

Het stimuleren van eigenaarschap binnen IPC

Zicht op het eigen leerproces



Geert Groteschool
Katholieke basisschool

opleiding
onderzoek
ontwikkeling



**Katholieke
Pabo Zwolle**

Amber Schouten
Mei, 2020



Eigenaarschap binnen IPC

Een onderzoek naar de benodigde leraarvaardigheden bij het stimuleren van eigenaarschap binnen IPC in de groepen 3 en 4.

Mei, 2020

Onderzoeker:	Amber Schouten
Studentnummer:	990125001
Contactgegevens:	a.schouten@kpz.nl / schoutenamberj@gmail.com
Academische opleidingsschool:	Geert Groteschool te Zwolle
Thesisbegeleiders:	Daphne Duijvestijn en Wendy Goosen
Onderzoeksbegeleiders:	Rianne Grootenhuis en Rinske Strijker- Luchtenberg

Voorwoord

Met dit voor- en dankwoord wil ik u als lezer inzage geven in de hulp die ik van verschillende personen heb ontvangen. Hierdoor is het onderzoek en de rapportage tot stand gekomen. Daarnaast wil ik inzage geven in mijn beleving van het proces.

In dit vierde en laatste jaar van mijn opleiding aan de Katholieke Pabo te Zwolle heb ik academisch onderzoek mogen doen op de Geert Groteschool. Dit is de plek waar ik ook mijn afstudeerstage heb mogen lopen. Voor u het onderzoeksverslag, wat het resultaat is van ongeveer acht maanden onderzoek. Via deze weg wil ik een aantal personen bedanken die mij hebben geholpen bij dit ingewikkelde, verhelderende maar bovenal interessante proces.

De beginfase van het onderzoek heb ik ervaren als ingewikkeld en breed. Naarmate het onderzoek meer richting kreeg, begon ik het leuker te vinden. Zodra de resultaten binnen kwamen en ik conclusies kon gaan trekken vond ik het leuk om te doen.

Wegens de schoolsluiting vanwege het COVID-19 virus, heeft het onderzoek een andere wending gekregen dan op voorhand werd verwacht. Dit heeft ervoor gezorgd dat het ontwerp niet uitgevoerd kon worden in de praktijk. Hiervoor in de plaats heb ik een presentatie in de vorm van een kort filmpje gegeven waarna ik feedback heb gevraagd van het schoolteam. Deze feedback is verwerkt en vormt input voor de discussie.

Allereerst wil ik Daphne Duijvestijn bedanken die tijdens het onderzoek zowel de rol als rayondocent als onderzoeksbegeleider op zich nam. Tijdens wisselingen en het ontbreken van een onderzoeksbegeleider was zij er om mij te voorzien van de nodige adviezen en begeleiding. Zij wist mij aan het denken te zetten over het ‘waarom’ van verschillende zaken.

Daarnaast wil ik Rinske Strijker- Luchtenberg en Rianne Grootenhuis bedanken voor hun rol als onderzoeksbegeleider. Mede dankzij hen kreeg ik zicht op het proces en de stappen die ik moest doorlopen. Ook wisten zij mij gerust te stellen op het moment dat ik het even niet wist.

Ook wil ik Wendy Goosen bedanken voor haar goede begeleiding en inzet bij het vinden van antwoorden op mijn vragen.

Verder wil ik het team van de Geert Groteschool bedanken voor hun hulp en inzet tijdens teamvergaderingen, maar ook daarbuiten. De betrokkenheid die ik in dit team heb mogen ervaren heeft mij geraakt. Het gaf mij motivatie om samen een geschikt product neer te zetten.

Ook wil ik Amber Kemper en Sandra Schouten- van der Kolk bedanken voor het lezen van mijn thesis als critical friends. Bedankt voor jullie hulp bij het voorzien van feedback op mijn thesis.

Tot slot wil ik mijn familie bedanken voor het meeleven tijdens deze periode.

Amber Schouten
Heino, 11 mei 2020

Inhoudsopgave

Voorwoord	3
Samenvatting.....	6
Summary	8
Hoofdstuk 1: Introductie	10
1.1 Aanleiding praktijkprobleem.....	10
1.2 Praktijkprobleem	12
1.3 Relevantie en actualiteit	13
1.4 Onderzoeksdoel	13
1.5 Oriëntatie op het onderwerp	13
1.6 Begripsdefiniëring en afbakening onderwerp.....	14
1.7 Onderzoeksvraag	15
1.8 Structuur thesis	16
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader	17
2.1 Inleiding literatuurstudie	17
2.2 Literatuurstudie	17
2.2.1 Eigenaarschap.....	17
2.2.2 Stimuleren van eigenaarschap	18
2.2.3 Eigenaarschap bij jonge leerlingen.....	20
2.2.4 Rol van de leraar.....	21
2.3 Conclusie	22
Hoofdstuk 3: Contextonderzoek.....	24
3.1 Methode contextonderzoek	24
Deelvraag 4.....	24
Deelvraag 5.....	26
3.2 Resultaten contextonderzoek.....	27
Deelvraag 4.....	27
Deelvraag 5.....	31
3.3 Conclusie contextonderzoek.....	32
Hoofdstuk 4: Ontwerp	35
4.1 Verantwoording ontwerp.....	35
4.1.1 Doelen	35
4.1.2 Ontwerpvragen	35
4.1.3 Ontwerpcriteria.....	36
4.2 Beschrijving ontwerp	37
4.2.1 Monitoren	39

4.2.1 Meten.....	40
Hoofdstuk 5: Onderzoek naar het ontwerp.....	41
5.1 Methode onderzoek naar het ontwerp	41
5.2 Resultaten onderzoek naar het ontwerp.....	43
5.2.1 Feedbackformulier leraren.....	43
5.2.2 Gesprek en storyline leraren groep 3 en 4.....	44
5.3 Conclusie onderzoek naar het ontwerp.....	45
5.3.1 Conclusie feedback.....	45
5.3.2 Beantwoording hoofdvraag	47
Hoofdstuk 6: Discussie.....	48
6.1 Discussiepunten.....	48
6.2 Suggesties voor vervolgonderzoek.....	49
6.3 Aanbevelingen.....	50
Hoofdstuk 6: Literatuurlijst	51
Hoofdstuk 7: Bijlagen	55
Bijlage A: Evaluatie	55
Bijlage B: Verklaring gedragscode onderzoek.....	56
Bijlage C: Verklaring uitvoering presentatie.....	57
Bijlage D: Toestemmingsverklaring HBO-Kennisbank.....	58
Bijlage E: Vragenlijst oriëntatie op onderwerp	59
Bijlage F: Resultaten vragenlijst oriëntatie	60
Bijlage G: Vragenlijst leraren.....	62
Bijlage H: Vragenlijst leerlingen.....	64
Bijlage I: Kijkpuntenlijst observatie leraren.....	66
Bijlage J: Resultaten vragenlijst leraren	68
Bijlage K: Resultaten vragenlijst leerlingen.....	76
Bijlage L: Kijkpuntenlijst leraren resultaten	78
Bijlage M: Ontwerp.....	86
Bijlage N: Planning ontwerp	90
Bijlage O: Feedbackformulier leraren	93
Bijlage P: Resultaten feedbackformulier leraren.....	95
Bijlage Q: Resultaten gesprek en storyline	100
Bijlage R: Tabellen en Figuren.....	103
Bijlage S: Logboek leraren.....	105

Samenvatting

In het kader van de opleiding tot leraar basisonderwijs heeft er een praktijkgericht onderzoek plaatsgevonden. De Geert Groteschool in Zwolle bevindt zich in de opstartfase van het International Primary Curriculum (IPC). De leraren van de Geert Groteschool voelen zich nog niet competent genoeg op het gebied van doelen stellen en behalen met IPC, ook weten de leerlingen niet of ze het gestelde vaardigheidsdoel behaald hebben. De leerlingen en leraren hebben hierdoor weinig zicht op het leerproces, zo bleek uit de vragenlijst in Bijlage E en de resultaten in Bijlage F. Uit de resultaten van de oriëntatie is de volgende onderzoeksvraag gekomen:

“Hoe kunnen de leraren het eigenaarschap van leerlingen uit groep 3 en 4 stimuleren binnen IPC?”

Om het antwoord op deze hoofdvraag te vinden, zijn er een aantal deelvragen opgesteld:

- Wat is eigenaarschap?
- Wat is specifiek voor leerlingen uit groep 3 en 4 op het gebied van eigenaarschap?
- Wat is de rol van de leraar bij het stimuleren van eigenaarschap binnen IPC?
- Wat doen leraren om het eigenaarschap van leerlingen te vergroten binnen IPC?
- Op welke manier komt het eigenaarschap bij leerlingen terug tijdens IPC?
- Wat zou het effect van het ontwerp voor de leraren kunnen zijn?

De eerste drie deelvragen zijn beantwoord door middel van een literatuurstudie. Het antwoord op de derde en vierde deelvraag is gevonden door middel van een vragenlijst voor de leraren, een observatie van de leraren en een vragenlijst voor de leerlingen. Uit de literatuurstudie is naar voren gekomen dat het eigenaarschap bestaat uit een aantal elementen. Volgens Conley en French (2014) zijn dit: motivatie & betrokkenheid, leerdoelen & zelfsturing, zelfvertrouwen & self-efficacy, metacognitie & zelfmonitoring en doorzettingsvermogen. Vervolgens is in het contextonderzoek gekeken in welke mate deze elementen van eigenaarschap aanwezig zijn bij de leraren en leerlingen. Hieruit is gebleken dat de motivatie & betrokkenheid, het zelfvertrouwen & self-efficacy en het doorzettingsvermogen gestimuleerd wordt door de leraren en aanwezig is bij de leerlingen. Daarentegen is gebleken dat het werken met leerdoelen & zelfsturing en metacognitie & zelfmonitoring nog niet volledig wordt benut op de Geert Groteschool.

Vervolgens is gekeken naar de rol die de leraar kan vervullen bij het stimuleren van leerdoelen & zelfsturing en metacognitie & zelfmonitoring. Hieruit kwam naar voren dat de leraar de leerlingen de vaardigheden kan aanleren door te modelleren. Hierbij doet de leraar de vaardigheid of strategie voor, terwijl het (denk)proces wordt verwoord (Van der Vegt, 2017). Daarnaast is het van belang dat de leraar voldoende kennis heeft over het onderwerp en de juiste vaardigheden bezit (Vandeveld, Vandenbussche & Van Keer, 2012). Tot slot bleek dat het belangrijk is dat de leraar vragen stelt aan de leerling en feedback geeft. Hierdoor wordt de zelfregulatie vergroot (Voerman, 2018).

Alle informatie is samengekomen en heeft een aantal ontwerpcriteria gevormd. Vanuit deze criteria is een handleiding voor de leraren en een groeiformulier voor de leerlingen ontworpen. Het groeiformulier bevat drie plantjes. Er wordt in het groeiformulier een vergelijking gemaakt tussen de leerlingen en planten. Beide groeien niet allemaal hetzelfde. Het is dan ook niet belangrijk dat de leerlingen snel groeien, maar dat de leerlingen weten dat ze groeien en hoe dat gaat. Daarnaast worden er een aantal reflectievragen gesteld. In de handleiding voor de

leraar wordt beschreven hoe het groeiformulier ingezet kan worden en wat dit van het handelingsrepertoire van de leraar vraagt.

Het onderzoek heeft door de schoolsluiting vanwege het coronavirus een andere wending gekregen. Om die reden is er een presentatie gegeven en hebben de leraren van de Geert Groteschool feedback gegeven op het proces en product. Hieruit kan geconcludeerd worden dat ook leraren vanuit andere leerjaren kansen zien voor het ontwerp in de praktijk. Wel had er meer draagvlak bij het gehele schoolteam gecreëerd kunnen worden.

Onderwerp: Het stimuleren van eigenaarschap binnen IPC. – *Onderzoeksgroep:* Leraren en leerlingen van de groepen 3 en 4. – *Ontwerp:* Handleiding voor het stimuleren van eigenaarschap voor leraren, een tool, het groeiformulier, voor leerlingen. – *Methode:* Vragenlijst leraren, observatie leraren, vragenlijst leerlingen. – *Conclusie:* Het eigenaarschap van leerlingen (en dan met name de elementen leerdoelen & zelfsturing en metacognitie & zelfmonitoring) uit groep 3 en 4 kan worden gestimuleerd doordat de leraar strategieën en vaardigheden voordoet, waarbij het denkproces verwoord wordt. Het is ook van belang dat de leraar voldoende kennis bezit en vragen stelt en feedback geeft.

Trefwoorden: eigenaarschap, IPC, doelen stellen, reflecteren, evalueren, zicht op het eigen leerproces, leraarvaardigheden

Summary

For the education to become a teacher in primary education, a practically oriented study was conducted. The Geert Groteschool, a school of primary education located in the city of Zwolle, is currently in the start-up phase of the International Primary Curriculum (IPC). The teachers of the Geert Groteschool do not find themselves competent enough to set and achieve goals considering IPC, besides students do not know whether or not they accomplished the goal. Therefore, students and teacher have a lack of insight in the learning process, which became apparent from the questionnaire (see appendix E and F). This resulted in the following research question:

How can teachers stimulate the ownership of student in grade 3 and 4 within IPC?

In order to answer to this research question, the following sub-questions are formulated:

- What is ownership?
- What is specific for students in grade 3 and 4 in terms of ownership?
- What is the role of the teacher in stimulating ownership within IPC?
- What are teachers doing to enlarge the ownership of students within IPC?
- In which way the ownership of students is represented within IPC?
- What could be the effect of the design for teachers?

The first two sub-questions are answered through a literature study. The answer to the third and fourth sub-question are found through a questionnaire for teachers, an observation by teachers and a questionnaire for students. The literature study shows that ownership consists of a number of elements. According to Conley and French (2014) these are: motivation & involvement, learning objectives & self-management, self-confidence & self-efficacy, metacognition & self-monitoring and perseverance. The context study then looked at the extent to which these elements of ownership are present among the teachers and students. This shows that motivation & involvement, self-confidence & self-efficacy and perseverance are stimulated by the teachers and are present with the students. On the other hand, it has turned out that working with learning objectives & self-management and metacognition & self-monitoring is not yet fully utilized at Geert Groteschool.

Subsequently, the role that the teacher can play in stimulating learning objectives & self-management and metacognition & self-monitoring was examined. This showed that the teacher can teach the students the skills by modelling. The teacher demonstrates the skill or strategy, while the (thinking) process is articulated (Van der Vegt, 2017). In addition, it is important that the teacher has sufficient knowledge about the subject and has the right skills (Vandevelde, Vandenbussche & Van Keer, 2012). Finally, it turned out that it is important that the teacher asks the student questions and gives feedback. This increases self-regulation (Voerman, 2018).

All information has come together and has formed a number of design criteria. Based on these criteria, a manual for the teachers and a growth form for the students has been designed. The growth form contains three plants. In the growth form, a comparison is made between the pupils and plants. Not all grow the same. It is not important that the students grow quickly, but that the students know that they grow and how they do. In addition, a number of reflection questions are asked. The manual for the teacher describes how the growth form can be used and what this requires from the teacher's repertoire.

Because of the closure of the school due to the coronavirus outbreak, this research took a different turn. For this reason, a presentation was given and the teachers of the Geert Groteschool gave feedback on the process and the product. From this feedback, it can be concluded that as well teachers from other school years see opportunities for the design in practice. However, more support base could have been created by the whole team of the school.

Topic: Stimulating ownership within IPC. - *Research group:* Teachers and students of groups 3 and 4. - *Design:* Manual for stimulating ownership for teachers, a tool, the growth form, for students. - *Method:* Questionnaire teachers, observation teachers, questionnaire students. - *Conclusion:* The ownership of students (and in particular the elements of learning objectives & self-management and metacognition & self-monitoring) from groups 3 and 4 can thus be stimulated by the teacher presenting strategies and skills, in which the thinking process is expressed. It is also important that teachers have enough knowledge. They need to ask questions and give feedback to the students.

Keywords: ownership, IPC, setting goals, reflecting, evaluating, insight in own learning process, teacher skills.

Hoofdstuk 1: Introductie

1.1 Aanleiding praktijkprobleem

In het kader van de opleiding tot leraar basisonderwijs heeft er een praktijkgericht onderzoek plaatsgevonden. De Geert Groteschool in Zwolle heeft circa 312 leerlingen die verdeeld zijn over 11 klassen. Er werken 20 leraren, 3 onderwijsassistentes, 1 interim-directeur en 2 internbegeleiders op de school. Een aantal leraren heeft in de afgelopen jaren ook hun afstudeeronderzoek op deze school gedaan. Daarnaast heeft een aantal leraren een master gedaan en daarmee hebben ze kennis over onderzoek doen opgedaan. Dat is een waardevolle aanvulling op het team, aangezien de school een academische opleidingsschool is. De school bevindt zich in Zwolle, in de Wipstrik. Het doel van het onderwijs van de Geert Grote is leerlingen te begeleiden bij hun totale persoonsvorming. Dit wordt gedaan door een geborgen omgeving te bieden waarin de voorwaarden aanwezig zijn om zichzelf zo volledig mogelijk te ontwikkelen (Geert Groteschool, 2019). Op de Geert Groteschool wordt het leerstofjaarklassensysteem gehanteerd. Hierbij is er veel aandacht voor het individuele kind, waarbij aangesloten wordt op het concept passend- en ontwikkelingsgericht onderwijs (Geert Groteschool, 2016).

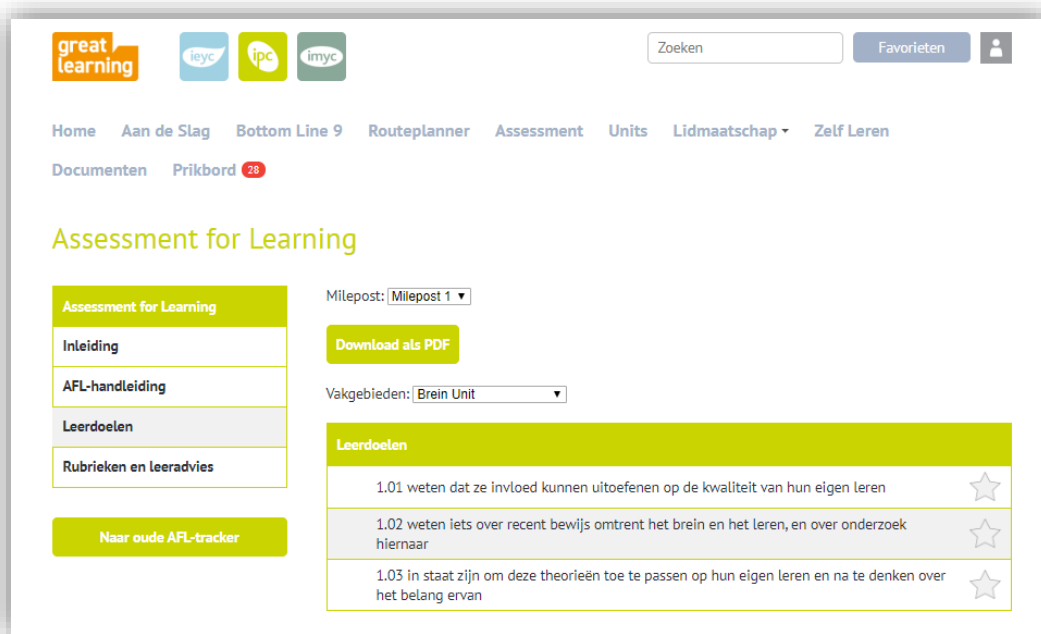
In het schooljaar 2018-2019 is de Geert Groteschool gestart met de pilot: ‘International Primary Curriculum (IPC)’. Na de pilot van één schooljaar is besloten om verder te gaan met IPC. IPC is een digitaal curriculum voor het basisonderwijs waarin op thematische wijze gewerkt wordt aan wereld oriënterende vakken. In het digitale curriculum staan leerdoelen omschreven en thema’s, die units genoemd worden. De vakken worden binnen IPC met elkaar verbonden door het overkoepelende thema. De leerlingen leren verbanden zien tussen vakken, nemen actiever deel aan het onderwijs en ze leren denken vanuit verschillende invalshoeken (IPC-Nederland, 2018). De school bevindt zich in de opstartfase van IPC. Vanuit het team komt de vraag ‘Hoe zet je leerdoelen (zoals genoemd in het Assessment for Learning en op Tule.slo) weg in een les?’. Door middel van een vragenlijst (Bijlage E) bij alle leraren is dit verder gespecificeerd. Hieruit kwam naar voren dat leraren het lastig vinden om te checken of doelen behaald zijn, maar ook dat de leerlingen zelf niet weten of ze de doelen behaald hebben. De analyse hiervan is de vinden in Bijlage F. Er is weinig zicht op het leerproces van leerlingen op het gebied van IPC. De school is dus in ontwikkeling als het om IPC gaat, maar ook op het gebied van eigenaarschap van leerlingen en de vaardigheden van leraren om dit te stimuleren.

De Geert Groteschool werkt met het International Primary Curriculum (IPC). Er zal een vergelijking worden gemaakt tussen de missie en visie van de Geert Groteschool en IPC. IPC onderwijs ziet er niet op elke school hetzelfde uit. Zo heeft ook de Geert Groteschool een eigen visie waaruit gehandeld wordt. Op de school is het team er van overtuigd dat leerlingen op hun best leren door boeiende, actieve en zinvolle lessen. Hierbij is het streven van de school en van IPC om leerlingen zo effectief en leuk mogelijk, op basis van hoge verwachtingen les te geven (Geert Groteschool, 2019). Onderstaande citaten zijn afkomstig uit de schoolgids van de Geert Groteschool en uit het IPC curriculum.

“We willen leerlingen mede-eigenaar maken van zijn of haar ontwikkelproces. Verankerung van die ontwikkeling vindt plaats in de gemeenschapszin die de school nastreeft waarbij respect voor elkaar centraal staat.” (Geert Groteschool, 2019)

“Wij geloven dat leerlingen, net als volwassenen, vorm geven aan hun eigen leren. Dat wil zeggen: wat zij leren is gebaseerd op wat ze in het leerproces inbrengen – hun opvattingen, interesses, motivaties, eerdere ervaringen, etc.” (IPC-Nederland, z.d.)

Oftewel, de visies van de Geert Groteschool en IPC komen op dit gebied overeen. Online zijn de units en al het bijbehorende materiaal te vinden. Binnen het Assessment for Learning zijn leerdoelen per vakgebied te vinden. Eén van die vakgebieden is Brein Unit. In Figuur 1 zal een weergave gedaan worden van het online platform met daarin de doelen van Brein Unit. Deze doelen sluiten aan bij de eerste strategie voor zelfregulerend leren zoals Kirschner, Claessens en Raaijmakers (2018) beschrijven. Hierbij gaat het namelijk om het evalueren, dat de leerlingen doen. Deze doelen passen ook bij metacognitie aangezien dit volgens Conley en French (2014) betrekking heeft op zelfreflectie bij het eigen leren en het reguleren van de cognitieve processen door het gebruiken van leerstrategieën. In de missie van de school komt ook het eigenaarschap terug, de missie luidt namelijk: “De Geert Groteschool op weg naar educatief partnerschap met ouders, waar leerlingen mede-eigenaar zijn van hun eigen ontwikkeling.” (Geert Groteschool, 2019).



Figuur 1: Assessment for Learning. Leerdoelen Brein Unit. Overgenomen uit Members Lounge van IPC-Nederland, z.d. (<https://members.ipc-nederland.nl/ipc/assess/learninggoals?milepost=1&subject=18>). Copyright z.d., WCL Group Limited.

Hieruit kan geconcludeerd worden dat de visies van de Geert Groteschool en IPC overeenkomen. Het eigenaarschap als begrip komt terug binnen de missie van de school. In het vakgebied Brein Unit komen de doelen die aansluiten bij eigenaarschap terug. Zo schrijven Kirschner, Claessens en Raaijmakers (2018) over strategieën bij zelfregulerend leren. De eerste strategie is namelijk zelf evalueren. Daarbij aansluitend schrijven Conley en French (2014) over metacognitie dat betrekking heeft op zelfreflectie bij het eigen leren en het reguleren van de cognitieve processen door het gebruiken van leerstrategieën. Oftewel, de doelen van IPC die terug te vinden zijn in het onderdeel Brein Unit, hebben raakvlakken met het begrip eigenaarschap. Het eigenaarschap komt dus zowel bij de Geert Groteschool en IPC terug binnen de missie. Daarnaast komt eigenaarschap binnen IPC terug in het vakgebied Brein Unit.

1.2 Praktijkprobleem

De Geert Groteschool is er van overtuigd dat leerlingen het best leren door boeiende, actieve en zinvolle lessen. Vanuit deze visie wordt er gewerkt met IPC als middel om dit doel te bereiken (Geert Groteschool, 2019). Het streven is om leerlingen te laten leren, zo effectief en leuk mogelijk, op basis van hoge verwachtingen. Op die manier werken leerlingen aan hun zelfvertrouwen en ontdekken ze volop hun talenten. De leerlingen leren hierbij ook begrip te hebben voor elkaar. Ze leren zich te verplaatsen in de belevingswereld van hun klasgenoten en in die van andere mensen, ver weg en dichtbij. Het is onmisbaar om te leren over waarden en normen (IPC-Nederland, 2018).

De Geert Groteschool is aangesloten bij Stichting Catent. In het jaarplan van 2019 schrijft de stichting dat ze zich willen blijven ontwikkelen op het gebied van het creëren van eigenaarschap bij de leerling en de professionals (Stichting Catent, 2019).

Het praktijkprobleem is beschreven aan de hand van de 5xW+H-methode (Migchelbrink, 2008). De antwoorden op deze vragen komen voort uit gesprekken met leraren en de resultaten van de vragenlijst in Bijlage F.

Het probleem is dat de leraren van de Geert Groteschool zich nog niet competent genoeg voelen op het gebied van doelen stellen en behalen met IPC, ook weten de leerlingen niet of ze het doel behaald hebben. Hierdoor wordt het eigenaarschap van de leerlingen niet tot nauwelijks aangesproken. Terwijl dit wel terug komt in de visie van Catent, IPC en de Geert Groteschool zelf. De school bevindt zich in het schooljaar 2019-2020 in de beginfase van IPC. De eerste twee jaar komt iemand van IPC Nederland regelmatig op school om het team te begeleiden en trainen. De leraren ondervinden geen problemen bij het opstarten van een thema. Dit probleem doet zich voor in alle groepen, van 1 tot en met 8. Op jonge leeftijd zijn de hersenen gevoelig voor leren, door gebruik te maken van spel en betekenisvolle activiteiten worden de hersenen gestimuleerd. Wanneer er dus op jonge leeftijd gestart wordt met het aanleren van een houding, is er meer kans op succes (Aarssen et al., 2010). Daarnaast heeft met name de onderbouw de vraag of er bij hen een onderzoek uitgevoerd kan worden, omdat dit de afgelopen jaren nog niet gebeurd is. Bij de kleuters wordt al een master onderzoek uitgevoerd. Groep 3 en 4 zijn momenteel het meest stabiel wat betreft de leraren. In de bovenbouw vindt halverwege het jaar een wisseling plaats. Al deze redenen bij elkaar hebben ervoor gezorgd dat het onderzoek zich zal richten op groep 3 en 4.

Op het moment dat er met IPC aan de slag gegaan wordt, doet het probleem zich voor. Zowel in de voorbereiding als op de momenten daarna. De aanname dat het eigenaarschap van leerlingen niet tot nauwelijks aangesproken wordt en dat de leraren niet weten hoe ze dit kunnen doen, komt voor in de gehele onderwijspraktijk. Dit gebeurt bijvoorbeeld ook bij rekenen en spelling. Op studiedagen komt het probleem van de leraren naar voren en wordt het ter sprake gebracht. De leraren zijn zonder brede voorkennis met het IPC-Curriculum aan de slag gegaan. Echter is nog niet duidelijk wat de opbrengsten hiervan zijn. De leraren willen weten of de doelen bereikt zijn, om de vervolg lessen hier op aan te passen. Daarnaast weten de leerlingen wel wat de doelen zijn, maar zij weten niet waar binnen dit doel zij zelf staan en of ze het behaald hebben, zo bleek uit de vragenlijst die leraren hebben ingevuld (Bijlage E). Hiervoor heeft IPC het Assessment for Learning ontwikkeld. Het IPC-Curriculum wordt verder toegelicht bij de begripsdefiniëring. Dit is echter nog niet volledig geïmplementeerd binnen de school. De Geert Groteschool wil het eigenaarschap van leerlingen vergroten door de leerlingen te betrekken bij hun eigen leerproces. Het probleem speelt voornamelijk tijdens de lessen van IPC. Voordat er met IPC gewerkt werd, was Ontwikkelingsgericht Onderwijs (OGO) de

leidraad voor wereldoriëntatie. OGO is een onderwijskundig concept volgens de theorie van de Russische psycholoog Vygotsky en zijn opvolgers (Janssen-Vos, 2008). Binnen OGO wordt waarde gehecht aan zelfstandigheid, initiatief, welbevinden van kinderen en worden leerprocessen gestart door betekenisvolle (thematische) sociaal-culturele activiteiten. Hierbij wordt de intrinsieke motivatie en taakgerichtheid gestimuleerd (Van Oers, 2009). Omdat OGO erg open is, wilden de leraren iets dat meer gekaderd is. IPC bood daar de oplossing voor. IPC biedt echter geen toetsen of andere manieren waarmee de leraren kunnen testen of dat wat ze wilden dat de leerlingen leren, ook daadwerkelijk geleerd is. Ook hebben de leerlingen geen zicht op hun eigen leerproces.

1.3 Relevantie en actualiteit

Het is van belang dat leerlingen voorbereid worden op de maatschappij waarin zij moeten blijven leren. Dit gebeurt door het vergroten van eigenaarschap (Deleij, 2016). De 21^e eeuwse vaardigheden moeten leerlingen voorbereiden op de 21^e eeuw. Zelfregulering, oftewel eigenaarschap, is hier een onderdeel van. Het is dus van belang dat het eigenaarschap van leerlingen vergroot wordt, om zo klaar te zijn voor de maatschappij waarin ze terecht komen (Deleij, 2016).

Momenteel worden leerlingen onderwezen voor een onbekende toekomst. Er is niet bekend welke beroepen de leerlingen later zullen gaan beoefenen. Voor het onderwijs betekent dit dat de leerlingen kennis en vaardigheden aangeleerd moeten krijgen, waarmee ze optimaal kunnen functioneren in de nog onbekende toekomst (Kirschner, 2017; Conley & French, 2014; Lieskamp, 2017). Lieskamp (2017) schrijft over het toekomstgericht onderwijs. Om leerlingen klaar te maken voor de toekomst, moet de mogelijkheid geboden worden om meer verantwoordelijkheid te nemen voor het eigen leerproces. Hierbij is het creëren van autonomie een belangrijk aspect bij het ontwikkelen van eigenaarschap bij leerlingen en leraren (Lieskamp, 2017). Kortom, om leerlingen voor te bereiden op de (nog) onbekende toekomst, moeten we leerlingen eigenaar maken van hun eigen leerproces (Conley & French, 2014).

1.4 Onderzoeksdoel

Het onderzoek moet nieuwe kennis en inzichten opleveren, maar dit dient ook vertaald te worden naar de onderwijspraktijk. De leraren van de Geert Groteschool voelen zich nog niet competent genoeg op het gebied van doelen stellen en behalen met IPC, ook weten de leerlingen niet of ze het vaardigheidsdoel behaald hebben. De leerlingen en leraren hebben hiermee weinig zicht op het leerproces, zo bleek uit de vragenlijst (Bijlage G). Het einddoel voor de leraren is dat zij vaardiger worden op het gebied van het stimuleren van eigenaarschap, door zicht te krijgen op het leerproces. Het doel voor de leerlingen is dat het gevoel van eigenaarschap groeit. De leerlingen leren zicht te hebben op hun eigen leerproces en om op dit proces te reflecteren.

1.5 Oriëntatie op het onderwerp

Het onderzoek van het schooljaar 2019-2020, zal deels aansluiten bij het onderzoek van vorig jaar, maar zal ook een andere weg in slaan. Vorig schooljaar heeft het onderzoek zich gericht op het mindmappen binnen bronnenonderzoek (Huitema, 2019). Het mindmappen vond plaats bij de verwerking van IPC. Dit onderzoek zal verder gaan met IPC. Het onderzoek zal de weg van het eigenaarschap in slaan. Hoe kan het eigenaarschap van leerlingen gestimuleerd worden binnen IPC? Hiermee wordt een nieuwe cyclus gestart.

1.6 Begripsdefiniëring en afbakening onderwerp

Bij de vraagstelling zijn er meerdere begrippen die een rol spelen. In deze paragraaf wordt duidelijk welke begripsdefiniëringen in dit onderzoek gebruikt worden.

Eigenaarschap

Het begrip eigenaarschap is ruim, complex en nauw verweven met een aantal andere begrippen zoals, motivatie, betrokkenheid, zelfsturing of zelfgestuurd leren en metacognitieve vaardigheden (Klein Hulse & Van den Berg, 2017). Om die reden wordt er ook literatuur gebruikt met de termen: zelfregulatie, zelf verantwoordelijk leren en zelfsturing. Dit omvat allemaal het begrip eigenaarschap. Hintze, Burke en Beyerlein (2013) definiëren eigenaarschap als: “The degree to which the learner accepts responsibility and accountability for achieving learning outcomes”. Conley en French (2014) concluderen hierover het volgende: “Students ability to take ownership of their learning will be key to their success”. Voor dit onderzoek wordt eigenaarschap beschouwd als de mate waarin de leerling verantwoordelijkheid neemt voor het eigen leerproces. Hierbij worden de componenten van Conley en French (2014) als uitgangspunt gebruikt. Dit zijn: “The ownership element includes five major components: motivation and engagement, goal orientation and self-direction, self-efficacy and self-confidence, metacognition and self-monitoring, and persistence.”

Stimuleren

In de hoofdvraag komt ook het begrip stimuleren naar voren. Hiermee wordt bedoeld: “het nemen van maatregelen om iets te bevorderen” (Woorden.org, z.d.). In dit geval worden er maatregelen gezocht om het eigenaarschap bij leerlingen in groep 3 en 4 te bevorderen.

International Primary Curriculum

Het IPC-Curriculum is een digitaal curriculum voor wereld oriënterende vakken, dat werkt met leerdoelen en thema's, die units genoemd worden. IPC staat voor International Primary Curriculum. De onderwerpen zijn ontworpen vanuit de missie leerlingen enthousiast en betrokken te maken. Elke unit sluit aan op de emotionele en geestelijke ontwikkeling van het kind (IPC-Nederland, 2018). In een IPC-Unit is er een overkoepelend thema waarin alle zaak- en creatieve vakken terug komen. De vakken zijn bij IPC aan elkaar verbonden. Het is de bedoeling dat leerlingen verbanden zien tussen de vakken, actiever deel nemen aan onderwijs en leren denken vanuit verschillende invalshoeken.

Assessment for Learning

Het Assessment for Learning programma helpt bij het geven van relevante feedback om zo effectief te leren en om het leren te verbeteren. Goed evalueren is de filosofie die er achter staat. Dankzij een goede evaluatie weet je welke vervolgstappen in het leerproces nodig zijn. Het Assessment for Learning moet leerlingen eigenaar van hun eigen leerproces maken. Dat wil zeggen dat leerlingen zelf input leveren en dat de leraar samen met hen de voortgang monitort (IPC-Nederland, 2018). Het Assessment for Learning bevat een groot aantal vaardigheidsdoelen. Elk vaardigheidsdoel is onderverdeeld in drie stukken. Hierin wordt onderscheid gemaakt tussen de leerdoelen die de leraar hanteert (beginnend, ontwikkelend en beheersend) en de kindvriendelijke leerdoelen (ik kan het een beetje, ik kan het steeds beter, ik kan het en ik gebruik het). In het IPC curriculum zijn de groepen ingedeeld in mileposts.

Milepost 1 omvat hierbij groep 3 en 4, milepost 2 is groep 5 en 6 en milepost 3 bestaat uit groep 7 en 8. De groepen 1 en 2 worden Early Years genoemd.

21^e-eeuwse vaardigheden

De 21^e eeuwse vaardigheden, zoals te zien in Figuur 2, zijn opgesteld door het SLO om leerlingen uit te rusten voor een toekomst die nog niet goed te voorzien is. De veranderingen in de maatschappij gaan naar verwachting steeds sneller, dit vraagt een hoger tempo van aanpassing van mensen (Leraar24, 2019). De vaardigheden staan weergegeven in het model hiernaast. Onder **zelfregulering** wordt het zelfstandig handelen bedoeld en daarvoor verantwoordelijkheid nemen in de context van een bepaalde omgeving/situatie, waarbij rekening gehouden wordt met de eigen capaciteiten. Dit sluit aan bij de beschrijving van eigenaarschap van Hintze, Burke en Beyerlein (2013), waarin eigenaarschap wordt benoemd als de mate waarin een leerling verantwoordelijkheid neemt voor het eigen leerproces.



Figuur 2: Model 21^e-eeuwse vaardigheden. Overgenomen uit *21e-eeuwse vaardigheden: leerlingen voorbereiden op de toekomst* van Leraar24, 2019 (<https://www.leraar24.nl/51288/21e-eeuwse-vaardigheden-leerlingen-voorbereiden-op-de-toekomst/>)

1.7 Onderzoeksvraag

‘Hoe kunnen de leraren het eigenaarschap van leerlingen uit groep 3 en 4 stimuleren binnen IPC?’

Met de kennis over de behoefte van de school, zijn er enkele deelvragen opgesteld die leiden tot generieke-, context-, en ontwerp kennis. Dit zijn:

Generieke kennis

- Wat is eigenaarschap?
- Wat is specifiek voor leerlingen uit groep 3 en 4 op het gebied van eigenaarschap?
- Wat is de rol van de leraar bij het stimuleren van eigenaarschap binnen IPC?

Context kennis

- Wat doen leraren om het eigenaarschap van leerlingen te vergroten binnen IPC?
- Op welke manier komt het eigenaarschap bij leerlingen terug tijdens IPC?

Ontwerp kennis

- Wat zou het effect van het ontwerp voor de leraren kunnen zijn?

1.8 Structuur thesis

In het eerste hoofdstuk is gekeken naar het praktijkprobleem van de Geert Groteschool. In het tweede hoofdstuk wordt het theoretisch kader uiteengezet. Deze is gericht op de onderzoeksvraag. Ook is er een vooronderzoek gedaan, welke in hoofdstuk 3 beschreven staat. De conclusies die hier uitgekomen zijn, zijn bepalend voor het ontwerp. In hoofdstuk 4 wordt de opgedane kennis verwerkt tot een verantwoording en beschrijving van het ontwerp. In hoofdstuk 5 staat het onderzoek naar het ontwerp beschreven. In verband met de schoolsluiting vanwege de coronamaatregelen, heeft het ontwerp niet in de praktijk plaats kunnen vinden. Ter vervanging is er een presentatie gedaan waarna het schoolteam het product en proces heeft voorzien van feedback. Op deze manier wordt in hoofdstuk 5 alsnog antwoord gegeven op de onderzoeksvraag. De feedback is verwerkt en zal in hoofdstuk 6 terugkomen bij de discussiepunten. Ook worden daar aanbevelingen gedaan voor de beroepspraktijk en worden er suggesties gegeven voor het vervolgonderzoek. In hoofdstuk 7 vindt u de literatuurlijst en in het achtste en tevens laatste hoofdstuk worden de bijlagen gedeeld.

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader

2.1 Inleiding literatuurstudie

In de literatuurstudie wordt antwoord gegeven op de generieke kennis vragen.

2.2 Literatuurstudie

In deze paragraaf wordt een presentatie gedaan van de generieke kennis. Er wordt antwoord gegeven op onderstaande deelvragen.

- *Wat is eigenaarschap?*
- *Wat is specifiek voor leerlingen uit groep 3 en 4 op het gebied van eigenaarschap?*
- *Wat is de rol van de leraar bij het stimuleren van eigenaarschap binnen IPC?*

2.2.1 Eigenaarschap

Eigenaarschap omvat de mate waarin de leerling verantwoordelijkheid neemt voor het eigen leerproces (Hintze, Burke en Beyerlein, 2013). Tegenwoordig worden de waarden mondigheid, burgerschap, zelfstandigheid en autonomie nagestreefd in het onderwijs (Berends & Wolthuis, 2014). De maatschappij verandert momenteel snel. Om je in die maatschappij staande te kunnen houden is de vaardigheid om zelfregulerend te leren essentieel (Joyce & Hipkins, 2004). Het gevoel eigenaar te zijn van het eigen leerproces is een goede motivator om te leren. Hierbij gaat het om het stellen van doelen en het bepalen van een eigen aanpak (Berends & Wolthuis, 2014). Om het eigen leerproces te sturen zijn er metacognitieve vaardigheden nodig. Bijvoorbeeld het oriënteren op een probleem, plannen van een oplossing, monitoren van de voortgang en het evalueren van uitkomsten. Uit onderzoek blijkt dat leerlingen met betere metacognitieve vaardigheden, beter presteren. Deze vaardigheden worden niet vanzelf ontwikkeld, ze moeten geprikkeld worden (Kirschner, Claessens, & Raaijmakers, 2018). Zimmerman en Martinex-Pons (1986) kwamen tot tien typen strategieën die leerlingen gebruiken bij zelfregulerend leren. In Tabel 1 zijn deze strategieën weergegeven. Hoe beter deze strategieën gebruikt worden, hoe beter hun prestaties (Kirschner, Claessens, & Raaijmakers, 2018).

Tabel 1
Typen strategieën voor zelfgestuurd leren

Proces	Voorbeeld van gedrag
1. Jezelf evalueren	Een leerling kijkt het eigen werk na
2. Organiseren en transformeren	Een leerling organiseert blokjes alvorens te gaan bouwen
3. Doelen stellen en plannen	Een leerling stelt als doel om minstens drie sommen goed te maken en houdt dat vervolgens bij
4. Informatie zoeken	Een leerling wil iets te weten komen over een onderwerp en gaat daar actief en uit zichzelf naar op zoek
5. Bijhouden en monitoren	Een leerling checkt regelmatig of hij/zij de stof wel begrijpt
6. Beïnvloeden van omgeving	Een leerling zoekt een rustig plekje om zich even goed op iets te kunnen concentreren
7. Jezelf regels opleggen	Een leerling spreekt met zichzelf af dat hij/zij eerst iets af moet hebben voordat hij/zij mag gaan spelen
8. Herhalen en onthouden	Een leerling blijft een woord opschrijven om te kunnen onthouden hoe het geschreven moet worden

9. Hulp vragen	Een leerling vraagt iemand anders of die het wel snapt en wil helpen
10. Terugkijken in materiaal	Een leerling kijkt terug naar eerdere oefeningen

Opmerking. Overgenomen uit *Op de schouders van reuzen*. (p. 49) door P. A. Kirschner, L. Claessens en S. Raaijmakers, 2018, Meppel: Ten Brink. Copyright 2018, Ten Brink Uitgevers.

2.2.2 Stimuleren van eigenaarschap

“Het geven van autonomie speelt een sleutelrol bij het ontwikkelen van eigenaarschap bij leerlingen en leraren. Eigenaarschap van leerlingen over het eigen leerproces is de mate waarin leerlingen zelf verantwoordelijkheid nemen voor het eigen leerproces” (Lieskamp, 2-17, p. 26). Zoals Kirschner, Claessens en Raaijmakers (2018) in de vorige alinea al stelden, worden de vaardigheden die bij eigenaarschap horen, niet vanzelf ontwikkeld. Deze vaardigheden moeten geprikkeld ofwel gestimuleerd worden. Conley en French (2014) hebben een model geschreven met daarin vijf belangrijke elementen van eigenaarschap. Door deze elementen te stimuleren, wordt het eigenaarschap bevorderd. De elementen worden niet beschouwd als strikt opeenvolgend, wel is er een versterkende relatie tussen de verschillende elementen (Conley & French, 2014). Hieronder zal aan de hand van Conley en French (2014) toegelicht worden hoe het eigenaarschap gestimuleerd kan worden. Dit wordt ondersteund door andere literatuur.

Motivatatie en betrokkenheid

Volgens Conley en French (2014) kunnen motivatie en betrokkenheid gezien worden als het startpunt van het eigenaarschap van het eigen leren. Ryan en Deci (2000) onderscheiden motivatie in twee soorten: intrinsieke en extrinsieke motivatie. Als je intrinsiek gemotiveerd bent dan word je van binnenuit gemotiveerd, bijvoorbeeld door persoonlijke interesse. Extrinsieke motivatie werkt anders. Er zijn dan externe prikkels die zorgen voor de drijfveer, bijvoorbeeld een beloning. In het onderwijs is het vooral de intrinsieke motivatie die een bijdrage levert aan leerprestaties (De Vries, 2013; Conley & French, 2014; Ryan & Deci, 2000). Verder is er nog de betrokkenheid. De betrokkenheid bij het eigen leren bestaat uit drie componenten. Dit zijn: cognitieve betrokkenheid (bijvoorbeeld een uitdaging zoeken), emotionele betrokkenheid (enthousiasme en interesse ervaren) en gedragsmatige betrokkenheid (bijvoorbeeld goed opletten tijdens de les, inzet en doorzettingsvermogen) (Klein Hulse & Van den Berg, 2017).

Leerdoelen en zelfsturing

Wanneer een leerling gemotiveerd en betrokken is bij een thema, kan hij zelf leerdoelen vormen (doeloriëntatie). Zo ontstaat de drive om de doelen te behalen (zelfsturing). Bij het ontwikkelen van eigenaarschap bij leerlingen vormen leerdoelen een belangrijk aspect. Ook is het van belang dat er een uitdagende leeromgeving is binnen de school (Lieskamp, 2017). Volgens Klein Hulse en Van den Berg (2017) is dit een leeromgeving waarin informatiebronnen en internet aanwezig zijn. Wanneer een leerling de opdracht begrijpt, kan hij daar gericht aan gaan werken. Op dat moment komen de doelen in zicht. Doelen zijn nodig om het (leer)gedrag van de leerling richting en betekenis te geven. De doelen hebben dus pas nut als ze aansluiten bij een probleem waar leerlingen tegenaan lopen of als ze te maken krijgen met iets wat ze graag zouden willen kunnen. Wanneer het doel van de les enkel op het bord getoond wordt, is dit niet voldoende (Janson, 2013). Van der Veen en Van der Wal (2016) sluiten hier bij aan. Volgens hen hebben de hersenen een doel nodig om zich te kunnen richten. Het leerproces verloopt namelijk succesvoller wanneer er een duidelijk doel gesteld is. In het leerproces kunnen zelf gekozen doelen twee belangrijke functies vervullen: enerzijds vormen ze een bron van motivatie en anderzijds een toets criterium voor het leerresultaat. Het leerdoel geeft dus richting aan het

proces, zo blijkt ook uit het volgende citaat. “Als je niet weet in welke richting je wilt gaan, is het lastig sturen.” (Van der Veen & Van der Wal, 2016, p. 153).

Op het moment dat leerlingen zich bewust zijn van wat ze leren, wordt het simpeler hen te leren hoe ze hun eigen leerproces kunnen evalueren. Evaluatie tijdens het leerproces is ook van belang. Dit zorgt ervoor dat de leerlingen inzien wat ze al kunnen en wat nog meer oefening vergt, of misschien een andere aanpak nodig heeft. Oftewel, wanneer leerlingen hun eigen doelen kunnen herkennen (binnen het kader van het onderwerp van de les) stelt het ze in staat om verantwoordelijk te zijn voor hun eigen leerproces en de opbrengst daarvan (Janson, 2013).

Zelfsturing kan bevorderd worden door nieuw en complex werk, dat leerlingen de moeite waard vinden (Conley & French, 2014). Leerdoelen vergroten het probleemoplossend vermogen en de intrinsieke motivatie. Een strategie om aan leerdoelen en zelfsturing te werken is het grafisch weergeven van vooruitgang. Verder kunnen korte- en lange termijn doelen worden gesteld (Conley & French, 2014).

Zelfvertrouwen en self-efficacy

Doordat leerlingen leerdoelen stellen en werken met zelfsturing gaan ze inzien dat ze de controle kunnen nemen over hun eigen leerproces. Dit vergroot het gevoel van self-efficacy en zelfvertrouwen. Onder self-efficacy verstaan we het vertrouwen dat een leerling heeft dat ze een bepaalde taak aankan (Zumbrunn, Tadlock & Roberts, 2011). “Hoe groter de self-efficacy van leerlingen, hoe groter hun betrokkenheid bij het leerproces en hoe groter hun doorzettingsvermogen als het tegenzit” (Klein Hulse & Van den Berg, 2017, p. 4)

Metacognitie en zelfmonitoren

De volgende stap in het proces is dat leerlingen metacognitieve vaardigheden en het vermogen om zichzelf te monitoren gebruiken om te kijken of de gestelde doelen behaald zijn (Klein Hulse & Van den Berg, 2017). Metacognitie heeft betrekking op zelfreflectie bij het eigen leren en het reguleren van de cognitieve processen door het gebruiken van leerstrategieën (Conley & French, 2014). Wanneer een leerling niet over metacognitieve vaardigheden beschikt, begrijpt hij niet waarom en op welk moment hij een leerstrategie moet gebruiken (Klein Hulse & Van den Berg, 2017). Zelfmonitoring sluit hier goed bij aan; het houdt in dat leerlingen monitoren of de manier van leren succesvol is bij het behalen van het leerdoel (Zumbrunn et al., 2011). Leerlingen zullen minder vaak dezelfde fouten maken als ze inzien dat ze niet effectief leren en hun manier van leren hierop aanpassen. Hierdoor zullen de leerlingen uiteindelijk succesvoller zijn bij het leren. Een manier om dit te bereiken bij leerlingen is hardop denken (Conley & French, 2014).

Doorzettingsvermogen

Leerlingen die in het bezit zijn van doorzettingsvermogen, hebben de motivatie om hun leerdoelen te behalen en hebben het gevoel van eigenaarschap. Ze kunnen problemen in het proces van leren overwinnen en weten op welk moment ze om hulp moeten vragen (Conley & French, 2014). Bovengenoemde begrippen hebben een duidelijk verband. In Figuur 3 worden de verbanden tussen de begrippen duidelijk gemaakt.



Figuur 3: Student ownership of learning model. Overgenomen uit: Student ownership of learning as a key component of collegereadiness van American Behavior, 2014

(https://www.researchgate.net/publication/275490135_Student_Ownership_of_Learning_as_a_Key_Component_of_College_Readiness)

2.2.3 Eigenaarschap bij jonge leerlingen

Vanuit de leraren van de Geert Groteschool kwam de vraag of jonge leerlingen al in staat zijn te werken aan zelfsturing. Leerlingen kunnen hier al op jonge leeftijd in getraind worden. Op latere leeftijd hebben ze hier profijt van (Aarssen et al., 2010). Wanneer het zelfsturend vermogen goed ontwikkeld is, zorgt dit voor een verbetering van het sociale gedrag in de klas en voor betere prestaties bij taal en rekenen (Bernett et al. 2008). Volgens Aarssen et al. (2010) zijn er drie redenen om al op jonge leeftijd te beginnen met het stimuleren van zelfsturing:

- Op jonge leeftijd zijn de hersenen gevoelig voor leren, door gebruik te maken van spel en betekenisvolle activiteiten worden de hersenen gestimuleerd. Dit geldt ook voor zelfsturing.
- Voorkomen is beter dan genezen.
- Er kan voorbereid worden op de context van het leren op school. Hier krijgen ze vanaf groep 3 mee te maken (Aarssen et al., 2010).

Voor jonge kinderen kan de communicatie een bedreiging vormen. Voor kinderen is het echter normaal om te communiceren via voorwerpen of tekeningen. Kinderen drukken zich vaak beter uit in tekeningen dan via woorden (Delfos, 2011).

2.2.4 Rol van de leraar

De leraar speelt een belangrijke rol binnen het proces van het ontwikkelen van eigenaarschap bij leerlingen. Modeling is een vorm van instructie die de leraar kan gebruiken bij het stimuleren van eigenaarschap. Hierbij doet de leraar namelijk de leerstrategieën voor terwijl het denkproces verwoord wordt. De leraar moet het gebruik van de leerstrategieën goed voor kunnen doen (Van der Vegt, 2017). Daarnaast is het gebruik van hints of leer- en werkopdrachten effectief. Hierdoor wordt de leerling uitgedaagd na te denken. De leraar kan strategische activiteiten oproepen met hints. Voorbeelden van hints zijn:

- Vertel in eigen woorden wat je al weet van het onderwerp;
- Bedenk voor jezelf welke informatie je nodig hebt;
- Bekijk welke stappen je moet zetten (Van der Vegt, 2017).

Naast het werken met modeling en hints, is het ook van belang dat de leraar beschikt over de juiste kennis. Een gebrek aan kennis over eigenaarschap is een belemmerend component binnen het proces (Vandeveld, Vandenbussche & Van Keer, 2012). Het eigenaarschap is niet alleen van belang bij de leerlingen, maar ook bij de leraren, zo blijkt uit dit citaat: “Leraren met meer self efficacy krijgen een sterkere leerdoeloriëntatie. En dat zorgt er weer voor dat leraren meer intrinsiek gemotiveerd raken om hun eigen competenties te verbeteren, door nieuwe taken en werkzaamheden aan te gaan.” (Hessing, Loeffen, Uytendaal, & Willems, 2013, p. 38). Aansluitend bij Van der Vegt (2017) schrijven Vandeveld, Vandenbussche en Van Keer (2012) dat het van belang is dat leraren zelf beschikken over de juiste vaardigheden. Wanneer dat het geval is, kunnen de leraren de vaardigheid of strategie overbrengen door middel van modeling.

Volgens Voerman (2018) kan het stellen van vragen bijdragen aan de zelfregulatie van leerlingen. Het is hierbij van belang dat de leraar stil blijft terwijl de leerling denkt en niet bijvoorbeeld een makkelijker vraag stelt of het antwoord al in vult. Wanneer een leerling het antwoord niet weet, wordt er nagedacht. Juist dit is het doel van de vraag. Voorbeelden van vragen die de leraar kan stellen zijn:

- Hoe ga je deze opdracht aanpakken?
- Op welke manier heb je dit resultaat behaald?
- Als je tijdens het leren merkt dat je de stof niet meer opneemt, wat doe je dan?
- Hoe heb je ervoor gezorgd dat je dit nu zo goed kunt?
- Hoe kun jij jezelf herpakken als je gaat balen tijdens het leren?

Het is van belang dat er een afwisseling plaatsvindt tussen het stellen van vragen en het geven van feedback (Voerman, 2018).

2.3 Conclusie

Naar aanleiding van de literatuurstudie kan er antwoord gegeven worden op de deelvragen. Allereerst de vraag: ‘Wat is eigenaarschap?’. Eigenaarschap houdt de mate waarin leerlingen verantwoordelijkheid nemen voor hun eigen leerproces in (Hintze, Burke en Beyerlein, 2013). De maatschappij verandert momenteel snel. Om in die maatschappij te kunnen functioneren is de vaardigheid om zelfregulerend te leren van belang (Joyce & Hipkins, 2004). Eigenaarschap heeft dus te maken met het nemen van verantwoordelijkheid voor het eigen leerproces, maar ook het zich hebben daarom en het monitoren van dat leerproces.

Conley en French (2014) hebben onderzocht welke elementen bij eigenaarschap horen en hoe het gestimuleerd kan worden, oftewel de rol van de leraar. Er kan geconcludeerd worden dat de motivatie en betrokkenheid het startpunt is van eigenaarschap. De stap die hierop volgt is het stellen van leerdoelen en het hebben van zelfsturing. Het is ook van belang dat er een uitdagende leeromgeving is, waarin het gebruik van informatiebronnen en internet terugkomt. Wanneer leerlingen zelf doelen stellen en hun leerproces zelf kunnen reguleren, ontstaat er vertrouwen bij de leerlingen. De volgende stap is zelfmonitoring en metacognitie. Hierbij kijken de leerlingen of ze de gestelde doelen behaald hebben en of de gebruikte leerstrategieën succesvol waren. Tot slot komen we bij doorzettingsvermogen. Wanneer er doorzettingsvermogen aanwezig is, hebben ze motivatie om de leerdoelen te behalen (Conley & French, 2014). Daarmee is de cirkel weer rond. Kortom, het stimuleren van eigenaarschap bestaat uit verschillende stappen. Concluderend: alle elementen van eigenaarschap hebben een relatie met elkaar. De rol van de leraar is hierbij de onderdelen te stimuleren en hierbij te kijken naar de beginsituatie van de leerlingen. Wanneer er geen motivatie en betrokkenheid aanwezig is, is het lastig om bezig te gaan met het zelf formuleren van leerdoelen en zelfsturing. Daarnaast zou de leraar nieuwe stof moeten aanbieden middels modeling, waarbij hints gebruikt worden. Ook kan de leraar vragen stellen die tot nadenken zetten en feedback geven (Voerman, 2018). Voor dit onderzoek wordt uit gegaan van vijf componenten zoals Conley en French (2014) deze beschrijven. Dit zijn: motivatie & betrokkenheid, leerdoelen & zelfsturing, self-efficacy & zelfvertrouwen, metacognitie & zelfmonitoring en doorzettingsvermogen. In het contextonderzoek zal gekeken worden of de componenten van eigenaarschap zoals beschreven door Conley en French (2014), aanwezig zijn bij de leraren en leerlingen.

Ten tweede is de vraag gesteld ‘Wat is specifiek voor leerlingen uit groep 3 en 4 op het gebied van eigenaarschap?’. Volgens Aarssen et al. (2010) hebben leerlingen er profijt van als ze op jonge leeftijd getraind worden op het gebied van eigenaarschap. Daarnaast zijn er drie redenen te benoemen waarom er al op jonge leeftijd gestart kan worden met het zelfregulerend leren. Allereerst zijn de hersenen op jonge leeftijd gevoelig voor leren dit geldt ook voor de ontwikkeling van zelfsturing. Door middel van spel en betekenisvolle activiteiten kunnen de hersenen van jonge kinderen zich ontwikkelen. Daarnaast stellen Aarssen et al. (2010) dat voorkomen beter is dan genezen. Tot slot kan er voorbereid worden op het schoolse leren. Hier komen leerlingen al vanaf groep 3 mee in aanraking.

Delfos (2011) stelt dat de communicatie een bedreiging kan vormen bij jonge kinderen. Het is effectief om te werken met visualisatie, tekeningen en voorwerpen. Concluderend is het voor deze jonge leeftijdsgroep mogelijk om te werken aan het eigenaarschap. Wel dient hierbij rekening gehouden te worden met de vorm van communicatie. Visualiseren, tekenen en het gebruik van voorwerpen kan hierbij helpen.

Daarnaast werd gevraagd naar de rol van de leraar binnen bij het stimuleren van eigenaarschap. Er zijn een aantal strategieën gevonden die het handelingsrepertoire van de leraar kunnen

uitbreiden. De leraar dient ten eerste ook zelf in het bezit zijn van eigenaarschap. Op die manier zijn de leraren gemotiveerd om hun eigen competenties te verbeteren. Ook moeten de leraren in het bezit zijn van de vaardigheden die zij de leerlingen aan willen leren. Zo kan middels modeling de vaardigheid of leerstrategie voorgedaan worden, terwijl het (denk)proces verwoord wordt (Van der Vegt, 2017). Verder kan de leraar gebruik maken van hints. Hierbij stelt de leraar de leerling vragen die tot nadenken zetten. Tot slot dient de leraar vragen te stellen en feedback te geven (Voerman, 2018).

Hoofdstuk 3: Contextonderzoek

In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe er antwoord wordt verkregen op de deelvragen die betrekking hebben op de context. Uit de literatuurstudie is gebleken dat Conley en French (2014) een aantal componenten van eigenaarschap beschrijven. Binnen het contextonderzoek zullen deze elementen als basis gebruikt worden. Er wordt gekeken in welke mate de punten zoals beschreven door Conley en French (2014), aanwezig zijn in de onderwijspraktijk. Vanuit verschillende invalshoeken wordt gekeken naar die onderwijspraktijk. In paragraaf 3.1 wordt de methode van onderzoek toegelicht. Vervolgens worden in paragraaf 3.2 de resultaten van het contextonderzoek weergegeven. Tot slot volgt er in paragraaf 3.3 een conclusie. Aan de hand hiervan worden ontwerpcriteria opgesteld, die dienen als uitgangspunt voor het ontwerp. De deelvragen waar antwoord op gegeven wordt zijn:

4. *‘Wat doen leraren om het eigenaarschap van leerlingen te vergroten binnen IPC?’*
5. *‘Op welke manier zie je het eigenaarschap bij leerlingen terug binnen IPC?’*

3.1 Methode contextonderzoek

Voor het uitvoeren van het contextonderzoek worden verschillende instrumenten gebruikt. De instrumenten zijn gebaseerd op de bevindingen uit de literatuurstudie. Er worden vragenlijsten afgenomen op leraar- en leerlingniveau. Daarnaast wordt er tijdens een observatie in de praktijk gekeken of de leraren ook handelen zoals ze zeggen dat ze handelen.

Deelvraag 4

‘Wat doen leraren om het eigenaarschap van leerlingen te vergroten binnen IPC?’

Het antwoord op deze deelvraag is onderzocht door gebruik te maken van twee instrumenten. Door triangulatie toe te passen wordt de validiteit vergroot en de betrouwbaarheid van de data gecontroleerd (Baarda, De Goede & Teunissen, 2001).

Vragenlijst leraren

Meetinstrument

Voor dit onderzoek is gekozen om een vragenlijst in te zetten met zowel open als gesloten vragen. In deze vragenlijst geven de leraren antwoorden op vragen waaruit zal blijken in welke mate zij het eigenaarschap stimuleren (kwantitatief) en op welke manier (kwalitatief). Voor het verzamelen van kwantitatieve data is gekozen voor een vierpuntschaal. Van der Donk en van Laanen (2016) schrijven dat het voordeel van een schaal met een even aantal keuzemogelijkheden is dat iemand nooit neutraal kan kiezen. Er is dan namelijk geen middelpunt. De keuzemogelijkheden zijn: nooit, soms, vaak en altijd.

Het is de bedoeling dat de leraren de vragenlijst invullen voor een gemiddelde IPC les, dit wordt ook expliciet genoemd voorafgaand aan de vragenlijst. De vragenlijst is gebaseerd op de elementen die Conley & French (2014) beschrijven. Allereerst wordt gevraagd naar de groep waarin de leraar les geeft. Zo kan er eventueel differentiatie aangebracht worden in het ontwerp. Bij vraag 2 wordt gevraagd naar de mate van motivatie, de manier waarop de leraar de motivatie stimuleert wordt beschreven bij vraag 3. Vraag 4 richt zich op de mate van betrokkenheid. Ook bij deze vraag legt de leraar bij de vraag die daar op volgt uit hoe de hij/zij de leerlingen betreft bij de IPC lessen. Vraag 6, 7 en 8 zijn gesloten vragen en hebben betrekking op het stukje leerdoelen zoals Conley en French (2014) deze beschrijven. Vraag 9 is een open vraag. Hier wordt de leraren gevraagd naar een uitdagende leeromgeving binnen de klas. De tiende vraag moet uitsluitend geven over de controle over het eigen leerproces bij leerlingen. De leraren geven dit aan door een keuze te maken binnen de vierpuntschaal. Vraag 11 en 12 zijn twee open

vragen, die zich richten op het zelfvertrouwen en de self-efficacy bij leerlingen. Vraag 13, 14 en 15 hebben te maken met het reflecteren en evalueren zoals Janson (2013) als belangrijk stelt bij het verkrijgen van eigenaarschap. De zestiende en tevens laatste vraag richt zich op het stimuleren van doorzettingsvermogen, het laatste element om aan eigenaarschap te werken (Conley & French, 2014). In Tabel 2 in Bijlage R wordt schematisch weergegeven op welke literatuur de vragen gebaseerd zijn.

Door het analyseren van de vragenlijst wil de onderzoeker achterhalen welke aspecten van eigenaarschap volgens Conley en French (2014) al gestimuleerd worden en in welke mate. Daarnaast wordt door middel van de open vragen duidelijk op welke manier de verschillende aspecten vormgegeven worden. Dit kan naast de literatuur gelegd worden.

Deelnemers

Het onderzoek zal zich specifiek richten op de leraren van de groepen 3 en 4. Momenteel is er één groep 3 en zijn er twee groepen 4. Groep 3 heeft twee groepsleraren en één onderwijsassistent. De twee groepsleraren worden beide meegenomen in het onderzoek. Een van hen is rekenspecialist en onderbouwcoördinator en staat twee dagen voor de groep. De ander is IPC coördinator en staat drie dagen voor de groep. De onderwijsassistent zal niet meegenomen worden in het onderzoek, omdat zij geen IPC lessen geeft. Groep 4A heeft twee groepsleraren, welke allebei worden mee worden genomen in het onderzoek. Eén van hen staat drie dagen voor de groep en, de ander staat twee dagen voor de groep en is bezig met de afronding van de Master Gedragsspecialist. Groep 4B heeft twee groepsleraren. Eén van hen staat vier dagen voor de groep, zij wordt meegenomen in het onderzoek. De andere leraar staat één dag voor de klas. De school heeft de keuze gemaakt dat zij niet wordt meegenomen in het onderzoek, omdat ook zij geen IPC lessen geeft.

Procedure

De leraren ontvangen via de mail de vragenlijst. Volgens Van Meerkerk (2018) is het belangrijk dat het invullen van de vragenlijst zo makkelijk mogelijk wordt gemaakt. Hier is rekening mee gehouden door de leraren de mogelijkheid te bieden de vragenlijst digitaal of op papier in te vullen. Het doel van de vragenlijst staat bovenaan vermeld. De onderzoeker geeft vooraf geen informatie over dat wat al in de literatuur gevonden is. Dit wordt gedaan om de leraren niet te beïnvloeden bij het invullen van de vragenlijst. Ook wordt benoemd dat de respondenten ten allen tijde anoniem blijven en aan het eind van het onderzoek de resultaten mogen inzien. De leraren hebben één week de tijd om te reageren.

Materiaal

Bijlage G: Vragenlijst Leraren

Kijkpuntenlijst leraren

Meetinstrument

Om te kijken of de leraren ook doen wat ze zeggen dat ze doen, heeft er een observatie plaatsgevonden. Zo ontstaat triangulatie, wordt het onderzoek valide gemaakt en hierdoor wordt de betrouwbaarheid vergroot (Baarda, De Goede & Teunissen, 2001). Middels een eenmalige, niet-participerende observatie is een observatieschema ingevuld. Er is gekozen voor een eenmalige observatie omwille van de tijd. Ook neemt de onderzoeker niet deel aan de les tijdens de observatie, omdat het gaat om de vaardigheden van de leraar. De observatie is direct, de onderzoeker was aanwezig bij de desbetreffende IPC les. De observatie is van gestructureerde aard. Voorafgaand aan de observatie is op basis van punten van Conley en French (2014) een

observatieschema opgesteld. Hierbij kunnen alle aspecten ingedeeld worden in één van de drie schalen. De schalen zijn: niet zichtbaar, niet volledig zichtbaar en wel zichtbaar. In Tabel 3 in Bijlage R wordt dit schematisch weergegeven.

Hieronder is een vak open gelaten voor opmerkingen. Hierin kunnen uitspraken van de leraar of leerlingen geplaatst worden, ter verantwoording van de gemaakte keuze tussen de verschillende schalen.

Deelnemers

De observatie is uitgevoerd bij vier van de vijf leraren. Door omstandigheden was het niet mogelijk om de vijfde leraar te observeren.

Procedure

Met de leraren wordt een afspraak gemaakt voor een moment waarop de observatie plaats kan vinden. Een voorwaarde is dat dit tijdens een IPC les plaatsvindt. Dit contact verloopt via de mail, maar ook fysiek. Omdat de onderzoeker fysiek bij de IPC les aanwezig dient te zijn, is de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid niet te meten. Voorafgaand aan de observatie krijgen de leraren de kijkpunten lijst niet te zien. Hiervoor is gekozen, zodat de leraren geen gewenst gedrag gaan vertonen. Zo worden de leraren gemeten zoals zij anders ook les geven.

Materiaal

Bijlage I: Kijkpuntenlijst observatie leraren

Tijdens de observatie maakt de onderzoeker gebruik van een laptop.

Deelvraag 5

‘Op welke manier zie je het eigenaarschap bij leerlingen terug binnen IPC?’

Naast dat er wordt gekeken wat de leraren doen, wordt ook gekeken naar het effect hiervan op de leerlingen. De vragenlijst wordt mondeling afgenomen terwijl de onderzoeker aanwezig is. Zo worden de leerlingen die nog niet goed kunnen lezen of begrijpend lezen begeleid, maar niet gestuurd bij het invullen van de vragenlijst.

Vragenlijst leerlingen

Meetinstrument

Bij de leerlingen is als instrument een vragenlijst gebruikt. Zo wordt het vooronderzoek valide gemaakt en wordt vanuit verschillende oogpunten gekeken naar het onderzoek. De vragenlijst bevat een vier puntschaal. Hiervoor is gekozen, omdat er dan geen middelpunt is (Van der Donk & Van Laanen, 2016). De vragenlijst is gebaseerd op de zelfregulatietool van Leerling 2020 (2019). De vragenlijst is aangepast aan de punten van Conley & French (2014). De onderzoeker was bij de afname van de vragenlijst aanwezig. Hiervoor is gekozen om de leerlingen te begeleiden bij het invullen van de vragenlijst. Zo konden de vragen voorgelezen worden.

Deelnemers

Groep 3 bestaat uit 32 leerlingen, groep 4A uit 20 leerlingen en groep 4B uit 21 leerlingen. Om het onderzoek overzichtelijk te houden is er gekozen voor een selecte groep leerlingen waarbij de vragenlijst is afgenomen (Van der Donk & Van Laanen, 2014). De leraren hebben van hun klas een groep van vijf of zes leerlingen samengesteld die een afspiegeling van de groep vormen. Op deze manier wordt het onderzoek meer valide gemaakt. Hiermee wordt bedoeld dat de verdeling van niveau en sekse in verhouding is.

Procedure

Met de leraren is een afspraak gemaakt voor een moment waarop de vijf of zes leerlingen uit de klas gehaald konden worden. De leerlingen kregen een strookje om zo mee te schrijven met de vragen. De onderzoeker heeft duidelijk benoemd dat er geen goed of fout is, maar dat het gaat om wat de leerlingen vinden.

Materiaal

Bijlage H: Vragenlijst leerlingen

3.2 Resultaten contextonderzoek

In deze paragraaf worden de resultaten van het contextonderzoek gepresenteerd. Er zijn drie instrumenten ingezet om te meten wat de leraren doen aan eigenaarschap binnen IPC en wat hiervan is terug te zien bij de leerlingen. Naar aanleiding van deze resultaten zou er een antwoord op de deelvragen: *Wat doen leraren om het eigenaarschap van leerlingen te vergroten binnen IPC?* en *Op welke manier zie je het eigenaarschap bij leerlingen terug binnen IPC?* kunnen worden geformuleerd. Op deze manier wordt de huidige situatie ten aanzien van eigenaarschap in relatie tot IPC in beeld gebracht.

In deze paragraaf zullen slechts de meest relevante en opvallende resultaten benoemd en getoond worden. De overige resultaten zijn te vinden in de Bijlage J, K en L.

Deelvraag 4

Wat doen leraren om het eigenaarschap van leerlingen te vergroten binnen IPC?

Vragenlijst leraren

De vragenlijst is afgenomen bij de leraren die meewerken aan het onderzoek (Bijlage G). Het betreft vijf leraren uit groep 3 en 4. Hiervan is een analyse gemaakt, die te vinden is in bijlage J. Het is belangrijk om te weten of de leraren de leerlingen motiveren en betrekken bij de IPC lessen. Volgens Conley & French (2014) is dit namelijk een voorwaarde voor het stimuleren van eigenaarschap.

2. Hoe vaak motiveer je de leerlingen?

Waarde	Antwoord opties	Aantal keer gescoord	Gemiddelde
1	Nooit		3,2
2	Soms		
3	Vaak	4	
4	Altijd	1	

Hoe vaak motiveer je de leerlingen?



■ Nooit ■ Soms ■ Vaak ■ Altijd

4. Hoe vaak zijn de leerlingen betrokken?

Waarde	Antwoord opties	Aantal keer gescoord	Gemiddelde
1	Nooit		5
2	Soms		
3	Vaak	5	
4	Altijd		

Hoe vaak zijn de leerlingen betrokken?



■ Nooit ■ Soms ■ Vaak ■ Altijd

Een ander belangrijk punt bij het stimuleren van eigenaarschap is dat leerlingen controle nemen over hun eigen leerproces en dat ze weten waar zij zelf staan in dat proces. Om die reden is de volgende vraag gesteld. In vergelijking met de andere resultaten, wordt er laag gescoord op deze vraag.

10. Hoe vaak nemen de leerlingen de controle over hun eigen leerproces?

Waarde	Antwoord opties	Aantal keer gescoord	Gemiddelde
1	Nooit	1	1,8
2	Soms	4	
3	Vaak		
4	Altijd		

Hoe vaak nemen de leerlingen de controle over hun eigen leerproces?



■ Nooit ■ Soms ■ Vaak ■ Altijd

Daarnaast is het van belang dat leerlingen kijken of de gestelde doelen behaald zijn. Dit zorgt er voor dat de leerlingen meer zicht krijgen op hun eigen leerproces. Ook het gemiddelde antwoord op deze vraag is laag in vergelijking met de andere resultaten.

13. Hoe vaak kijken **de leerlingen** zelf of ze de gestelde doelen behaald hebben?

Waarde	Antwoord opties	Aantal keer gescoord	Gemiddelde
1	Nooit	1	1,8
2	Soms	4	
3	Vaak		
4	Altijd		

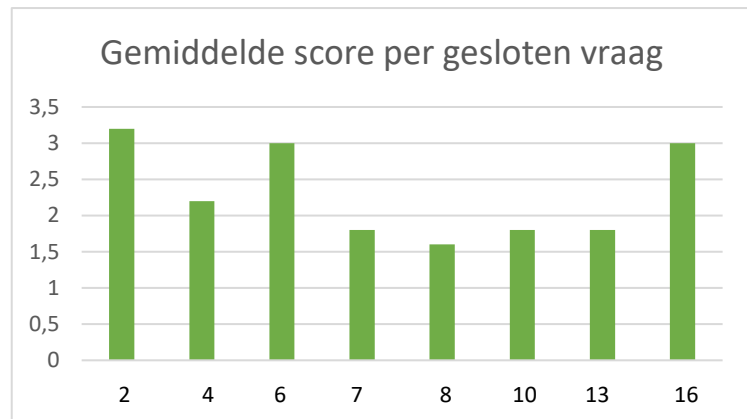
Hoe vaak kijken de leerlingen zelf of ze de gestelde doelen behaald hebben?



■ Nooit ■ Soms ■ Vaak ■ Altijd

Daarnaast wordt de open vraag: “Stimuleer je leerlingen te reflecteren op hun leerstrategieën? Hoe?” gesteld. Drie van de vijf leraren geeft aan niet te reflecteren. Twee leraren geven aan dit wel te doen. “Nee, nog te lastig voor groep 3 (en voor mij)”, is het antwoord dat een leraar geeft.

In Figuur 2 worden de gemiddelde scores van alle respondenten per gesloten vraag weergegeven.



Figuur 2: Resultaat vragenlijst leraren

Observatie leraren

Naast het afnemen van de vragenlijst, heeft er ook een observatie plaatsgevonden. Door omstandigheden kon er bij leraar 2 niet geobserveerd worden. Door middel van de observatie wordt gekeken of de leraren ook doen wat ze zeggen dat ze doen. Voor de observatie is een kijkpuntenlijst opgesteld gebaseerd op wat Conley en French (2014) schrijven over eigenaarschap (Bijlage I). De resultaten van alle leraren zijn te vinden in de Bijlage L.

De leraar stimuleert de leerlingen de controle over hun eigen leerproces te nemen.

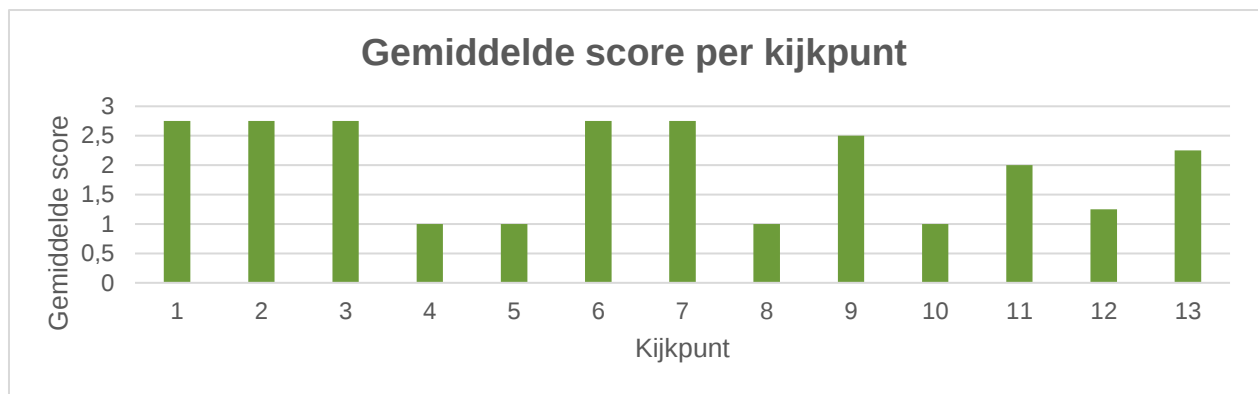
1	2	3
Opmerkingen:		

De leraar stimuleert dat de leerlingen zelf kijken of de gestelde doelen zijn behaald.

1	2	3
Opmerkingen:		

Bij alle leraren wordt de observatielijst bij bovenstaande vragen op dezelfde wijze ingevuld. De leraren stimuleren de leerlingen namelijk niet de controle te nemen over het eigen leerproces. De leraar stimuleert de leerlingen ook niet te kijken of de gestelde doelen behaald zijn. Er zijn geen opmerkingen toegevoegd, omdat er niets zichtbaar was dat relevant was.

In Figuur 3 worden de gemiddelde resultaten (Y-as) per kijkpunt (X-as) weergegeven. Opvallend zijn kijkpunt 4, 5, 8 en 10. Deze zijn laag. Er werd namelijk laag gescoord op het onderdeel doelen stellen met de leerlingen. Ook stellen de leerlingen niet zelf leerdoelen. Daarnaast blijkt uit de observatie dat de leraar de leerlingen niet stimuleert controle te nemen over het eigen leerproces. De leraar stimuleert daarnaast de leerlingen niet zelf te kijken of de gestelde doelen behaald zijn. Op het gebied van motivatie, betrokkenheid, een uitdagende leeromgeving, gebruik van de leerwand, zelfvertrouwen en doorzettingsvermogen wordt daarentegen hoog gescoord.



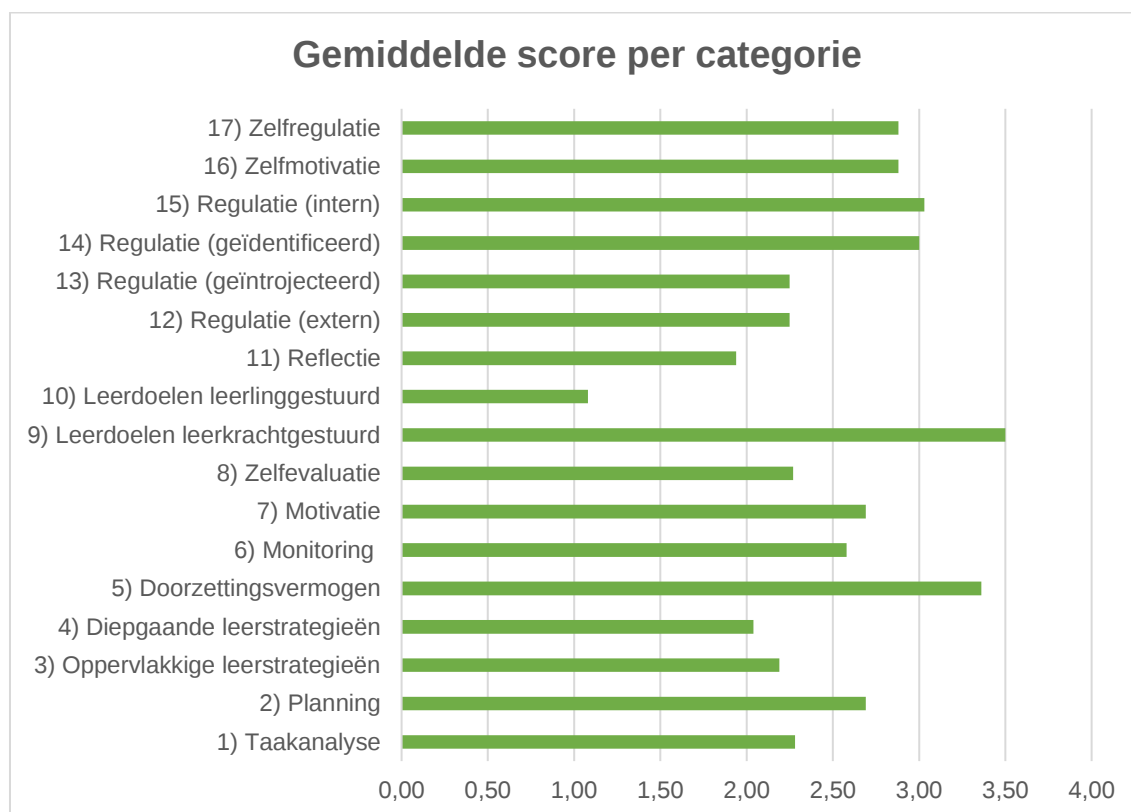
Figuur 3: Resultaten observatie leraren

Deelvraag 5

Op welke manier zie je het eigenaarschap bij leerlingen terug binnen IPC?

Vragenlijst leerlingen

Om te kijken of dat wat de leraren zeggen ook terug te zien is bij de leerlingen, is er een vragenlijst afgenomen. De resultaten hiervan zijn te vinden in Bijlage K. Een aantal opvallende punten wordt hier belicht.



Figuur 4: Resultaten vragenlijst leerlingen

Hoe lager het gemiddelde, hoe minder het aanwezig is of gedaan wordt. Een aantal categorieën heeft een opvallend laag gemiddelde. De categorie 'leerdoelen leerling gestuurd' scoort het laagst. Met deze categorie wordt bedoeld dat de leerdoelen niet door de leerling bepaald worden. Daarnaast wordt er laag gescoord op het onderdeel reflectie. Ook de diepgaande leerstrategieën worden nog niet vaak gebruikt.

Daarentegen scoort de categorie 'leerdoelen leraar gestuurd' hoog. Hiermee wordt bedoeld dat de leerdoelen wel door de leraar benoemd worden. Ook het doorzettingsvermogen van de leerlingen is in vergelijking tot de andere onderzocht categorieën hoog.

3.3 Conclusie contextonderzoek

Uit de literatuurstudie is gebleken dat er een aantal elementen is waar eigenaarschap op berust. Het contextonderzoek heeft uitgewezen in welke mate de elementen van eigenaarschap zoals beschreven door Conley en French (2014) aanwezig zijn in de praktijk. Het contextonderzoek heeft plaatsgevonden door gebruik te maken van drie verschillende instrumenten. Door de resultaten van deze drie instrumenten naast elkaar te leggen én te koppelen aan de literatuur, kan er een voorlopige conclusie getrokken worden. Ook wordt er antwoord gegeven op de deelvragen 4 en 5.

Allereerst is er een vragenlijst afgenomen bij de leraren. Hierin werden vragen gesteld die uit zouden moeten wijzen of de leraren de manieren van het stimuleren van eigenaarschap volgens Conley & French (2014) hanteerden. Zo werd de vraag gesteld hoe vaak en op welke manier de leraren de leerlingen motiveren en betrekken bij de lessen. Dit wordt gedaan door aan te sluiten bij de beleavingswereld, door de lessen aantrekkelijk te maken en door complimenten te geven. Hier kwamen relatief hoge cijfers uit. Hieruit blijkt dat de leraren van zichzelf zeggen dat ze de leerlingen vaak motiveren en betrekken bij de lessen. Volgens Conley & French (2014) is dit het startpunt van eigenaarschap. Vervolgens is er middels een observatie in de praktijk gekeken of de leraren ook deden wat ze zeiden dat ze deden. Bij de eerste twee punten werd ook gekeken naar de motivatie en betrokkenheid. Bij beide kijkpunten wordt hier 2,5 gescoord, waarbij 2 niet volledig zichtbaar en 3 wel zichtbaar inhoudt. Hieruit kan geconcludeerd kunnen worden dat de leraren doen wat ze zeggen. Hiermee voldoen ze aan het volgens Conley & French (2014) startpunt van eigenaarschap. Ook bij leerlingen is gekeken naar de motivatie. Bij de categorie Motivatie was er een gemiddelde score van 2,69 en bij de categorie Zelfmotivatie was dit 2,88, waarbij 4 het hoogst haalbare was. Deze scores zijn ook relatief hoog, wanneer ze vergeleken worden met de andere categorieën. Het is de intrinsieke motivatie die voornamelijk een bijdrage levert aan de leerprestaties (De Vries, 2013; Conley & French, 2014; Ryan & Deci, 2000). Bij de leerlingen is de zelfmotivatie hoog. Er zou dus geconcludeerd kunnen worden, dat de motivatie en betrokkenheid van leerlingen hoog is en dat de leraren die goed stimuleren.

Daarnaast is er gekeken naar het stellen van doelen. Hier wordt onderscheid gemaakt tussen drie vormen: het stellen van doelen voor de leerlingen, het stellen van doelen met de leerlingen en de leerlingen zelf doelen laten stellen. In de vragenlijst geven de leraren aan dat zij gemiddeld vaak doelen stellen voor de leerlingen. Tijdens de observatie wordt deze uitspraak bevestigd. Ook de leerlingen bevestigen wat hun leraar zegt: “Juf vertelt bijna altijd het doel van de les”. Bij het stukje leerdoelen stellen met de leerlingen en leerlingen zelf doelen laten stellen wordt er lager gescoord. Met een gemiddelde score van 1,8 uit 4, waarbij het antwoord van de leraren ligt tussen nooit en soms. Ook bij de observatie blijkt dit. Alle leraren scoren hier ‘niet zichtbaar’. De leerlingen vullen bij de vragenlijst ook deze vraag in, de score van 1,08 geeft aan dat dit niet tot nauwelijks gebeurt. Hieruit is gebleken dat de leraren wel doelen stellen voor de leerlingen en voor hun les, maar dat de leraren hierin geen eigenaar zijn van het doel.

Ten derde is er gekeken naar een uitdagende leeromgeving en het gebruik van de leerwand. Het is namelijk van belang dat er een uitdagende leeromgeving is binnen de school (Lieskamp, 2017). Volgens Klein Hulse & Van den Berg (2017) is dit een leeromgeving waarin informatiebronnen en internet aanwezig zijn. In de vragenlijst geven de meeste leraren aan dat dit nog wel beter opgepakt kan worden. Een aantal leraren geeft aan actief gebruik te maken van de leerwand. Tijdens de observatie wordt gezien dat alle leraren actief gebruik maken van de leerwand en dat ze hier tijdens de les naar verwijzen. In een enkel geval kan dit nog meer

zichtbaar worden gemaakt. Dit onderdeel zou omschreven kunnen worden als goed en wordt hiermee niet als leerpunt behandeld.

Verder wordt het controle nemen over het eigen leerproces en het hebben van zelfvertrouwen genoemd in de literatuur. Doordat leerlingen leerdoelen stellen en werken met zelfsturing gaan ze inzien dat ze de controle kunnen nemen over hun eigen leerproces. Dit vergroot het gevoel van self-efficacy en zelfvertrouwen. Onder self-efficacy verstaan we het vertrouwen dat een leerling heeft dat ze een bepaalde taak aankan (Zumbrunn, Tadlock & Roberts, 2011). Het stukje zelfvertrouwen scoort in alle gevallen goed. Een aantal leraren geeft in de vragenlijst aan dat dit goed is, bij sommigen wordt dit niet besproken. Uit de observatie is gebleken dat het vertrouwen van de leerlingen hoog is.

Uit de vragenlijst van de leraren is gebleken dat de leerlingen nooit tot soms de controle nemen over hun eigen leerproces. Deze bevinding komt overeen met die uit de observatie. In geen van de gevallen namen de leerlingen de controle over hun eigen leerproces. Ook in de vragenlijst van de leerlingen kwam dit punt terug. Hier wordt echter gemiddeld tot hoog gescoord op de categorieën zelfregulatie, regulatie (intern) en regulatie (geïdentificeerd). De categorieën regulatie (geïntrojecteerd) en regulatie (extern) schoren daarentegen wat lager. De hoge score bij eerst genoemde categorieën zou verklaard kunnen worden. Het kan namelijk zo zijn dat de leerlingen nog voldoende afweten van deze categorieën en vaardigheden, waardoor ze zichzelf verkeerd inschatten.

Dan is er nog het stukje reflectie en evaluatie. Metacognitie heeft betrekking op zelfreflectie bij het eigen leren en het reguleren van de cognitieve processen door het gebruiken van leerstrategieën (Conley & French, 2014). Zelfmonitoring sluit hier goed bij aan; het houdt in dat leerlingen monitoren of de manier van leren succesvol is bij het behalen van het leerdoel (Zumbrunn et al., 2011). Uit de vragenlijst is gebleken dat de leraren nooit tot soms de leerlingen laten kijken of de gestelde doelen behaald zijn. Dit werd bevestigd bij de observatie. Hierbij scoorden alle leraren 'niet zichtbaar'. Het reflecteren op leerstrategieën werd al beter gedaan. In de praktijk was mooi zichtbaar dat een enkele leraar het leerproces al met de leerlingen besprak. Echter werd er nog nauwelijks gereflecteerd door de leerlingen zelf. Dit kwam ook naar voren bij de vragenlijst van de leerlingen. De categorieën reflectie en zelfevaluatie scoorden niet hoog.

Tot slot werd er gekeken naar het doorzettingsvermogen. De leraren zeggen in de vragenlijst dat ze gemiddeld vaak het doorzettingsvermogen stimuleren. Dat wil zeggen dat de meeste leraren in de vragenlijst kiezen voor de optie 'vaak'. Ook bij de observatie scoort het doorzettingsvermogen boven gemiddeld. De leerlingen geven aan dat zij doorzettingsvermogen hebben in de vragenlijst. Deze bevindingen sluiten mooi aan bij wat Conley & French (2014) schrijven over doorzettingsvermogen. Volgens hen hebben leerlingen die in het bezit zijn van doorzettingsvermogen, de motivatie om leerdoelen te behalen en het gevoel van eigenaarschap. Echter zijn nog niet alle componenten zoals Conley & French (2014) deze omschrijven aanwezig bij de leraren en leerlingen. Op het gebied van doelen stellen met de leerlingen, de leerlingen controle laten hebben op hun eigen leerproces en reflecteren valt nog winst te behalen.

Verder zou de conclusie getrokken kunnen worden dat de leraren zelfkennis hebben op het gebied van hun vaardigheden bij het stimuleren van eigenaarschap. De antwoorden uit de vragenlijst werden in bijna alle gevallen bevestigd door de observatie en/of vragenlijst van de leerlingen.

Door de resultaten van het contextonderzoek en de literatuurstudie naast elkaar te leggen, kan er antwoord worden gegeven op de deelvragen. Allereerst deelvraag 4: *Wat doen leraren om het eigenaarschap van leerlingen te vergroten binnen IPC?* Concluderend kan gesteld worden dat de leraren de motivatie en betrokkenheid stimuleren. Ook wordt het zelfvertrouwen en self-efficacy bevorderd door de leraren. Bovendien wordt ook het doorzettingsvermogen gestimuleerd. Ook is gebleken dat deze drie elementen van het model van Conley en French (2014) in positieve zin terug te zien zijn bij de leerlingen. Daarmee kan antwoord gegeven worden op de deelvraag: *Op welke manier zie je het eigenaarschap bij leerlingen terug binnen IPC?* Bij de leerlingen zie je terug dat de motivatie en betrokkenheid hoog is, dat ze zelfvertrouwen hebben en dat er een mate van doorzettingsvermogen aanwezig is. Er zijn echter zowel bij de leraren als leerlingen hiaten op het gebied van leerdoelen en zelfsturing en metacognitie en zelfmonitoring.

Het ontwerp zal zich om die reden richten op de gebieden leerdoelen en zelfsturing en metacognitie en zelfmonitoring.

Hoofdstuk 4: Ontwerp

In dit hoofdstuk wordt er een presentatie van het ontwerp gegeven. In paragraaf 4.1 wordt het ontwerp verantwoord. Dit is tot stand gekomen door het formuleren van doelen, ontwerp vragen en ontwerp criteria. In hoofdstuk 4.2 wordt het ontwerp geschreven. Het ontwerp is gebaseerd op wat in paragraaf 4.1 is geschreven over de doelen, ontwerp vragen en ontwerp criteria.

4.1 Verantwoording ontwerp

In deze paragraaf worden de doelen voor het onderzoek duidelijk maar wordt ook gekeken naar de ontwerp vragen en de ontwerp criteria. Op deze manier wordt er een basis gevormd voor het ontwerp.

4.1.1 Doelen

Het ontwerp heeft als doel de vaardigheden van de leraren te vergroten. Deze vaardigheden bestaan uit kennis over het onderwerp, vaardigheden en attitude. Dit wordt door het ontwerp op verschillende manieren versterkt. De kennis van de leraren wordt vergroot door actieve- en coöperatieve werkvormen tijdens vergaderingen. Daarnaast worden er bijeenkomsten georganiseerd voor de leraren uit de groepen 3 en 4. Tijdens deze bijeenkomsten wordt de gevonden literatuur toegelicht, zodat er samen gekeken kan worden naar de beste manier van handelen. Ook wordt de kennis van de leraren vergroot door de handleiding. In deze handleiding wordt overzichtelijk weergegeven wat de leraren moeten doen. De vaardigheden worden vergroot door er mee te oefenen in de praktijk. Net zoals dit van de leerlingen wordt verwacht wanneer zij met het groeiformulier en vaardigheidsdoel aan de slag gaan. Door de implementatie van het ontwerp, zal de attitude van de leraren veranderen. Ze worden namelijk gedwongen na te denken over de wijze van het stimuleren van eigenaarschap van leerlingen.

Voor de leerlingen heeft het ontwerp als doel dat zij meer zicht krijgen op hun eigen leerproces. Ook dienen de reflectievaardigheden van de leerlingen vergroot te worden. Deze aspecten dragen indirect bij aan het vergroten van eigenaarschap van de leerlingen.

4.1.2 Ontwerp vragen

Omdat het ontwerp niet in de praktijk uitgevoerd kon worden, zijn de innovatie- en implementatievraag omgebogen naar toekomstgerichte vragen. Deze vragen zijn ter sprake gekomen in het gesprek dat met de leraren heeft plaatsgevonden. Het verslag van dit gesprek is te vinden in Bijlage Q.

Innovatievraag

‘Hoe zou het ontwerp leraren kunnen ondersteunen in het begeleiden van leerlingen bij het inzicht krijgen in het eigen leerproces?’

Implementatievraag

‘Wat is er nodig om volgend schooljaar alsnog het implementatieproces te doorlopen?’

4.1.3 Ontwerpcriteria

Door een koppeling te maken tussen het vooronderzoek en de theorie zijn er enkele ontwerpcriteria opgesteld. Deze zijn van belang bij een goede aanpak van het stimuleren van eigenaarschap in groep 3 en 4, maar ook bij het vergroten van de leraarvaardigheden. De ontwerpcriteria zullen het uitgangspunt vormen voor het ontwerp.

Het ontwerp...	Onderliggende principes
1. sluit aan bij de suggesties voor vervolgonderzoek van het voorgaande onderzoek.	Huitema (2019) schrijft dat het vervolgonderzoek zich meer kan gaan richten op de werkwijze van IPC en de rol van de leraar daarbinnen.
2. komt voort uit de behoeftes van het team.	Teamvergadering 19 september 2019
3. sluit aan bij de bevindingen uit de literatuurstudie en het contextonderzoek waarin is gekeken naar dat wat al gedaan wordt om het eigenaarschap van leerlingen te stimuleren.	Zie hiervoor criteria 6 en 7.
4. stimuleert de leraarvaardigheden op het gebied van eigenaarschap bij leerlingen.	Van der Vegt (2017) schrijft dat modeling en hints manieren zijn om het eigenaarschap van leerlingen te vergroten. Wanneer de leraarvaardigheden gestimuleerd moeten worden, zou dat kunnen door de leraren de vaardigheid van het modellen of het geven van hints aan te leren.
5. sluit aan bij het digitale curriculum IPC en hun Assessment for Learning.	Het Assessment for Learning programma helpt bij het geven van relevante feedback om zo effectief te leren en om het leren te verbeteren. Goed evalueren is de filosofie die er achter staat. Dankzij een goede evaluatie weet je welke vervolgstappen in het leerproces nodig zijn. Het Assessment for Learning moet leerlingen eigenaar van hun eigen leerproces maken. Dat wil zeggen dat leerlingen zelf input leveren en dat de leraar samen met hen de voortgang monitort (IPC-Nederland, 2018).
6. sluit aan bij de fase Leerdoelen & Zelfsturing en Metacognitie & Zelfmonitoring van Conley en French (2014).	Uit het contextonderzoek is naar voren gekomen dat de leraren al in het bezit zijn van een aantal elementen zoals Conley en French (2014) deze omschrijven. Dit zijn motivatie & betrokkenheid, zelfvertrouwen & self-efficacy en doorzettingsvermogen. Het ontwerp moet daarom juist hoofdzakelijk aansluiten op de elementen leerdoelen & zelfsturing en metacognitie & zelfmonitoring (Conley & French, 2014).
7. moet de leraren voorzien van de juiste kennis over het eigenaarschap bij leerlingen en het stimuleren daarvan.	Volgens Vandevelde, Vandenbussche en Van Keer (2012) is het van belang dat de leraar kennis bezit over het zelfgestuurd leren bij leerlingen.

4.2 Beschrijving ontwerp

De ontwerpcriteria komen voort uit de literatuur en de conclusies uit het contextonderzoek. Het ontwerp is gebaseerd op de ontwerpcriteria. Samen met de leraren uit de groepen 3 en 4 is het ontwerp ontwikkeld. Omdat de leraren vaardiger wilden worden op het gebied van het stimuleren van eigenaarschap, is er een handleiding ontwikkeld. Hiermee wordt het handelingsrepertoire van de leraren uitgebreid. In deze handleiding staat beschreven wat de rol van de leraar is bij het gebruik van het groeiformulier. Het groeiformulier is ontwikkeld voor de leerlingen, zodat zij meer zicht krijgen op hun eigen leerproces en het reflecteren daar op. Het ontwerp is te vinden in Bijlage N. Hieronder zal allereerst de handleiding voor de leraren worden toegelicht, gevolgd door het groeiformulier voor de leerlingen

Leraar

Aan de hand van het ontwerp gaan de leraren van groep 3 en 4 de leerlingen leren hoe ze meer zicht kunnen krijgen op hun eigen leerproces en hoe ze hierop kunnen reflecteren. Allereerst is het van belang dat de leraar kennis heeft over eigenaarschap bij leerlingen (Vandevelde, Vandenbussche, & Van Keer, 2012). Die kennis is verwerkt in de handleiding en is gebaseerd op Conley & French (2014). Het stimuleren van motivatie en betrokkenheid is verwerkt, evenals het stukje leerdoelen en zelfsturing. Ook metacognitie en zelfmonitoring komt terug doordat de leerlingen reflectievragen invullen. Dit past ook bij de strategieën om zelfregulerend te leren die Zimmerman en Martinex-Pons (1986) omschrijven. Zij geven namelijk aan dat het zelf evalueren en terugkijken in materiaal strategieën zijn om zelfregulerend te leren. Tot slot wordt de leraren gevraagd de leerlingen te stimuleren door te zetten tijdens het proces (Conley & French, 2014). Vervolgens kunnen de leraren stapsgewijs met de leerlingen aan de slag gaan. Voor de leerlingen is een groeiformulier ontwikkeld. Dit formulier stimuleert de punten van eigenaarschap volgens Conley & French (2014) en past binnen het IPC-curriculum (2018). De leerlingen werken vanuit zelfsturing, doordat zij zelf de regie hebben over hun eigen groeiformulier. Door het gesprek aan te gaan, sturen zij zichzelf bij wanneer ze vastlopen in het proces. Daarnaast zijn de leerlingen bezig met hun eigen leerdoelen. Ondanks dat het overkoepelende doel hetzelfde is voor de groep, zullen alle leerlingen op een andere manier met dit doel omgaan. Ze zullen voor zichzelf het leerdoel bepalen, door in te schatten waar zij zich bevinden binnen het vaardigheidsdoel dat de leraar gesteld heeft. Volgens Delfos (2011) kunnen kinderen beter communiceren door tekeningen. Daarom zijn er naast de reflectievragen afbeeldingen geplaatst, die de vraag visualiseren. Uit het vooronderzoek is gebleken dat de motivatie & betrokkenheid, het zelfvertrouwen & self-efficacy en het doorzettingsvermogen aanwezig zijn bij de leerlingen en dat de leraren dit stimuleren. In het ontwerp worden toch ook deze punten nog eens aangehaald. Hiervoor is gekozen, omdat de leraren zich op die manier bewust blijven van wat zij doen. Het ontwerp blijft op die manier geschikt voor andere leraren die nu wellicht niet meegenomen zijn in het onderzoek, maar in de toekomst wel willen gaan werken met het ontwerp. Leraren (binnen of buiten de Geert Groteschool) die het proces van het ontwerp niet hebben meegemaakt, kunnen zo toch volgens de principes van Conley en French (2014) werken aan het stimuleren van eigenaarschap.

Bij het gebruik van het ontwerp moet rekening gehouden worden met de werkdruk die de leraren ervaren. Het ontwerp moet dienen als een hulpmiddel, niet als een extra druk op de werkzaamheden.

Leerling

Tijdens de IPC training op 13 februari 2020 werden al verschillende opties van formulieren getoond. Deze formulieren zijn ontworpen door andere IPC scholen en zijn als effectief bestempeld door de IPC trainer. De formulieren hebben gezorgd voor inspiratie bij het ontwerpen van het groeiformulier. Het ontwerp is echter wel innovatief. Er bestaat namelijk nog geen ontwerp waarbij de leerlingen een plantje kleuren die symbool staat voor de groei die leerlingen doormaken. Ook worden de reflectievragen niet op de manier zoals in dit ontwerp gevisualiseerd.

Het groeiformulier wordt ingezet bij een vaardigheidsdoel dat zich er voor leent. Een voorbeeld van een vaardigheidsdoel kan zijn: 'Ik kan verschillende kaarten gebruiken om iets te vertellen over mijn eigen en een ander land'. Het Assessment for Learning staat in het vlak links in Figuur 5. Zoals te zien is worden er vier niveaus aangegeven. Allereerst 'Ik kan het nog niet', wanneer de leerlingen het doel nog niet beheersen, kleuren ze de wortels van de plant, tot de lijn die gelijk staat aan het kopje 'Ik kan het nog niet'. Er wordt dus van onder naar boven gelezen. De groei van het kind wordt vergeleken met de groei van een plantje. Niet alle plantjes en kinderen groeien even snel. Het is dan ook niet belangrijk dat ze snel groeien, maar dat de leerlingen weten dat ze groeien en hoe dat in zijn werk gaat. Op die manier krijgen de leerlingen zicht op hun eigen leerproces. Wanneer een kind het vaardigheidsdoel een beetje beheerst, kan het plantje getekend worden tot de lijn die gelijk staat aan 'Ik kan het een beetje'. Daarnaast is er tussen twee fasen een stippellijn weergegeven. Deze lijn kan dienen als tussendoel. De plant kan tot hier gekleurd worden wanneer het kind meer kan dan daarvoor, maar de vaardigheid nog niet beheerst zoals in het Assessment for Learning staat beschreven. Het vaardigheidsdoel is gesteld voor twee schooljaren. Aan het eind van groep 4 zou een vaardigheidsdoel als deze behaald moeten zijn. Dit geeft des te meer aan dat het niet van belang is dat de leerlingen snel groeien. Dit wordt immers ook niet van hen verwacht. De leerlingen maken voorafgaand aan het werken met het doel een inschatting, dit wordt weergegeven in het eerste plantje. Het tweede plantje wordt tijdens het proces aangevuld en vormt dus uiteindelijk de mate waarin het kind het vaardigheidsdoel beheerst, naar eigen inzicht. Het derde plantje is bedoeld voor de leraar. Hij/zij kan door het kleuren van dit plantje aangeven wat de inschatting is van de leerling met betrekking tot het vaardigheidsdoel.

Mijn eigen groei: Geert Groteschool

Leerdoel: Ik kan verschillende kaarten gebruiken om iets te vertellen over mijn eigen en een ander land. (Aardrijkskunde 1.11)

Ik denk dat ik hier sta voor de lessen: Ik denk dat ik hier sta na de lessen: Leerkracht

Ik kan het goed
Ik kan kaarten van verschillende grootte gebruiken om bepaalde geografische kenmerken van landen te vinden, waaronder mijn eigen land en het land waar ik nu woon. Ik kan makkelijk op mezelf werken.

Ik kan het steeds beter
Ik kan een paar landen en plaatsen vinden op landkaarten van verschillende grootte, waaronder mijn eigen land en het land waar ik nu woon. In het begin heb ik wat hulp nodig om wat te weten te komen over de geografie van deze plaatsen – of er bergen of rivieren zijn, en hoe het land eruitziet.

Ik kan het een beetje
Ik kan met hulp een paar plaatsen vinden op een wereldkaart of wereldbol. Ik kan de plaatsen waar ik gewoond heb beschrijven en iets vertellen over de geografie – of er bergen of rivieren waren, of dat het land heet vlak was, enzovoort.

Ik kan het nog niet

Figuur 5: Het groeiformulier voorkant

Mijn eigen groei: Geert Groteschool

Leerdoel: Ik kan verschillende kaarten gebruiken om iets te vertellen over mijn eigen en een ander land. (Aardrijkskunde 1.11)

Dit ga ik doen om te groeien:

Dit vond ik moeilijk:

Dit vond ik makkelijk:

Dit ga ik de volgende keer doen:

Figuur 6: Het groeiformulier achterkant

Op de achterkant bevinden zich vragen die eveneens moeten bijdragen aan de zelfsturing van leerlingen en het vermogen om te reflecteren op het eigen leerproces. De eerste vraag dient ingevuld te worden na het tekenen van het eerste plantje. De overige vragen worden tijdens en na het proces ingevuld. De antwoorden op deze vragen kunnen het uitgangspunt van een volgend vaardigheidsdoel zijn.

Op dit moment wordt IPC op het rapport weergegeven in de vorm van een verhaaltje dat de leraar schrijft. Het ontwerp biedt de mogelijkheid om opgenomen te worden in het rapport. Op deze wijze wordt het rapport echt iets van de leerling zelf.

In verband met de maatregelen omtrent het COVID-19 virus heeft de uitvoering van het ontwerp niet plaats kunnen vinden. Hiervoor in de plaats is de keuze gemaakt een presentatie te geven en hierover feedback te ontvangen. Er zijn verschillende redenen die voor dit besluit hebben gezorgd:

- Het uitvoeren van het ontwerp vanuit afstandsonderwijs vraagt te veel veranderingen in het ontwerp.
- De uitvoering op afstand zou te veel vragen van leraren, leerlingen maar ook van ouders. Hierbij zouden leraarvaardigheden van ouders worden verwacht. In overleg met de betreffende leraren is besloten dat dit geen realistische verwachting is.
- Wanneer het ontwerp toch uitgevoerd zou worden in de situatie omtrent de schoolsluiting, had de eindmeting niet op dezelfde manier als de beginmeting plaats kunnen vinden. Er kan namelijk geen observatie plaatsvinden in de klas, en ook een begeleide vragenlijst met leerlingen zou niet mogelijk zijn. Wanneer dit wel in aangepaste vorm gedaan zou worden, zou dit zorgen voor onbetrouwbare resultaten.

4.2.1 Monitoren

In eerste instantie was gepland dat het ontwerp zou starten op 16 maart. In die eerste week zou er ruimte zijn voor het testen en naderhand evalueren van het ontwerp. Aan de hand daarvan kan het ontwerp nog aangepast worden. Na een week zou een mail gestuurd worden met daarin een aantal evaluatievragen. Aan de hand van het antwoord op de vragen had het ontwerp nog aangepast kunnen worden. Vragen die gesteld zouden worden:

- Wat gaat goed?
- Waar loop je tegen aan?
- Welk onderdeel moet behouden worden?
- Welk onderdeel vraagt om verbetering?

Tussentijds wordt een evaluatiemoment gepland met zowel de leraren als de leerlingen. Vanuit de leerlingen zou een focusgroep bepaald worden. Uit iedere klas zouden twee leerlingen aan sluiten die een afspiegeling van de groep vormen. De volgende vragen zouden worden besproken:

- Wat vind je van het groeiformulier?
- Wat ben je aan het leren?
- Kun je in eigen woorden vertellen waarom je dit doet?
- Wat vind je moeilijk?
- Wat gaat goed?

Met de leraren zou na schooltijd een moment gepland worden om te evalueren. Hierbij zouden dezelfde vragen gesteld worden als bij het eerste korte evaluatiemoment.

De planning voor het uitvoeren van het ontwerp, het evalueren en de eindmeting is per mail naar de betrokken leraren verstuurd. Deze mail en de planning is te vinden in Bijlage N.

4.2.1 Meten

Wanneer de uitvoerperiode voor bij is, wordt de invloed van het ontwerp gemeten. Dit wordt gedaan door dezelfde meetinstrumenten te gebruiken als bij het contextonderzoek. Uit het contextonderzoek is gebleken dat een aantal punten al goed ontwikkeld zijn bij zowel de leraar als de leerling. Deze punten worden in de eindmeting niet opnieuw bevraagd en bekeken.

De invloed van het ontwerp zou eveneens gemeten worden door de leraren een logboek in te laten vullen. De leraren vullen dan iedere keer na het gebruik van het groeiformulier en de handleiding het logboek in. Deze is te vinden in Bijlage S.

Hoofdstuk 5: Onderzoek naar het ontwerp

In het vijfde hoofdstuk van dit onderzoek zal uiteengezet worden hoe het ontwerp onderzocht is. Zonder schoolsluiting had het onderzoek naar het ontwerp plaatsgevonden door dezelfde instrumenten te gebruiken als bij het contextonderzoek. Echter zouden dan de elementen die al sterkt ontwikkeld waren niet worden meegenomen. Vanwege de schoolsluiting als gevolg van de coronamaatregelen, heeft het ontwerp niet in de praktijk zijn intrede kunnen doen. Om die reden is gekozen voor het ontwikkelen van een presentatie in de vorm van een filmpje, waarna de leraren het proces en het product van feedback voorzien. In paragraaf 5.1 wordt de methode van onderzoek naar het ontwerp toegelicht. In de paragraaf die daarop volgt worden de resultaten van het feedbackformulier en het gesprek met de leraren beschreven. Hieruit voortvloeiend wordt in paragraaf 5.3 een conclusie geschreven.

5.1 Methode onderzoek naar het ontwerp

Hieronder wordt de keuze voor methode, procedure, deelnemers en materiaal toegelicht wat betreft de presentatie en het gesprek met de leraren.

Meetinstrument

De feedback is verzameld door middel van een feedbackformulier, het formulier is te vinden in Bijlage O). Bovenaan het formulier staat het doel van het onderzoek vermeld. Het formulier bestaat uit gesloten- en open vragen. Ook is het formulier opgedeeld in twee stukken. Het eerste deel is gericht op het product, op het ontwerp. Het tweede deel spitst zich toe op het proces tijdens het schooljaar. Hiermee worden deels de innovatie- en implementatievraag beantwoord. Bij het eerste deel kunnen de leraren kiezen uit vijf opties. Er is gebruik gemaakt van een vijfpuntsschaal. Hiermee kunnen de leraren genoeg nuance aanbrengen in hun antwoorden. De opties zijn: 1. Helemaal oneens 2. Oneens 3. Neutraal 4. Eens 5. Helemaal eens. Ook het tweede deel bestaat uit een vijfpuntsschaal. Hierbij zijn de opties: 1. Nauwelijks van toepassing 2. Een enkele keer van toepassing 3. Zo nu en dan van toepassing 4. Tamelijk vaak van toepassing 5. Bijna altijd van toepassing.

Daarnaast heeft er ook een gesprek plaatsgevonden met de leraren van de groepen 3 en 4. Zij hebben enkele vraagstukken besproken en voor zichzelf een storyline gemaakt en toegelicht. Doormiddel van de storyline geven de leraren aan wat voor hen betekenisvolle momenten waren in het collectieve leerproces en wat de inhoud is van deze betekenissen (Interactum Lectoraat Kennisbank, z.d.). De leraren werd eerst gevraagd om een tijdslijn te tekenen. Op de x-as kwam de tijd, van september tot mei en op de y-as de cijfers 0 tot 10. Steeds werden de gebeurtenissen rondom het onderzoek genoemd, de leraren gaven vervolgens op de storyline aan wat hun gevoel daarbij was door een kruisje te zetten. Vervolgens lichtte elke leraar de lijn toe aan de hand van een verhaal. Vervolgens werd er een gezamenlijke betekenis van de verhalen geschetst.

Deelnemers

Om er zeker van te zijn dat alle teamleden op de hoogte zijn van het ontwerp, is de keuze gemaakt alle leraren het feedbackformulier in te laten vullen. Dit vergroot ook de betrouwbaarheid van de resultaten van het feedbackformulier. De leraren hadden één schoolweek de tijd om het formulier bij mij in te leveren. In totaal zijn er 17 respondenten, waaronder een intern begeleider en lid uit het MT, gedragsspecialist, IPC-coördinator, rekencoördinator en specialist talentontwikkeling. Dit beïnvloedt ook de betrouwbaarheid van de feedback positief.

Procedure

Op het moment dat de vervangende opdracht helder was, werd het team hiervan op de hoogte gesteld. Met het team werd gecommuniceerd wat er van hen verwacht wordt en wanneer. De leraren hebben één week de tijd om het filmpje te bekijken en het feedbackformulier in te vullen. Om voor zoveel mogelijk reactie te zorgen, werd het filmpje zowel via de mail, als via de groepsapp en via Parro verstuurd. Een dag voor de sluitingsdatum werd nogmaals een herinnering gestuurd.

Via de mail werd een afspraak gemaakt met de leraren van groep 3 en 4 voor een online gesprek. Het doel van het gesprek is het afsluiten van het onderzoek met de onderzoeksgroep, het horen van de ervaringen van de betrokken leraren en het krijgen van input voor de discussie.

Materialen

Bijlage O: Feedbackformulier leraren

Filmpje: <https://www.youtube.com/watch?v=B2TiS7ZQwv8>

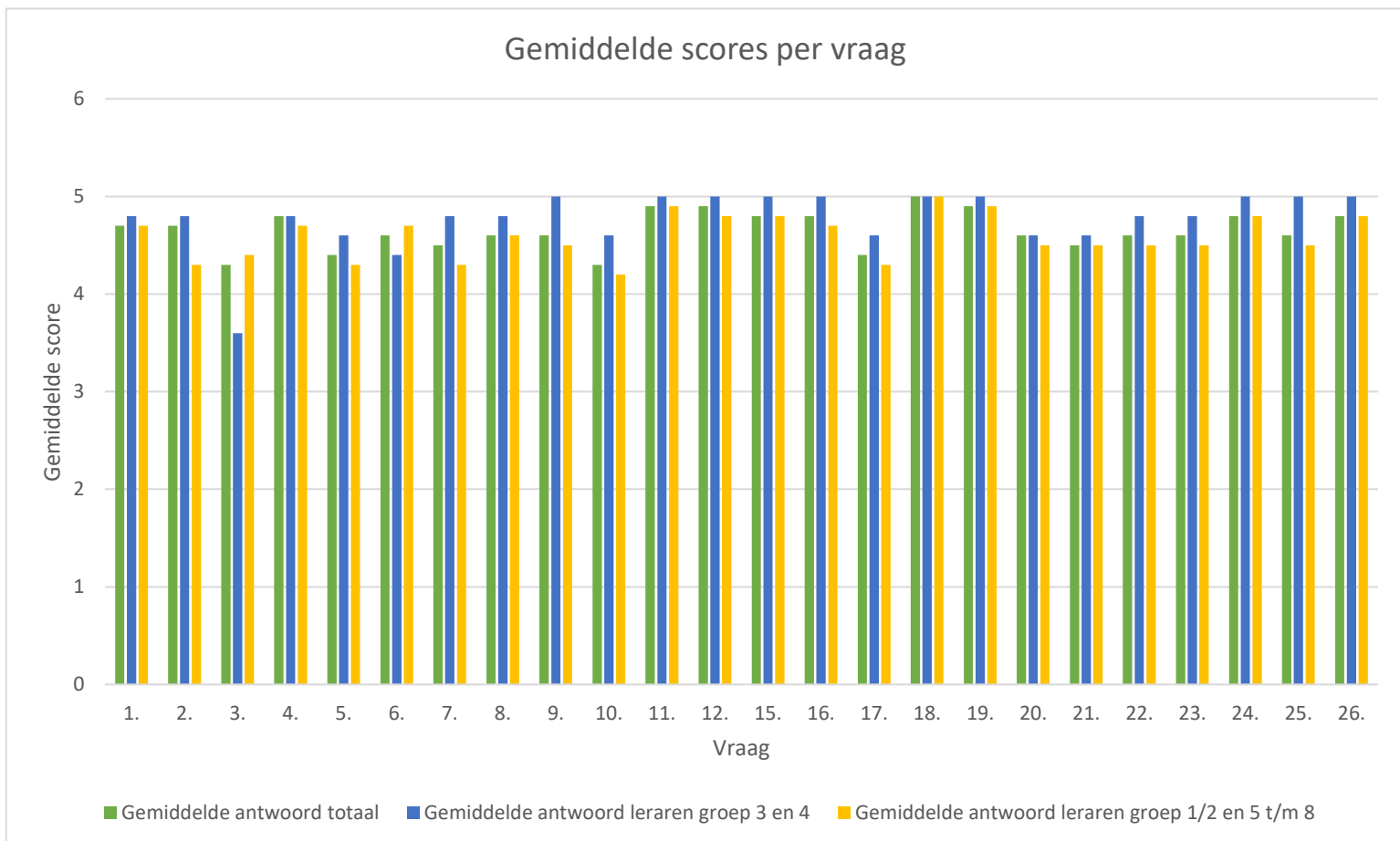
5.2 Resultaten onderzoek naar het ontwerp

In deze paragraaf zullen de resultaten van het feedbackformulier, het gesprek met de leraren van groep 3 en 4 en de storyline worden weergegeven.

De resultaten worden opgedeeld in twee delen. Het eerste deel bestaat uit de resultaten van het feedbackformulier dat ingevuld is door de teamleden. Bij het tweede deel worden de resultaten van het gesprek met de leraren van groep 3 en 4 weergegeven en worden de resultaten van de storyline getoond.

5.2.1 Feedbackformulier leraren

De leraren hebben op het feedbackformulier een waardering ingevuld. Hierbij kon de keuze gemaakt worden tussen vijf punten. Omdat er vanuit wordt gegaan dat de respondenten de afstand tussen de bolletjes al gelijk ervaren, worden de schalen omgezet in cijfers met een gelijke afstand (Van der Donk & Van Laanen, 2016). Met die getallen is het gemiddelde per vraag berekend. Wanneer het gemiddelde 4,8 is, ligt het groepsgemiddelde tussen het vierde en vijfde schaalpunt, maar zijn er meer mensen die voor het vijfde schaalpunt hebben gekozen dan voor het vierde. De groepsgemiddeldes zijn afgerond op één decimaal. Binnen de resultaten wordt er onderscheid gemaakt in drie categorieën. De eerste categorie wordt weergegeven met groen. Dit is het gemiddelde antwoord van alle 17 respondenten. Met blauw wordt het gemiddelde antwoord van alle vijf leraren uit groep 3 en 4 weergegeven. Tot slot vormt geel de gemiddelde score van de overige leraren, uit groep 1, 2 en 5 t/m 8. In Bijlage P worden de resultaten van de open vragen uiteengezet.



Vraag	Gemiddelde antwoord totaal	Gemiddelde antwoord leraren groep 3 en 4	Gemiddelde antwoord leraren groep 1/2 en 5 t/m 8
1.	4,7	4,8	4,7
2.	4,7	4,8	4,3
3.	4,3	3,6	4,4
4.	4,8	4,8	4,7
5.	4,4	4,6	4,3
6.	4,6	4,4	4,7
7.	4,5	4,8	4,3
8.	4,6	4,8	4,6
9.	4,6	5	4,5
10.	4,3	4,6	4,2
11.	4,9	5	4,9
12.	4,9	5	4,8
15.	4,8	5	4,8
16.	4,8	5	4,7
17.	4,4	4,6	4,3
18.	5	5	5
19.	4,9	5	4,9
20.	4,6	4,6	4,5
21.	4,5	4,6	4,5
22.	4,6	4,8	4,5
23.	4,6	4,8	4,5
24.	4,8	5	4,8
25.	4,6	5	4,5
26.	4,8	5	4,8

5.2.2 Gesprek en storyline leraren groep 3 en 4

Met de leraren van groep 3 en 4 heeft er een online gesprek plaats gevonden. Het verslag hiervan is te vinden Bijlage Q.

5.3 Conclusie onderzoek naar het ontwerp

5.3.1 Conclusie feedback

De gesloten antwoorden op de vragenlijst zijn opgedeeld in drie categorieën. Op die manier wordt het verschil in beleving van de onderzoeksgroep (groep 3 en 4) en de rest van de leraren duidelijk. Alle resultaten liggen relatief dicht bij elkaar. Om die reden zijn de gemiddeldes afgerond op één decimaal. De conclusie wordt, evenals het feedbackformulier, opgedeeld in twee delen. Het eerste deel bevat het product en het tweede deel bevat het proces.

Product

Bij de vragen omtrent het product zijn er twee scores die meteen opvallen, omdat ze erg hoog zijn. Het betreft de vragen 11 en 12. Beide vragen hebben een gemiddelde score van 4,9 bij alle leraren, een 5 van de leraren van groep 3 en 4 en een 4,9 en 4,8 van de overige leraren. Dit zou kunnen betekenen dat de handleiding gebruiksvriendelijk is en dat het ontwerp naast groep 3 en 4, ook voor andere groepen geschikt is. De vragen 3 en 10 hebben een relatief lagere score, van 4,3. Bij vraag 3 wordt gevraagd naar de geschiktheid voor de doelgroep. Vraag 10 richt zich op de differentiatie binnen het ontwerp. De leraren geven aan dat ze het ontwerp wellicht te lastig schatten voor groep 3. Ook vinden ze dat er meer gedifferentieerd zou kunnen worden. Bij de vraag of er bedreigingen zijn voor het ontwerp, merkt een leraar het volgende op: *“Wordt er voor iedereen hetzelfde leerdoel gehanteerd? Of wordt daarin gedifferentieerd? Als iedereen hetzelfde doel heeft, wordt er dan wel genoeg gedifferentieerd?”* Hieruit kan geconcludeerd worden dat er meer differentiatie plaats kan vinden en/of dat duidelijker beschreven dient te worden hoe er gedifferentieerd kan worden.

Ook kan er antwoord gegeven worden op de innovatievraag: ‘Hoe zou het ontwerp leraren kunnen ondersteunen in het begeleiden van leerlingen bij het inzicht krijgen in het eigen leerproces?’. Zo was er een leraar die de volgende opmerking gaf. *“Ik denk dat het groei-formulier ontzettend goed past bij de hulpvraag die wij als school hadden, dit in combinatie met IPC. Zowel leerlingen als leerkracht krijgen beter inzicht in waar de leerling staat m.b.t. het doel en de leerlingen worden op deze manier gedwongen om bewust na te denken over hun leerproces.”* Dit geeft aan dat de leraar denkt dat het ontwerp de leraren kan ondersteunen bij het begeleiden van leerlingen. Uit het volgende citaat blijkt dat de leraren aangeven dat de leraren door middel van het ontwerp meer aan het nadenken worden gezet met betrekking tot te doelen. *“Ik zie niet alleen kansen bij gr. 3 en 4, maar ook verder in de bouwen. Ik denk dat je voor kinderen en voor jezelf vaardigheden heel inzichtelijk kan maken. Ik denk ook dat een leerkracht nu goed moet nadenken over de doelen die hij/zij stelt. Ik ben enthousiast.”*

Proces

De score bij vraag 18 is meteen opvallend. Daar geven alle leraren een 5 score. Er kan dus geconcludeerd worden dat alle respondenten vinden dat de onderzoeker hen met waardigheid en respect heeft behandeld. Ook blijkt dat de onderzoeker het team waardering en steun geeft, aangezien deze vraag een waardering krijgt van 4,9. Daarentegen scoort vraag 17 relatief laag. Dit zou kunnen betekenen dat er meer stil gestaan had kunnen worden bij de successen van het onderzoek.

Uit het gesprek met de leraren van groep 3 en 4 is een antwoord op de implementatievraag gekomen: *‘Hoe is zou het implementatieproces kunnen doorlopen zonder onderzoeker?’*. De leraren geven namelijk aan dat zij het ontwerp en het bespreken er van willen laten terug komen binnen team- en/of bouwvergaderingen. Op die manier kan er van en met elkaar geleerd

worden. Een leraar geeft ook aan: *“We hoeven het wiel niet opnieuw uit te vinden, we kunnen van elkaar leren.”* Kortom: het implementatieproces moet bewaakt worden, dit kan gedaan worden door aan het begin van het schooljaar te plannen wanneer er geëvalueerd wordt.

In zijn totaliteit is het opvallend hoe vaak de onderzoeksgroep unaniem een 5 score geeft. Dit in tegenstelling tot de rest van de leraren. Hieruit kan geconcludeerd worden dat de leraren van groep 3 en 4 meer op de hoogte waren van het onderzoek en dat ze daarom een hogere waardering hebben gegeven. Een leraar merkt in het feedbackformulier op: *“Ik merk wel dat het toch dit schooljaar voornamelijk iets is van ‘groep 3/4 . Ik mis draagvlak van het gehele schoolteam.”* Concluderend betekent dit dat de overige teamleden nog meer betrokken hadden kunnen worden bij het onderzoek.

Verder werden er meerdere complimenten uitgedeeld voor het ombuigen van de opdracht, het filmpje en de flexibiliteit. Hieruit kan geconcludeerd worden dat de leraren het onderzoek als prettig hebben ervaren en dat zij het filmpje een verduidelijking vinden.

5.3.2 Beantwoording hoofdvraag

‘Hoe kunnen de leraren het eigenaarschap van leerlingen uit groep 3 en 4 stimuleren binnen IPC?’

Nadat er antwoord is gegeven op de verschillende deelvragen, kan er een antwoord geformuleerd worden op de hoofdvraag. Volgens Conley en French (2014) zijn er een vijftal componenten die bijdragen aan eigenaarschap. Dit zijn motivatie & betrokkenheid, leerdoelen & zelfsturing, zelfvertrouwen & self-efficacy, metacognitie & zelfmonitoring en doorzettingsvermogen. Uit het contextonderzoek is gebleken dat de leraren op de Geert Groteschool een aantal van deze elementen stimuleren. Deze elementen zijn eveneens in hoge mate aanwezig bij de leerlingen. De motivatie & betrokkenheid, het zelfvertrouwen & self-efficacy en het doorzettingsvermogen worden gestimuleerd door de leraren en zijn aanwezig gebleken bij de leerlingen. Daarentegen is gebleken dat het werken met leerdoelen & zelfsturing en metacognitie & zelfmonitoring nog niet volledig wordt benut op de Geert Groteschool.

Het vormen van een leerdoel, zelfsturing, metacognitie en zelfmonitoring kunnen ontwikkeld worden doordat de leraar de te leren vaardigheid aanbiedt door middel van modeling (Van der Vegt, 2017). Volgens Veen & Van der Wal (2016) hebben de hersenen een doel nodig om zich te kunnen richten. Het leerproces verloopt dan namelijk soepeler. Op het moment dat een leerling zich bewust is van hij/zij leert, wordt het simpeler hen te leren hoe ze hun eigen leerproces kunnen evalueren. Wanneer leerlingen hun eigen doelen kunnen herkennen (binnen het kader van het onderwerp van de les) stelt het ze in staat om verantwoordelijk te zijn voor hun eigen leerproces en de opbrengt daarvan (Janson, 2013). Het eigenaarschap van leerlingen (en dan met name de elementen leerdoelen & zelfsturing en metacognitie & zelfmonitoring) uit groep 3 en 4 kan dus worden gestimuleerd doordat de leraar strategieën en vaardigheden voordoet, waarbij het denkproces verwoord wordt. Dit heet modeling (Van der Vegt, 2017). Binnen IPC kan dit gedaan worden door gebruik te maken van het ontwerp. Door het ontwerp krijgen de leerlingen zicht op hun eigen leerproces, doordat het proces visueel wordt gemaakt. Het is daarbij de taak van de leraar de leerling te ondersteunen, door modeling te gebruiken of door hints te geven. Het is eveneens van belang dat de leraar beschikt over de juiste kennis en vaardigheden (Vandevelde, Vandenbussche & Van Keer, 2012).

Het coronavirus heeft gezorgd voor een schoolsluiting in de periode dat het ontwerp uitgevoerd zou worden. De praktijk heeft dus niet uit kunnen wijzen of het ontwerp daadwerkelijk bijdraagt aan de leraarvaardigheden bij het stimuleren van eigenaarschap binnen IPC. Wel hebben de leraren aan de hand van een filmpje een feedbackformulier ingevuld. De leraren hebben hierbij feedback gegeven op het product en het proces. Hieruit is onder andere naar voren gekomen dat de leraren mogelijkheden voor het ontwerp zien in de groepen 5 t/m 8.

Hoofdstuk 6: Discussie

In dit laatste hoofdstuk wordt het onderzoek nogmaals kritisch bekeken en hierbij worden verschillende punten ter discussie gesteld. Daarnaast worden er aanbevelingen gedaan voor in de praktijk. In paragraaf 5.3 worden er suggesties voor vervolgonderzoek op de Geert Groteschool beschreven.

6.1 Discussiepunten

In het vooronderzoek is gebruik gemaakt van een aantal instrumenten om de behoefte en de beginsituatie te meten. Deze meetinstrumenten kennen echter wel hun beperkingen. De onderzoeker heeft de meetinstrumenten zelf vormgegeven aan de hand van literatuur. Hiervoor is gekozen, omdat er nog geen instrument bestaat dat aansluit bij de relevante literatuur en de schoolontwikkelingsvraag. Dit zou echter een beperking kunnen zijn, omdat de onderzoeker wellicht niet objectief is en beïnvloedt kan zijn door eigen mening en visie. Bij een volgend onderzoek kan er om die reden gekozen worden voor het vormgeven van een instrument door meerdere personen, of voor het gebruik van een bestaand instrument. Op die wijze is de kans groter dat de resultaten betrouwbaar zijn. De instrumenten kunnen vormgegeven worden door het team van de Geert Groteschool of door andere onderwijsprofessionals.

De vragenlijst van de leerlingen is slechts door een kleine selectie ingevuld. Hiervoor is gekozen om het onderzoek overzichtelijk te houden en niet te groot te maken. De betrouwbaarheid van het onderzoek zou vergroot kunnen worden, door meer leerlingen te bevragen. Volgens Van Meerkerk (2018) is er een groot aantal personen noodzakelijk voor een betrouwbaar onderzoeksresultaat.

Bij de vragenlijst voor de leraren wordt de vraag gesteld: ‘Is er een uitdagende leeromgeving voor de groep? Hoe ziet deze er uit?’. In de literatuur staat echter dat volgens Klein Hulse & Van den Berg (2017) een uitdagende leeromgeving een omgeving is waarin informatiebronnen en internet aanwezig zijn. Het doel van deze vraag berust zich op het stuk: zijn er informatiebronnen en internet aanwezig en wordt de IPC leerwand juist gebruikt. Dit is echter niet expliciet gevraagd in de vragenlijst, hierdoor hebben niet alle leraren het gewenste antwoord gegeven.

Het vooronderzoek en het ontwerp is voornamelijk gedaan aan de hand van Conley & French (2014), ondersteunt door andere literatuur. Het onderzoek zou betrouwbaarder zijn wanneer er naar meerdere bronnen werd gekeken als basis voor het vooronderzoek en ontwerp.

Bij de afname van de vragenlijst van de leerlingen, was de onderzoeker aanwezig. Dit zou de betrouwbaarheid van het onderzoek kunnen beïnvloeden, omdat de kans bestaat dat de leerlingen sociaal wenselijke antwoorden geven (Hoftijzer & Korte, 2012).

6.2 Suggesties voor vervolgonderzoek

Vorig schooljaar werd voor het derde jaar op rij het onderzoekend leren in de bovenbouw onderzocht. Daar is in het derde jaar van de cyclus het IPC-Curriculum bij gekomen. Dit schooljaar is er een nieuwe cyclus gestart waarin wederom het IPC-Curriculum centraal stond. Het onderzoek zal zich dan ook verder kunnen specificeren rondom het IPC-Curriculum.

De schoolsluiting vanwege de coronamaatregelen heeft er voor gezorgd dat het ontwerp niet uitgevoerd heeft kunnen worden. Daarom zijn er dus ook geen eindresultaten waarop een conclusie gebaseerd is. De conclusie is nu enkel gebaseerd op de literatuurstudie en het contextonderzoek. Hier dient in het vervolgonderzoek rekening mee gehouden te worden. Eerst moet worden vastgesteld waar de leraren en leerlingen zich bevinden in het proces. Om die reden zijn er verschillende gradaties beschreven, die aangeven in welk stadium de leraren en leerlingen zich bevinden bij de start van een nieuw onderzoek. Dit zal, net als bij IPC toegelicht worden aan de hand van de leerrubrieken uit het Assessment for Learning.

Beginnend – Ik kan het een beetje

Wanneer er bij de start van een nieuw schooljaar weer bij het begin begonnen moet worden, is deze rubriek van toepassing. Ook wanneer er een wisseling van leraren heeft plaatsgevonden kan deze suggestie van toepassing zijn. In dit geval zou een suggestie voor vervolgonderzoek kunnen zijn, om het onderzoek op een andere bouw te richten. In de feedbackformulieren gaven de leraren van de groepen 5 t/m 8 aan dat het formulier in deze vorm ook voor hen geschikt zou kunnen zijn. De leraren van de kleutergroepen gaven dit niet aan. Toch zou er bij hen al aan enige vorm van eigenaarschap (of aan slechts één van de categorieën) gewerkt kunnen worden. Wanneer het ontwerp van dit jaar verder is geïmplementeerd bij de groepen 3 en 4 en wellicht ook de andere groepen, kan hier een stap verder gezet worden. Kijk hiervoor naar de volgende gradaties.

Daarnaast zou het onderzoek zich kunnen richten op het werken vanuit de zone van de naaste ontwikkeling. Volgens Blok, Oostdam, & Peetsma (2007) is er namelijk nog een aanpak die kan bijdragen aan zelfregulatie, namelijk scaffolding. Hierbij wordt de leerling tijdelijk ondersteund door middel van aanwijzingen, het geven van een deel van de oplossing, het aanreiken van een lijst met aandachtspunten, of het hardop meedenken door de leraar. Op die manier kan de leerling zich bepaalde vaardigheden eigen maken, die zonder ondersteuning niet haalbaar zouden zijn. De leraar begeleidt de leerling in de zone van de naaste ontwikkeling. Dit is Vygotsky's term voor het leergebied waarbinnen een persoon zijn leerdoel net niet zelfstandig kan behalen, maar wel met begeleiding van een leraar (Van Beemen & Ekelschot, 2018). In dit onderzoek is deze aanpak weinig uitgediept. Wellicht kan het werken vanuit de zone van de naaste ontwikkeling mogelijkheden bieden voor vervolgonderzoek.

Ontwikkelend – Ik kan het steeds beter

Op het moment dat de leraren en leerlingen aan de slag zijn gegaan met het groeiformulier en de handleiding, maar het nog niet volledig geïmplementeerd is, zou er gekozen kunnen worden voor deze suggestie. In dit geval dient er goed overleg met de betrokken leraren plaats te vinden. Hierbij zijn vragen: 'Hoe staan zij erin?' en 'Wat zien ze zitten?'. Er zou gekozen kunnen worden voor het meer zichtbaar maken van het leerproces van leerlingen, in de groep. Dit kan bijvoorbeeld door de leerwand te betrekken bij het gebruik van het groeiformulier.

Beheersend – Ik kan het en ik gebruik het

Als de leraren en leerlingen het ontwerp geïmplementeerd hebben in de praktijk, kan er gekeken worden naar deze suggestie. Uit het gesprek met de leraren van groep 3 en 4 zijn twee opties voor vervolgonderzoek naar voren gekomen. Het onderzoek kan zich verder specificeren op een vraag uit het groeiformulier. De vraag luidt: “Wat heb ik nodig om te groeien?”. Volgens één van de leraren is dit best een complexe vraag, die meer uitgediept kan worden. Ook zou een volgende stap kunnen zijn dat leerlingen zelf hun eigen leerdoelen gaan stellen. Volgens Van der Veen & Van der Wal (2016) kunnen zelf gekozen doelen namelijk voor twee belangrijke functies zorgen: enerzijds vormen ze een bron van motivatie en anderzijds een toets criterium voor het leerresultaat. Uit het vooronderzoek is namelijk ook gebleken dat leraren het lastig vinden om er achter te komen wanneer leerlingen de gestelde doelen behaald hebben, aangezien IPC geen toetsen bevat.

6.3 Aanbevelingen

De Geert Groteschool wordt aanbevolen om:

- alsnog het ontwerp in te zetten. Gezien de resultaten uit het feedbackformulier zou het ontwerp zich ook kunnen richten op de groepen 5 tot en met 8.
- ruimte en tijd vrij te maken binnen de bouw- en teamvergaderingen om het gebruik van het ontwerp te evalueren en bespreken.
- het AOS-bord terug te halen. Dit is een bord dat in de teamkamer hing. Hierop kan alle informatie en relevante literatuur gedeeld worden met het team. Op die manier blijft het hele team betrokken. Bij de resultaten van het feedbackformulier kwam naar voren dat een leraar het draagvlak bij het gehele schoolteam miste. Betrek het gehele schoolteam bij het onderzoek. Dit kan mede gedaan worden door het AOS-bord terug te plaatsen in de teamkamer.
- het leerproces meer zichtbaar te maken op de leerwand. De leraren maken het leerproces van de leerlingen zichtbaar op de leerwand die in hun eigen klas hangt.
- de leraren zich bewust te laten kijken naar het gebruik van de manieren om het eigenaarschap te stimuleren (Conley & French, 2014).

Hoofdstuk 6: Literatuurlijst

- Aarssen, J., van der Bolt, L., Leseman, P., Davidse, N. J., de Jong, M. T., Bus, A. G., & Mesman, J. (2010). *Zelfsturing als basis voor de ontwikkeling van het kind: een oriëntatie vanuit wetenschap en praktijk*. Speciale editie. No. 9. Utrecht: Sardes.
- Baarda, D. B., De Goede, M. P. M., & Teunissen, J. (2001). *Kwalitatief onderzoek*. Groningen, Nederland: Wolters-Noordhoff.
- Berends, R., & Wolthuis, H. (2014). *Focus op Dalton*. Deventer: Saxion Dalton University Press.
- Blok, H., Oostdam, R., & Peetsma, T. (2007). *Het nieuwe leren in het basisonderwijs; een begripsanalyse en een verkenning van de schoolpraktijk*. Geraadpleegd van https://pure.uva.nl/ws/files/4152950/55378_285342.pdf
- Conley, D. T., & French, E. M. (2014). Student ownership of learning as a key component of collegereadiness. *American Behavioral Scientist*, 58(8), 1018–1034. Geraadpleegd van: www.achievementfirst.org/fileadmin/af/resources/AF_Connection/Conley_s_Four_Keys_t_College_and_Career_Readiness.pdf
- De Vries, E. (2013). *Motiveren van studenten De leraar maakt het verschil*. 's Hertogenbosch: Expertisecentrum beroepsonderwijs.
- Deleij, M. (2016). Eigenaarschap, zo simpel! *JSW*, 101(2), 32-33.
- Delfos, M.F. (2011). *Luister je wel naar mí? Gespreksvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar*. Amsterdam: SWP.
- Geert Groteschool. (2019, 19 november). *Missie, visie & identiteit*. Geraadpleegd op 15 januari 2020, van <http://www.geertgroteschool.nl/missie-visie/>
- Geert Groteschool. (2016). *Schoolplan 2016-2019*. Geraadpleegd op 30 oktober 2019, van <http://www.geertgroteschool.nl/wp-content/uploads/2016/02/Schoolplan20162019.pdf>
- Geert Groteschool. (2019). *Schoolgids 2019-2020*. Geraadpleegd op 30 oktober 2019, van <http://www.geertgroteschool.nl/wp-content/uploads/2016/04/Schoolgids-20192020Geert-Grote.pdf>
- Hessing, R., Loeffen, E., Uytendaal, E., & Willems, W. (2013). *De leraar aan het roer!* 's Hertogenbosch, Nederland: KPC Groep.

- Hintze, D., Burke, K., & Beyerlein, S. (2013). Putting It to Practice: Hands-On Learning Activities for Transforming Education. *International Journal of Process Education*, 5(1), 15–48. Geraadpleegd van <http://www.ijpe.online//2013/transformation.pdf>
- Hoftijzer, M., & Korte, P. (2012). *Onderneem! CE Ondernemerschap Theorieboek* (1^{ste} editie). Groningen, Nederland: Noordhoff.
- Huitema, M. (2019). *Mindmappen binnen bronnenonderzoek* (Bachelorscriptie). Leraar Basisonderwijs, Katholieke Pabo, Zwolle.
- Interactum Lectoraat Kennisbank. (z.d.). *De Storyline*. Geraadpleegd op 25 maart 2020, van <http://kennisbank.lectoraat.nl/index.cfm?page=De+Storyline>
- IPC-Nederland (2018). *IPC-curriculum*. Geraadpleegd op 30 oktober 2019, van <https://ipc-nederland.nl/ipc/het-ipc-curriculum>
- IPC-Nederland (z.d.). *Handleiding voor leraren bij het implementeren van het IPC*. Geraadpleegd op 27 november 2019, van <https://members.ipcnederland.nl/ipc/documents?category=45>
- IPC-Nederland. (z.d.) Members Lounge [Screenshot]. Geraadpleegd op 11 februari 2020, van <https://members.ipc-nederland.nl/ipc/assess/learninggoals?milepost=1&subject=18>
- Janson, D. (2013). Wat ga ik vandaag leren? *Volgens Bartjens*, 33(2), 10-12.
- Joyce, C., & Hipkins, R. (2004). Young children's emergent self-regulated learning skills in a primary science investigation. Presented at the NZARE, Wellington. Geraadpleegd van <https://www.nzcer.org.nz/research/publications/young-children-s-emergent-self-regulated-learning-skills-primary-science-inv-0>
- Kirschner, P. A. (2017). *Het voorbereiden van leerlingen op (nog) niet bestaande banen*. Geraadpleegd van https://www.innovatiefinwerk.nl/sites/innovatiefinwerk.nl/files/field/bijlage/rapport_aul_kirschner_nsvp_-_herzien_dec._2017_2.pdf
- Kirschner, P. A., Claessens, L., & Raaijmakers, S. (2018). *Op de schouders van reuzen*. Meppel: Ten Brink Uitgevers.
- Klein Hulse, A., & Van den Berg, N. (2017). *Hoe kunnen docenten het eigenaarschap van leerlingen in het voortgezet onderwijs versterken?* Geraadpleegd van <https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2017/03/180-antwoord-Hoe-kunnen-docenten-het-eigenaarschap-van-leerlingen-in-het-voortgezet-onderwijs-versterken-4.pdf>

- Leerling 2020. (2019, 4 december). *Zelfregulatietool*. Geraadpleegd op 20 februari 2020, van <https://leerling2020.nl/research/zelfregulatietool/>
- Leraar24. (2019, 8 februari). *21e eeuwse vaardigheden: leerlingen voorbereiden op de toekomst*. Geraadpleegd op 2 november 2019, van <https://www.leraar24.nl/51288/21e-eeuwse-vaardigheden-leerlingen-voorbereiden-op-de-toekomst/>
- Lieskamp, M. (2017). *Het belang van eigenaarschap voor het eigen leerproces van leerlingen*. Geraadpleegd van <http://www.myriamlieskamp.nl/wp-content/uploads/2017/04/toekomstbehendig-onderwijs-Direct-5-2017.pdf>
- Migchelbrink, F. (2008). *Praktijkgericht onderzoek in zorg en welzijn*. Amsterdam: SWP.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Elf-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist* , 1(5), 68 78. Geraadpleegd van https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf
- Stichting Catent. (2019). *Jaarplan 2019*. Geraadpleegd op 3 november 2019, van <https://www.catent.nl/jaarplan-2019/>
- Van Beemen, L., & Ekelschot, M. (2018). *Ontwikkelingspsychologie*. Groningen, Nederland: Noordhoff.
- Van der Donk, C., & Van Lanen, B. (2016). *Praktijkonderzoek in de school* (3de editie). Bussum, Nederland: Coutinho.
- Van der Veen, T., & Van der Wal, J. (2016). *Van leertheorie naar onderwijspraktijk* (6^{de} editie). Groningen: Noordhoff.
- Van der Vegt, A. L. (2017, 14 februari). *Welk leraargedrag is effectief om zelfgestuurd leren te bevorderen, waardoor leraren hun leerlingen makkelijker kunnen 'loslaten'?* Geraadpleegd op 11 maart 2020, van <https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2017/02/094-Antwoord-Leraargedrag-zelfstandig-leren.pdf>
- Van Meerkerk, E. (2018). Logboeken als onderzoeks- instrument. *Cultuur+Educatie*, 17(50). Geraadpleegd van <https://lkca.nl>
- Van Oers, B. (2009). *Ontwikkelingsgericht werken in de bovenbouw van de basisschool. Een theoretische verkenning met het oog op de praktijk*. Amsterdam: Vrije Universiteit, afdeling Onderwijspedagogiek.

- Vandevelde, S., Vandenbussche, L., & Van Keer, H. (2012). Stimulating self-regulated learning in primary education: Encouraging versus hampering factors for teachers. *Social and Behavioral Sciences*, 69, 1562-1571. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.12.099
- Voerman, L. (2018). Effectief coachen is vragen stellen én feedback geven. *LBBO Beter Begeleiden*, 24–29. Geraadpleegd van <https://www.vfconsult.nl/wp-content/uploads/2018/09/art-Lia-Voerman-Effectief-coachen-is-vragen-stellen%C3%A9n-feedback-geven-LBBO-september-2018.pdf>
- Woorden.org. (z.d.). *Stimuleren*. Geraadpleegd op 9 februari 2020, van <https://www.woorden.org/woord/stimuleren>
- Zimmerman, B. J., & Pons, M. M. (1986). Development of a structured interview of assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628. Doi: 10.3102/00028312023004614
- Zumbrunn, S., Tadlock, J., & Roberts, E. D. (2011). Encouraging Self-Regulated Learning in the Classroom A Review of the Literature. Richmond: Metropolitan Educational Research Consortium (MERC), Virginia Commonwealth University. Geraadpleegd van http://www.selfregulation.ca/uploads/5/6/2/6/56264915/encouraging_self_regulated_learning_in_the_classroom.pdf



Geert Groteschool
Katholieke basisschool

Mijn eigen groei:

Leerdoel: Ik kan verschillende kaarten gebruiken om iets te vertellen over mijn eigen en een ander land.
(Aardrijkskunde 1.11)

Ik denk dat ik hier sta voor de lessen: Ik denk dat ik hier sta na de lessen: Leerkraacht:

Ik kan het goed Ik kan kaarten van verschillende grootte gebruiken om bepaalde geografische kenmerken van landen te vinden, waaronder mijn eigen land en het land waar ik nu woon. Ik kan makkelijk op mezelf werken.	
Ik kan het steeds beter Ik kan een paar landen en plaatsen vinden op landkaarten van verschillende grootte, waaronder mijn eigen land en het land waar ik nu woon. In het begin heb ik wat hulp nodig om wat te weten te komen over de geografie van deze plaatsen – of er bergen of rivieren zijn, en hoe het land eruitziet.	
Ik kan het een beetje Ik kan met hulp een paar plaatsen vinden op een wereldkaart of wereldbol. Ik kan de plaatsen waar ik gewoond heb beschrijven en iets vertellen over de geografie – of er bergen of rivieren waren, of dat het land heel vlak was, enzovoort.	
Ik kan het nog niet	

Mijn eigen groei:



Geert Groteschool
Katholieke basisschool

Leerdoel: Ik kan verschillende kaarten gebruiken om iets te vertellen over mijn eigen en een ander land.
(Aardrijkskunde 1.11)

Dit ga ik doen om te groeien:



Dit vond ik makkelijk:



Dit vond ik moeilijk:



Dit ga ik de volgende keer doen:



Handleiding Groeiformulier

- 1** Zorg voor motivatie en betrokkenheid bij de leerlingen. Dit kan bereikt worden door een enthousiasmerend startpunt bij het thema.
- 2** Bepaald een vaardigheidsdoel waarvoor het groeiformulier ingevuld gaat worden. Vul het kindvriendelijke leerdoel in. Vul de vakken met 'Ik kan het een beetje, ik kan het steeds beter en ik kan het goed' in vanuit het Assessment for Learning.
- 3** Vertel de leerlingen wat het leerdoel is en tot welk vakgebied dit leerdoel betrekking heeft. Bespreek het Assessment for Learning aan de hand van de verschillende niveaus: Ik kan het nog niet, ik kan het een beetje, ik kan het steeds beter, ik kan het goed.
- 4** Leg aan de hand van een voorbeeld uit hoe het groeiformulier ingevuld kan worden. Laat het door middel van modeling zien.
- 5** Laat de leerlingen schatten in welke schaal zij zich bevinden, voorafgaand aan de lessen. Laat de leerlingen verwoorden waarom zij zich daar bevinden. Laat de leerlingen de plant inkleuren tot het punt waar zij zijn. Hoe verder de leerling komt binnen het doel, hoe meer van de plant wordt gekleurd. De plant (lees: de leerling) is nu gegroeid. Binnen een niveau kunnen ook stappen gemaakt worden, wanneer een kind binnen het niveau meer kan dan voorheen, kan er gekleurd worden tot de stippellijn.

Leerlingen die aangeven het doel al behaald te hebben, mogen dit in de les bewijzen. Zij kunnen eventueel aan een ander vaardigheidsdoel gaan werken.

- 6** De leerlingen vullen het eerste groene vak in met 'Dit ga ik doen om te groeien'.



Dit ga ik doen om te groeien:

7 De volgende keer dat er aan het vaardigheidsdoel gewerkt wordt, wordt het groeiformulier er weer bij gepakt. Eventueel wordt het Assessment for Learning weer toegelicht. De leerlingen hebben nu de kans om de plant verder te kleuren.

8 De leerlingen vullen aan het eind van het behandelen van het vaardigheidsdoel de reflectievragen in. Deze vragen worden behandeld in de klas. Dit kan klassikaal, in groepjes, individueel etc.



9 Stimuleer de leerlingen gedurende het proces door te zetten, ook als het moeilijk is.

? Merk je dat de leerlingen het alsnog erg lastig vinden om het groeiformulier in te vullen? Dan kan je het stappenplan door middel van modeling (nogmaals) doorlopen. Geef hierbij hints, stel vragen en geef feedback.