat Leerlingen optimaal leren wanneer er een evenwicht is tussen vaardigheid en uitdaging.



Figuur 1: Flowmodel relation between skills and challenges. Overgenomen uit “The psychology of Optimal Experience” door M. Csikszentmihalyi, 2008, 25, p.62. Copyright 2011, Harpercollins Publishers Inc

Flow is een positieve emotie en vormt de optimale leerconditie voor de leerling. Flow ontstaat indien er sprake is van een actieve houding met focus. Daarnaast is het van belang dat de leerling controle heeft over zijn leerervaring. De leerling doet iets wat hij kan en probeert om het net iets beter te doen. (Csikszentmihalyi, 2014). Flow komt volgens Csikszentmihalyi (2008) tot stand als het doel een uitdaging vertegenwoordigt en het werken aan dit doel binnen het bereik van de vaardigheden van de leerling ligt. Tijdens het flow moment ervaart de leerling een gevoel van bekwaamheid en succes. De Hongaarse wetenschapper benoemt de flow dan ook tot 'the secret of happiness.' In Figuur 1 is af te lezen dat er balans moet zijn tussen het vaardigheidsniveau en de uitdaging van een leerling. Wanneer er een disbalans is tussen deze twee gaat dit ten koste van de motivatie. Een te hoge uitdaging zorgt voor angst en spanning. Een leerling die niet vaardig genoeg is en voor een te grote uitdaging staat, kan zichzelf niet competent genoeg voelen. Wanneer een uitdaging te klein is en het vaardigheidsniveau van de leerling hoog ligt, is er sprake van verveling. Motivatie is beschreven als de sleutel tot leren, om een koppeling te maken tussen motivatie en zelfstandig werken is het noodzakelijk om bij het stellen van doelen en het werken aan doelen een goed evenwicht te vinden tussen vaardigheidsniveau en uitdaging. (Csikszentmihalyi, 2014). De begeleiding van de flow is het begeleiden van de comfortzone naar de volgende uitdaging. Hierbij is taakgerichte feedback van belang. De passende begeleiding middels het geven van feedback van de leraar wordt uitgebreid beschreven in paragraaf 2.2.3.

Evalueren van doelen

Hattie (2009) stelt dat leerlingen evaluatie nodig hebben om verder te komen in hun leerproces. Onderzoek wijst uit dat het aangeven van prestatie in goed of fout of in cijfers prestatie verlagend kan werken, een betere manier van begeleiden is het evalueren met leerlingen. Door leerlingen te betrekken in het evalueren op een prestatie worden de leeropbrengsten verhoogd. Het betrekken van de leerlingen bij het evalueren heeft naast een effect op de leeropbrengsten ook een positief effect op de motivatie en gedragingen van de leerling. Evalueren met leerlingen kan verschillende doelen hebben. Wanneer het doel is om het niveau van de leerling in beeld te krijgen, kan een methode gebonden toets of een vaardigheidsscore toets het prestatieniveau van de leerlingen vaststellen. (Hattie, 2014). Deze vorm van evaluatie wordt gedaan door middel van summatieve toetsen: toetsen die het prestatieniveau van de leerling vaststellen. Een ander doel van evalueren is om te kijken waar de leerling zich in het leerproces bevindt en welke hulp hij nodig heeft om een doel te bereiken, bij deze vorm van evalueren worden formatieve toetsen ingezet. (Castelijns, Segers & Struyven, 2011). Het doel van evalueren is om een aanknopingspunt te vinden die de leerling vooruithelpt. Een voorbeeld van formatieve toetsen is het voeren van kind gesprekken. Het voeren van kind gesprekken is een manier om leerlingen te betrekken bij het leerproces. (Konig, 1995). Evalueren is een continu proces dat bij elk vakgebied kan worden ingezet. De leraar verzamelt met de leerling informatie over waar de leerling staat en waar hij naar toe moet. De leraar heeft zicht op wat het doel van de leerling is. De leerling zelf bepaalt zijn doel, stelt waar hij staat en waar hij naar toe wil werken. Castelijns, Segers & Struyven (2011) beschrijven evalueren als een vorm om leerlingen te stimuleren om te reflecteren op hun leergedrag. Leerlingen ontdekken dat ze door hun doelen te evalueren zelf invloed hebben op hun leerproces. Het toepassen van de volgende vormen bij het evalueren van

doelen dragen bij tot betere leeropbrengsten en de motivatie van leerlingen: Het geven van effectieve feedback, het stellen van goede vragen en het stellen van uitdagende doelen. (Black & William, 1998; Hattie, 2009, Sluijsmans, 2013).

2.2.3 BEGELEIDING DOOR DE LERAAR

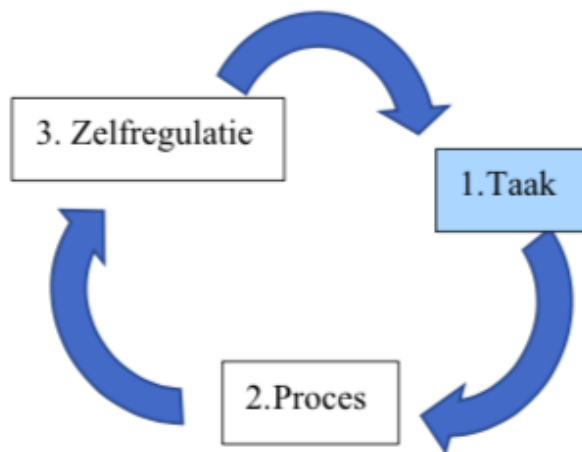
Om te kunnen werken aan de vier componenten van eigenaarschap opgesteld door Zimmerman (1990) is de begeleiding van de leraar van groot belang. Begeleiding begint met de leerling te motiveren om zelfstandig werken aan het werk te gaan. (Verstraete & Nijman, 2016). Het begeleiden van de leraar kan verbeterd worden door te werken aan: Het geven van feedback, het aanleren van de juiste leraar vaardigheden en het voeren van kind gesprekken met leerlingen.

Het geven van feedback

Het geven van de juiste feedback heeft positieve invloed op de leerresultaten van leerlingen blijkt uit onderzoek van John Hattie (2009). De definitie van feedback wordt door Askew en Lodge (2000) beschreven als: *‘Elk dialoog die het leren in zowel formele als informele situatie ondersteunt.’* Een andere definitie van feedback is volgens Hattie en Timperley (2007) het geven van informatie door een persoon of middel die zich richt op de prestatie van iemand. Het begrip feedback is een overkoepelende term. Feedback kan worden gegeven in drie verschillende vormen: het geven van feedup, feedback en feed forward. (Hattie & Timperley, 2007). Bij feed up informeert de leraar de leerlingen over de leerstof en de mogelijke leerdoelen. De leraar laat de leerling nadenken over de vraag: waar ga ik naartoe? Bij het geven van feedback informeert de leraar over de strategieën die de leerling heeft gebruikt en de effectiviteit daarvan. De leraar laat de leerling nadenken over de vraag: welke vooruitgang heb ik geboekt? Waar sta ik nu ten opzichte van het doel? Bij feed forward geeft de leraar begeleiding in het zetten van de volgende stap. De leraar laat de leerling nadenken over de vraag: wat moet er gebeuren om mijn doel te behalen? Welke activiteiten zijn er nodig om mijn vooruitgang nog meer te verbeteren? (Hattie & Timerpley, 2007).

Feedback op verschillende niveaus

Het geven van feedback is te onderscheiden in vier verschillende niveaus. Deze niveaus hebben betrekking op: feedback op taak, feedback op het proces, feedback op zelfregulatie en feedback op persoon. Deze niveaus zijn van belang om goede feedback te kunnen geven aan de leerling. (Hattie & Timerpley, 2007). Het is van belang dat de verschillende niveaus met elkaar in verbinding staan. Hattie & Zarier (2018). In figuur 2 staan de niveaus van feedback met elkaar in verbinding.



Figuur 2: Niveau van feedback. Overgenomen uit 10 mindframes om leren zichtbaar te maken (p. 97) door J. Hattie en K. Zierer, 2018, Rotterdam: Bazalt. Copyright 2018, Bazalt Educatieve Uitgaven

Niveau 1: Feedback op taak

De meest voorkomende vorm van feedback is het geven van feedback gericht op de taak. (Hattie & Timerpley, 2007). Wanneer er feedback gegeven wordt over de uitgevoerde taken van de taakkaart richt zich dit vaak op het informatie geven over het gedrag, netheid en het geven van de juiste antwoorden. Dit niveau van feedback kan zich richten op het individu maar ook op een grotere groep. Taakgerichte feedback heeft een sterke invloed op de leeropbrengsten van de leerling. (Lysakowski & Walberg, 1982). De valkuil van het geven van feedback gericht op de taak is dat deze vorm van feedback ingezet wordt om de aangewezen taak te kunnen volbrengen. De feedback wordt toegepast op de vraag waar de leerling op dat moment mee bezig is. De feedback kan niet toegepast worden in een andere context. De leerlingen gaan zich vooral richten op het uitvoeren van de taak en minder richten op het kiezen van de juiste strategieën in verschillende contexten. Het geven van feedback op taak kan het eigenaarschap van leerlingen over hun eigen leerproces verminderen. (Hattie, 2014). Het geven van feedback op taak zou het meest effectief zijn wanneer er sprake is van procesgerichte feedback die bijvoorbeeld gericht is op zelfregulatie bij de leerling.

Niveau 2: Feedback op het proces

Het geven van feedback gericht op de taak wordt vaak gezien als het beoordelen van een prestatie van goed of fout. (Hattie & Timerpley, 2007). Een effectievere manier als het gaat om het geven van feedback zou procesgerichte feedback zijn. Procesgerichte feedback is gericht op het proces van de leerling. Door feedback op het proces te geven wordt de leerling betrokken bij het leerproces en verhoogt de leerling eigenaarschap. (Hattie, 2014). Het geven van feedback op het proces geeft de leerling inzicht in de onderliggende oorzaken waarom iets goed of fout is. Wanneer deze vorm van feedback wordt uitgevoerd kan de leerling zijn strategieën aanpassen en zelf het leerproces bijsturen. (Arink & Verbeek, 2017).

Niveau 3: Feedback op zelfregulatie

Het geven van feedback op zelfregulatie is een aanvulling op het geven van procesgerichte feedback. Feedback op zelfregulatie laat de leerling inzien waar het leerproces moet worden bijgestuurd of verbeterd kan worden. Zelfregulatie vraagt om een hoge mate van autonomie en discipline. Het is hierbij van belang dat de leerling kan vragen om gerichte feedback en zichzelf van feedback kan voorzien zonder gebruik te maken van externe factoren. (Arink & Verbeek, 2017). De student kan zelf beoordelen of het leerproces is verlopen zoals verwacht en hierin bijsturen. Volgens Hattie & Timerpley (2007) zijn er vijf factoren die invloed hebben op zelfregulatie:

- 1) Wanneer leerlingen interne feedback te creëren.
- 2) Wanneer leerlingen zelf op zoek gaan naar feedback en deze feedback te kunnen ontvangen.
- 3) Wanneer leerlingen de mate van zelfvertrouwen hebben over het geven van en antwoord.
- 4) Wanneer leerlingen succesvol kunnen omgaan met falen en slagen.
- 5) Wanneer leerlingen gedreven zijn om zelf op zoek te gaan naar hulp.

Niveau 4: Feedback op persoon

Uit onderzoek is gebleken dat het niet geven van feedback gericht op een persoon een positiever effect heeft op de leerprestaties van leerlingen dan het wél geven van feedback gericht op een persoon. (Arink & Verbeek, 2017). Veel leerlingen vinden het fijn om procesgerichte feedback te ontvangen. Hierin is het van belang dat de leraar rekening houdt met de verschillen tussen de leerlingen. Feedback die gericht is op inspanning en vaardigheden worden beter gewaardeerd dan feedback gericht op persoon en bijhorend gedrag. Feedback op persoon heeft een positief effect wanneer het informatie bevat over zelfregulatie en het proces. De timing en de manier van geven van feedback op persoon vraagt om de nodige voorzichtigheid. (Hattie & Timerpley, 2007).

Begeleiden van zelfstandig werken

Het zelfstandig werken richt zich volgens Boekaerts & Simons (1995) op het plannen, uitvoeren en reguleren van de leertaak. Het zelfstandig werken aan de taakkaart richt zich vaak op de metacognitie van de leerling, dit ligt dan ook in de handen van de leerling. De leerfuncties hebben te maken met zelfstandig en zelfverantwoordelijk leren. Het uitvoeren van de leertaak richt zich op zelfstandig werken. Tijdens het zelfstandig werken kan de leraar verschillende rollen van begeleiden hanteren. De leraar kan de bepalende rol aannemen, ook wel instructeur genoemd, in dit geval bepaalt de leraar de leerstof en de manier van werken. Het onderwijs is in dit geval docent gestuurd. De tweede optie is dat de leraar de gedeelde rol aanneemt. Hierbij neemt de leraar de rol aan van een coach. Wanneer een leraar coacht begeleidt hij de en houdt hij de regie samen met de leerling over het leerproces. Hierbij nemen de leraar en de leerling samen beslissingen. De derde rol die de leraar kan aannemen is het zijn van een adviseur. Wanneer de leraar deze rol aanneemt is er sprake van leerling gestuurd onderwijs. In dit geval stuurt de leerling wat er geleerd wordt en de invulling van de dag. De leerling maakt zelf de beslissingen over het leerproces, de leraar stimuleert hierin als

coach. De leraar kan tijdens het begeleiden van het zelfstandig werken de rol van een instructeur, coach of adviseur aannemen. (Boekaerts & Simons (1995)

Begeleiden bij het werken aan doelen

Gericht op het begeleiden van de leerling die werken aan doelen kan zijn er belangrijke vaardigheden voor de leraar. Hattie (2007) stelt deze belangrijke vaardigheden op. Één van de vaardigheden is dat de leraar het leren van zijn leerling monitort en op basis van deze leerprestaties feedback geeft. Hierbij moet de leraar weten hoe de leerresultaten van de leerlingen beïnvloed kunnen worden. Daarnaast zorgt de leraar voor juiste interactie in de groep, interactie zorgt voor verbetering in het leerproces. Een andere belangrijke vaardigheid waarover een leraar moet beschikken is het geven van feedback. Het geven van feedback is een krachtige manier om leraar en leerling met elkaar te verbinden en samen te laten groeien. (Hattie, 2004). Het aanbieden van keuzes en het laten ontwikkelen van zelfinitiatie is een belangrijk onderdeel van het zijn van een goede leraar. Om zelfregulatie te bevorderen kan de WISH-aanpak worden ingezet, de WISH-aanpak is een aanpak die kan worden gebruikt bij het evalueren met leerlingen. (Roelofs, red.). De WISH-aanpak is een effectieve zelfregulerende strategie. WISH is bedoeld als hulpmiddel voor de leraar om leerlingen te begeleiden bij het realiseren van cognitieve doelen. Door leerlingen in vier stappen doelen te laten stellen en vooraf te laten kijken naar obstakels, strategieën, en de te behalen successen worden deze cognitieve leerdoelen door middel van begeleiding gestimuleerd. WISH staat voor: Wensen, inbeelden, Struikelblokken en Handelen. Vragen die gesteld worden bij de WISH-aanpak zijn volgens Verstraete & Nijman (2016).

Wensen	Wat is je leerdoel? Hoe graag wil je dat leerdoel bereiken op een schaal van 1 tot 10?
Inbeelden	Wat is je motivatie voor dit leerdoel? Wat zou je voelen/vinden/kunnen als je het leerdoel hebt bereikt?
Struikelblokken	Wat zouden obstakels kunnen zijn die ervoor zorgen dat het leerdoel niet bereikt wordt? Zijn deze obstakels te groot om het leerdoel te bereiken of moet het leerdoel worden bijgesteld? Zijn deze obstakels te voorkomen of te overwinnen en hoe?
Handelen	Welke concrete plannen heb ik om mijn leerdoel te behalen? Wat doe ik als ik een obstakel tegenkom?

Tabel 2: Instructie kaart: ondersteunende vragen leraar (Verstraete & Nijman, 2016)

2.3 CONCLUSIE LITERATUURSTUDIE

Uit de literatuurstudie komt naar voren dat er bij eigenaarschap wordt gestreefd naar actieve betrokkenheid van de leerlingen en het dragen van eigen verantwoordelijkheid tijdens hun leerproces. (Delij, 2016). Het belang van eigenaarschap van de leerling ligt volgens Zimmerman (1990) bij de betrokkenheid bij het leerproces. Door leerlingen meer te betrekken bij hun eigen leerproces verhogen uiteindelijk de leerprestaties. (Duckworth, 2009).

Eigenaarschap bestaat uit vier componenten: het stellen van eigen doelen, zelfevaluatie, zelfmonitoring en zelfinstructie. Wanneer er aan één van deze componenten wordt gewerkt wordt het eigenaarschap bij leerlingen vergroot. (Zimmerman, in Delij, 2016, p.32). Een belangrijk aspect als het gaat om eigenaarschap bij leerlingen is motivatie. Motivatie is volgens Bruyn (2011) de wil om te leren. Binnen het begrip motivatie wordt er onderscheid gemaakt tussen twee soorten motivatie: intrinsieke en extrinsieke motivatie. (Black & Deci, 2005). De intrinsiek gemotiveerde leerling is zelfstandiger, leergieriger en gedisciplineerder, dit leidt wederom tot hogere schoolprestaties. De Self-Determination Theory (SDT) van Deci & Ryan (2000) stelt dat mensen van nature de wil hebben om nieuwe dingen te leren. De basisbehoeften relatie, competentie en autonomie spelen hierbij een belangrijke rol. Wanneer deze basisbehoeften niet gerealiseerd worden neemt de intrinsieke motivatie af.

Zoals eerdergenoemd is één van de componenten binnen eigenaarschap het stellen van doelen. Het stellen van eigen doelen is belangrijk voor het leerproces van de leerling. (Zimmerman, 2000). De drie fasen die de leerling doorloopt tijdens zijn zelfgestuurde leerproces bestaan uit: de voorbereidende fase, de prestatie fase en de zelfevaluatie fase. Het stellen van doelen bevindt zich in de voorbereidende fase. Het werken aan eigen doelen heeft volgens Janson (2014) pas werking als het doel aansluit bij een probleem of een leerwens van de leerling. Het doel moet bestaan uit haalbare stappen die aansluiten bij de ontwikkeling. De optimale leerervaring bij het werken aan een doel, ontstaat wanneer de leerling zich bevindt in de flow. De flow-theorie van Csikszentmihalyi (1990) richt zich op de optimale leerprestatie als er evenwicht is tussen vaardigheidsniveau en uitdaging voor de leerling. Flow ontstaat wanneer er sprake is van een actieve houding met gerichte focus. Tijdens het flow moment ervaart de leerling een gevoel van bekwaamheid en succes. De leraar kan de leerling begeleiden door de leerling van de comfortzone naar de volgende uitdaging te brengen. Wanneer leerlingen zich in de flow bevinden en er wordt gewerkt aan doelen is de eerste stap het opstellen van eigen doelen. Volgens (Janson, 2014) start een doel bij 'ik', daarbij ligt de focus op wat de leerling zelf wil ontwikkelen of leren. Een manier om een persoonlijk gesteld leerdoel gericht op 'ik' te formuleren is het geheugensteuntje van Janson (2014). Na het opstellen van eigen doelen moeten de leerlingen zelfstandig ter werk gaan aan hun opgestelde doelen. Het werken aan het doel wordt afgesloten met een evaluatie. Hattie (2009) stelt namelijk dat leerlingen evaluatie nodig hebben om verder te komen in hun leerproces. Het betrekken van de leerlingen bij het evalueren heeft naast een effect op de leeropbrengsten, ook een positief effect op de motivatie en gedragingen van de leerlingen. (Clarke, 2001). Evalueren heeft verschillende doelen, één doel van evalueren is om te kijken waar de leerling zich in het leerproces bevindt en welke hulp hij nodig heeft om een doel te bereiken. (Castelijns, Segers & Struyven, 2011). Bij deze vorm worden formatieve toetsen ingezet, een

voorbeeld is het voeren van een kindgesprek. Het voeren van kindgesprekken is een manier om leerlingen te betrekken bij het leerproces. De leraar verzamelt met de leerling informatie over waar de leerling staat en waar hij naar toe moet. Evalueren op deze manier is volgens Castelijns, Segers & Struyven (2011) belangrijk om leerlingen te stimuleren om te reflecteren op hun eigen leergedrag.

Tijdens het evalueren is het van belang dat de leraar gerichte feedback geeft. (Dijkstra, 2015). Het geven van feedback heeft een positieve invloed op de leerprestaties van de leerling. (Hattie, 2009). Volgens Hattie en Timperley (2007) is de definitie van feedback het geven van informatie door een persoon of via een middel die zich richt op de prestatie. Feedback is het overkoepelende begrip dat kan worden gegeven in drie vormen: Feedup, feedback en feedforward. Het geven van feedback is te onderscheiden in verschillende niveaus: Feedback gericht op taak, feedback gericht op het proces, feedback gericht op zelfregulatie en feedback gericht op persoon. (Hattie & Timerpley, 2007). Van belang is dat deze niveaus met elkaar in verbinding staan. Het geven van feedback is niet de enige manier om leerlingen te begeleiden in hun leerproces. Een andere krachtige aanpak is de WISH-aanpak. (Roelofs, red.) Dit is een effectieve zelfregulatie strategie. De WISH-aanpak is een hulpmiddel voor de leraar om de leerlingen te begeleiden bij het realiseren van cognitieve doelen. Door het stellen van de juiste vragen over deze doelen kijken de leerlingen naar obstakels, strategieën en de te behalen successen waardoor eigenaarschap als het gaat om werken aan doelen wordt vergroot. (Boxtel, 2000).

H3 CONTEXT ONDERZOEK

In dit hoofdstuk wordt er een beschrijving gegeven van het uitgevoerde vooronderzoek. In dit hoofdstuk wordt er antwoord gegeven op de volgende context vragen:

4. Wat is de huidige stand van zaken bij het begeleiden van leerlingen die zelfstandig werken aan het persoonlijk gesteld leerdoel?
5. Wat is de huidige stand van zaken bij het zelfstandig werken aan een persoonlijk gesteld leerdoel door de leerling?

Het doel van het vooronderzoek is om een beeld te krijgen van de leraar en leerling tijdens het zelfstandig werken. De eerste context vraag richt zich op het gedrag van de leraar tijdens het begeleiden van het zelfstandig werken aan de taakkaart. De tweede context vraagt richt zich op het gedrag van de leerling tijdens het zelfstandig werken aan de taakkaart.

Het hoofdstuk is opgebouwd uit paragrafen. In paragraaf 3.1 wordt de methode voor het vooronderzoek gepresenteerd. In paragraaf 3.2 worden de resultaten van het vooronderzoek weergegeven. In de laatste paragraaf 3.3 wordt het hoofdstuk afgesloten met een conclusie van het vooronderzoek.

3.1 METHODE EN DATA-ANALYSE

In onderstaande paragraaf worden de verschillende meetinstrumenten beschreven. De meetinstrumenten worden ingezet op zowel leraar- als leerling niveau. Het eerste meetmoment is het gesprek met het team van De Markesteen. De bevindingen van dit gesprek gaven richting in het onderzoek. Vanuit de bevindingen van de teamvergadering hebben er klassenobservaties plaats gevonden in de focusgroepen 5 tot en met 8. Vanuit deze klassenobservaties zijn er interviews afgenomen bij 5 verschillende leerlingen uit elke groep. Tijdens deze interviews worden er vragen gesteld over het zelfstandig werken aan de taak kaart en het persoonlijk gesteld leerdoel. De beginmeting is gebaseerd op de klassenobservaties, de gehouden interviews en de vragenlijsten ingevuld door respondenten van het onderzoek. De vragenlijst bij de leraren is afgenomen om de behoeften van het team en de huidige stand van zaken in kaart te brengen. In de paragrafen hieronder worden de verschillende methoden per deelvraag beschreven. De analyse per deelvraag wordt beschreven in Tabel 3: *Gehanteerde onderzoeksmethoden praktijk analyse*.

Deelvraag	Aard van onderzoek	Respondenten	Onderzoeksmethode	Onderzoeksinstrumenten	Analysemethode
Deelvraag 4	Kwalitatief	12 leraren	Groepsinterview	Semigestructureerd interview	Analysemethode 11 door horizontaal te vergelijken (van der Donk & van Lanen, 2012).
Deelvraag 4	Kwantitatief	3 leraren	Video observatie	Gestructureerde vragenlijst via een analyse model	Analysemethode 1 door aantallen te berekenen (van der Donk & van Lanen, 2012)
Deelvraag 4	Kwantitatief	3 leraren	Enquêteren	Gestructureerde vragenlijst met schaalvragen	Analysemethode 5 door gemiddelde te berekenen (van der Donk & van Lanen, 2012)
Deelvraag 5	Kwantitatief	78 leerlingen	Video observatie	Observatie formulier	Analysemethode door aantallen te berekenen (van der Donk & van Lanen, 2012)
Deelvraag 5	Kwalitatief	15 leerlingen	Interview in groepjes van 5 leerlingen	Semigestructureerd interview	Analysemethode 1 door horizontaal vergelijken (van der Donk & van Lanen, 2012)

Deelvraag 4: Wat is de huidige stand van zaken bij het begeleiden van leerlingen die zelfstandig werken aan het persoonlijk gesteld leerdoel?

Gesprek met het team

Het eerste meetmoment heeft plaatsgevonden tijdens een teamvergadering op 9 oktober 2019, tijdens de vergadering is door de leraren een algemene schets gemaakt van het huidige praktijkprobleem op de Markesteen. De leraren gaven tijdens de teamvergadering aan handelingsverlegen te zijn in het begeleiden van leerlingen tijdens het zelfstandig werken aan het persoonlijk gesteld leerdoel. De leraren van de groepen 5 tot en met 8 gaven aan eigenaarschap bij de leerlingen te willen vergroten. Om het onderzoek te richten op een gebied van eigenaarschap is op de teamvergadering van 23 oktober een Mentimeter afgenomen. De afgenomen Mentimeter is af te lezen in bijlage A: *Meetinstrument I*. Dit is een methode om zowel open en gesloten vragen te stellen over het onderzoek. De vragen die gesteld zijn tijdens de afname van de Mentimeter zijn:

1. Tegen welk probleem lopen jullie aan als het gaat om eigenaarschap bij leerlingen?
2. Op welk gebied van eigenaarschap zouden wij ons onderzoek moeten gaan richten?
3. Waar ligt je persoonlijke interesse op het gebied van eigenaarschap?

Door het inzetten van de Mentimeter tijdens de teamvergadering is er een helder beeld ontstaan van het praktijkprobleem. Het antwoord op de vragen heeft geleid tot een duidelijke schets van het praktijkprobleem vanuit de leraar. De analysemethode die wordt gebruikt om de resultaten te analyseren is het horizontaal vergelijken van de gegeven antwoorden tijdens de teamvergadering. (Van der Donk & van Lanen, 2012).

Klassenbezoek leraren

Het tweede meet moment vond plaats in de groepen 5 tot en met 8. De leraren van de groepen 5 tot en met 8 werden meegenomen in het onderzoek. In totaal worden er drie leraren geobserveerd. De meting werd gedaan door te observeren tijdens een klassenboek. Het klassenbezoek dient een beeld te geven van de begeleiding tijdens het zelfstandig werken aan de taakkaart. De leraren van de groepen 5 tot en met 8 worden geobserveerd aan de hand van *bijlage E: Meetinstrumenten*. Het meetinstrument is een analyse-model van leraar naar leerling gestuurd onderwijs. (SLO, 2018). Het analyse model brengt de sturing en de begeleiding van de leraar in beeld. Het model bestaat uit drie voornaamste leerfuncties (Boekaerts & Simons, 1995): plannen, uitvoeren en reguleren van de leertaak. De overkoepelende leerfuncties zijn onderverdeeld in een aantal leeractiviteiten. Achter deze leeractiviteiten staan vragen beschreven. Deze vragen hebben betrekking op de rol van de leraar. Bij iedere vraag zijn er drie antwoord mogelijkheden:

- De leraar bepaalt (leraar sturing)
- Leraar en leerling bepalen samen (gedeelde sturing)
- De leerlingen bepalen (leerling sturing)

Het analysemodel moet aangeven welke manier van begeleiding de leraar hanteert. Door een beeld te krijgen van de begeleiding van de leraar kan worden ingezet op didactische maatregelen en begeleiding strategieën in het ontwerp. Gestuurd onderwijs correspondeert met zelfstandig werken, gedeelde sturing met zelfstandig leren en leerling sturing met zelfverantwoordelijk leren. (Boekaerts & Simons, 1995). De leraren van de groepen 5 tot en met 8 gaven tijdens het eerste meetmoment aan handelingsverlegen te zijn tijdens het begeleiden van het zelfstandig werken aan de taakkaart. Voorafgaand aan de observatie tijdens het klassenbezoek wordt er door de leraren van de focusgroep een vragenlijst ingevuld. Deze vragenlijst dient voor een compleet beeld, zowel vanuit de onderzoeker als vanuit de leraar. De observatie die volgt duurt circa 20 minuten en wordt opgenomen om later nog te kunnen analyseren. De keuze om een meting te doen door middel van een klassenbezoek komt voort uit de theoretische onderbouwing van Baarda (2014). Hij stelt dat wanneer het om gedrag gaat, observatie een betere manier is dan het stellen van vragen. De analysemethode die wordt ingezet is het berekenen van aantallen vanuit het analyse model: *van leraar naar leerling gestuurd*. (Van der Donk & Van lanen, 2014).

Vragenlijst leraren

Voorafgaand aan deze klassenbezoeken hebben de leraren van de groepen 5 tot en met 8 een vragenlijst ingevuld over de begeleiden van leerlingen die zelfstandig werken aan de taakkaart. De vragenlijst is terug te vinden in bijlage E: *Meetinstrumenten*. De vragenlijst dient als derde meetmoment en geeft een schets van het beeld van de leraar wat betreft het begeleiden van leerlingen tijdens het zelfstandig werken aan de taakkaart. De vragenlijst en het klassenbezoek geven een compleet beeld van het praktijkprobleem. De vragenlijst is ontwikkeld op basis van de gevoerde gesprekken tijdens de teamvergadering. Een deel van de vragen zijn gebaseerd op de theorie van de zes rollen van de leraar beschreven door Slooter (2018). De vragenlijst is ook ingezet als meetinstrument wat betreft werken aan doelen in de Bachelor thesis van Heuver (2019). De keuze voor de vragenlijst komt voort uit het eerste meetmoment waarbij de leraren van de Markesteen aangaven dat zij handelingsverlegen zijn in het begeleiden van het zelfstandig werken aan de taakkaart. De vragenlijsten zijn voorafgaand aan de klassenbezoeken afgenomen om tijdens het klassenbezoek de ingevulde vragenlijst met het handelen van de leraar te vergelijken. De keuze voor de vragenlijst die voorafgaand aan het klassenbezoek is afgenomen bij de leraren komt voort uit de theoretische onderbouwing van Van der Donk & Van Lanen (2014). Zij stellen dat een gestructureerde vragenlijst de manier is om data te analyseren en het handelen van de leraar in kaart te brengen. De vragenlijst bestaat uit 19 vragen. De leraren kunnen bij de eerste 18 vragen de keuze maken tussen: nooit (1), soms (2), vaak (3) en altijd (4). De score wordt geanalyseerd door het gemiddelde te berekenen per onderdeel. (Van der Donk & Van Lanen, 2014). Bij vraag 19 is gekozen voor een open vraag. Deze vraag dient als eventuele sturing voor het ontwerp. De analysemethode die wordt gehanteerd bij de vragenlijst is het gemiddelde berekenen van de gegeven antwoorden op school.

Deelvraag 5: Wat is de huidige stand van zaken bij het zelfstandig werken aan een persoonlijk gesteld leerdoel door de leerling?

Klassenbezoek leerlingen

Het vierde meetmoment bestaat uit een klassenbezoek gericht op de taakgerichtheid van de leerlingen van de groepen 5 tot en met 8 tijdens het zelfstandig werken aan de taakkaart. Alle leerlingen worden meegenomen in het vooronderzoek, dit betreft 78 leerlingen. Tijdens het klassenbezoek worden alle leerlingen geobserveerd door middel van het observatie formulier: *Taakgerichtheid tijdens het zelfstandig werken*. (Cornelissen, 2008). Het observatieformulier is gericht op de manier waarop de leerlingen hun leertijd gebruiken tijdens het zelfstandig werken aan de taakkaart. Het doel van de observatie is om te kijken hoeverre leerlingen met hun taak bezig zijn, of juist ander gedrag vertonen. De observatie is zinvol om zicht te krijgen om het taakgerichte gedrag van de leerlingen in kaart te brengen, met als doel dit zo nodig te verbeteren. Voorafgaand aan de observatie is er een schematische plattegrond gemaakt van de groep waar de observatie plaats vindt. Tijdens de observatie worden er om de twee minuten observatie rondes gehouden waarbij het gedrag van de leerlingen wordt geturfd. Tijdens de observatie wordt het gedrag van leerlingen geturfd binnen verschillende categorieën. De uitkomst van deze observatie geeft een schets van het werkgedrag van de leerlingen. De analysemethode die wordt gebruikt is het berekenen van aantallen. De aantallen worden berekend aan de hand van het observatie formulier. Het ingevulde observatie formulier is terug te vinden in bijlage E: *Meetinstrumenten*.

Interviews leerlingen

Om een volledig beeld te krijgen van de huidige stand van zaken bij het zelfstandig werken aan de taakkaart door de leerlingen is er een vijfde meetmoment ingezet. Er is gekozen om interviews af te nemen bij 15 leerlingen van de groepen 5 tot en met 8. Deze leerlingen zijn willekeurig gekozen door de leraren. De leerlingen worden in groepjes van 5 geïnterviewd. De leerlingen mogen allemaal antwoord geven op de vraag en elkaar aanvullen waar nodig. Voorafgaand aan de interviews is toestemming gevraagd aan de ouder/verzorgers. Per groep zijn er 5 leerlingen gekozen om het interview bij af te nemen. Het interview geeft een schets vanuit het oogpunt van de leerling wat betreft het zelfstandig werken aan de taakkaart en de begeleiding die ze hierbij krijgen. De keuze voor het houden van interviews is gebaseerd op de theorie van Van der Donk & Van Lanen (2014) die stellen dat het makkelijk te organiseren is en het in korte tijd veel nuttige informatie oplevert. Het interview geeft inzicht in attitudes, motivatie en gedrag van leerlingen. De analysemethode voor het interview is het vergelijken van antwoorden van leerlingen door middel van codering. (Van der Donk & van Lanen, 2014). De vragenlijst voor de interviews zijn terug te vinden in Bijlage E: *Meetinstrumenten*.

3.2 RESULTATEN VOORONDERZOEK

In deze paragraaf worden de resultaten van de deelvragen 4 en 5 geanalyseerd en beschreven.

3.2.1 RESULTATEN DEELVRAAG 4

Deelvraag 4: “*Wat is de huidige stand van zaken bij het begeleiden van leerlingen met betrekking op het persoonlijk gesteld leerdoel door de leraar?*”

Gesprek met het team

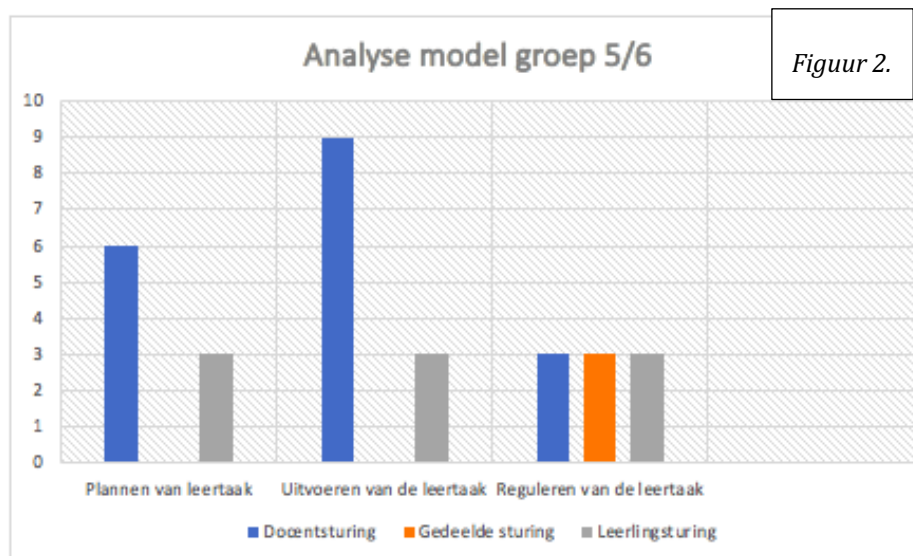
Het gesprek met het team tijdens de teamvergadering van 9 oktober 2019 had als doel richting te geven aan het onderzoek. Vanuit de dalton visitatie (2019) kreeg de Markesteen het verzoek om meer te werken aan eigenaarschap bij leerlingen. De teamvergadering van 9 oktober heeft geen richting kunnen geven aan het onderzoek. De teamvergadering van 23 oktober heeft wel geresulteerd in het kunnen richten van het onderzoek op een kleiner aspect van eigenaarschap. Door een Mentimeter in te zetten is het praktijkprobleem vanuit de leraar in kaart gebracht. De resultaten van het gesprek met het team worden gecodeerd. Door de kernwoorden in de antwoorden met elkaar te vergelijken is er een conclusie ontstaan. De resultaten zijn terug te vinden in bijlage F: *Resultaten meetinstrumenten*. De resultaten zijn gecategoriseerd in verschillende onderdelen die voorkomen in de bachelor thesis en het theoretisch kader. Uit de codering van het interview is gebleken dat de leraren van de groepen 5 tot en met 8 het onderzoek willen richten op het begeleiden van leerlingen binnen eigenaarschap. Bij de teamvergadering waren 9 leraren aanwezig. In 27 gegeven antwoorden zijn er 9 die als antwoord geven dat begeleiding de nodige aandacht vereist. In verhouding tot de andere categorieën komt de categorie begeleiden het vaakst terug in de gegeven antwoorden. De gegeven aantallen zijn beschreven in tabel 3.

Tabel 3: Codering vragenlijst binnen verschillende categorieën van zelfregulerend leren

Aantal met code	Categorie
4	Motivatie
3	Organisatie
9	Begeleiden
2	Doelen
3	Leerlinggericht

Klassenbezoek leraren

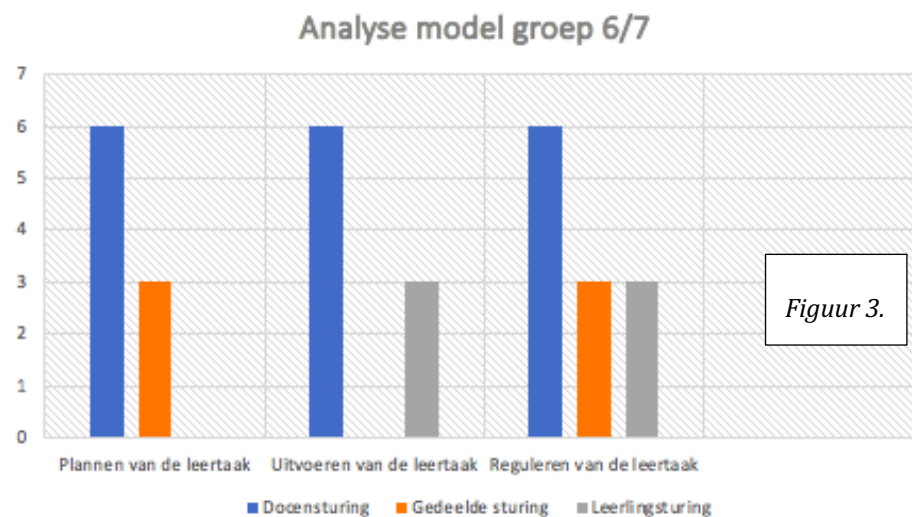
Om een goed beeld te krijgen van de begeleiding van leraren tijdens het zelfstandig werken aan de taakkaart, is er tijdens het zelfstandig werken geobserveerd. Tijdens de observatie is het analyse model: van leraar-naar leerling gestuurd onderwijs ingevuld. Dit analysemodel geeft de begeleiding van de leraar in de praktijk weer. Het ingevulde analysemodel is terug te vinden in bijlage F: *Resultaten meetinstrumenten*. Het analysemodel dient antwoord te geven op de vraag in welke mate de leraar vormgeeft aan zijn/haar begeleiding. In Figuur 2 is in een grafiek weergegeven welke manier van sturing wordt ingezet tijdens drie verschillende onderdelen van werken aan de leertaak. De analysemethode die gebruikt is voor het observeren is het berekenen van aantallen. Tijdens het analyseren wordt gekeken in welke frequentie er gebruik wordt gemaakt van docentsturing, gedeelde sturing of leerling sturing. Per antwoord binnen een categorie wordt er gebruik gemaakt van 3 punten. (Van der Donk & van Lanen, 2012).



Figuur 2.

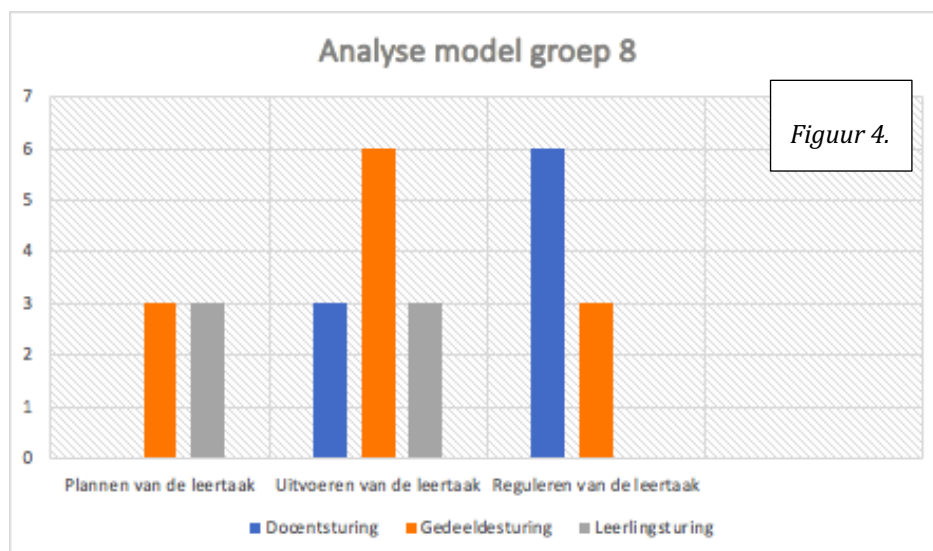
Figuur 2. Resultaten klassenbezoek (groep 5 tot en met 8) gericht op het werken van leraar naar leerling gestuurd onderwijs in groep 5/6. Weergegeven in frequentie binnen drie categorieën: plannen van leertaak, uitvoeren van de leertaak en reguleren van de leertaak. De Markesteen, n=10.

In figuur 2 is te zien dat bij de categorieën: plannen van de leertaak en uitvoeren van de leertaak er sprake is van docentsturing. Bij het reguleren van de leertaak zijn er drie manieren van sturing die worden gehanteerd. Tijdens het klassenbezoek in groep 5/6 blijkt dat er met name sprake is van docent gestuurd onderwijs. De rol van de leraar in groep 5/6 wordt instructeur genoemd.



Figuur 3. Resultaten klassenbezoek (groep 5 tot en met 8) gericht op het werken van leraar naar leerling gestuurd onderwijs in groep 6/7. Weergegeven in frequentie binnen drie categorieën: plannen van leertaak, uitvoeren van de leertaak en reguleren van de leertaak. De Markesteen, n=7.

In figuur 3 is te zien dat bij de categorieën: plannen van de leertaak, uitvoeren van de leertaak en het reguleren van de leertaak, duidelijk sprake is van docentsturing. Binnen elke categorie scoort docentsturing in frequentie het hoogst. Tijdens het klassenbezoek in groep 6/7 blijkt dat er met name sprake is van docent gestuurd onderwijs. De rol van de leraar in groep 6/7 wordt net zoals in groep 5/6 instructeur genoemd. (Verstraete & Nijman, 2016)



Figuur 4. Resultaten klassenbezoek (groep 5 tot en met 8) gericht op het werken van leraar naar leerling gestuurd onderwijs in groep 8. Weergegeven in frequentie binnen drie categorieën: plannen van leertaak, uitvoeren van de leertaak en reguleren van de leertaak. De Markesteen, n=7.

In figuur 4 is te zien dat de verschillende categorieën geen eenduidig beeld geven over welke manier van sturing wordt gehanteerd. De gedeelde sturing komt in de categorieën: plannen van de leertaak, uitvoeren van de leertaak en reguleren van de leertaak het frequentst voor. De rol van de leraar in groep 8 wordt coach genoemd. (Verstraete & Nijman, 2016). Bij het reguleren van de leertaak is er nog veel sprake van een docent gestuurde rol. Opvallend is te zien dat in groep 8 de frequenties meer uit elkaar lopen dan in de groepen 5 tot en met 7.

In de groepen 5 tot en met 7 is veelvuldig af te lezen dat er sprake is van docent gestuurd onderwijs. Het analysemodel kijkt naar de rolverdeling tijdens het werken aan de taakkaart. Hierbij wordt gekeken in welke groep er zelfstandig gewerkt, zelfstandig geleerd of zelfverantwoordelijk geleerd wordt. In de groepen 5 tot en met 7 wordt er zelfstandig gewerkt aan de taakkaart. De leraar is hier nog veel bij nodig. De leraar geeft invulling aan de taakkaart en de wijze waarop de leerlingen bezig gaan met de leeractiviteit. In groep 8 wordt een opvallend beeld geschetst, hier is geen sprake van docent gestuurd onderwijs maar gedeelde sturing tussen leraar en leerling. De leraar neemt hier de rol van coach in. In groep 8 is er sprake van zelfstandig leren.

Vragenlijst leraren

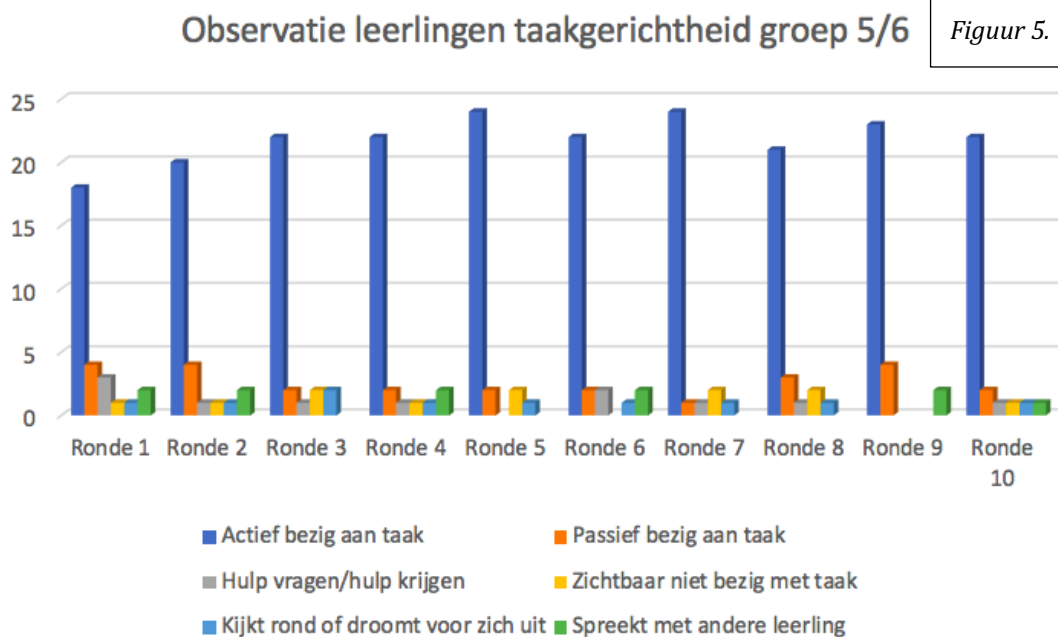
In de groepen 5 tot en met 8 wordt bij drie leraren een vragenlijst afgenomen. Deze vragenlijst is gebaseerd op de theorie van Slooter (2016). De vragenlijst is eerder gebruikt in de Bachelor thesis van Heuver, B (2019). De vragenlijst is opgedeeld in verschillende vragen gericht op het werken aan de taakkaart en het persoonlijk gesteld leerdoel. De vragenlijst heeft het doel om erachter te komen op welke manier de leraar zijn leerling begeleid. De vragenlijst is opgedeeld uit de volgende aspecten: het stellen van doelen, het geven van feedback en de zes rollen van de leraar. Als laatste vullen de leraren in wat de leraren en leerlingen nodig hebben om het werken aan de taakkaart te verbeteren. De resultaten van de vragenlijst zijn relevant voor het vervolgonderzoek omdat het kan worden gebruikt bij de uitvoering van het ontwerp. De resultaten van de vragenlijsten staan beschreven in bijlage E: *Resultaten meetinstrumenten*.

Uit de resultaten van de vragenlijsten is door aantallen te berekenen te concluderen dat het stellen van doelen in de groepen 5/6 en 6/7 nog aandacht vereist, niet alle leerlingen stellen altijd een persoonlijk gesteld leerdoel op tijdens het werken aan de taakkaart. In groep 8 stellen alle leerlingen een persoonlijk gesteld leerdoel op. Uit de resultaten is gebleken dat het werken aan doelen in alle groepen wordt gedaan maar er nog winst te behalen valt. Gemiddeld is de score wat betreft gericht gewerkt worden aan doelen en de taakkaart 7,7 van de 12. Er valt te concluderen dat de meeste winst te behalen valt in het begeleiden van doelen. De leraren van de groepen 5 tot en met 8 scoren gemiddeld 31 van de 52 score. Dat betekent dat om de begeleiding te verbeteren de leraren nog de nodige handvatten nodig hebben.

Deelvraag 5: Wat is de huidige stand van zaken bij het zelfstandig werken aan een persoonlijk gesteld leerdoel door de leerling?

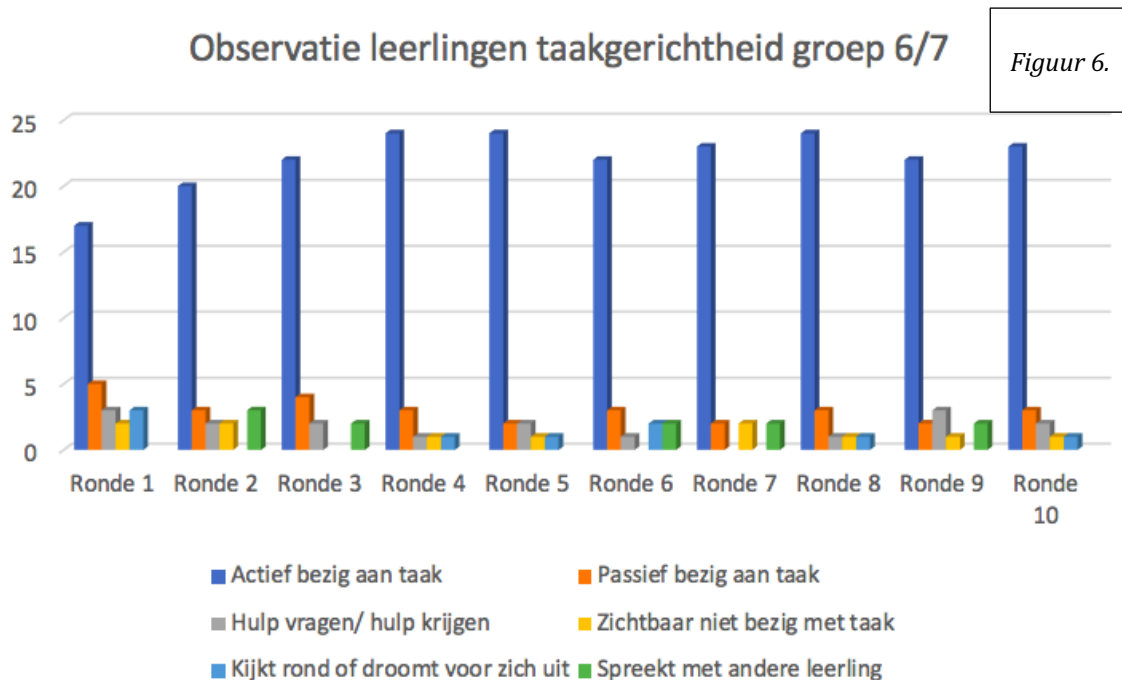
Klassenbezoek leerlingen

Om een goed beeld te krijgen van de taakgerichtheid van de leerlingen heeft er een klassenbezoek plaats gevonden. Tijdens dit klassenbezoek heeft de onderzoeker een observatie uitgevoerd om de taakgerichte leertijd te monitoren. De ingevulde observatie formulieren zijn terug te vinden in bijlage E: *Resultaten meetinstrumenten*. Tijdens de observatie wordt er aandacht besteed aan verschillende categorieën die vallen onder taakgerichtheid, de observatie vindt plaats onder het zelfstandig werken aan de taakkaart. In Figuur 5 worden de resultaten uit de observaties weergegeven aan de hand van grafieken. In de grafiek wordt het handelen van de leerlingen tijdens het zelfstandig werken tijdens 10 rondes van twee minuten aangegeven. De grafiek schetst een beeld van de taakgerichtheid van de leerlingen in verschillende rondes. De analysemethode die is gebruikt voor het observeren is het berekenen van aantallen. Het aantal leerlingen die gedragingen laat zien binnen een bepaalde categorie. (Van der Donk & van Lanen, 2012).



Figuur 5. Resultaten observatie klassenbezoek (groep 5 tot en met 8) gericht taakgerichtheid van de leerlingen in groep 5/6. Weergegeven in hoeveel van de leerlingen een bepaalde handeling doen tijdens het zelfstandig werken aan de taakkaart. Door de aantallen te berekenen en weer te geven per categorie kan er een beeld worden geschetst van de taakgerichtheid in groep 5/6.

In figuur 5 is te zien dat het grote deel van de leerlingen tijdens het zelfstandig werken aan de taakkaart actief bezig is aan de taak. Minder dan 5 leerlingen zijn per ronde passief bezig aan de taak. De andere handelingen van de leerlingen komen ook in mindere mate voor dan het actief bezig zijn aan de taak.

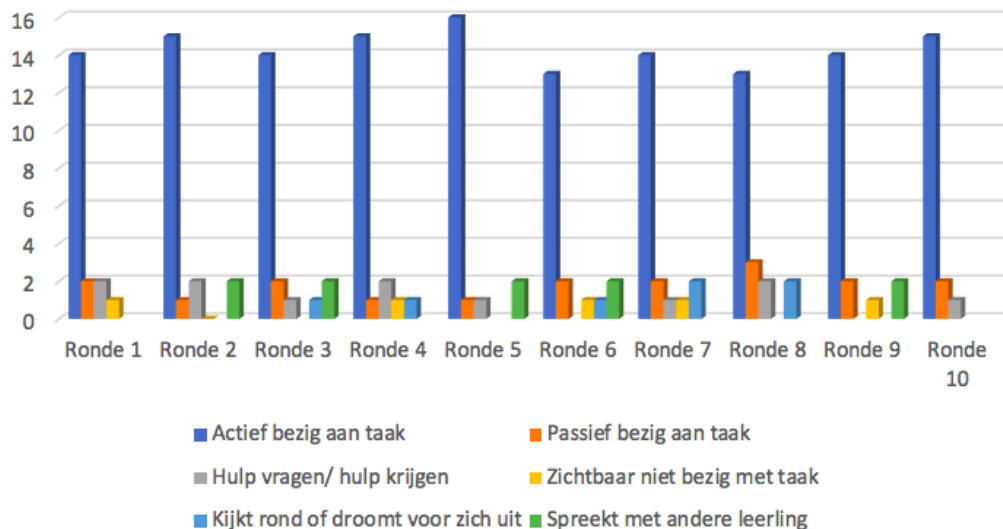


Figuur 6. Resultaten observatie klassenbezoek (groep 5 tot en met 8) gericht taakgerichtheid van de leerlingen in groep 6/7. Weergegeven in hoeveel van de leerlingen een bepaalde handeling doen tijdens het zelfstandig werken aan de taakkaart.

In figuur 6 is te zien dat net als in Figuur 5 het grote deel van de leerlingen tijdens het zelfstandig werken aan de taakkaart actief bezig is aan de taak. Tijdens het zelfstandig werken was de frequentie leerlingen die direct aan het werk ging laag ten aanzien van de opeenvolgende rondes. De leerlingen hadden tijd nodig om op te starten en actief bezig te gaan aan de taak.

Observatie leerlingen taakgerichtheid groep 8

Figuur 7.



Figuur 7. Resultaten observatie klassenbezoek (groep 5 tot en met 8) gericht taakgerichtheid van de leerlingen in groep 8. Weergegeven in hoeveel van de leerlingen een bepaalde handeling doen tijdens het zelfstandig werken aan de taakkaart.

In figuur 7 is te zien dat net als in Figuur 5 en 6 het grote deel van de leerlingen tijdens het zelfstandig werken aan de taakkaart actief bezig is aan de taak. In verschillende rondes zijn leerlingen passief bezig aan hun taak. Dit zijn kleine aantallen leerlingen.

Uit de observatie is gebleken dat de frequentie van leerlingen die aan de slag gaan hoog ligt. Het grootste gedeelte van de leerling gaat actief aan de slag met de taakkaart. De leerlingen van alle groepen hebben tijd nodig om op te starten. Wanneer ze bezig zijn met de taakkaart is het grotere deel van de leerlingen actief bezig aan de taak. Een klein deel van de groep is passief bezig aan de taak. Er zijn verschillende redenen voor het passief bezig zijn met de taak. Leerlingen spreken elkaar aan of kijken om zich heen. Opvallend is dat het gebrek aan taakgerichtheid en motivatie beschreven door de leraar in de vragenlijsten niet terug te zien is tijdens de observatie. Uit elke grafiek blijkt dat de leerlingen zichtbaar actief met de taak bezig zijn.

Interviews leerlingen

In de groepen 5 tot en met 8 zijn vijf leerlingen gekozen om te interviewen. Deze leerlingen worden geïnterviewd om een compleet beeld te schetsen van het praktijkprobleem. De analysemethode die is gebruikt is coderen van de gegeven antwoorden. Tijdens het coderen wordt relevante informatie geselecteerd. (Van der Donk & van Lanen, 2012). In totaal zijn er vijftien leerlingen geïnterviewd. Het interview richt zich op de taakgerichtheid bij de leerlingen en de begeleiding van de leraren tijdens het zelfstandig werken aan de taakkaart. Het coderen van het interview is terug te vinden in bijlage J: Resultaten *meetinstrument V*. Opvallend aan de antwoorden van het interview is dat 13 van de 15 leerlingen wel met de taakkaart bezig gaat maar het persoonlijk gesteld leerdoel achterwege laten. De leerlingen geven aan niet te weten hoe ze een persoonlijk gesteld leerdoel moeten opstellen en evalueren. Ze krijgen geen begeleiding van de leraar in het opstellen en evalueren van het

persoonlijk gesteld leerdoel. De leerlingen zien door gebrek aan kennis de relevantie van het werken aan het persoonlijk gesteld leerdoel niet. Wanneer de leerling wordt gevraagd wat zij graag zouden zien verbeteren ten aanzien van het werken aan de taakkaart en het persoonlijk gesteld leerdoel is dat de begeleiding. De leerling wil meer kennis en begeleiding tijdens het werken aan het persoonlijk gesteld leerdoel. De manier van begeleiding die de leerlingen graag zouden wensen is om in gesprek te gaan over de taakkaart en het persoonlijk gesteld leerdoel. Lamers & Creemers (201&) stellen dat wanneer leerling en leraar met elkaar in gesprek gaan over een persoonlijk doel, de leerling weet waar zijn inspanning naar toe leidt. Wanneer de leerling weet waar zijn inspanning naar toe leidt raakt de leerling gemotiveerder, taakgerichter en beter in staat om taken aan te pakken. (Uytendaal & Verhoeven, 2013). De leerlingen ervaren het werken met de taakkaart als positief. Wanneer het persoonlijk gesteld leerdoel op de juiste manier ingezet wordt zou de taakkaart zorgen voor individuele groei. De resultaten van de gehouden interviews worden horizontaal vergeleken. (Van der Donk & Van Lanen, 2015).

3.3 CONCLUSIE CONTEXTONDERZOEK

Het vooronderzoek heeft geleid tot een andere wending in het onderzoek. Uit het vooronderzoek kunnen een aantal punten geconcludeerd worden. De leraren geven aan dat zij willen werken aan eigenaarschap bij leerlingen. Zij stellen dat het praktijkprobleem ligt bij de taakgerichtheid en de motivatie van de leerlingen tijdens het zelfstandig werken. Zowel in de vragenlijsten als in de gesprekken tijdens teamvergaderingen geven zij aan handelingsverlegen te zijn bij het begeleiden van de leerlingen aan de taakkaart omdat de leerlingen niet taakgericht aan het werk gaan. Uit de vragenlijst die is ingevuld door de leraren van de groepen 5 tot en met 8 kan worden geconcludeerd dat er ruimte is voor de nodige verbreding van kennis als het gaat om het begeleiden van leerlingen. Begeleiding strategieën die de leraar zou kunnen inzetten tijdens het zelfstandig werken aan de taakkaart en het persoonlijk gesteld leerdoel zijn wenselijk. Leraren geven aan feedback te geven tijdens het werken aan de taakkaart. Er valt echter winst te behalen in het geven van feedback. Leraren kunnen zich ontwikkelen in het geven van gerichte feedback. Doordat leerlingen reflecteren op hun werk komen zij tot nieuwe inzichten. (Palm, 2015). Volgens Slooter (2018) moet de leraar betrokken zijn bij het leerproces van zijn leerlingen. Doordat de leraar betrokken is bij hetgeen wat zijn leerling leert kan de leraar zijn leerling bewuster maken van het leerproces waardoor de prestaties toenemen. De leraren geven aan dat zij handvatten willen om hun leerlingen te begeleiden tijdens het werken aan de taakkaart en het persoonlijk gesteld leerdoel. De leraren geven aan dat wanneer zij dit willen bereiken, eerst aandacht moet gaan na het verbeteren van de taakgerichtheid van de leerlingen tijdens het zelfstandig werken aan de taakkaart.

Het klassenbezoek bij zowel de leraren als de leerlingen geeft echter een ander beeld. Uit de klassenbezoeken en de daar gehouden observaties kan geconcludeerd worden dat een groot deel van de leerlingen wél taakgericht aan het werk gaan met de taakkaart. Het probleem ontstaat niet bij taakgericht aan het werk gaan aan de taakkaart. Leerlingen geven pas het beeld af van passief werken aan de taakkaart wanneer zij moeten werken aan het persoonlijk gesteld leerdoel. De observator heeft bij het houden van observaties ondervonden dat de

leerlingen het persoonlijk gesteld leerdoel niet invullen en wanneer zij hieraan toe zijn ze om zich heen gaan staren of hulp vragen aan de leraar. De leerlingen gaven in de afgenomen interviews aan dat het niet invullen van het persoonlijk gesteld leerdoel ligt aan het gebrek aan kennis en begeleiding. De leerlingen vragen niet om extra begeleiding tijdens het zelfstandig werken aan de taakkaart maar hebben de wens om een evaluatiegesprek met de leraar aan te geven over het werken aan de taakkaart en het persoonlijk gesteld leerdoel. De leerlingen uit de groepen 5 tot en met 8 praten niet met hun leraar over het persoonlijk gesteld leerdoel. Lamers & Creemers (2016) stellen echter dat het van belang is om als leraar met de leerling in gesprek te gaan over het gestelde doel zodat leerlingen weten waar hun inspanningen naar toe leiden.

Concluderend kan gezegd worden dat er een stap terug dient te worden gedaan. Het taakgericht werken aan de taakkaart kan pas van start gaan als de basis goed gelegd is. Een groot onderdeel van de taakkaart, het persoonlijk gesteld leerdoel, is nog niet wat het moet zijn. De leerlingen weten onvoldoende hoe zij een persoonlijk gesteld leerdoel moeten opstellen en evalueren. De eerste stap is om zowel leerlingen als leraren handvatten te geven bij het opstellen en evalueren van het persoonlijk gesteld leerdoel. Wanneer dit werkzaam is voor de leerlingen kan er gekeken worden naar het verbeteren van taakgerichtheid, wat nu nog geen grote zorgen voorziet. Door met het ontwerp in te steken op handvatten voor de leerling ten aanzien van het persoonlijk gesteld leerdoel leggen we de basis voor eigenaarschap. Een belangrijk component als het gaat om eigenaarschap is het opstellen van eigen doelen. (Zimmerman, 2009). Tijdens het ontwerp zou de leraar de leerlingen begeleiden door het geven van gerichte feedback en het voeren van evaluatiegesprekken. Door leerlingen de juiste begeleiding te geven bij het werken aan een opgesteld leerdoel blijft de begeleiding van de leraar objectief. (Janson, 2014b). Het onderzoek heeft een andere richting gekregen na de uitvoering van het vooronderzoek. Deze verandering heeft ertoe geleid dat er een nieuwe hoofdvraag is opgesteld: *“Hoe kunnen de leerlingen van de groepen 5-8 begeleid worden bij het opstellen en evalueren van een persoonlijk gesteld leerdoel?”*

H4. ONTWERP

In dit hoofdstuk wordt het ontwerp gepresenteerd. Het ontwerp is gebaseerd op het theoretisch kader en de resultaten van het vooronderzoek. In paragraaf 4.1 worden het ontwerpdoel, de ontwerp vragen en de ontwerpcriteria van het ontwerp besproken. In paragraaf 4.2 staat de beschrijving van de innovatie en implementatie van het ontwerp beschreven.

4.1 VERANTWOORDING ONTWERP

4.1.1 DOEL VAN HET ONTWERP

Het langer termijn doel van het ontwerp is het vergroten van eigenaarschap bij de leerlingen van de Markesteen, dit door van leerkracht gestuurd onderwijs richting leerling gestuurd onderwijs te gaan. Het vooronderzoek heeft een andere richting gegeven aan het onderzoek. Het praktijkprobleem ligt niet bij het verbeteren van het gedrag van leerlingen tijdens het zelfstandig werken aan de taakkaart en het persoonlijk gesteld leerdoel. Het praktijkprobleem heeft een andere oorzaak. De leerlingen weten niet hoe ze een persoonlijk gesteld leerdoel moeten opstellen en evalueren. Dit resulteert in het niet zelfstandig aan het werk gaan aan persoonlijk gesteld leerdoel. De eerste stap is dat leerlingen handvatten nodig hebben om een persoonlijk gesteld leerdoel op te stellen en te evalueren. Leraren hebben handvatten nodig om het opstellen en het evalueren van een persoonlijk gesteld leerdoel te kunnen begeleiden. Het uiteindelijke ontwerp heeft twee nieuwe doelen. Het ontwerp zorgt ervoor dat de leerlingen van de groepen 5 tot en met 8 een persoonlijk gesteld leerdoel kunnen opstellen en evalueren. Het ontwerp zorgt voor handvatten voor de leraar om de leerlingen te kunnen begeleiden tijdens het opstellen en evalueren van een persoonlijk gesteld leerdoel. Wanneer leerlingen eigen doelen stellen stijgen de schoolresultaten. Leerlingen presteren beter wanneer zijn eigenaar zijn over hun eigen leerproces. (Marzano, 2014).

4.1.2 ONTWERPVRAGEN

Innovatie vraag: Op welke manier heeft het werken met het doelenformulier en de gevoerde evaluatiegesprekken door de leerkracht invloed gehad op het opstellen en werken aan het persoonlijk gesteld leerdoel door de leerlingen?

Implementatievraag: Hoe hebben de leerlingen en de leraren het opstellen, werken aan en het evalueren van een persoonlijk gesteld leerdoel door middel van het doelenformulier en evaluatiegesprek ervaren?

4.1.3 ONTWERPCRITERIA

Aan de hand van de conclusie op theoretisch en contextueel gebied zijn de volgende ontwerpcriteria opgesteld:

- Het ontwerp biedt de leerling handvatten om stapsgewijs een persoonlijk gesteld leerdoel op te stellen, een plan van aanpak die het opstellen en het werken aan doelen concreet uitwerkt, gebaseerd op de WISH-methode. Deze plannen van handelen kan een leerling inzetten om zijn uiteindelijke leerdoel te bereiken. (Bimmel, 2013)
- Het ontwerp geeft vanuit theoretische verdieping de leraren handvatten en hulpmiddelen om stimulerende en gerichte vragen te stellen met betrekking tot het werken aan doelen. Vanuit de wens van het team kan er gereflecteerd worden op het werken aan doelen in algemeen, maar ook gericht op persoonlijk gestelde leerdoelen. (K, Nijman & Verstraete, 2016)
- Het ontwerp geeft de leraren een theoretische verdieping in het effectief stellen van vragen en het belang hiervan, gericht op het werken aan doelen. (Zimmerman & Deleij 2016) door kennis te verkrijgen over feedback (Hattie & Timperley (2007), het stellen van vragen (WISH-aanpak), en motivatie van leerlingen (Deci, Ryan en Stevens, 2000) krijgen de leraren meer theoretische verdieping wat handvatten geeft tot het verbeteren van het eigen handelen.
- Het ontwerp sluit aan bij de visie van Dalton Kindcentrum de Markesteen. Er wordt een beroep gedaan op eigenaarschap bij leerlingen. Leerlingen stellen hun eigen doelen op en maken keuzes op basis van hun eigen leerproces. Ze zijn verantwoordelijk voor hun eigen leren. Dit sluit aan bij de kernwaarden van het daltononderwijs. (NDV, 2018)
- Het ontwerp beschikt over efficiënt materiaal die in de groepen 5 t/m 8 kan worden ingezet. Het is laagdrempelig en kan worden ingezet door elke leraar. Het materiaal kan waar nodig worden ingezet bij een ander vakgebied.

4.2 BESCHRIJVING ONTWERP

4.2.1 VERANTWOORDING INNOVATIEPRODUCT

De beschrijving van het ontwerp wordt weergegeven door de 5xW en 1xH methode. De innovatie vraag luidt als volgt: *‘Op welke manier heeft het werken met de doelenformulieren en de evaluatiegesprekken invloed gehad op het opstellen en evalueren van een persoonlijk gesteld leerdoel voor de leerlingen?’*

Wie

De deelnemers van het ontwerp zijn de leraren van de groepen 5 tot en met 8 van de Markesteen. In totaal zijn er drie leraren die het ontwerp uitvoeren. De leraren van de onderbouw en de middenbouw worden meegenomen in het onderzoek tijdens de teamvergaderingen. De leerlingen van de groepen 5 tot en met 8 worden ook meegenomen in het ontwerp, dit betreft 78 leerlingen. Deze leerlingen voeren het ontwerp uit tijdens het zelfstandig werken.

Wat

Het ontwerp richt zich op het werken aan het persoonlijk gesteld leerdoel van de leerlingen binnen het domein rekenen. Het ontwerp bestaat uit verschillende onderdelen zowel voor de leerlingen als de leraren. Hieronder worden de onderdelen van het ontwerp toegelicht.

Het doelenformulier

Het doelenformulier dient als handvat voor de leerling van de groepen 5 tot en met 8 bij het opstellen van een persoonlijk gesteld leerdoel. In *bijlage K: Doelenformulier ontwerp* staat het oorspronkelijke formulier. De leerlingen van de groepen 5 tot en met 8 krijgen het doelenformulier bij de start van hun daltonweek. De leerlingen vullen het formulier zelfstandig in, ze vullen in wat hun persoonlijk gesteld leerdoel voor de komende periode is en onderbouwen de keuze voor het persoonlijke doel. De leerlingen noteren hoe ze aan hun persoonlijk leerdoel gaan werken en vullen in waar ze nu staan en waar ze de komende periode naar toe willen werken. De leerling vult het formulier twee keer in zodat de leraar van de groep ook een versie heeft van het doelenformulier. In de groep ligt een doelenmap waar de persoonlijke leerdoelen inzitten waardoor de leraar overzicht heeft over de persoonlijk gestelde leerdoelen van iedere leerling uit de groep.

Het doelen-evaluatie formulier

Het doelenevaluatie formulier dient als handvat voor de leerlingen van de groepen 5 tot en met 8 bij het evalueren van het werken aan een persoonlijk gesteld leerdoel. In *bijlage L: Doelen-evaluatie formulier ontwerp* staat het oorspronkelijke evaluatieformulier. De leerlingen vullen het doelen evaluatieformulier in als ze vinden dat ze hun persoonlijk leerdoel hebben behaald. De leerlingen vullen in wat het persoonlijk gesteld leerdoel was en wat er goed en minder goed ging tijdens het werken aan het persoonlijke leerdoel. De leerlingen beschrijven de genomen stappen tijdens het werken aan het persoonlijk leerdoel, hierbij maken ze zelf de conclusie of ze hun leerdoel persoonlijk leerdoel hebben behaald. Op het doelenevaluatieformulier is er ruimte voor feedback van de leraar, dit vullen de leerlingen in aan de hand van het evaluatiegesprek met de leraar.

Inspiratieblad en bewustwordingsvragen leraren

Om tegemoet te komen aan de wens van de leraar om handvatten te krijgen voor het begeleiden van de leerlingen tijdens het werken aan persoonlijk gestelde leerdoelen is er een inspiratieblad ontworpen. Het inspiratie blad is terug te vinden in *Bijlage M: Inspiratieblad en bewustwordingsvragen leraren ontwerp*. Dit inspiratie blad bevat zowel een stuk theorie als bewustwordingsvragen. Het inspiratieblad begint met een deel theorie waarbij de leraren kennis krijgen over het geven van gerichte feedback van Hattie & Timerpley (2009). Het tweede deel van het inspiratieblad richt zich op het stellen van bewustwordingsvragen tijdens het evaluatiegesprek met de leerlingen. De leraren van de groepen 5 tot en met 8 voeren in de vijf weken van het ontwerp evaluatiegesprekken met vijf verschillende leerlingen uit de groep. Deze gesprekken vinden elke week plaats. Uit onderzoek is gebleken dat het voeren van evaluatiegesprekken over het stellen van doelen een positieve invloed heeft op de

prestaties en de motivatie van leerlingen. (Uytendaal & Verhoeven, 2013). Tijdens de gesprekken worden er gerichte vragen gesteld die betrekking hebben op het werken aan het persoonlijk gesteld leerdoel. De vragen zijn gericht op de WISH-methode. (Verstraete & Nijman, 2015).

Handelingswijzer opstellen van doelen

Om de leerlingen handvatten te geven bij het opstellen van persoonlijke leerdoelen is er een handelingswijzer ontworpen. De handelingswijzer is terug te vinden in bijlage N: *Handelingswijzer opstellen van doelen ontwerp*. Deze handelingswijzer geeft een stappenplan voor de leerlingen om een persoonlijk leerdoel op te stellen. De stappen zijn gebaseerd op de WISH-methode beschreven door Verstraete & Nijman (2015).

Logboek leerlingen

Een onderdeel van het ontwerp om te kunnen evalueren is het logboek. Het logboek is terug te vinden in bijlage O: *Logboek leerlingen ontwerp*. Het logboek wordt ingevuld door de vijf leerlingen die wekelijks het evaluatiegesprek voeren met de leraar. De leerlingen vullen het logboek in na het evaluatiegesprek, ze evalueren op het werken aan het persoonlijk gesteld leerdoel en het evaluatiegesprek met de leraar.

Waar

Het ontwerp wordt uitgevoerd in de lokalen van de groepen 5 tot en met 8.

Wanneer

Het ontwerp wordt vanaf 12 maart 2020 vijf weken lang uitgevoerd in de groepen 5 tot en met 8. Het ontwerp start aan het begin van de nieuwe daltonweek. Op 23 maart vindt er een tussenevaluatie plaats. Tijdens deze tussenevaluatie vullen de leraren van de betrokken groepen een evaluatieformulier in over het ontwerp. Aan de hand van het evaluatieformulier kan het ontwerp worden aangepast. Het ontwerp eindigt op 16 april. Op 16 april vindt het laatste evaluatiegesprek plaats met de leraren van de groepen.

Waarom

Het ontwerp moet de leraren handvatten geven voor het begeleiden van de leerlingen die werken aan een persoonlijk gesteld leerdoel. Door theoretische kennis te geven over het geven van feedback en het stellen van de juiste vragen gericht op het werken aan doelen krijgen de leraren de gewenste handvatten.

Het ontwerp moet de leerlingen handvatten geven om zelf doelen op te stellen en deze te evalueren. Door leerlingen zelf doelen te laten stellen zijn ze de baas over hun eigen leerproces en wordt zelfregulerend gedrag bij leerlingen bevorderd. (Zimmerman & Delij, 2016). De leerlingen gaven in het vooronderzoek aan begeleiding nodig te hebben tijdens het werken aan een persoonlijk gesteld leerdoel dit krijgen ze nu door de leraar. Het uiteindelijke resultaat van het ontwerp moet ertoe leiden dat het persoonlijk gesteld leerdoel een belangrijke plek heeft binnen het zelfstandig werken aan de taakkaart.

Hoe

De leraren krijgen een inspiratie blad met bewustwordingsvragen om leerlingen te kunnen begeleiden tijdens het werken aan het persoonlijk gesteld leerdoel. De leerlingen krijgen verschillende formulieren om het werken aan het persoonlijk gesteld leerdoel stapsgewijs te verbeteren.

4.2.2 VERANTWOORDING IMPLEMENTATIEPROCES

De implementatievraag luit als volgt: *‘Hoe hebben de leerlingen en de leraren het opstellen en evalueren van een persoonlijk gesteld leerdoel door middel van het doelenformulier en evaluatiegesprek ervaren?’*

De leraren worden tijdens verschillende teamvergaderingen meegenomen in het proces van het ontwerp. Alle leraren van de Markesteen hebben input gegeven voor de inhoud van het ontwerp. Aan het einde van de teamvergaderingen hebben de leraren de informatie die besproken is tijdens de vergadering toegereikt gekregen, zo kunnen de leraren de presentatie en de gegeven informatie teruglezen.

Het ontwerp wordt aangereikt middels een kort gesprek te voeren met elke betrokken leraar. In dit gesprek wordt het inspiratieblad toegelicht en de materialen voor de leerlingen. Op het inspiratieblad staan bewustwordingsvragen die de leraar kan inzetten tijdens het voeren van de evaluatiegesprekken met de leerlingen. Op het inspiratieblad staat een gedeelte dat bestaat uit theorie gericht op het geven van feedback, deze theorie kan in elke praktijksituatie worden toegepast. De leerlingen krijgen de materialen van het ontwerp aangereikt door de leraren. De leraren lichten de leerlingen toe hoe de formulieren gebruikt dienen te worden. Gedurende de uitvoering van het ontwerp houden vijf leerlingen een logboek bij. In het logboek schrijven ze het verloop van hun eigen proces en het proces van de leraar waarbij het gaat om het begeleiden van de leerlingen. De leerlingen krijgen instructies over het gebruik van het logboek van de leraren.

De evaluatie van het ontwerp door de leraren vindt twee weken na het uitvoeren van het ontwerp plaats. De betrokken leraren vullen een evaluatieformulier in over de eerste weken uitvoering van het ontwerp. Door met de leraren van de groepen 5 tot en met 8 te evalueren kunnen de bevindingen meegenomen worden in de aanpassing van het ontwerp. Na vijf weken het ontwerp te hebben uitgevoerd wordt er een eindevaluatie gesprek gehouden met de leraren. Deze eindevaluatie gaat over de uitvoering van het ontwerp. Het eindevaluatie gesprek dient als aanscherping van het ontwerp zodat het ontwerp optimaal in de school geïmplementeerd kan worden.

De evaluatie van het ontwerp door de leerlingen vindt plaats door het invullen van een logboek. In verband met de corona crisis heeft dit niet kunnen plaatsvinden. Vijf leerlingen uit elke groep zouden het logboek wekelijks invullen. Van der Donk & Van Lanen (2014) stellen dat het betrekken van leerlingen bij het onderzoek de kans vergroot dat de opbrengsten van het onderzoek daadwerkelijk gebruikt gaan worden in het onderwijs. Het ontwerp sluit aan bij de ontwikkelingen binnen het Daltononderwijs op de Markesteen. Een ontwikkeling

die plaats vindt op de Markesteen is het vergroten van eigenaarschap bij leerlingen door meer leerling gestuurd te gaan werken. Door een koppeling te maken tussen deze ontwikkeling en het ontwerp zal de implementatie van het ontwerp als zinvol worden beschouwd. Het ontwerp dient als aanvulling op de dagelijkse handelingen in de groep.

H5 ONDERZOEK NAAR HET ONTWERP

5.1 METHODE ONDERZOEK NAAR HET ONTWERP

In dit hoofdstuk wordt het onderzoek naar het ontwerp beschreven. In verband met de corona crisis is de uitvoering van het ontwerp komen te vervallen. Door deze aanpassing wordt als alternatief presentatie gegeven aan het team van de Markesteen. De presentatie is terug te vinden in bijlage P: *Presentatie ontwerp*. De presentatie geeft de leraren van de Markesteen kennis over het ontwerp en vraagt van vijf leraren feedback. De gegeven feedback is terug te vinden in bijlage Q: *Feedbackformulier presentatie ontwerp*.

In paragraaf 5.1 wordt de methode van de innovatie en de methode van de implementatievraag beschreven. In paragraaf 5.2 worden de resultaten van het onderzoek naar het ontwerp beschreven. Paragraaf 5.3 bevat de conclusie omtrent het ontwerp waarbij er antwoord wordt gegeven op de hoofdvraag.

5.1.1 METHODE INNOVATIE VRAAG

In deze paragraaf wordt het antwoord op de methode van de volgende innovatie vraag beschreven: *Op welke manier heeft het werken met de doelenformulieren en de evaluatiegesprekken invloed gehad op het opstellen en evalueren van een persoonlijk gesteld leerdoel voor de leerlingen?*

De ontwerp vraag wordt door middel van feedback van het team beantwoord. De feedback komt voort uit de presentatie waarbij het ontwerp is toegelicht. De methode voor de innovatie vraag wordt omschreven aan de hand van vier deelonderwerpen: deelnemers, instrument, procedure en materialen.

Deelnemers

De deelnemers zijn de drie leraren van de groepen 5 tot en met 8 op OBS De Markesteen en de onderzoek coördinator. De leraren van de bovenbouw zijn gekozen omdat zij het ontwerp zouden gaan uitvoeren. Zij zijn ingelicht over het ontwerp en zouden normaliter al van start zijn gegaan, zij zijn hierdoor in staat om gerichte feedback te geven. Er is gekozen voor de onderzoek coördinator omdat zij het onderzoek in de school coördineert. Omdat het een academisch onderzoek betreft is de onderzoek coördinator wekelijks betrokken bij het proces van het onderzoek. De onderzoek coördinator kan inhoudelijk veel feedback geven.

Instrument

Om antwoord te krijgen op de ontwerp vraag is er een eigen feedbackformulier gemaakt. Dit feedbackformulier wordt gebruikt als instrument om een aangepaste eindmeting te doen. In het feedbackformulier staan verschillende onderdelen over het proces, het ontwerp zelf en de

presentatie. De leraren wordt gevraagd om het feedbackformulier zo uitgebreid mogelijk in te vullen. Daarom is er gekozen voor zowel open als gesloten vragen.

Procedure

Het contact met het team wordt gedaan middels mail contact en video bellen. De applicatie Teams wordt hier vaak voor gebruikt. Deze applicatie zorgt ervoor dat leraren onderling kunnen videobellen. Tijdens het video bellen kan er een PowerPointpresentatie worden geopend die het hele team kan zien. De PowerPointpresentatie wordt gehouden over het proces van het onderzoek, de inhoud en de afsluiting. De PowerPointpresentatie duurt circa 20 minuten. Na afloop van deze presentatie krijgen de leraren de gelegenheid om het feedbackformulier in te vullen en binnen drie dagen op te sturen.

Materialen

Het materiaal die gebruikt wordt zijn het feedbackformulier en de PowerPointpresentatie. Via de applicatie teams worden deze materialen uitgewisseld met de collega's van de Markesteen. Voor deze methode wordt vooral gebruik gemaakt van de online opties, dit omdat de collega's niet meer fysiek samen komen voor overleg.

5.1.2 METHODE IMPLEMENTATIEVRAAG

In deze paragraaf wordt het antwoord op de methode van de volgende innovatie vraag beschreven: *“Hoe hebben de leerlingen en de leraren het opstellen, werken aan en het evalueren van een persoonlijk gesteld leerdoel door middel van het doelenformulier en evaluatiegesprek ervaren?”*

Het antwoord op de implementatie vraag wordt verkregen door middel van het 360 graden feedbackformulier. Dit formulier is te vinden in bijlage R: *Het 360 graden feedbackformulier*. De keuze voor dit formulier is om vanuit de betrokken leraren en de onderzoek coördinator feedback te verkrijgen over het implementatie proces.

Deelnemers

De respondenten die antwoord geven op de implementatie vraag zijn de drie leraren van de groepen 5 tot en met 8 en de onderzoek coördinator. De leerlingen kunnen in verband met de corona crisis niet worden meegenomen in de 360 graden feedback. De leraren respondenten spreken hun verwachtingen uit voor hun leerlingen. De deelnemers vullen het feedbackformulier in. Het feedbackformulier dient voor een deel antwoord te geven op de implementatie vraag. In het feedbackformulier wordt gekeken naar het proces van het onderzoek en de samenwerking met het team. Door de corona crisis is de implementatie vraag niet in zijn geheel beantwoord. De gehele implementatie is niet te meten. Het feedbackformulier geeft weer wat de betrokken partijen vinden van het onderzoeksproces.

Instrumenten

Het 360 graden feedbackformulier is het instrument dat wordt ingezet. De respondenten kunnen een ranking geven van de cijfers 1 tot en met 5. De resultaten van het feedbackformulier worden geanalyseerd door te kijken naar het gemiddelde.

Procedure

De drie leraren van de groepen 5 tot en met 8 en de onderzoek coördinator worden middels de applicatie team via een teamvergadering op de hoogte gesteld van het 360 graden

feedbackformulier. Zij krijgen een week om het formulier zo kritisch mogelijk in te vullen. Het ingevulde feedbackformulier bevat veel waarde voor het antwoord krijgen op het implementatie proces. Door de corona crisis is dit de manier om terug te kijken op het onderzoeksproces.

Materialen

Het 360 graden feedbackformulier.

5.2 RESULTATEN ONDERZOEK NAAR HET ONTWERP

Deze paragraaf bevat de resultaten van het onderzoek naar het ontwerp. Er wordt gekeken naar de resultaten vanuit de innovatie en implementatie van het ontwerp. Deze zijn geanalyseerd door middel van horizontaal vergelijken van de gegeven resultaten.

5.2.1 RESULTATEN INNOVATIEVRAAG

Innovatievraag: Op welke manier heeft het werken met de doelenformulieren en de evaluatiegesprekken invloed gehad op het opstellen en evalueren van een persoonlijk gesteld leerdoel voor de leerlingen?’

De ingevulde feedbackformulieren zijn geanalyseerd door de methode horizontaal vergelijken. Het feedbackformulier dient als eindmeting om te kijken wat de respondenten van het onderzoek van het ontwerp vonden. De respondenten schetsen een beeld van hun verwachting van het ontwerp voor de toekomst. Tijdens het analyseren van de innovatie vraag is gekeken naar de feedback van de respondenten over het ontwerp. Sterke- en zwakke punten worden geanalyseerd en ‘overige’ opmerkingen over het ontwerp worden meegenomen. Hieronder een aantal belangrijke bevindingen die betrekking hebben op de invloed voor de leerlingen van het werken met de doelenformulieren en het voeren van de evaluatiegesprekken over het persoonlijk gesteld leerdoel.

- De respondenten geven aan dat de leerlingen erop gewezen dienen te worden om het formulier in te vullen. Het invullen van het formulier vereist nog de nodige motivatie en moet worden gestuurd vanuit de leraar. Het invullen van het formulier kan als tijdrovend worden ervaren. Voorafgaand aan het werken aan het persoonlijk gesteld leerdoel komt de attitudeverandering van de leerling ter sprake. De zelfregulerende vaardigheden zijn nog niet specifiek aangeleerd en vereisen dan ook nog de nodige aandacht. Wanneer deze basis is gelegd kan het ontwerp geïmplementeerd worden in de groepen.
- De respondenten geven aan dat het voeren van evaluatiegesprekken een mooie manier van evalueren is. Het is een mooie aanzet maar moet nog worden weggezet in de dagelijkse planning. Respondenten verwachten dat het voeren van evaluatiegesprekken veel tijd kost maar op langer termijn een toevoeging is op het leerproces van de leerlingen. Het voeren van evaluatiegesprekken dient als sturing voor de leerlingen in het werken aan het persoonlijk gesteld leerdoel. Het levert de leraar interessant kind gesprekken op. Het inspiratieblad voor de leraren ervaren de respondenten als handvatten die gebruikt kunnen worden om leervragen te stellen. De respondenten zien waar de leerlingen staan en kan de begeleiding hierbij aansluiten.

- Respondenten verwachten dat het ontwerp aansluit bij de ontwikkelingen van de school. Alle vier de respondenten vinden het ontwerp duidelijk en helder. De opkomst van de datamuur geïntroduceerd door de Daltongroep sluit aan bij de ontwikkeling van de school. De datamuur en het ontwerp geven inzicht over de voortgang van de kinderen met betrekking tot hun doelen. Het onderzoek gaat een aanvulling zijn op het huidige aanbod met betrekking tot eigenaarschap. Het opstellen van eigen doelen speelt een belangrijk onderdeel wanneer het gaat om het vergroten van eigenaarschap bij leerlingen. (Zimmerman, 2009). Doordat de respondenten handvatten hebben gekregen om het persoonlijk gesteld leerdoel te begeleiden verwachten zij dat leerlingen meer inzicht hebben in het belang van het werken met doelen en het willen behalen van hun opgestelde doelen.

5.2.2 RESULTATEN IMPLEMENTATIEVRAAG

Implementatievraag: Hoe hebben de leerlingen en de leraren het opstellen, werken aan en het evalueren van een persoonlijk gesteld leerdoel door middel van het doelenformulier en evaluatiegesprek ervaren?’

De analyse voor de implementatie vraag wordt gedaan door middel van het 360 graden feedbackformulier. De resultaten worden geanalyseerd door het gemiddelde te berekenen. (Van der Donk & van Lanen, 2016). De keuze voor het analyseren door middel van een het gemiddelde is om een beeld te verkrijgen van de waardering voor het ontwerp met betrekking tot de implementatie per respondent. De respondenten geven per onderdeel een waardering door een cijfer te geven van 1 tot 5. De resultaten zijn terug te vinden in bijlage S: *Analyse 360 graden feedbackformulier*. Uit de resultaten van het 360 graden feedback is gebleken dat nummer 4. Tamelijk vaak van toepassing het vaakst voorkomt als het gaat om het verloop van het onderzoeksproces en hoe het team is betrokken bij het onderzoek. Op basis van deze resultaten kan worden gezegd dat het onderzoek geïmplementeerd is in de school. De leraren van de groepen 5 tot en met 8 zijn positief over het ontwerp. Echter is het ontwerp door omstandigheden niet uitgevoerd dus is kan niet worden gezegd of deze conclusie betrouwbaar is.

5.3 CONCLUSIE ONDERZOEK NAAR HET ONTWERP

5.3.1 BEANTWOORDING ONTWERPVRAGEN

De resultaten van de innovatie-en implementatievragen vormen de conclusie van de ontwerp vragen. Normaliter zouden de innovatie-en implementatievragen worden beantwoord vanuit een eindmeting in de praktijk. De corona crisis vergt een andere manier van het beantwoorden van de ontwerp vragen. De conclusie wordt beschreven aan de hand van de resultaten die verkregen zijn door het bevragen van respondenten.

Innovatievraag: Op welke manier heeft het werken met de doelenformulieren en de evaluatiegesprekken invloed gehad op het opstellen en evalueren van een persoonlijk gesteld leerdoel voor de leerlingen?’

De resultaten van het feedbackformulier ingevuld door de respondenten concluderen dat het ontwerp gericht op het opstellen en evalueren van persoonlijk gestelde leerdoelen door de leerlingen past bij de ontwikkeling van de school. De respondenten verwachten dat het ontwerp invloed zou hebben op het vergroten van eigenaarschap bij de leerlingen. De leerlingen zouden een stap verder zijn gekomen bij het opstellen van een eigen doel. De omschrijving van het ontwerp is beschreven als helder en duidelijk. De relevantie van het ontwerp was voor de leraren van de groepen 5 tot en met 8 duidelijk en zichtbaar in de school, dit omdat het ontwerp aansluit bij de Datamuur die pas geïntroduceerd door de Dalton werkgroep. De respondenten hebben duidelijk voor ogen waar het ontwerp voor dient en hoe het ontwerp dient te worden uitgevoerd. Het voeren van evaluatiegesprekken ervaren de respondenten als zinvol. Enerzijds geven de respondenten aan dat het voeren van evaluatiegesprekken veel tijd in beslag neemt. De investering voor de leraar is volgens de respondenten een uitdaging. Leerlingen blijven erop gewezen moeten worden om aan de slag te gaan met het persoonlijk gesteld leerdoel. De respondenten stellen dan ook dat attitudeverandering ten aanzien van het zelfstandig werken een belangrijke eerste stap zou zijn. De zelfregulerende vaardigheden van leerlingen spelen een grote rol bij het werken aan een persoonlijk gesteld leerdoel. Het aan leren van deze zelfregulerende vaardigheden vereist nog de nodige aandacht. Het ontwerp heeft bijgedragen aan het bewust worden van reflectie en het opstellen van persoonlijk gestelde leerdoelen.

Implementatievraag: Hoe hebben de leerlingen en de leraren het opstellen, werken aan en het evalueren van een persoonlijk gesteld leerdoel door middel van het doelenformulier en evaluatiegesprek ervaren?"

De conclusie van de implementatie vraag wordt in verband met de corona crisis beredeneerd vanuit het 360 graden feedbackformulier. De respondenten geven in het 360 graden feedbackformulier aan of het onderzoek in de school is geïmplementeerd. Middels een 5-punt schaal hebben de respondenten hun bevindingen gegeven over de implementatie van het ontwerp. Uit de resultaten van het feedbackformulier is te concluderen dat de respondenten vinden dat het ontwerp ruimvoldoende is geïmplementeerd in de school. De resultaten geven weer dat het onderzoek geïmplementeerd is in de school en het team wil gaan werken met het ontwerp. Het onderzoek heeft een bijdrage geleverd aan de ontwikkeling van de school op het gebied van eigenaarschap. Het 360 feedbackformulier geeft geen volledig beeld over de implementatie van het ontwerp in de school. De leraren en de leerlingen hebben het ontwerp niet kunnen uitvoeren en in de praktijk kunnen ervaren of het ontwerp bijdraagt aan de ontwikkeling van de school. Het ontwerp wordt door de respondenten beschreven als helder en duidelijk. Het ontwerp is makkelijk inzetbaar alleen vraagt nog wel de nodige tijdplanning. Het blijft voor de leraar een uitdaging om het ontwerp uit te voeren zoals het beschreven is. Een koppeling van de implementatie en innovatie tussen het contextonderzoek is dat de leraren aangaven dat het ontwerp zich grotendeels moet richten op de leerling. De respondenten geven echter aan dat het ontwerp nog veel uitdaging van de leraar vergt. De leraar hebben handvatten gekregen om leerlingen te begeleiden in het opstellen en evalueren van een persoonlijk gesteld leerdoel. De leraar zou nu een manier moeten vinden om dit te implementeren in de dagelijkse gang van zaken.

5.3.2 BEANTWOORDING HOOFDVRAAG

De vernieuwde hoofdvraag die naar aanleiding van het context onderzoek is bijgesteld luidt: *“Hoe kunnen de leerlingen van de groepen 5-8 begeleid worden bij het opstellen en evalueren van een persoonlijk gesteld leerdoel binnen het domein rekenen?”*

Wanneer een school zich wil ontwikkelen op het verhogen van eigenaarschap bij leerlingen, komt een belangrijke component om de hoek kijken. Zimmerman (1990) stelt dat het van belang is om eigen doelen te stellen wanneer je eigenaarschap bij leerlingen wilt vergroten. In een gesprek met de leraren van de Markesteen is gebleken dat de leraren handvatten nodig hebben om de leerlingen te kunnen begeleiden bij het opstellen en evalueren van een persoonlijk gesteld leerdoel. De leraren geven aan handelingsverleggen te zijn en voor de leerlingen een manier willen vinden om het opstellen en evalueren van het persoonlijk gesteld leerdoel te verbeteren. Het ontwerp richt zich dan ook op het stellen en evalueren van een persoonlijk gesteld leerdoel door de leerling. De leraar wordt meegenomen in het ontwerp door handvatten te krijgen voor het begeleiden van de leerlingen. De onderzoeker heeft zich verdiept in wat de leerlingen van de groepen 5 tot en met 8 nodig hebben bij het opstellen en evalueren van een persoonlijk gesteld leerdoel en welke vorm van begeleiding de leraar hierin kan aannemen. Aspecten die een belangrijke rol spelen bij de begeleiding van de leraar bij het stellen van doelen zijn ten eerste het geven van handvatten voor het opstellen van doelen (Boxtel, 2000). Wanneer een leerling zijn eigen doelen stelt doorloopt de leerling drie fasen. (Zimmerman, 2002). Het opstellen van het persoonlijk doel bevindt zich in de voorbereidende fase. In deze fase heeft de leerling handvatten nodig om een doel te kunnen opstellen. Het inzetten van de WISH-aanpak kan de leerling helpen bij het opstellen van een persoonlijk gesteld leerdoel. Wanneer de leerling van het opstellen van een persoonlijk gesteld leerdoel naar het werken aan een persoonlijk gesteld leerdoel gaat, speelt motivatie een belangrijke rol. Wanneer een leerling intrinsiek gemotiveerd is wil de leerling leren om te leren. Om intrinsieke motivatie bij leerlingen te stimuleren moet de leraar rekening houden met de basisbehoeften van de leerlingen. Motivatie stijgt wanneer leerlingen zich welbevinden. (Deci & Ryan, 2000). Het laatste onderdeel van het werken aan persoonlijk gesteld leerdoelen is het evalueren van het persoonlijk gesteld leerdoel. Leerlingen hebben volgens Hattie (2009) evaluatie nodig om verder te komen in hun leerproces. Het betrekken van leerlingen door middel van een evaluatiegesprek over het persoonlijk gesteld leerdoel heeft een positief effect op zowel de leeropbrengsten als de motivatie en attitude van de leerlingen. (Clarke, 2001). Wanneer leerlingen hun persoonlijk gesteld leerdoel samen met de leraar evalueren ontdekken zij dat ze door middel van hun doel te evalueren invloed hebben op hun eigen leerproces.

H6 DISCUSSIE

In dit hoofdstuk staan de mogelijke beperkingen van het onderzoek beschreven in paragraaf 6.1. Discussiepunten ten aanzien van het onderzoek worden beschreven in paragraaf 6.2. In paragraaf 6.3 worden er aanbevelingen gepresenteerd voor de beroepspraktijk. Tot slot sluit het hoofdstuk af met suggesties voor eventueel vervolgonderzoek.

6.1 MOGELIJKE BEPERKINGEN

De grootste beperking van dit onderzoek is dat de uitvoering van het ontwerp niet heeft kunnen plaats vinden, dit in verband met de corona crisis. De uitvoering van het ontwerp heeft niet plaats gevonden en is vervangen door het houden van een presentatie. Middels deze presentatie heeft het team kennis gekregen van het ontwerp en hebben vier respondenten feedback gegeven op de ontwerp vragen. Het onderzoek is door deze manier van uitvoeren beïnvloed. De feedback van de leerling en de resultaten van het ontwerp voor de leerling kunnen niet worden getoetst door middel van een eindmeting. Deze resultaten blijven onbekend en dat houdt in dat het onderzoek niet volledig betrouwbaar is. De verwachtingen van het ontwerp zijn beschreven vanuit feedback van de respondenten. Deze verwachtingen zijn niet aantoonbaar waarheden.

Daarnaast heeft het monitoren van vijf leerlingen tijdens de uitvoering van het ontwerp in de periode van vijf weken niet kunnen plaats vinden. Er kan in twijfel worden getrokken of het monitoren van deze vijf leerlingen in vijf weken haalbaar is. De respondenten geven aan dat hun verwachtingen zijn dat de leraren hun tijdplanning moeten aanpassen om de leerlingen te kunnen monitoren en de kind gesprekken te kunnen voeren. Zij verwachten dat het uitvoeren van deze kind gesprekken over het persoonlijk gesteld leerdoel niet binnen de aangeven tijd zou lukken of de kwaliteit zou beïnvloeden. De respondenten verwachten dat de formulieren die de leerlingen moeten invullen voor het stellen en evalueren van een doel veel tijd kost. Zij verwachten dat het ontwerp positief geïmplementeerd kan worden binnen het zelfstandig werken in de jaarplanning maar er nog ruimte moet worden gevonden om de kwaliteit te kunnen waarborgen.

Daarnaast is een mogelijke beperking dat de vragenlijst voor de leraren en de vragen van de interviews in de nulmeting zelfontworpen zijn door de onderzoeker. Bij de eindmeting is in verband met de coronacrisis de keuze gemaakt om de eindmeting te doen via een feedbackformulier. Één feedbackformulier is door de onderzoeker zelfontworpen. Doordat de onderzoeker heeft gekozen voor het zelf maken van vragenlijsten is de betrouwbaarheid niet optimaal. Om validiteit en betrouwbaarheid te kunnen waarborgen zijn de overige ingezette instrumenten overgenomen van verschillende betrouwbare instanties. Van belang is om in de toekomst als onderzoeker goed na te denken over betrouwbaarheid van instrumenten.

6.2 DISCUSSIEPUNTEN

Centraal in het onderzoek staat het begeleiden van leerlingen bij het opstellen en evalueren van een persoonlijk gesteld leerdoel. Een respondent heeft bij het invullen van het feedbackformulier een opmerking gemaakt over de attitude van de leerlingen voorafgaand aan het werken aan het persoonlijk gesteld leerdoel. De respondent geeft aan dat voordat leerlingen zelfstandig gaan werken aan het persoonlijk gesteld leerdoel er moet worden gekeken naar de motivatie voor het werken aan een persoonlijk gesteld leerdoel en het ontwikkelen van zelfregulerende vaardigheden. Een beperking is dat doordat er geen eindmeting is uitgevoerd het taakgerichte gedrag van de leerlingen niet in kaart kan worden gebracht. Er kan geen vergelijking worden gemaakt tussen het de taakgerichtheid tijdens werken aan de taakkaart zonder kennis te hebben van het persoonlijk gesteld leerdoel en het werken aan de taakkaart met kennis van het persoonlijk gesteld leerdoel. Er kan geen conclusie getrokken worden of het opstellen en evalueren van het persoonlijk gesteld leerdoel positief heeft bijgedragen aan het zelfstandig werken aan de taakkaart. Hieruit kan niet geconcludeerd worden of het praktijkprobleem het missen van handvatten is bij het stellen en evalueren van een persoonlijk gesteld leerdoel of het taakgerichte gedrag van de leerlingen betreft. Zelfregulerend leren wordt gestuurd door middel van motivatie. (Mitchell, 2015). Het is dus van belang dat de motivatie van de leerlingen gestimuleerd wordt. Wanneer leerlingen intrinsiek gemotiveerd gaan met de taakkaart worden zij het schoolvoorbeeld van zelfstandig. (Black & Deci, 2005). Het werken aan doelen is pas effectief wanneer het doel aansluiting heeft bij de leerwens van de leerling. Hier komt motivatie wederom bij kijken. (Janson, 2014).

6.3 AANBEVELINGEN BEROEPSPRAKTIJK

Naar aanleiding van de resultaten van het onderzoek worden er aanbevelingen gegeven.

De eerste aanbeveling is dat het stellen en evalueren van persoonlijk gesteld leerdoelen een vaste plek krijgt in het jaarrooster van de groep. Elke nieuwe week hebben de leerlingen de kans om een persoonlijk gesteld leerdoel op te stellen die geëvalueerd kunnen worden wanneer zij dit willen. Door middel van een kind gesprek worden de leerlingen betrokken bij hun leerproces. Het is van belang om een kind gesprek te voeren om zo te kijken waar de leerling staat en welke begeleiding de leerling nodig heeft. De Markesteen wil blijven werken aan eigenaarschap en het werken van leraar gestuurd onderwijs naar leerling gestuurd onderwijs. Het werken aan het persoonlijk gesteld leerdoel sluit hierbij aan.

Een andere aanbeveling is om als school zich te richten op de zelfregulerende vaardigheden van de leerlingen. Het opstellen van doelen is één belangrijk component binnen eigenaarschap. De andere componenten: zelfevaluatie en zelfmonitoring vereisen nog de nodige aandacht. Wanneer de school zich wil ontwikkelen om van leraar naar leerling gestuurd onderwijs te gaan zijn er nog grote stappen nodig. Verdieping in theorie is van belang om kennis te verbreden over hoe je van leraar gestuurd onderwijs naar leerling gestuurd onderwijs kan werken.

6.4 SUGGESTIES VERVOLGONDERZOEK

Dalton Kind centrum de Markesteen is een academische opleidingsschool. Binnen de academische opleidingsschool zijn verschillende onderzoeken gedaan. Het is van belang dat het ontwerp wordt doorgevoerd in de school. Dit onderzoek is het eerste onderzoek in een nieuwe onderzoek cyclus die zich richt op eigenaarschap verhogen bij leerlingen. Het ontwerp die zich richt op het stellen en evalueren van doelen moet worden geborgd binnen de school.

Een logische vervolgstap voor dit onderzoek is om na de verdieping in het stellen en evalueren van persoonlijk gestelde leerdoelen er wordt verdiept in het zelfstandig werken aan persoonlijk gestelde leerdoelen. In het vooronderzoek gaven de leraren van de Markesteen aan dat leerlingen niet taakgericht aan het werk gaan tijdens het zelfstandig werken aan de taakkaart. De onderzoeker heeft na de resultaten van de klassenobservaties en interviews met de leerlingen een stap terug gedaan en is zich eerst gaan richten op het leggen van de basis, het stellen en evalueren van een persoonlijk gesteld leerdoel. Nu deze basis is gelegd kan het vervolgonderzoek zich mogelijk gaan richten op de attitude en taakgerichtheid van de leerlingen tijdens het zelfstandig werken aan de taakkaart en het persoonlijk gesteld leerdoel. Een andere mogelijke vervolgstap is om het voeren van kind gesprekken verder uit te diepen. De leraren van de groepen 5 tot en met 8 hebben nu handvatten gekregen om een kind gesprek te voeren met als doel het persoonlijk gesteld leerdoel te evalueren. Het voeren van kind gesprekken in het algemeen mag nog verdieping krijgen en geïmplementeerd worden in de school. Van Kooten & In Wijnberg (2018) stellen dat wanneer leerlingen een kind gesprek voeren over hun onderwijsbehoeften zij meer eigenaar worden van hun eigen leren. Dit past bij de wens van de Markesteen om eigenaarschap bij leerlingen te verhogen.

LITERATUURLIJST

Alloway, T., & Alloway, R. (2014). De winst van het werkgeheugen. Train je brein om sneller en beter te leren en presteren. Amsterdam: Nieuwezijds BV.

Arink, A., Verbeek, C. (2017). Kom maar op met je feedback. Feedback leren geven en ontvangen in het onderwijs. Utrecht: CPS.

Berends, R., & Sins, P. (2014). *Reflectie in het Daltononderwijs*. Deventer: Saxion Dalton University Press.

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

Bruyn, S. (2017). Motivatie op de basisschool. Onderpresteren voorkomen, signaleren en aanpakken. Assen: Van Gorcum.

Casteijns, J., Segers, M., Struyven, K. (2011). Evalueren om te leren. Bussum: Coutinho.

Csikszentmihalyi, M. (2014). *Flow and the Foundations of Positive Psychology*. Springer.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). Self-determination theorie and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

Deleij, M. (2016). Eigenaarschap, zo simpel! *JSW*, 101(2), 32-33.

Dijkstra, P. (2018). *Zelfregulerend leren. Effectiever leren met leerstrategieën*. Amsterdam: Boom.

Duckworth, K. (2009). *Self-regulated learning: Literature Review*. London: University of London.

Hattie, J. (2013). *Leren zichtbaar maken*. Rotterdam: Bazalt Educatieve Uitgaven.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.

Janson, D. (2014a). De coachende rol van leraren: Laat mij maar even.... *SpeZiaal*, 20-23. Geraadpleegd op 18 november 2018, van <https://talentstimuleren.nl/onderwijs/primair-onderwijs/publicatie/3320-laait-mij-maar-even>

Janson, D. (2014b). Wat ga ik vandaag leren? Het waarom en hoe van doelen stellen met leerlingen. *Volgens Bartjens*, 33(2), 10-12.

Lysakowski, R. S., & Walberg, H. J. (1981). Classroom reinforcement and learning: A quantitative synthesis. *The Journal of Educational Research*

- Marzano, R. (2014). *Wat werkt in de klas: Didactische aanpak* (5^e druk). Rotterdam: Bazalt.
- Mitchell, D. (2015). *Wat écht werkt, 27 evidence based strategieën voor het onderwijs*. Huizen: Pica
- OOZ. (2019). *Ontwikkeling pedagogisch en didactisch beleid. 2018-2019*. Geraadpleegd op 30 januari 2020, van https://www.markesteen.nl/dalton_kindcentrum_algemeen/pedagogisch_beleid/
- Roelofs, E. & Visser, J. (1999). Constructivism and authentic pedagogy: state of the art and recent developments in the Dutch national curriculum in secondary education. *Curriculum studies*, 31(2), 201-227.
- Slooter, M. (2018). *De zes rollen van de leraar: Handboek voor effectief lesgeven*. Huizen: Pica.
- Van den Brand, A. (2010). *Gesprekcommunicatie: Handboek voor leerkrachten in het primair onderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Van der Donk, C., & Van Lanen, B. (2014). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.
- Verstraete, I., & Nijman, K. (2016). *Leren leren. 5 krachtige leerprincipes vertaald naar de praktijk*. Huizen: PICA.
- Verhoeven, W. (2011). *De kunst van het vragen stellen*. Brugge: die Keure Publishing Group.
- Voerman, L., & Faber, F. (2019) *Didactisch coachen. Hoge verwachtingen concreet maken met behulp van feedback, vragen en aanwijzingen*. Soest: De Weijer.
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.

Naam leerling: _____

de Markesteen
DALTON KINDCENTRUM



Mijn persoonlijk gesteld leerdoel is:

Waarom kies ik dit doel?

Wat ga ik doen om aan mijn doel te werken?

1.
2.
3.

Aanpak opstellen doel:

- Hoe graag wil je dit doel bereiken?
- Wat is je motivatie voor dit doel?
- Wat vind/voel je als je het leerdoel hebt bereikt?
- Wat zouden obstakels kunnen zijn die ervoor zorgen dat je dit leerdoel lastig bereikt?

Waar sta ik nu?



Waar wil ik staan na het werken aan mijn doel?



10
9
8
7
6
5
4
3
2
1

Doelenevaluatieformulier ontwerp

Naam leerling: _____

Evalueren

de Markesteen
DALTON KINDCENTRUM



Mijn persoonlijk gesteld leerdoel was:

Wat ging er goed tijdens het werken aan je persoonlijke leerdoel?

- 1.
- 2.
- 3.

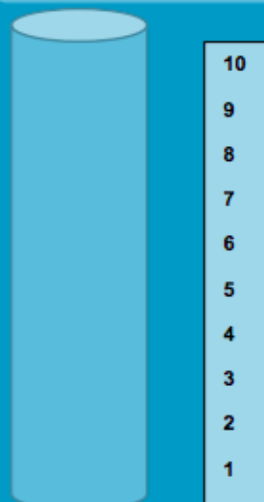
Wat ging er minder goed tijdens het werken aan je persoonlijke leerdoel?

- 1.
- 2.
- 3.

Welke stappen heb ik genomen om mijn doel te bereiken?

- 1.
- 2.
- 3.

Heb ik mijn doel bereikt?



Feedback juf/meester:

INSPIRATIE BLAD BEWUSTWORDINGSVRAGEN GESPREK OVER PERSOONLIJK GESTELDE LEERDOELEN:

De leerlingen werken zelfstandig aan hun persoonlijk gestel leerdoel. Van belang is dat je als leraar weet hoe je de leerlingen hierin kunt begeleiden. Dit kan door middel van een evaluatiegesprek. Hieronder zijn vormen van feedback die je kunt geven op het proces die de leerlingen doorlopen wanneer ze werken aan hun persoonlijk gestel leerdoel. Tijdens de uitvoering van het ontwerp worden er 2 keer in een week met twee verschillende leerlingen een gesprek gevoerd over het persoonlijk gestelde leerdoel van die leerling.

EFFECTIEVE FEEDBACK THEORIE

Het is van belang dat je als leraar feedback geeft op taakniveau, procesniveau, zelfregulerend niveau en persoonlijk niveau (Hattie & Timperley, 2007). Tijdens het werken aan de persoonlijke leerdoelen kun je feedback geven door middel van Feedup, Feedback en Feedforward.

FEEDUP

Waar gaat de leerling naar toe? De leerling heeft door middel van zijn doelenformulier bepaald waar hij aan wil werken en wat de opbrengsten moeten zijn. De leerdoelen die de leerling heeft opgesteld moeten voldoen aan de volgende criteria:

- Transparant en duidelijk doel
- Afgestemd zijn passend bij de beginsituatie, is dit haalbaar? Weet de leerling waar hij zich bevindt?
- Bevat het voor de leerling succescriteria, komt er een succes moment?
- Is het uitdagend genoeg?
- Wilt de leerling dit ook echt doen?

FEEDBACK

Feedback is gericht op de uiteindelijke prestatie of de voortgang van het proces van de leerling. Dit moet voldoen aan de volgende criteria:

- Is de voortgang van het werken aan het doel gerelateerd aan eerdere prestaties?
- Is de taak goed uitgevoerd, is de leerling goed bezig met het werken aan het doel? Kiest de leerling de juiste strategie?

FEEDFORWARD

Hoe nu verder? Is de vraag die komt kijken bij feed forward, de vervolgstappen moeten voldoen aan de volgende criteria:

- Bevat de vervolgstap uitdaging voor de leerling, hoe nu verder?
- Zorgt het behalen van het doel voor meer zelfsturing bij de leerling? Heeft de leerling zijn eigen leerproces bepaald, gaat dit nu vaker gebeuren?

- Zorgt het bereiken van het doel voor automatisme voor de volgende keer, bijv. door het herkennen van leerstrategieën?
- Leidt het werken aan het persoonlijke leerdoel uiteindelijk tot dieper begrip?

ONDERSTEUNENDE VRAGEN VOOR GESPREK PERSOONLIJK GESTELD LEERDOEL (WISH-AANPAK)

Stap 1: De leerling benoemt zijn leerwens (de leraar stelt vragen)

Stap 2: De leerling overziet mogelijke obstakels op weg naar zijn leerdoel

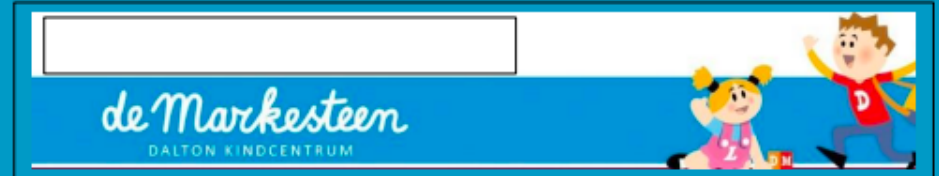
Stap 3: De leerling reflecteert op de obstakels op weg naar het leerdoel. De leerling kan hierdoor inschatten of het doel haalbaar is of niet

Stap 4: De leerling zet het leerdoel om in een concreet plan. Hij bedenkt hoe hij obstakels het hoofd kan bieden.

Wensen	➤ Wat is je leerdoel? ➤ Wanneer ga je werken aan dit leerdoel? (weken, dagen, maand?) ➤ Hoe graag wil je dat leerdoel bereiken op een schaal van 1 tot 10?
Inbeelden	➤ Wat is je motivatie om te werken aan dit leerdoel? ➤ Wat zou je voelen als je het leerdoel hebt bereikt? ➤ Wat zou je kunnen als je het leerdoel hebt bereikt?
Struikelblokken	➤ Wat zouden obstakels kunnen zijn die ervoor zorgen dat het lastig wordt dit leerdoel te bereiken? ➤ Zijn deze obstakels te groot om het leerdoel te bereiken? ➤ Moet het leerdoel nog worden bijgesteld? ➤ Zijn deze obstakels te overwinnen, en hoe?
Handelen	➤ Welke plannen heb ik om mijn leerdoel te behalen? ➤ Wat doe ik als ik een obstakel tegenkomen? (Formulier in als..dan-zinnen)

Handelingswijzer opstellen van doelen ontwerp

Handelingswijzer persoonlijke gesteld leerdoel:



Stappenplan opstellen persoonlijk gesteld leerdoel:

Stap 1: Wat moet ik kunnen/kennen vanuit de methode of van de juf of meester?

Stap 2: Wat wil ik leren / waar wil ik beter in worden?

Stap 3: Welke strategieën zijn er om mijn persoonlijk leerdoel te bereiken?

Stap 2: Wat wordt mijn leerstrategie, hoe pak ik dit aan?

Stap 3: Heb ik hulp nodig van de juf of meester om mijn persoonlijk leerdoel te bereiken?

Stap 4: Hoe controleer ik of ik mijn persoonlijk leerdoel heb gehaald?

Logboek leerlingen ontwerp

(5 leerlingen)

Week	Vraag				Uitleg
1	Hoe gaat het invullen van het doelenformulier? Heeft het je geholpen?				
	Hoe gaat het invullen van het evaluatie blad?				
3	Heeft het gesprek met de juf/meester jou geholpen bij het werken aan een persoonlijk gesteld leerdoel?				
	Hoe gaat het invullen van het doelenformulier en evaluatie blad?				