

Invloed van eigenaarschap op de zelfeffectiviteit bij een prikkelverwerkingsstoornis

Een onderzoek naar de invloed van eigenaarschap op de zelfeffectiviteit van leerlingen met een prikkelverwerkingsstoornis op basisschool De Klokbeek.

In het kader van het onderzoeksprogramma van basisschool De Klokbeek: 'Samenwerkend leren als onderdeel van de cultuur op basisschool De Klokbeek'.

Janita van den Brink





Ik heb het nog
nooit gedaan, dus
ik denk dat ik
het wel kan.

Pippi Langkous

Janita van den Brink
Studentnummer: 150165
Christelijke Hogeschool Ede
Afstudeeronderzoek leerkracht Basisonderwijs (Pabo)
Mei 2019
Afstudeerbegeleider: Derjan Havinga-Heijs
Aantal woorden: 6129

Inhoudsopgave

Voorwoord	4
Samenvatting	5
Inleiding	6
Theoretisch kader	7
Eigenaarschap	7
Elementen van eigenaarschap	8
Zelfeffectiviteit	9
Fixed and growth mindset	10
Zelfeffectiviteit bij leerlingen met een prikkelverwerkingsstoornis	10
Methode	11
Resultaten	13
Conclusie	15
Discussie	15
Aanbevelingen	16
Literatuurlijst	17
Bijlage 1:	20
vragenlijst 'Het geloof in eigen kunnen'	20
Bijlage 2:	22
planning	22
Bijlage 3:	23
uitslagen vragenlijst; weergave in grafieken	23

Voorwoord

Voor u ligt mijn afstudeeronderzoek 'De invloed van eigenaarschap op de zelfeffectiviteit bij een prikkelverwerkingsstoornis: Een onderzoek naar de invloed van eigenaarschap op de zelfeffectiviteit van leerlingen met een prikkelverwerkingsstoornis op basisschool De Klokbeker'. Het onderzoek is uitgevoerd op de Protestants Christelijke Basisschool 'De Klokbeker' in Ermelo. Dit afstudeeronderzoek is geschreven in het kader van mijn afstuderen aan de opleiding Leraar Basisonderwijs aan de Christelijke Hogeschool Ede en in opdracht van 'De Klokbeker'. Van september 2018 tot en met mei 2019 ben ik bezig geweest met het onderzoek en het schrijven van mijn afstudeeronderzoek.

Vanuit mijn christelijke achtergrond vind ik het belangrijk dat kinderen positief denken over zichzelf en het vertrouwen krijgen dat ze dingen kunnen! Ik wil de kinderen dan ook graag tijdens de jaren dat ik voor de klas sta meegeven dat God onvoorwaardelijk van ze houdt en Hij het beste met ze voorheeft. Door in dit onderzoek bezig te zijn met zelfeffectiviteit hoop ik meer kennis op te doen over dit onderwerp, zodat ik deze wijsheid kan inzetten en weer kan delen.

Ik wil van dit voorwoord gebruik maken om de mensen uit het onderzoeksteam van De Klokbeker, verbonden aan de Academische Opleidingsschool, te bedanken voor hun ondersteuning en vertrouwen. Ten eerste wil ik mijn afstudeerbegeleider Derjan Havinga bedanken voor haar waardevolle feedback en tijd. Daarnaast wil ik Lydie Blijleven en Karola de Vries bedanken voor hun positieve feedback en verdiepende inzichten. Tevens bedank ik mijn medestudenten Eline Karssen en Ruben Tucker, voor de fijne en leerzame tijd waarin zij meedachten en meehielpen met het onderzoek. Tot slot wil ik alle respondenten, alle leerkrachten van De Klokbeker bedanken voor het meewerken aan dit onderzoek.

Ik wens u veel leesplezier toe!

Janita van den Brink

Mei 2019

Samenvatting

Eigenaarschap is een aspect van kindgericht onderwijs. Hierbij nemen leerlingen verantwoordelijkheid voor het eigen leren. Eigenaarschap biedt ook vrijheden.

Kunnen leerlingen met een prikkelverwerkingsstoornis deze vrijheden aan? Of zorgen deze vrijheden juist voor een verhoogde zelfeffectiviteit?

In dit onderzoek is er gekeken naar de invloed van eigenaarschap op de zelfeffectiviteit van leerlingen met een prikkelverwerkingsstoornis.

Uit de resultaten bleek dat er bij de meeste leerlingen met een prikkelverwerkingsstoornis sprake is van een lichte groei wat betreft de algemene zelfeffectiviteit.

De verwachting is dan ook dat de algemene zelfeffectiviteit van leerlingen zonder prikkelverwerkingsstoornis heel waarschijnlijk nog sterker zal stijgen.

Invloed van eigenaarschap op de zelfeffectiviteit bij een prikkelverwerkingsstoornis

In dit onderzoek is er gekeken naar de invloed van eigenaarschap op de zelfeffectiviteit van leerlingen met een prikkelverwerkingsstoornis. Hiervoor is een vragenlijst afgenomen bij 8 leerlingen met een prikkelverwerkingsstoornis van Basisschool De Klokbeker. Vervolgens is er 3x een half uur gewerkt aan een taak waarbij 4 elementen van eigenaarschap zijn toegevoegd. Daarna is dezelfde vragenlijst weer afgenomen bij de 8 leerlingen. Uit de resultaten is gebleken dat er sprake was van een lichte groei wat betreft de zelfeffectiviteit van leerlingen met een prikkelverwerkingsstoornis. Zodoende is de conclusie dat de zelfeffectiviteit van leerlingen met een prikkelverwerkingsstoornis door elementen van eigenaarschap vergroot kan worden. Dit wordt echter niet gegarandeerd.

Inleiding

Kinderen met een hoge zelfeffectiviteit geloven onder andere dat ze de vaardigheden hebben om hun zelf gestelde doelen te bereiken, werken harder, zijn optimistischer, minder angstig en volharden meer (Kirschner, 2014). Bandura (1997) beweert dat zelfeffectiviteit bijna elk aspect van ons leven raakt. Gedurende je hele leven zul je projecten of nieuwe uitdagingen tegenkomen en moeten aangaan. Hierbij is het belangrijk dat je het gevoel hebt dat je het aankunt.

Er is in 2015, op de Protestants Christelijke basisschool De Klokbeker, een driejarig onderzoekstraject gestart naar het aanbieden van samenwerkend leren. Dit is gestart omdat het samenwerken nog niet de juiste invulling kreeg. Het uiteindelijke doel is een cultuurverandering binnen de school, waarin samenwerkend leren de gewenste aandacht krijgt, zodat de samenwerkingsvaardigheden van de leerlingen vergroot worden en er effectiever wordt geleerd. Door vorige onderzoeken is er meer bekend over hoe samenwerkend leren onderdeel kan worden van de cultuur van de school. Er zijn in de voorgaande drie jaar onder andere onderzoeken gedaan naar de combinatie: samenwerkend leren en autisme, en de combinatie: het zelfbeeld van leerlingen met autisme.

Volgend schooljaar (2019/2020) wil de basisschool zich gaan verdiepen in kindgericht onderwijs. Een belangrijke pijler van kindgericht onderwijs is eigenaarschap van leerlingen (Karels, 2017). Dit onderzoek is ter voorbereiding op volgend schooljaar.

Mijn interesse gaat uit naar het zelfbeeld/ zelfvertrouwen van leerlingen met een prikkelverwerkingsstoornis. Het onderwerp van het onderzoek is dan ook tot stand gekomen door inbreng vanuit het onderzoeksteam, de basisschool en vanuit mij. Daarom zal er in dit onderzoek worden onderzocht welke invloed eigenaarschap heeft op de zelfeffectiviteit van leerlingen met een prikkelverwerkingsstoornis.

In het volgende stuk wordt ingegaan op twee termen die hierboven genoemd werden, namelijk: eigenaarschap en zelfeffectiviteit.

Eigenaarschap houdt in dat een persoon zich ergens over ontfermt en daarover de volle verantwoordelijkheid neemt (Haak, 2018). Eigenaarschap komt dus geregeld om de hoek kijken, ook bij leerlingen op de basisschool. Eigenaarschap van leerlingen over het eigen leerproces is de mate waarin de leerlingen zelf verantwoordelijkheid nemen voor het eigen leerproces (Lieskamp, 2017).

Volgens van Kooten & Koekoek (2014) zou het geven van verantwoordelijkheid aan leerlingen het gevoel van eigenaarschap over het eigen leerproces moeten bevorderen. Om zicht te hebben en te houden op het eigen leerproces is het noodzakelijk dat een leerling zelfvertrouwen heeft (self-confidence) en het vertrouwen heeft dat hij de leertaak ook daadwerkelijk tot een goed einde kan brengen (self-efficacy). Voor leraren is het belangrijk dat zij hiervoor de juiste (pedagogische en didactische) condities scheppen (Lieskamp, 2017).

Basisschool De Klokbeker probeert hier op verschillende manieren aan te voldoen, onder andere door leerlingen die speciale zorg nodig hebben een plek te bieden in de Boomhut. De Boomhut is een veilige, rustige en gestructureerde ruimte waar altijd een leerkracht aanwezig is. De leerlingen worden geholpen met hun hulpvraag die op verschillende gebieden kan liggen.

Het is bekend dat veel kinderen met een prikkelverwerkingsstoornis een laag zelfbeeld en weinig zelfvertrouwen hebben (Boxhoorn, 2014). Het zou voor hen dus een belemmering kunnen zijn om zicht te houden op het eigen leerproces. Ze vinden het lastig om te plannen, te evalueren, zich aan te passen en problemen op te lossen (Participate, 2019). Ook beweren Gist & Mitchel (1992) dat mensen met meer zelfvertrouwen een hogere zelfeffectiviteit hebben. Zou een aspect van eigenaarschap enige invloed kunnen hebben op de zelfeffectiviteit van leerlingen met een prikkelverwerkingsstoornis?

Als leerlingen met een prikkelverwerkingsstoornis tijdens hun leerproces eigen leerdoelen stellen, worden ze niet meer vergeleken met anderen, enkel met zichzelf (Leenders & Loon, 2007). Dit heeft dus als voordeel dat ze hun persoonlijke groei zien en niet die van anderen.

Om te kunnen kijken of de leerling de zelf gestelde doelen heeft behaald kan dit worden geëvalueerd door gebruik te maken van de Cirkel 'Durf te denken'. Deze cirkel zal in het theoretisch kader verder worden toegelicht en worden ingezet tijdens het praktijkonderzoek. Volgens Hattie & Timperley (2007) heeft evalueren als primair doel leerlingen inzicht te geven in hun eigen leerproces. Hieruit zou kunnen blijken dat evalueren op het leerproces aansluit bij het stimuleren van eigenaarschap.

De bovenstaande bronnen en vragen hebben geleid tot de volgende probleemstelling:

Heeft het geven van elementen van eigenaarschap (zelf doelen stellen, zelf keuzes maken, verantwoordelijkheid nemen en laten evalueren op hun doelen en leerproces) effect op de zelfeffectiviteit van leerlingen met een prikkelverwerkingsstoornis die naar de Boomhut gaan?

Uit deze probleemstelling is de onderstaande onderzoeksvraag ontstaan:

Welk effect heeft het werken met een aantal elementen van eigenaarschap (zelf doelen stellen, zelf keuzes maken, verantwoordelijkheid nemen en evalueren op eigen doelen/leerproces) op de zelfeffectiviteit van leerlingen met een prikkelverwerkingsstoornis die naar de Boomhut gaan?

Allereerst zal er binnen het theoretisch kader worden ingegaan op de definitie van eigenaarschap en de elementen van eigenaarschap, vervolgens zal de definitie van zelfeffectiviteit worden besproken, also de definitie van fixed en growth mindset. Tevens zal worden besproken welke rol zelfeffectiviteit speelt bij leerlingen met een prikkelverwerkingsstoornis.

Vervolgens zal in de methode worden beschreven hoe zelfeffectiviteit van leerlingen met een prikkelverwerkingsstoornis kan worden beïnvloed. Daarna volgen de resultaten van het praktijkonderzoek. Tot slot volgt een conclusie op de onderzoeksvraag en een discussie waarin gekeken wordt naar eventuele ontbrekende aspecten in dit onderzoek.

Theoretisch kader

Eigenaarschap

Eigenaarschap van leerlingen over het eigen leerproces is de mate waarin de leerlingen zelf verantwoordelijkheid nemen voor het eigen leerproces (Lieskamp, 2017). Volgens Pater en Volman (2014) moeten kinderen meer verantwoordelijkheid nemen voor hun eigen onderwijs en hoe dat wordt gebracht, zodat ze de talenten ontwikkelen die ze nodig hebben voor de toekomst.

Het leren kan zichtbaar worden gemaakt door de leerstappen inzichtelijk te maken en samen met de leerlingen bij te houden welke vorderingen zij maken. Aan het eind van het leerproces kan er met de leerlingen worden teruggekeken op al deze vorderingen, want kinderen die eigenaarschap ontwikkelen, moeten leren reflecteren op hun eigen leerproces (Karels, 2017). Dit sluit aan bij het kindgericht onderwijs waar De Klokbeker wil

zich volgend schooljaar meer in wil gaan verdiepen. Bij kindgericht onderwijs worden de leertrajecten qua inhoud en tempo afgestemd op het individu en de leerling heeft invloed op de vormgeving van het leerproces. Daarbij houden leerling en leraar rekening met datgene wat de leerling al kan, kent en wil (Cop & Rouschop, 2016). In dit leerproces is het belangrijk om de leerlingen zelf keuzes te laten maken, omdat ze dan meer gemotiveerd zullen zijn (Lamers, 2017). Deze keuzes kunnen zijn welke opdrachten een leerling wel/niet maakt of in welke volgorde er aan de taken wordt gewerkt, zodat de zelf gestelde doelen behaald kunnen worden.

Volgens Zimmerman (1990) is eigen doelen stellen een component van eigenaarschap die elke leerling kan leren. “Het kind moet ruimte krijgen om eigen doelen te stellen, binnen de kaders die de leerkracht stelt. Hierdoor is het kind meer gefocust op het behalen van het doel dan wanneer de leerkracht doelen stelt”. Ook Marzano (2008) stelt dat door het formuleren van eigen doelen het eigenaarschap toeneemt en resultaten stijgen.

Doelen die op lange termijn zijn gesteld vergen motivatie. Om deze motivatie te behouden kunnen er haalbare subdoelen worden gesteld. Succes in het behalen van uitdagende subdoelen verhoogt het zelfeffectiviteitsoordeel (Bandura & Cervone, 1986). Naast de positieve effecten die de verschillende elementen van eigenaarschap met zich meebrengen zit er ook een nadeel aan.

Leerlingen met een prikkelverwerkingsstoornis blijken vaak moeite te hebben met vrijheden, en eigenaarschap geeft leerlingen juist vrijheden (Judith, 2014).

Uit voorgaand stuk kunnen vier elementen van eigenaarschap worden gehaald die hieronder verder zullen worden beschreven.

Elementen van eigenaarschap

Hoe kun je als leerkracht het eigenaarschap van leerlingen vergroten? Volgens Lamers (2017) zijn mede de volgende vier elementen van belang. De leerlingen: 1. zelf doelen laten stellen, 2. zelf keuzes laten maken, 3. verantwoordelijk laten zijn, 4. laten

evalueren/reflecteren op hun doelen en leerproces.

1. Zelf doelen stellen

Leerlingen die werken aan eigen doelen, zullen zich meer eigenaar voelen van het proces dat doorlopen moet worden om dat doel te bereiken (Lamers, 2017). Daarom zullen de leerlingen die meedoen aan het praktijkonderzoek ook eigen doelen stellen.

Volgens Klein Hulse & van den Berg (2018) zorgen leerdoelen stellen én zelfeffectiviteit voor zelfsturing; dit is tevens één van de onderdelen om verantwoordelijkheid te bevorderen.

2. Zelf keuzes maken

Als een leerling mede mag bepalen waar hij aan zal werken gedurende een periode, zal hij meer gemotiveerd zijn om het bijbehorende doel te bereiken en zich meer verantwoordelijk voelen voor de taak. Als een leerling niet of nauwelijks beperkt wordt in de keuzes die hij kan maken, leidt dit eerder tot onzekerheid en frustratie dan tot een gevoel van autonomie (van den Bergh & Ros, 2015). Ook met het oogpunt op leerlingen die een prikkelverwerkingsstoornis hebben zullen tijdens het praktijkonderzoek de keuzes van de leerlingen beperkt worden door de leerkracht, waardoor er hoogstwaarschijnlijk geen onzekerheid of frustratie zal ontstaan.

Kirschner & van Merriënboer (2013) benadrukken het belang van begeleiding en ondersteuning bij het geleidelijk verleggen van de verantwoordelijkheid voor het leerproces van de leerkracht naar de leerling. Het is dus heel belangrijk dat je als leerkracht je leerlingen ondersteunt door ‘gedeelde sturing’. Je kunt leerlingen bijvoorbeeld keuzes laten maken uit een vooraf door jou geselecteerd aantal opdrachten. Je kunt hen ook advies geven over de te maken keuzes.

3. Verantwoordelijk zijn

Naast het maken van een keuze is ook het nemen van verantwoordelijkheid voor het tot een succes brengen van deze keuzes belangrijk. Zelf laten kiezen betekent een belangrijk stuk van de verantwoordelijkheid aan een leerling overlaten en hem de kans geven om succesvolle keuzes te maken, maar ook om af en toe zijn neus te stoten en te leren van die ervaringen (Van Buurt, Teeuwisse & Timmermans, 2017).

Verder creëert verantwoordelijkheid ook betrokkenheid. Leerlingen die weten dat het bereiken van het doel afhangt van hun eigen inzet, zullen zich meer verantwoordelijk voelen voor hun taak. Op het moment dat leerlingen zich verantwoordelijk voelen voor hun taak, zullen ze er vervolgens beter hun best voor doen (Lamers, 2017).

4. Zelf evalueren op doelen en leerproces

Kinderen die eigenaarschap ontwikkelen, moeten leren reflecteren op hun eigen leerproces (Karels, 2017). Daarbij draagt samen evalueren op het leerproces bij aan een growth mindset (geloof dat je jezelf kunt ontwikkelen), feedback op aanpak, keuzes en inzet van de leerling in plaats van op prestaties (Van Buurt, Teeuwisse & Timmermans, 2017).

Castelijns, Baas & Vermeulen (2014) hebben een praktisch hulpmiddel ontwikkelt dat leerlingen kunnen gebruiken om zichzelf te evalueren en zo zelfstandig te kunnen leren. Dit is de cirkel 'Denken om te leren'. (zie figuur 5.1). Leerkrachten kunnen de cirkel ook gebruiken bij het voeren van gesprekjes met leerlingen, zodat ze deze werkwijze leren begrijpen en steeds beter kunnen toepassen.



Figuur 5.1 cirkel 'Denken om te leren'.

Zelfeffectiviteit

Zelfeffectiviteit is een belangrijk component van de sociaal-cognitieve theorie van Bandura. Het gaat hierbij om het vertrouwen en geloof in het eigen kunnen om controle uit te kunnen oefenen op de omgeving. Een individu gaat er hierbij vanuit dat hij of zij de juiste capaciteiten heeft om invloed uit te oefenen op de omgeving (Bandura, 1997).

Zelfeffectiviteit is een strategie die leerlingen kunnen toepassen om zelfsturing te bevorderen.

Kirschner & van Merriënboer (2013) stellen dat leerlingen niet zelf kunnen bedenken wat zij wel en niet weten en evenmin wat zij nog zouden moeten leren. Dit zorgt volgens deze onderzoekers voor drie problemen. Ten eerste kunnen leerlingen niet goed inschatten wat het te bereiken doel precies inhoudt en hoe zij er zelf voor staan. Dit maakt het onmogelijk om de juiste manier van leren en activiteiten te kiezen die op dat moment nodig zijn. Ten tweede zijn leerlingen geneigd om te kiezen wat zij prettig of leuk vinden. Wat zij prettig vinden is niet altijd het beste om te doen. Het derde probleem is de frustratie van te veel keuzes. Hoewel kinderen het lastig vinden om keuzes te maken, vraagt de samenleving dit wel van ze. Het zou een stukje gemakkelijker voor kinderen worden door ze handvatten te geven bij het maken van keuzes of door de keuzes te beperken tot 2 of 3 mogelijkheden.

In dit onderzoek krijgen de leerlingen een taak, maar beslissen ze zelf wat ze ervan gaan maken en welk doel ze ervoor willen stellen. Door ze deze verantwoordelijkheid te geven, worden ze eigenaar van het eigenleerproces en krijgen ze het vertrouwen zelf in te kunnen schatten wat ze wel/niet beheersen en werken ze naar een zelf gesteld doel. Zo ervaren ze zelf welke manier van leren wel en niet werkt.

Kinderen met een hoge zelfeffectiviteit geloven dat ze de vaardigheden hebben om hun doelen te bereiken, werken harder, zijn optimistischer, minder angstig en volharden meer. Misschien nog belangrijker is dat zelfeffectiviteit gaat over het leren volharden als het niet lukt (SickKids Saff, 2012). Dit geldt voor kinderen niet alleen maar tijdens hun periode op de basisschool. Bandura (1997) beweert dat zelfeffectiviteit bijna elk aspect van ons leven raakt. Gedurende je hele leven zul je projecten of nieuwe uitdagingen tegenkomen en moeten aangaan; hierbij is het belangrijk dat je het gevoel hebt dat je het aankunt.

Een hoge zelfeffectiviteit kenmerkt zich door een beter vermogen om productief te denken door positieve denkvaardigheden toe te passen, hogere motivatie en grote inspanning tijdens de activiteit. Een lage zelfeffectiviteit kenmerkt zich door de neiging moeilijke taken uit de weg te gaan, een pessimistische houding tegenover obstakels en een slechte toewijding

aan doelen (SickKids Staff, 2012). Een aantal van deze aspecten hebben te maken met je denkwijze. In het volgende stuk zal worden ingegaan op twee soorten denkwijzen, namelijk: fixed en growth mindset, en hoe dit zich verhoudt met zelfeffectiviteit.

Fixed and growth mindset

Hoe je situaties ervaart en hoe je handelt, wordt voor een groot deel bepaald door je mindset (manier waarop je naar je eigen vaardigheden en talenten kijkt). Oftewel je denkwijze heeft invloed op je ontwikkeling en prestaties. Als je ervan overtuigt bent een bepaalde taak niet aan te kunnen, zal je deze taak sneller uit de weg gaan en een andere taak kiezen waarvan je denkt dat je die wel aankunt. Volgens Dweck (2006) zijn er twee mindsets die het meest voorkomend zijn, namelijk: de fixed mindset (vaste denkwijze) en de growth mindset (groei denkwijze). Mensen met een vaste denkwijze geloven dat je intelligentie en talenten vast staan.. Het is aangeboren en er zijn nu eenmaal dingen die je niet kunt leren. En hiermee geloven ze dat je geen controle hebt over datgene wat je bij jezelf kunt ontwikkelen. Een talent zou zonder inspanning tot succes moeten leiden. Als dit succes uitblijft raken ze ontmoedigd. Ze gaan uitdagingen uit de weg. Daardoor laten ze kansen aan zich voorbij gaan en ontwikkelen zich minder dan ze zouden kunnen (Van Buurt, Teeuwisse & Timmermans, 2017).

Mensen met een groei denkwijze geloven dat je grip hebt op je eigen ontwikkeling (Haak, 2018). De inzet die je toont en de manier waarop je met ervaringen omgaat, bepalen wat je leert en in welke mate je groeit (Van Buurt, Teeuwisse & Timmermans, 2017). Dat wil zeggen dat je altijd in staat bent om te groeien, als er tijd en moeite in wordt gestoken. Mensen met een groei denkwijze staan open voor nieuwe ideeën, uitdagingen en zien een fout maken als een moment om te leren (Dweck, 2006). Een meetlat die de groei denkwijze aanspreekt is de vergelijking met jezelf: 'Wat kan ik nu, wat eerst niet lukte?'. Deze meetlat helpt vooruitgang zichtbaar te maken. Ieder heeft beide denkwijze, maar er komt er vaak één naar voren bij verschillende aspecten

in je leven (Van Buurt, Teeuwisse & Timmermans, 2017).

Zelfeffectiviteit bij leerlingen met een prikkelverwerkingsstoornis

Kinderen met autisme onderschatten zichzelf wellicht met betrekking tot zelfeffectiviteit (Sandmann, Landsman & Cox, 2016). Ze zijn soms bang om fouten te maken, dat ze kiezen om maar helemaal niets meer te doen. Ze blijven besluiteloos hangen, ze kunnen zich er niet overheen zetten om iets te gaan doen. Bang om te falen zou een oorzaak kunnen zijn van een lagere zelfeffectiviteit. Tevens zou een oorzaak van een lagere zelfeffectiviteit kunnen zijn dat er problemen zijn bij het blootstellen aan nieuwe activiteiten, het is lastig om ervaringen te generaliseren, waardoor een verworven vaardigheid specifiek wordt ervaren als alleen voor die ene situatie waarin dat geleerd is. Terwijl je zelfeffectiviteit hoger kan zijn als je weet dat je het je iets soortgelijks eerder hebt gedaan en je deze positieve ervaring gebruikt bij een andere taak.

Kinderen met ADHD lopen een verhoogd risico om negatieve waardering te ontvangen vanuit hun omgeving (Honos-Webb, 2010). De ervaring in de praktijk is dat ze vaak worden gecorrigeerd op hun gedrag, omdat ze druk en impulsief gedrag vertonen. Daardoor kan hun zelfbeeld worden beïnvloed of een gevoel van falen veroorzaken; dat het tegenovergestelde is van een hoge zelfeffectiviteit, waarbij je vertrouwen hebt in jezelf dat je een taak goed zal kunnen volbrengen.

Als de zelfeffectiviteit van kinderen met ADHD lager is dan hun vermogen, zullen ze zichzelf waarschijnlijk te weinig uitdagen. Als de zelfeffectiviteit veel hoger is dan het werkelijke vermogen, kunnen ze zichzelf te veel uitdagen, onrealistische doelen stellen, falen en frustratie ervaren. Leerkrachten kunnen helpen bij het bevorderen van realistische zelfeffectiviteit bij kinderen door oprecht te prijzen, door samen doelen op korte termijn vast te stellen en kinderen te helpen leren van tegenslagen (Honos-Webb, 2010). Daarom zal bij het praktijkonderdeel ook oprecht geprezen worden bij succeservaringen tijdens het eigen

leerproces en zullen de leerlingen een doel stellen op korte termijn (voor dezelfde les).

Methode

Vormgeving

Het empirische deel van dit onderzoek betrof een toetsend en een actieonderzoek. Er was sprake van een toetsend onderzoek, omdat er onderzocht werd of de hypothese, gebaseerd op de theorie, bevestigd of verworpen kon worden.

Daarnaast was er ook sprake van een actieonderzoek, omdat er een mogelijke verandering tot stand werd gebracht door een gemanipuleerde variabele. Eerst werd de zelfeffectiviteit van de leerlingen uit De Boomhut gemeten zonder de leerlingen bewust te laten werken met een aantal elementen van eigenaarschap, vervolgens werkten de leerlingen één keer per week een half uur, gedurende drie weken aan een aantal opdrachten waarbij elementen van eigenaarschap waren verwerkt. Gedurende het praktijkonderzoek werd geëvalueerd op het leerproces door de leerlingen en leerkracht. Na deze periode werd de zelfeffectiviteit van de leerlingen nogmaals gemeten door middel van een vragenlijst.

Er was sprake van een combinatie van kwalitatief en kwantitatief onderzoek. Het betrof een kwantitatief onderzoek, omdat de dataverzameling plaatsvond aan de hand van een gestructureerde vragenlijst. Het betrof een kwalitatief onderzoek, omdat er een diepte-interview/ vraaggesprek heeft plaatsgevonden om door te kunnen vragen op de ingevulde vragen uit de vragenlijst.

Een toetsend-en actieonderzoek behoren vaak tot een kwalitatief onderzoek, omdat er wordt gekeken naar de effecten van een interventie (Baarda, 2014).

Meetinstrumenten

Er werd tijdens het praktijkonderzoek gebruik gemaakt van een vragenlijst. Het betrof een gestructureerde vragenlijst, omdat de vragen voor ieder kind hetzelfde waren en de volgorde vastlag. Wat betreft het taalgebruik zijn enkele woorden en zinnen uit deze vragenlijst vertaald naar kindertaal. Hierbij zijn de beoogde doelen van de vragen hetzelfde gebleven. Tevens zijn

er een drietal vragen geschrapt, omdat deze niet van toepassing waren op de doelgroep en deze vragen niet zouden leiden tot een antwoord op de onderzoeksvraag.

De vragenlijst bestond uit 14 vragen en bevatte 4 antwoordmogelijkheden, zodat er niet gekozen zou kunnen worden voor: 'neutraal'. De 4 antwoordmogelijkheden bestonden bij elke vraag uit: ik ben er zeker van dat ik het kan, ik denk dat ik het kan, ik denk dat ik het niet kan en ik ben er zeker van dat ik het niet kan.

De vragen bestond uit verschillende onderdelen. De 1^e vraag beoogt het algemene geloof in zichzelf met betrekking tot leren te meten. Vraag 2 beoogt de zelfobservatie te meten. De vragen 3 en 8 beogen de zelfcontrole te meten. De vragen 4 en 9 beogen de zelfbeoordeling te meten. De vragen 5 en 7 beogen doelstellingen te meten. De vragen 6, 13 en 14 beogen het vertrouwen in zelfkennis en zichzelf inschatten met betrekking tot leren te meten. Vraag 11 beoogt het strategische plannen te meten en de vragen 10 en 12 beogen de zelfreactie te meten. De resultaten van de 1^e vraag, de 10^e en 12^e vraag en 6^e, 13^e en 14^e vraag staan van iedere leerling in een aparte grafiek. Dit is gedaan omdat deze vragen (totaal 3 onderdelen) het beste antwoord geven op wat zelfeffectiviteit inhoudt en zo is goed te zien hoe hoog de leerlingen scoren op deze drie onderdelen van zelfeffectiviteit.

In bijlage 1 staat de vragenlijst inclusief een verantwoording van de vragen.

Daarnaast is er gebruik gemaakt van een topicinterview met de leerlingen als meetinstrument.

Dit topicinterview was bedoeld om door te vragen op de ingevulde antwoorden van de vragenlijst waarbij de vraagmethode open is, maar de onderwerpen die aan bod komen wel vast liggen.

Aan het eind van het topicinterview werden er door de leerlingen doelen gesteld voor de opdrachten die ze de daarop volgende drie weken moesten gaan maken.

Om de betrouwbaarheid van het onderzoek te verhogen en een breder beeld te krijgen van de zelfeffectiviteit van de leerlingen is ervoor gekozen om meerdere partijen de vragenlijst te laten invullen over het kind. De vragenlijst werd voor en na de interventie ingevuld door

de leerlingen uit De Boomhut, de leerkrachten van De Boomhut en de groepsleerkrachten van de leerlingen uit De Boomhut. De betrokken leerkrachten kregen via de mail een instructie hoe ze de vragenlijst moesten interpreteren. Ze moesten invullen in hoeverre zij dachten dat de leerling dacht dat hij zou kunnen wat er in de uitspraak stond beschreven.

Onderzoeksgroep

In dit onderzoek vormden 8 leerlingen van De Klokbeek, die naar De Boomhut gaan, de onderzoekseenheid. In overleg met de leerkrachten van De Boomhut zijn deze leerlingen gekozen. Van de 8 leerlingen zijn er 4 jongens en 4 meisjes. Het praktijkonderzoek startte op 19 maart 2019. Op deze datum vulden de deelnemers een vragenlijst in over hun zelfeffectiviteit. De drie weken daarop hebben de leerlingen aan opdrachten gewerkt waarbij aspecten van zelfeffectiviteit zijn verwerkt. Na deze drie weken vulden de deelnemers nogmaals de vragenlijst over hun zelfeffectiviteit in om te kijken of de interventie invloed heeft gehad op hun zelfeffectiviteit.

Procedure

Op dinsdagochtend tijdens de eerste week van het praktijkonderzoek hebben 8 leerlingen uit de Boomhut een vragenlijst ingevuld over hun zelfeffectiviteit. Om een breder beeld te krijgen van de zelfeffectiviteit van de leerlingen zijn de vragenlijsten ook ingevuld door: de leerkrachten van De Boomhut en de groepsleerkrachten van de leerlingen uit De Boomhut. Nadat de leerlingen de vragenlijst hadden ingevuld heb ik een topicinterview gevoerd met de leerlingen, waarin er werd doorgevraagd om de ingevulde vragen te specificeren. Dit topicinterview werd gelijk na het invullen van de vragenlijst gehouden.

Op de drie dinsdagen die volgden kwamen de leerlingen met hun werk vanuit de klas naar de Boomhut. Het werk dat ze meenamen vanuit de klas was: een rekenles, spellingles, taalles of schrijfles. De leerlingen waren een half uur in De Boomhut om aan hun taak te werken. Voordat ze aan het werk gingen stelden ze zelf een doel voor het werk dat ze mee hadden (en schreven dit doel op) en maakten hierin keuzes, zoals: wat beheers ik al? Zijn er rijtjes die ik extra kan maken om te herhalen? Hierbij

werd een beroep gedaan op de eerste twee elementen van eigenaarschap.

Gedurende de opdracht waren de leerlingen verantwoordelijk gesteld voor hun opdrachten (vierde element van eigenaarschap); ze konden er bijv. voor kiezen om hun doel aan te passen om hem meer haalbaar te maken. Na het half uur werken werd er door de leerlingen geëvalueerd op de zelf gestelde doelen en het leerproces (derde element van eigenaarschap). Castelijns, Baas & Vermeulen (2014) hebben een praktisch hulpmiddel ontwikkeld dat leerlingen kunnen gebruiken om zichzelf te evalueren en zo zelfstandig te kunnen leren. Dit is de cirkel 'Denken om te leren'. (zie figuur 5.1). Deze cirkel hebben de leerlingen gebruikt: voor, tijdens en na het half uur werken in De Boomhut, gedurende het onderzoek.

Na drie weken (waarin de leerlingen elke dinsdag een half uur volgens bovenstaande manier hadden gewerkt) werd de vragenlijst nogmaals bij de leerlingen afgenomen (alzo bij de leerkrachten van De Boomhut en de groepsleerkrachten van de leerlingen die naar De Boomhut gaan). Hieruit kan geconcludeerd worden of de interventies invloed hebben gehad op de zelfeffectiviteit van de leerlingen die naar De Boomhut gaan.

Hypothese

De hypothese voor dit onderzoek was dat het toevoegen van "zelf doelen stellen, zelf keuzes maken, verantwoordelijkheid nemen en laten evalueren op zelf gestelde doelen en leerproces", als elementen van eigenaarschap invloed zouden hebben op de zelfeffectiviteit van leerlingen met een

prikkelverwerkingsstoornis. De verwachting was dat door het toevoegen van deze vier elementen van eigenaarschap, tijdens verschillende opdrachten, de zelfeffectiviteit verhoogd zou worden. Vanuit de theorie zal dit voor leerlingen met een

prikkelverwerkingsstoornis kunnen betekenen dat zij moeite hebben de vrijheid die zij krijgen en hierdoor hun zelfeffectiviteit niet verhoogd. Ook zou het kunnen betekenen dat de zelfeffectiviteit wel verhoogd wordt, omdat zij ineens zelf verantwoordelijk zijn voor een taak en ermee aan de slag moeten, ook al hebben ze de taak nog nooit gedaan en kunnen ze niet vertrouwen op hun eerdere ervaringen.

Leerlingen die weten dat het bereiken van het doel afhangt van hun eigen inzet, zullen zich meer verantwoordelijk voelen voor hun taak. Op het moment dat leerlingen zich verantwoordelijk voelen voor hun taak, zullen ze er vervolgens beter hun best voor doen (Lamers, 2017).

Analyse resultaten

Uit de vragenlijst kwam een zelfeffectiviteitsscore. Deze score is ontstaan doordat de antwoordmogelijkheden een aantal punten kregen. Ik weet zeker dat ik het niet kan = 1, ik denk dat ik het niet kan = 2, ik denk dat ik het kan = 3 en ik weet zeker dat ik het kan = 4. De minimumscore was daardoor 14 punten en de maximumscore 56 punten. De resultaten van de vragenlijst zijn in grafieken gezet en die zijn te vinden in bijlage 3.

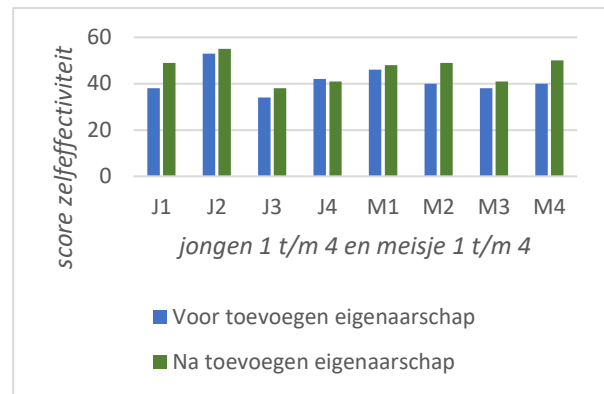
Allereerst zijn de vragenlijsten van de leerlingen, van de leerkrachten van de Boomhut en de groepsleerkracht verwerkt in een grafiek.

Daarna zijn de vragen die het best antwoord geven op wat zelfeffectiviteit is in een grafiek verwerkt. Dit gaat om de 1^e vraag, de 10 en 12^e vraag en de 6^e, 13^e en 14^e vraag. In de grafieken is te zien om welk onderdeel van zelfeffectiviteit het gaat en hoe hoog de leerlingen op deze vragen scoren, maar ook op welke score de leerkracht van de Boomhut en de groepsleerkracht de zelfeffectiviteit van de leerling schatten.

Resultaten

De resultaten zijn per leerling geanalyseerd. Tevens zijn de resultaten van de leerkracht van de Boomhut over elke leerling geanalyseerd en de resultaten van de groepsleerkracht over de leerling uit zijn/haar groep.

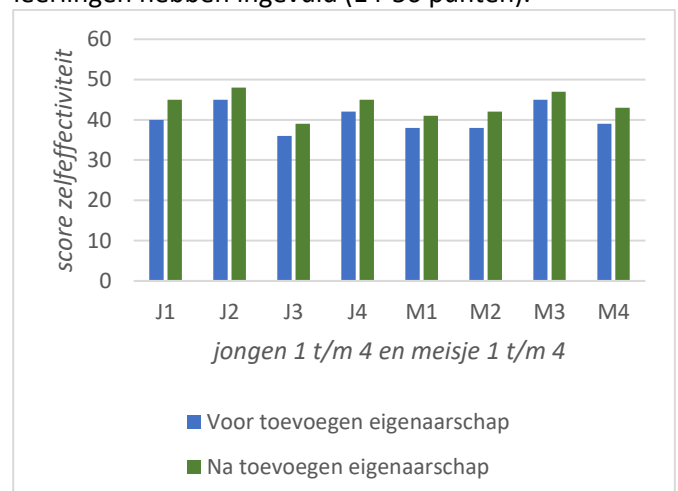
In figuur 1 zijn de uitslagen van de vragenlijst over de zelfeffectiviteit van de leerlingen te vinden. Dit betreft de vragenlijst die zij over zichzelf hebben ingevuld (14-56 punten).



Figuur 1. Uitslag vragenlijst zelfeffectiviteit ingevuld door leerlingen.

Opvallend is dat het algemene beeld over zelfeffectiviteit bij 7 van de 8 leerlingen is gestegen. Bij de meeste leerlingen is sprake van een lichte stijging, dit zit voornamelijk in het tweede en derde aspect van zelfeffectiviteit. Tevens zijn veel leerlingen gestegen op vraag 7 en 9 van de vragenlijst. Deze vragen gingen over een doel stellen en bepalen of een doel is behaald. Dit is te verklaren, doordat de leerlingen dit elke dinsdag (tijdens het onderzoek) moesten doen voordat ze aan hun werk begonnen en nadat ze klaar waren met hun werk. Dus ze zijn heel bewust met dit aspect van zelfeffectiviteit bezig geweest, wat ook een aspect van eigenaarschap is.

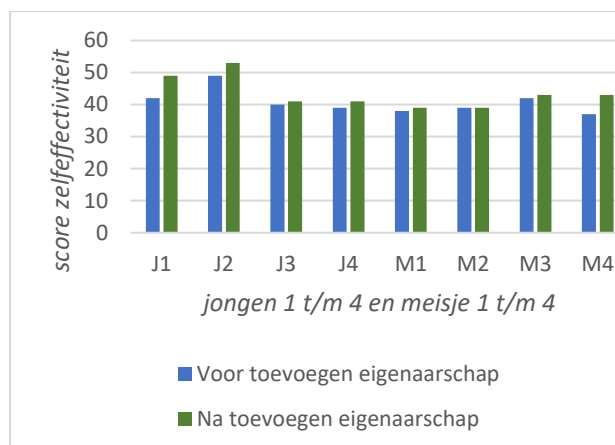
In figuur 2 zijn de uitslagen van de vragenlijst over de zelfeffectiviteit van de leerkrachten te vinden. Dit betreft de vragenlijst die de leerkrachten van de Boomhut over de leerlingen hebben ingevuld (14-56 punten).



Figuur 2. Uitslag vragenlijst zelfeffectiviteit ingevuld door leerkrachten Boomhut.

Bij de vragenlijsten die ingevuld zijn door de leerkrachten van de Boomhut is er sprake van een stijging bij elke leerling.

In figuur 3 zijn de uitslagen van de vragenlijst over de zelfeffectiviteit van de leerlingen te vinden. Dit betreft de vragenlijst die de groepsleerkracht over de leerling heeft ingevuld (14-56 punten).

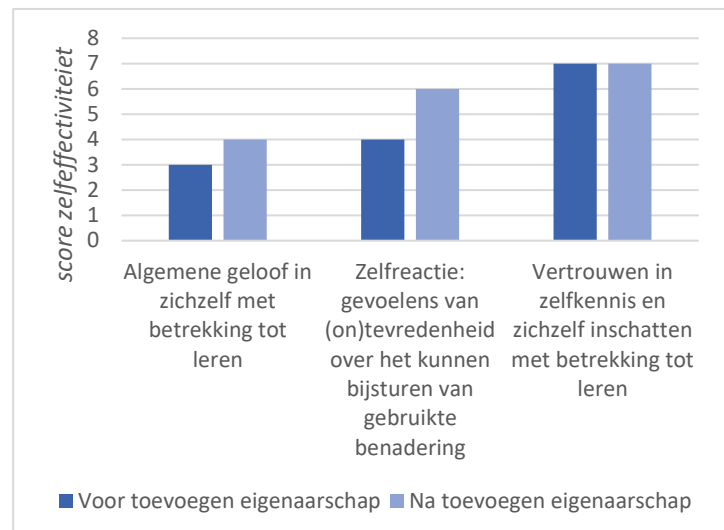


Figuur 3. Uitslag vragenlijst zelfeffectiviteit ingevuld door groepsleerkracht.

Bij bijna elke leerling is een (lichte) stijging te zien wat betreft de zelfeffectiviteit, behalve bij M2. Bij haar is de score gelijk gebleven.

De vragen die het best antwoord kunnen geven op wat zelfeffectiviteit inhoudt zijn in grafieken weergegeven. Dit gaat om de 1^e vraag, de 10 en 14^e vraag en de 6^e, 13^e en 14^e vraag. In de grafieken is te zien hoe hoog de leerlingen op deze vragen scoren, maar ook op welke score de leerkracht van de Boomhut en de groepsleerkracht de zelfeffectiviteit van de leerling schatten.

In figuur 4 is te zien hoe J3 scoort op de vragen die het best antwoord geven op de onderzoeksvraag. In bijlage 3 is zichtbaar hoe de andere leerlingen hebben gescoord op deze specifieke aspecten uit de vragenlijst. Dit is per leerling in een grafiek gezet, maar ook in een grafiek met alle leerlingen. Eerst op alle drie de aspecten, daarna ook alle leerlingen op het eerste aspect, alle leerlingen op het tweede aspect en tot slot alle leerlingen op het derde aspect.



Figuur 4. Zelfeffectiviteit van J3 op drie aspecten uit de vragenlijst.

J3 scoort op het algemene geloof in zichzelf met betrekking tot leren en op zijn zelfreactie hoger na het toevoegen van vier elementen van eigenaarschap. Het vertrouwen in zelfkennis en zichzelf inschatten met betrekking tot leren is gelijk gebleven.

Opvallende resultaten

Het algemene geloof in zichzelf met betrekking tot leren is bij 3 van de 8 leerlingen gestegen en bij 5 van de 8 leerlingen gelijk gebleven. De leerkrachten van de Boomhut en de groepsleerkracht geven bij bijna elke leerling dezelfde score over het algemene geloof in zichzelf met betrekking tot leren.

De zelfreactie: gevoelens van (on)tevredenheid over het kunnen bijsturen van gebruikte benadering is bij 6 van de 8 leerlingen gestegen, bij 1 leerling gelijk gebleven en bij 1 leerling gedaald.

Vertrouwen in zelfkennis en zichzelf inschatten met betrekking tot leren is bij 5 van de 8 leerlingen gestegen, bij 2 leerlingen gelijk gebleven en bij 1 leerling gedaald.

Het eerste aspect betrof 1 vraag van de vragenlijst, het tweede aspect betrof 2 vragen van de vragenlijst en het derde aspect betrof 3 vragen van de vragenlijst, dit kan verklaren waarom het algemene geloof in zichzelf met betrekking tot leren laat zien dat 3 van de 8 leerlingen zijn gestegen en 5 van de 8 gelijk gebleven en dat de leerkrachten bij bijna elke leerling dezelfde score geven. Alle drie de aspecten samen bevatten 6 van de 14 vragen

van de vragenlijst. Alle bovenstaande resultaten zijn weergegeven in bijlage 3.

Conclusie

In dit onderzoek is er gekeken naar de invloed van vier elementen van eigenaarschap op de zelfeffectiviteit van leerlingen met een prikkelverwerkingsstoornis.

De onderzoeksvraag luidde als volgt: Welk effect heeft het werken met een aantal elementen van eigenaarschap (zelf doelen stellen, zelf keuzes maken, verantwoordelijkheid nemen en evalueren op eigen doelen/leerproces) op de zelfeffectiviteit van leerlingen met een prikkelverwerkingsstoornis die naar de Boomhut gaan?

De hypothese was dat eigenaarschap een positieve invloed zou hebben op de zelfeffectiviteit van de leerlingen. Kijkend naar de resultaten kan deze hypothese niet gelijk bevestigd of verworpen worden. De algemene resultaten geven een stijging weer, maar het eerste aspect van zelfeffectiviteit geeft regelmatig een gelijke score aan. Toch overheerst de stijgende lijn in de grafiek van de leerlingen en geven zij zichzelf een hogere zelfeffectiviteitsscore na meerdere malen gewerkt te hebben met verschillende elementen van eigenaarschap.

Voorzichtig kan geconcludeerd worden dat eigenaarschap kan zorgen voor een verhoogde zelfeffectiviteit. Dit geldt voornamelijk voor de volgende aspecten van zelfeffectiviteit: de zelfreactie: gevoelens van (on)tevredenheid over het kunnen bijsturen van gebruikte benadering en vertrouwen in zelfkennis en zichzelf inschatten met betrekking tot leren. In de vragenlijst kwam naar voren dat de verhoogde zelfeffectiviteit tevens komt door het stellen van doelen en evalueren van doelen. Leerlingen met een hoge zelfeffectiviteit stellen zichzelf uitdagende doelen en werken hard om die doelen te bereiken; zelfs al dreigt dit te mislukken (Kirschner, 2014).

Discussie

In het theoretisch kader werden verschillende voordelen van een hoge zelfeffectiviteit benoemd. Uit dit onderzoek is nog een

voordeel gebleken: eigenaarschap kan namelijk een positieve invloed hebben op de zelfeffectiviteit van een kind.

Dit onderzoek roept ook kritische vragen op. In de discussie zullen de factoren worden benoemd die invloed hebben kunnen uitoefenen op het resultaat.

Validiteit

Het onderzoek werd uitgevoerd op een dinsdag. Voor sommige leerlingen was dit direct na de pauze; als een leerling in de pauze een conflict heeft gehad kan dit effect hebben gehad op het uitvoeren van de opdracht tijdens het onderzoek.

De interventie heeft plaatsgevonden op drie dinsdagen en duurde een half uur. Gezien het korte tijdsbestek is het lastig haalbaar om een vooruitgang te kunnen zien. Ook komt erbij kijken dat het onderzoek heeft plaatsgevonden met leerlingen met een prikkelverwerkingsstoornis wat een relatief grotere inspanning vraagt om een verandering te kunnen zien.

De vragenlijst inclusief uitleg zijn per mail naar de leerkrachten verzonden. De vragenlijst riep bij een aantal leerkrachten enige verwarring op hoe ze de vragen moesten interpreteren. Ondanks dat er een uitleg was beschreven in de mail, had een mondelinge uitleg ervoor kunnen zorgen dat er geen verwarring was ontstaan over de interpretatie van de vragen.

Betrouwbaarheid

Het onderzoek is gedaan met 8 leerlingen uit de Boomhut. Dit maakt de generaliseerbaarheid van het onderzoek minder groot, dus in hoeverre de aanbevelingen bij het onderzoek ook geldig zijn voor andere leerlingen is hierdoor minder goed te zeggen.

De deelnemers van dit onderzoek hebben verschillende prikkelverwerkingsstoornissen, dit betekent dat de resultaten van het onderzoek niet voor elke leerling die een prikkelverwerkingsstoornis heeft, geldt. Doordat de leerlingen een prikkelverwerkingsstoornis hebben kan hun stemming of gedrag invloed hebben gehad op het werken aan de opdrachten waarbij ze werken met elementen van eigenaarschap. Ook kan de stemming of het gedrag van een

leerling invloed hebben gehad op het invullen van de vragenlijst. Wel is de vragenlijst uitgebreid met de leerlingen besproken en is uitgelegd wat er met elke vraag werd bedoeld om verschil in interpretatie te voorkomen.

Representatief

De deelnemers van dit onderzoek waren leerlingen uit de groepen 4 t/m 7. Leerlingen uit lagere groepen hebben minder ervaring op verschillende gebieden opgedaan waardoor hun zelfeffectiviteit lager kan zijn, omdat zij minder kunnen terugvallen op hun ervaring.

Er is op basis van de ervaringen tijdens dit onderzoek een advies voor toekomstige onderzoekers. Om de leerlingen nog meer eigenaarschap te laten ervaren zouden de leerlingen zelf een opdracht kunnen kiezen waaraan ze gaan werken en niet welke opdracht al staat ingepland in het rooster.

Aanbevelingen

Gedurende het onderzoek heeft er voortdurende afstemming plaatsgevonden met de masterleerkracht, die ook werkzaam is als leerkracht in De Boomhut.

Het team van De Klokbeek heeft tijdens een teamvergadering de resultaten van het onderzoek gepresenteerd gekregen.

De leerkrachten kunnen het onderzoek terugvinden op de pc-drive van de school.

Voor basisschool De Klokbeek, waar het onderzoek is uitgevoerd, zou dit onderzoek leerkrachten kunnen inspireren/stimuleren om de vier elementen van eigenaarschap toe te voegen aan lessen/opdrachten. Gebleken is dat bij leerlingen met een

prikkelverwerkingsstoornis de zelfeffectiviteit al tot een lichte stijging leidt. De verwachting is dat dit bij leerlingen zonder een prikkelverwerkingsstoornis nog sterker zal stijgen. Tevens is uit dit onderzoek gebleken dat deze leerlingen vooral zijn gestegen op het element: doelen stellen en evalueren. Daarom wordt aanbevolen leerlingen met een prikkelverwerkingsstoornis zelf doelen te laten stellen voor een taak/opdracht en deze doelen te evalueren. Gebleken is dat dit na een korte periode al zorgt voor een verhoogde zelfeffectiviteit. Aanbevolen wordt dit element van eigenaarschap niet eenmalig toe te passen, maar dit te implementeren in de taken, opdrachten of lessen.

In een vervolgonderzoek zou kunnen worden onderzocht welke invloed andere elementen van eigenaarschap kunnen hebben bij leerlingen met een prikkelverwerkingsstoornis. Aangezien het team van De Klokbeek zich verder wil verdiepen in kindgericht onderwijs zou in vervolgonderzoek andere pijlers van kindgericht onderwijs kunnen worden onderzocht en evt. in combinatie met leerlingen met een prikkelverwerkingsstoornis.

Literatuurlijst

Baarda, B. (2014). *Dit is onderzoek*. Groningen: Noordhoff Uitgevers B.V.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bandura, A., & Cervone, D. (1986). *Differential engagement of self-reactive influences in cognitive motivation*. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 92-113

Boxhoorn, M. (2014). *Meer rust en minder stress bij autisme*. Amsterdam: Hogrefe Uitgevers

Buurt, A., Teeuwisse, E., & Timmermans, N. (2017). *Waarderend leren in het voortgezet onderwijs*. Huizen: Uitgeverij Pica

Castelijns, J., Baas, D., & Vermeulen, M. (2014). *Motivatatie en evalueren*. In: A. Ros, J. Castelijns, A.M. van Loon, & K. Verbeeck (Red.). *Gemotiveerd leren en lesgeven. De kracht van intrinsieke motivatie* (pp. 107-130). Bussum: Coutinho.

Cop, J., & Rouschop, A. (2016). *Effectief differentiëren, individualiseren en personaliseren in de 21e eeuw*. Opgehaald op 25-10-2018, van: <http://wij-leren.nl/differentieren-individualiserenpersonaliseren.php>

Dweck, C. (2006). *Mindset: the new psychology of success. How we can learn to fulfill our potential. Parenting, Business, School, Relationships*. New York: Ballantine Books

Gist, M. E., & Mitchell, T. R. (1992). *Selfefficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability*. *Academy of Management review*, 183-211

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

Honos-Webb, L. (2010). *The gift of ADHD – How to transform your child's problems into strengths*. Oakland: New Harbinger Publications

Judith. (2014). *Wat heeft een kind met autisme nodig in het basisonderwijs?* Opgehaald op 20-12-2018, van: <http://basisonderwijs.nu/wat-heeft-een-kind-met-autisme-nodig-het-basisonderwijs>

Karels, M. (2016). *Van jaarklassensysteem naar kindgericht onderwijs*. Opgehaald op 25-10-2018, van: <chrome-extension://oemmndcblbdoiebfnladdacbfmadadm/https://www.pomanagement.nl/download/302/>

Karels, M. (2017). *Kindgericht onderwijs in een lerende school*. Opgehaald op 25-10-2018, van: <https://docplayer.nl/64135123-Kindgericht-onderwijs-in-een-lerende-school.html>

Kirschner, P. (2014). *Zelfeffectiviteit*. Opgehaald op 18-04-2019, van: <https://onderzoekonderwijs.net/2014/11/11/zelfeffectiviteit/>

Kirschner, P., & Van Merriënboer, J. (2013). *Do Learners really know best?* Educational Psychologist, 169-183

Klein Hulse, A., & Van den Berg, N. (2018). *Eigenaarschap van leerlingen versterken*. Opgehaald op 24-12-2018, van: <https://www.leraar24.nl/eigenaarschap-van-leerlingen-versterken/>

Kodden, B. (2018). *De kunst van duurzaam presteren*. Alphen aan den Rijn: Vakmedianet Management B.V.

Kooten, K., & Koekkoek, M. (2014). *Zelf doen! Vier vormen van zelfsturing*. Opgehaald op 20-12-2018, van: chrome-extension://oemmndcbldboiebfnladdacbfmadadm/http://karenavankooten.nl/wp-content/uploads/2013/10/ZELF-DOEN.pdf

Lamers, P. (2017). *Tien tips om het eigenaarschap van de leerlingen te vergroten*. Opgehaald op 25-10-2018, van: <https://www.onderwijsmaakjesamen.nl/actueel/tien-tips-om-eigenaarschap-leerlingen-vergroten/>

Leenders, Y., & Van Loon, A. (2007). *Leerlingen met autisme in de overgang naar het voortgezet onderwijs*. Opgehaald op 20-12-2018, van: chrome-extension://oemmndcbldboiebfnladdacbfmadadm/https://www.steunpunt-autisme.nl/website2/index.php/downloads/category/38-begeleiding-po?download=858:overgang-po-vo

Lieskamp, M. (2017). *Het belang van eigenaarschap voor het eigen leerproces*. Direct, 24-27

Marzano, R.J. (2008). *Wat werkt in de klas?* Middelburg: Bazalt

Participate. (2019). *Autisme en leren*. Opgehaald op 06-01-2019, van: <https://www.participate-autisme.be/go/nl/mijn-kind-helpen-in-zijn-ontwikkeling/mijn-kind-helpen/autisme-en-leren/begrijpen/hoe-leren-kinderen.cfm>

Pater, C., & Volman, M. (2014). *Talenten ontwikkelen voor de toekomst*. Opgehaald op 20-12-2019, van: chrome-extension://oemmndcbldboiebfnladdacbfmadadm/https://www.vo-raad.nl/system/downloads/attachments/000/000/081/original/Talenten-ontwikkelen-voor-de-toekomst.pdf?1472137222

Plummer, D. (2012). *Kinderen zelfrespect leren door middel van spel*. Amsterdam: Uitgeverij SWP

RESCO Kempen. (2007). *Het geloof in eigen kunnen*. Opgehaald op 20-12-2018, van: chrome-extension://oemmndcbldboiebfnladdacbfmadadm/https://www.talentontwikkelaar.be/sites/default/files/vragenlijsten_napoleon_revised.pdf

Sandmann, C., Landsman, J., & Cox, R. (2016). *Bewustzijn van prikkelverwerkingsproblematiek bij mensen met het autisme spectrum stoornis en het mogelijke verband met self-efficacy en participatie*. Science Shop, University of Groningen.

SickKids staff. (2012). *Selfefficacy in children*. Opgehaald op 25-10-2018, van: <https://www.aboutkidshealth.ca/Article?contentid=630&language=English>

Van den Berg, L., & Ros, A. (2015). *Begeleiden van actief leren*. Bussum: Uitgeverij Couthino

Van den Haak, P. (2018). *Fixed & Growth mindset: waarom de één zich sneller ontwikkelt dan de ander*. Opgehaald op 01-12-2018, van: <https://www.talentontwikkeling.com/blog/fixed-growth-mindset-waarom-de-een-zich-sneller-ontwikkelt-dan-de-ander/>

Zimmerman, B. (1990). *Self-regulated learning and academic achievement: An overview*. Educational Psychologist, 3-17

Bijlage 1:

vragenlijst 'Het geloof in eigen kunnen'

	Ik ben er zeker van dat ik het kan	Ik denk dat ik het kan	Ik denk dat ik het niet kan	Ik ben er zeker van dat ik het niet kan
1. Als ik genoeg moeite doe, kan ik alles leren.				
2. Ik kan halverwege de opdracht controleren of ik mijn werk voor het eind van de les afkrijg.				
3. Ik kan mezelf motiveren om mijn planning helemaal af te maken.				
4. Ik kan beoordelen of de manier waarop ik werk goed is.				
5. Nadat de juf of meester heeft uitgelegd wat ik moet doen, weet ik wat de juf of meester van mij verwacht.				
6. Als iets niet lukt, dan vraag ik op tijd om hulp aan de juf of meester.				
7. Ik kan opschrijven wat ik wil bereiken met de opdracht die ik moet doen (doel stellen).				
8. Ik kan 'nee' zeggen tegen dingen die mij afleiden van mijn opdrachten.				
9. Ik kan beoordelen of ik bereikt heb, wat ik wilde bereiken (beoordelen of doel is gehaald).				
10. Ik kan manieren vinden om mijn opdrachten beter uit te voeren.				
11. Ik kan goed inschatten hoelang het duurt voordat ik een taak af heb.				
12. Als ik gemerkt heb dat een bepaalde manier van werken goed is, dan kan ik die manier ook in andere situaties gebruiken.				
13. Ik kan voorspellen welke opdrachten ik makkelijk kan maken/doen en welke niet.				
14. Ik kan voorspellen of ik een opdracht tot een goed einde kan brengen.				

Bron: (RESOC Kempen, 2007).

De vragenlijst: 'Het geloof in eigen kunnen' is afkomstig van een website waar meerdere vragenlijsten beschikbaar zijn (RESOC Kempen, 2007).

Vraag 6,7 en 11 zijn uit de vragenlijst gelaten, omdat deze niet aansluiten bij leerlingen van de basisschool en niet relevant waren voor de onderzoeksvraag. Dit heeft verder geen effect op de resultaten die uit de vragenlijst komen, omdat er gerekend is met een andere score.

Uit de vragenlijst moest een zelfeffectiviteitsscore komen om aan te kunnen geven hoe hoog of laag de zelfeffectiviteit van de leerling is. Deze score is ontstaan doordat de antwoordmogelijkheden een aantal punten kregen. Ik weet zeker dat ik het niet kan = 1 , ik denk dat ik het niet kan = 2, ik denk dat ik het kan = 3 en ik weet zeker dat ik het kan = 4. De minimumscore was daardoor 14 punten en de maximumscore 56 punten.

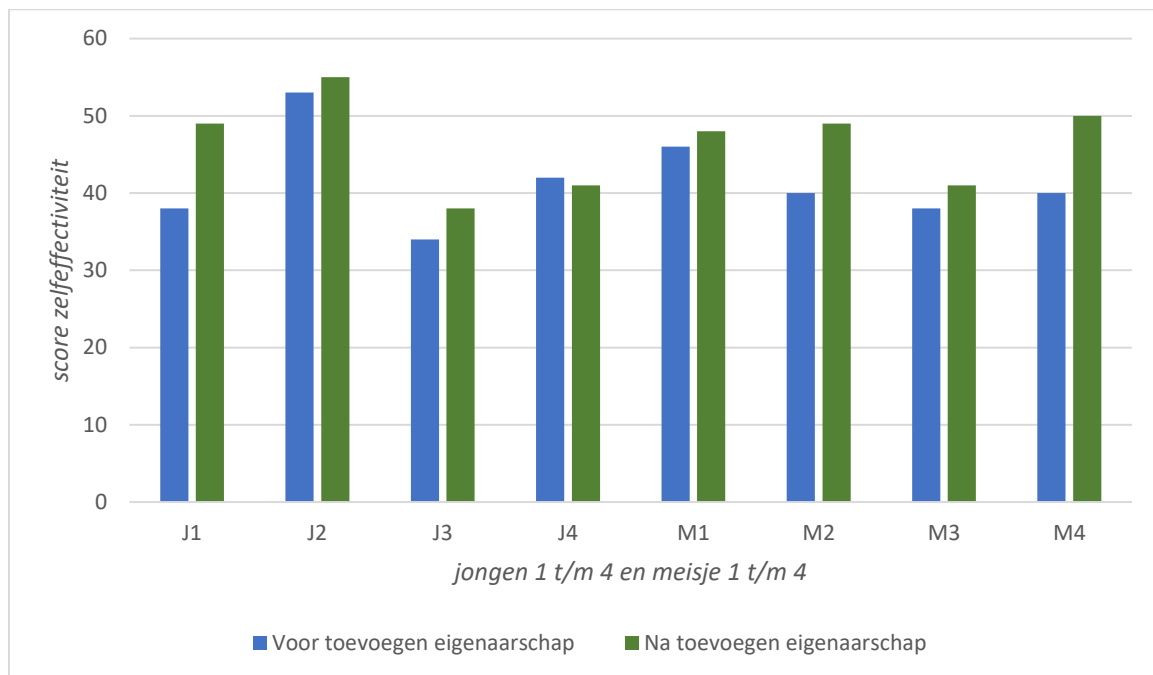
Bijlage 2:

planning

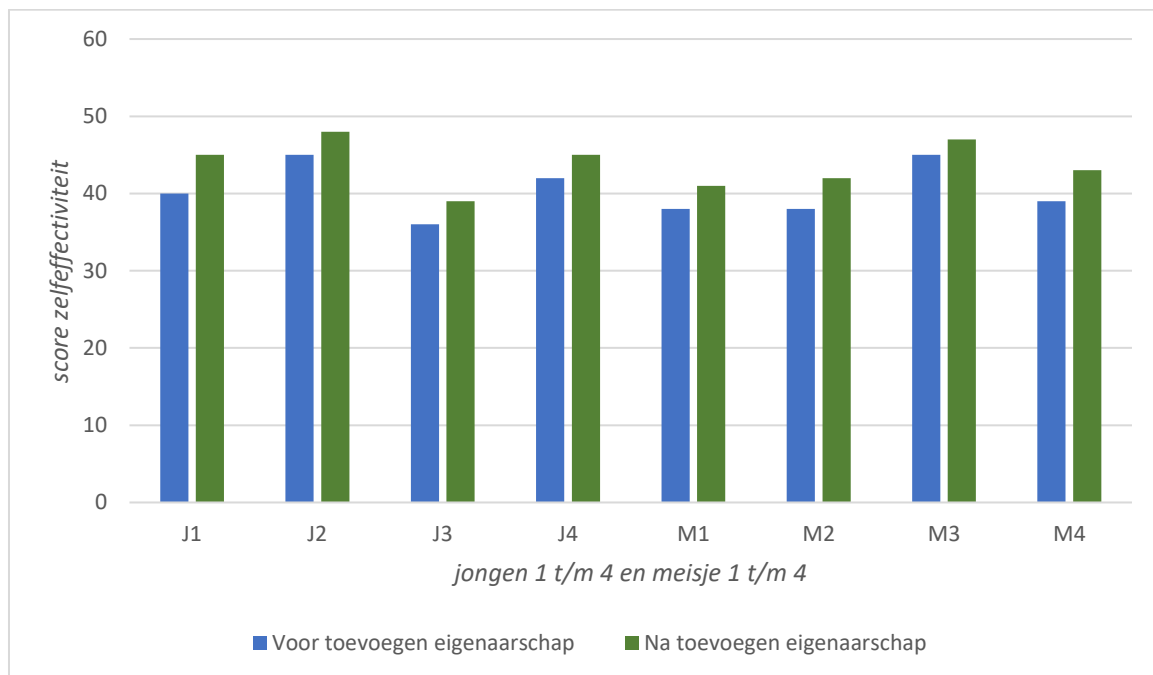
Datum	Wat doen?	Wie?
19-03-2019	Leerlingen vragenlijst invullen	M 1 t/m 4 en J 1 t/m 4
18-03-2019 – 26-03-2019	Groepsleerkrachten en leerkrachten Boomhut vragenlijst laten invullen	Leerkrachten van M1 t/m 4 en J1 t/m 4 2 leerkrachten van De Boomhut
26-03-2019	1 ^e keer eigenaarschap	M 1 t/m 4 en J 1 t/m 4
02-04-2019	2 ^e keer eigenaarschap	M 1 t/m 4 en J 1 t/m 4
16-04-2019	3 ^e keer eigenaarschap + vragenlijst laten invullen door leerlingen	M 1 t/m 4 en J 1 t/m 4
09-04-2019 – 18-04-2019	Groepsleerkrachten en leerkrachten Boomhut vragenlijst laten invullen	Leerkrachten van M1 t/m 4 en J1 t/m 4 2 leerkrachten van De Boomhut

Bijlage 3:

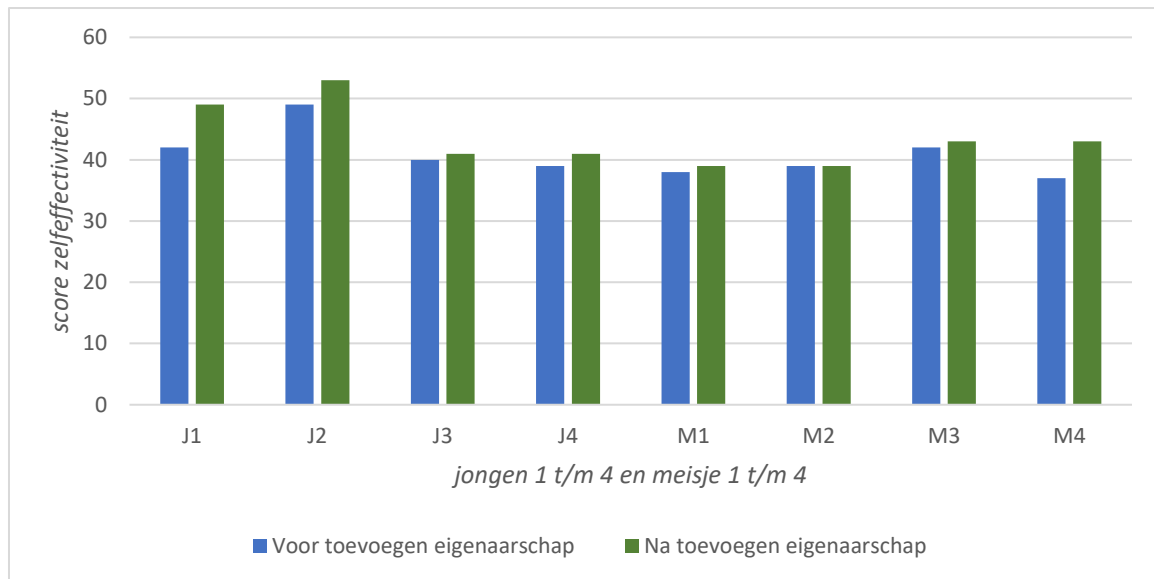
uitslagen vragenlijst; weergave in grafieken



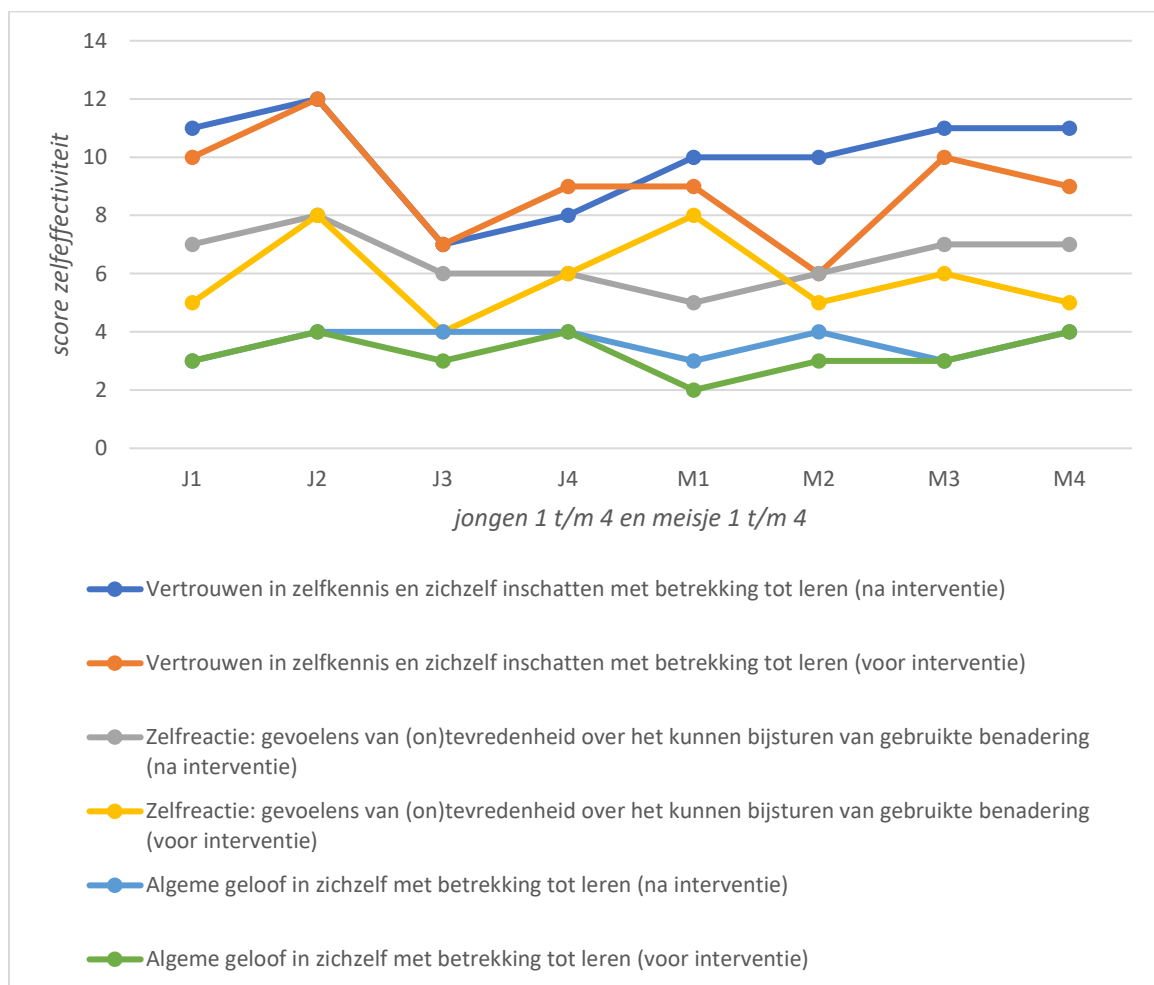
Figuur 1. Uitslag vragenlijst zelfeffectiviteit ingevuld door leerlingen.



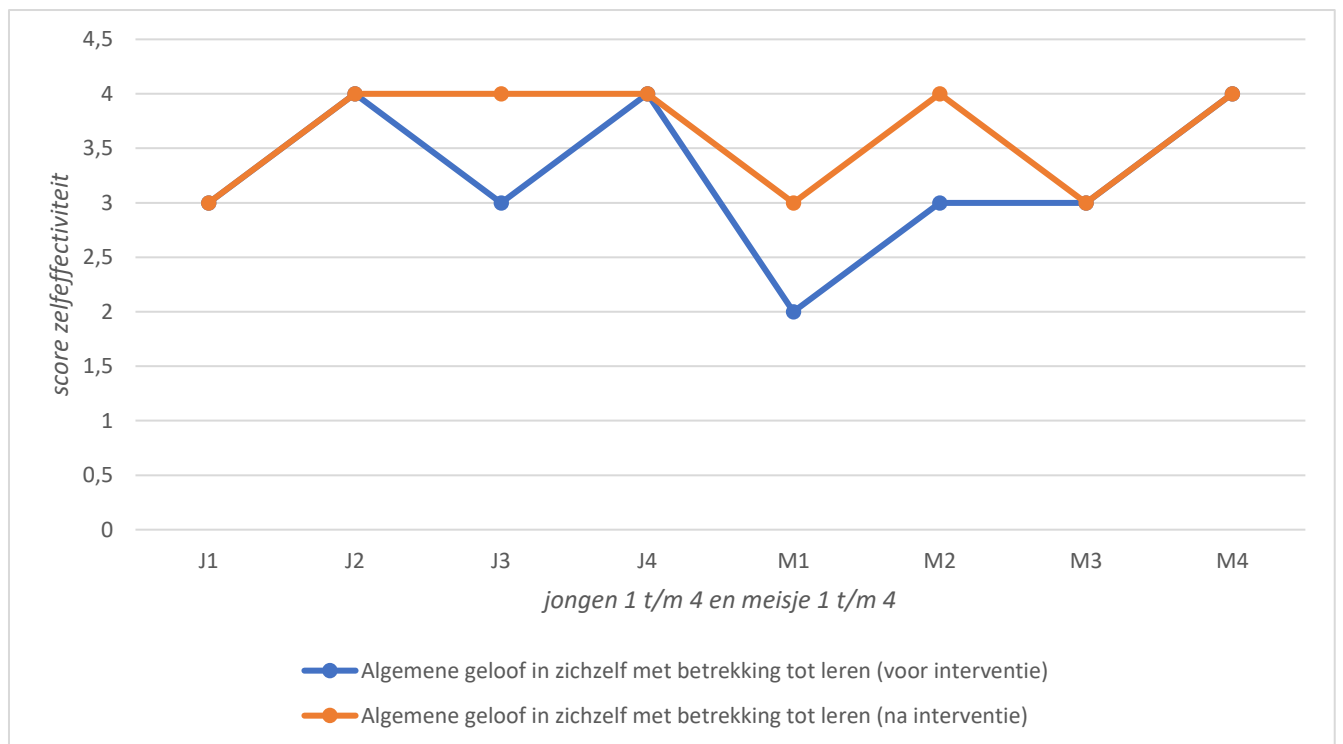
Figuur 2. Uitslag vragenlijst zelfeffectiviteit ingevuld door leerkracht Boomhut.



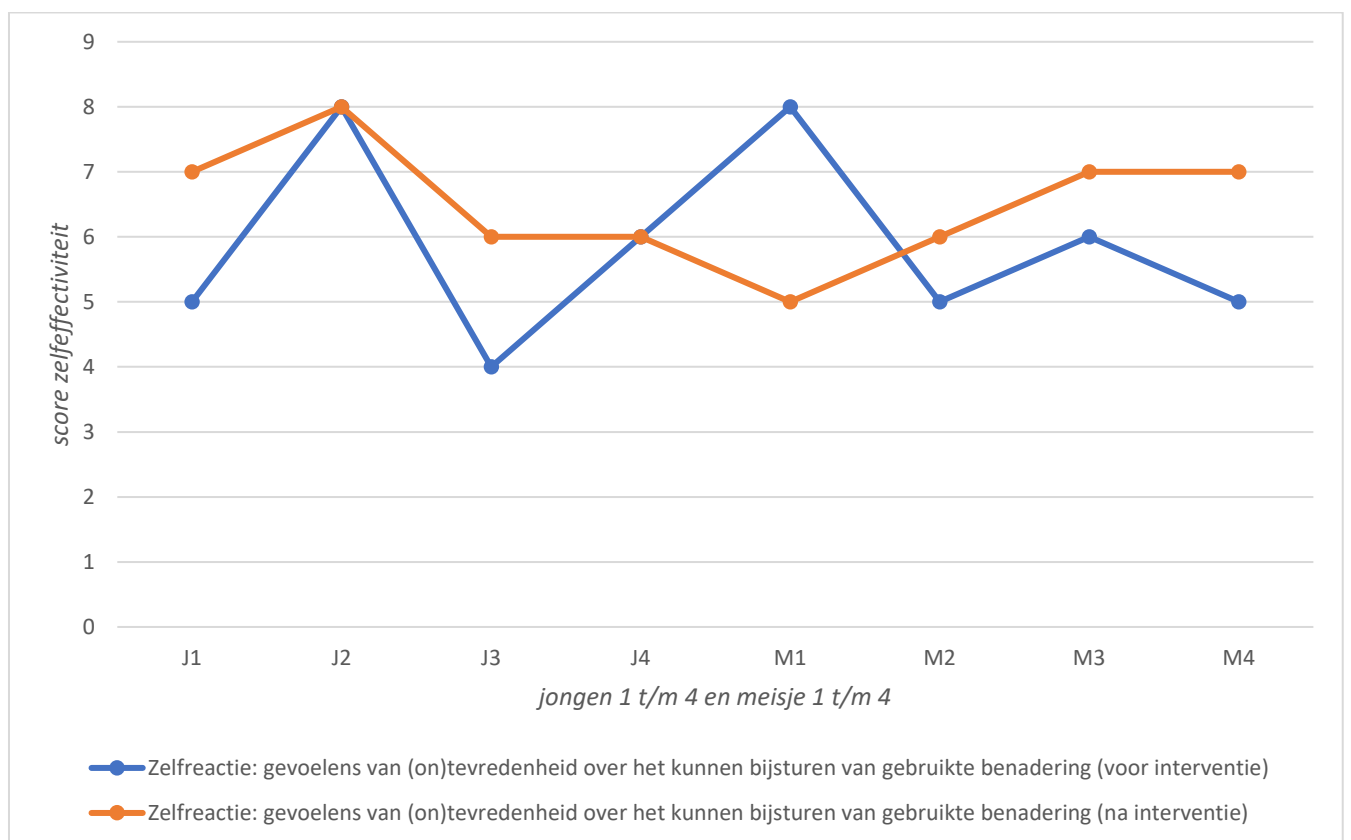
Figuur 3. Uitslag vragenlijst zelfeffectiviteit ingevuld door groepsleerkracht.



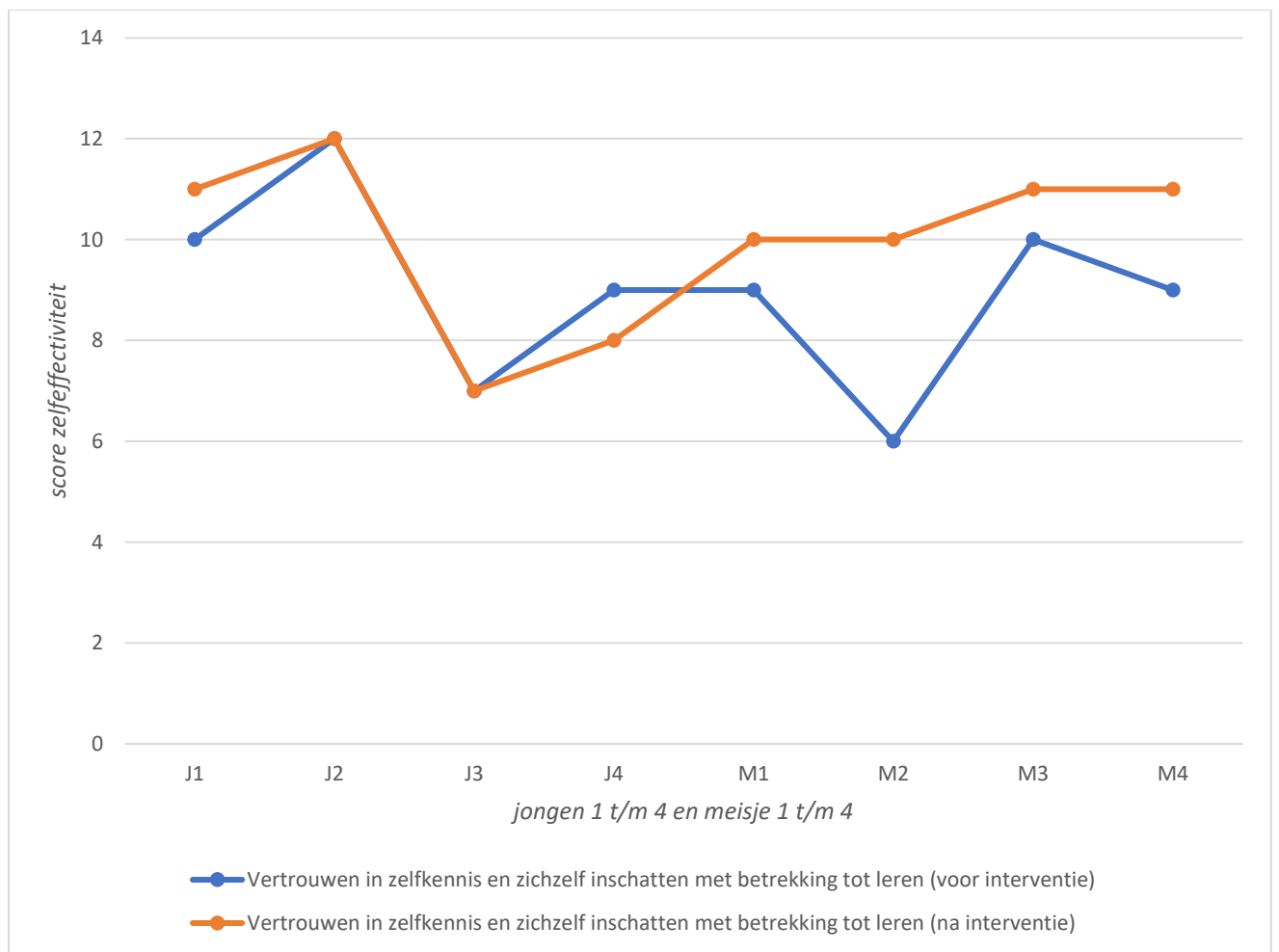
Figuur 5. Uitslag vragenlijst ingevuld door leerlingen op 3 aspecten van zelfeffectiviteit.



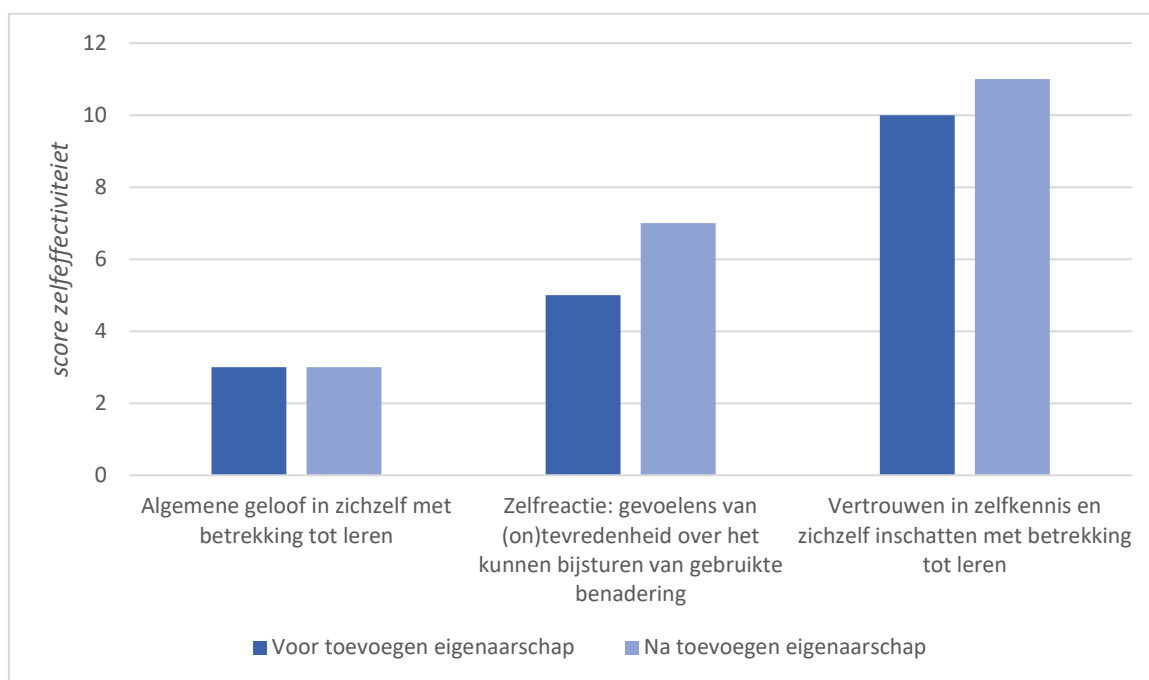
Figuur 6. Uitslag vragenlijst ingevuld door leerlingen op het eerste aspect van zelfeffectiviteit.



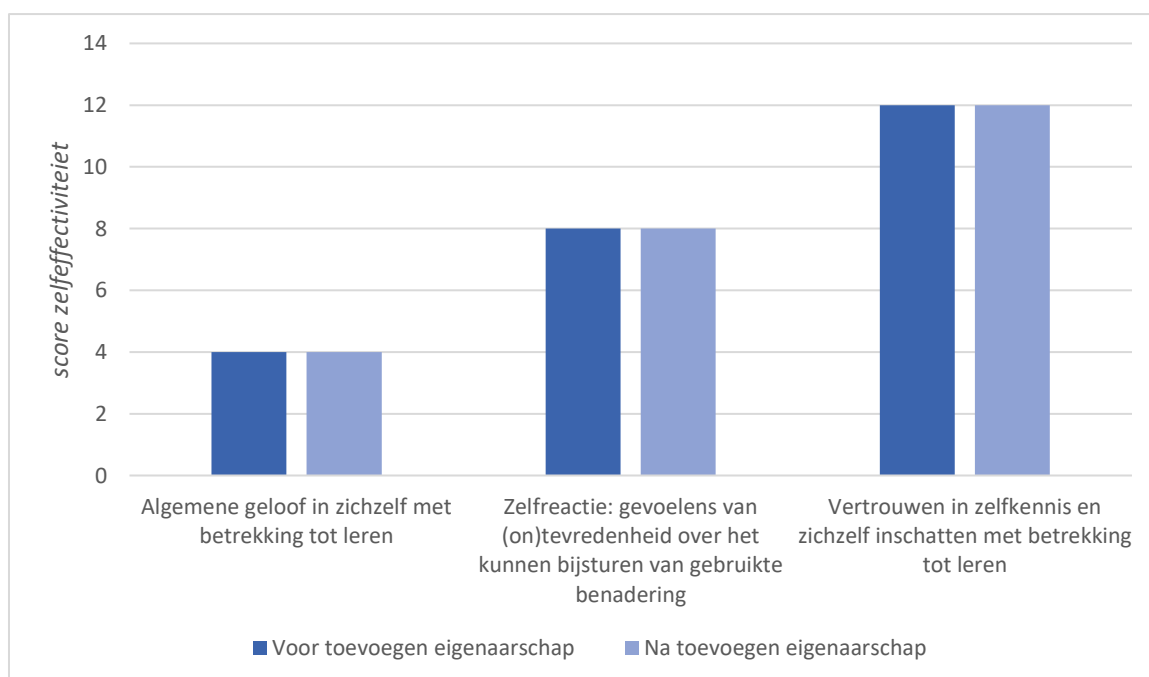
Figuur 7. Uitslag vragenlijst ingevuld door leerlingen op het tweede aspect van zelfeffectiviteit.



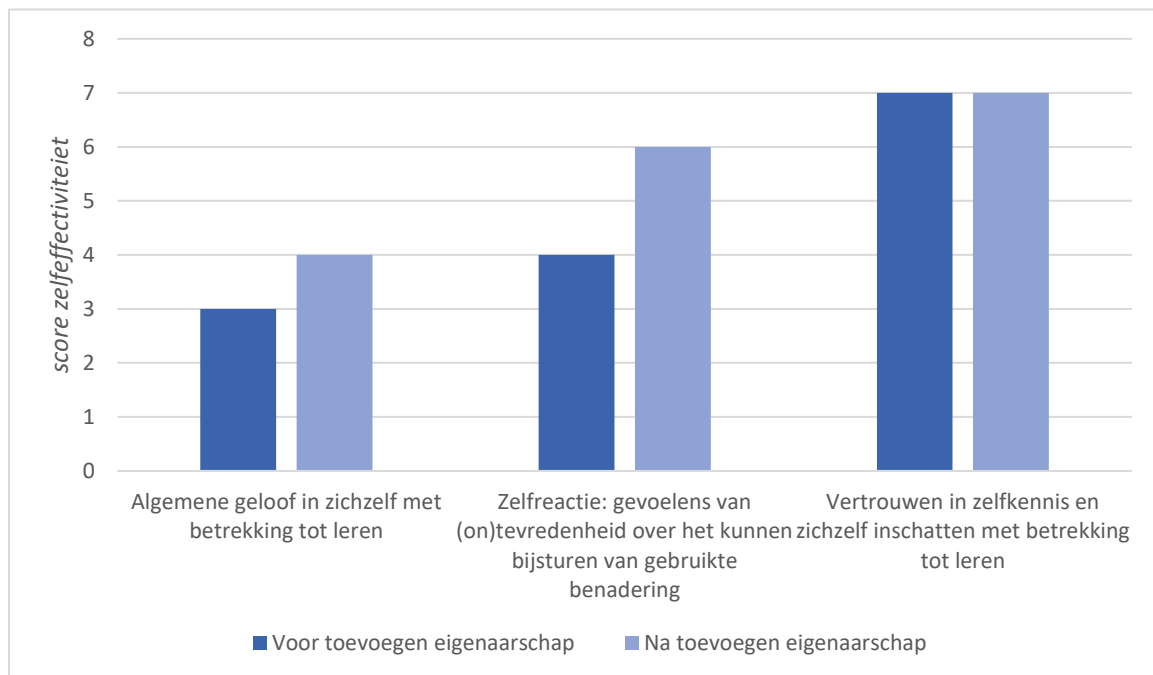
Figuur 8. Uitslag vragenlijst ingevuld door leerlingen op het derde aspect van zelfeffectiviteit.



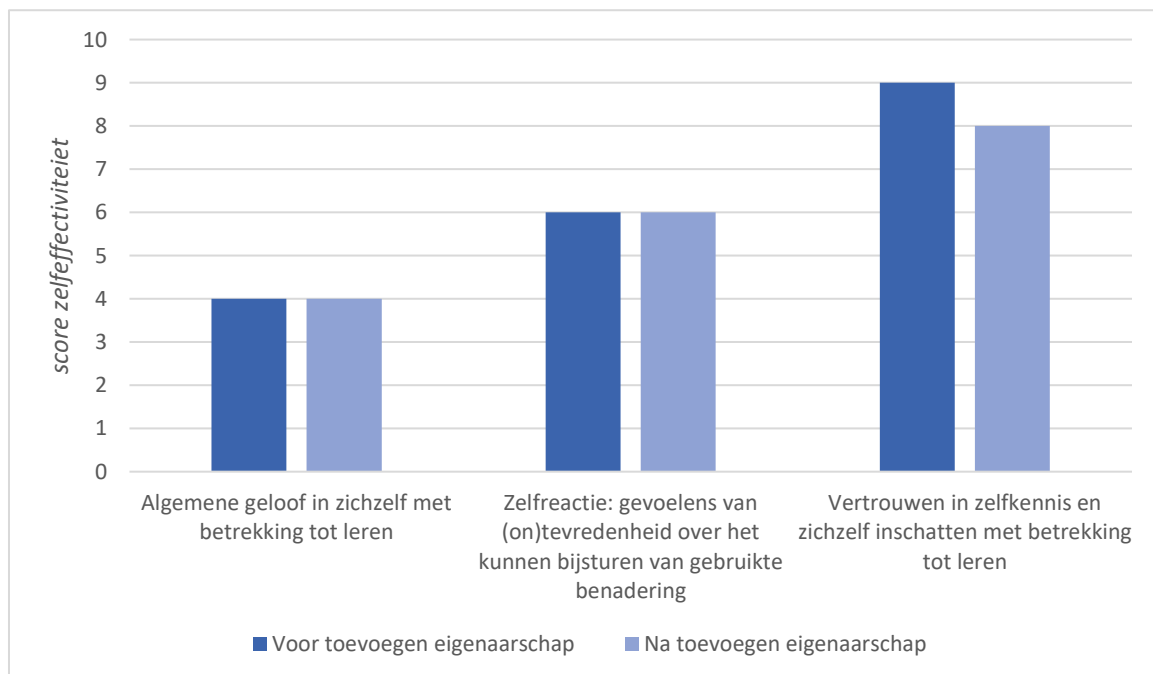
Figuur 9. Zelfeffectiviteit van J1 op drie aspecten uit de vragenlijst.



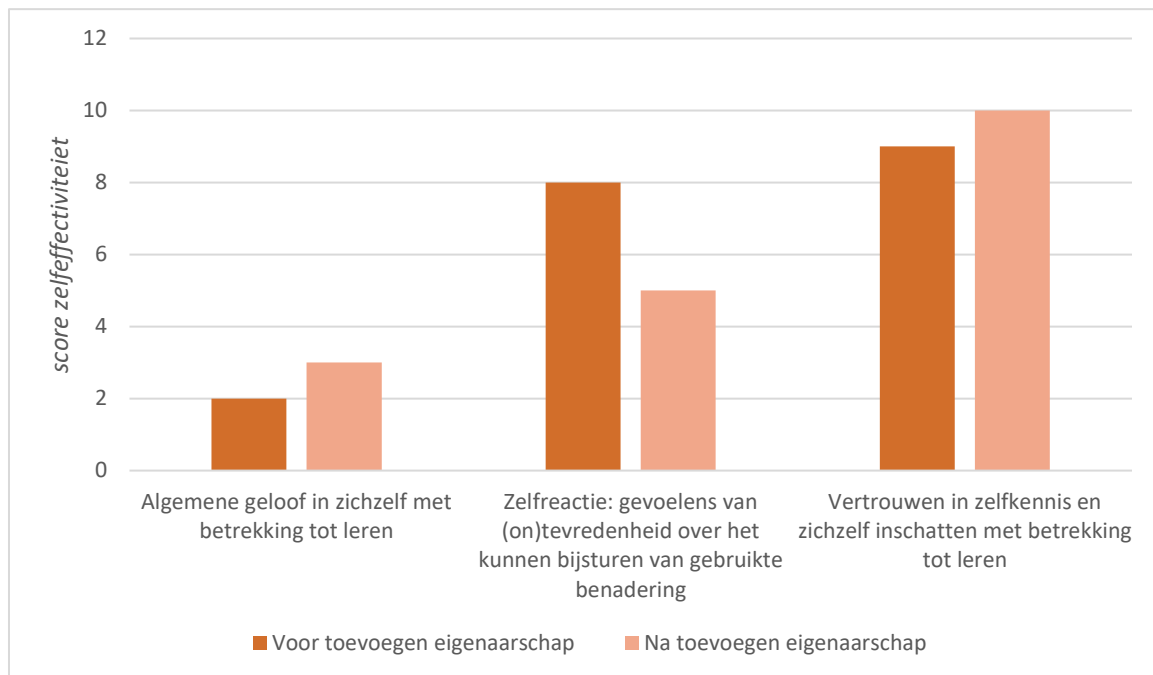
Figuur 10. Zelfeffectiviteit van J2 op drie aspecten uit de vragenlijst.



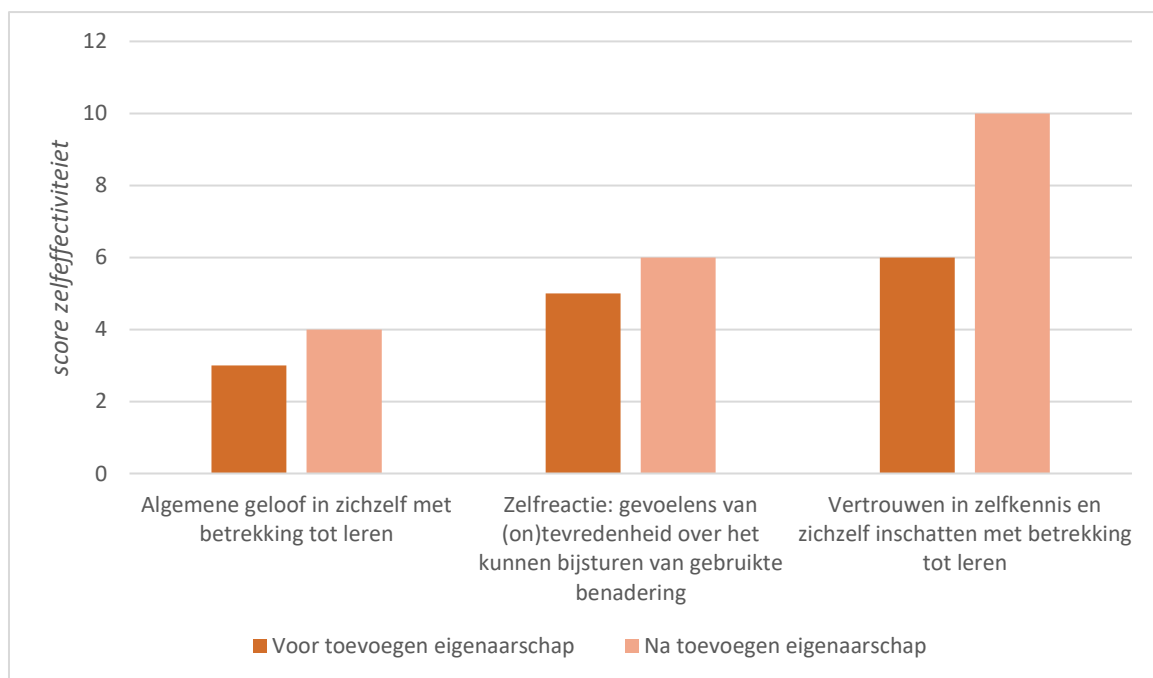
Figuur 4. Zelfeffectiviteit van J3 op drie aspecten uit de vragenlijst.



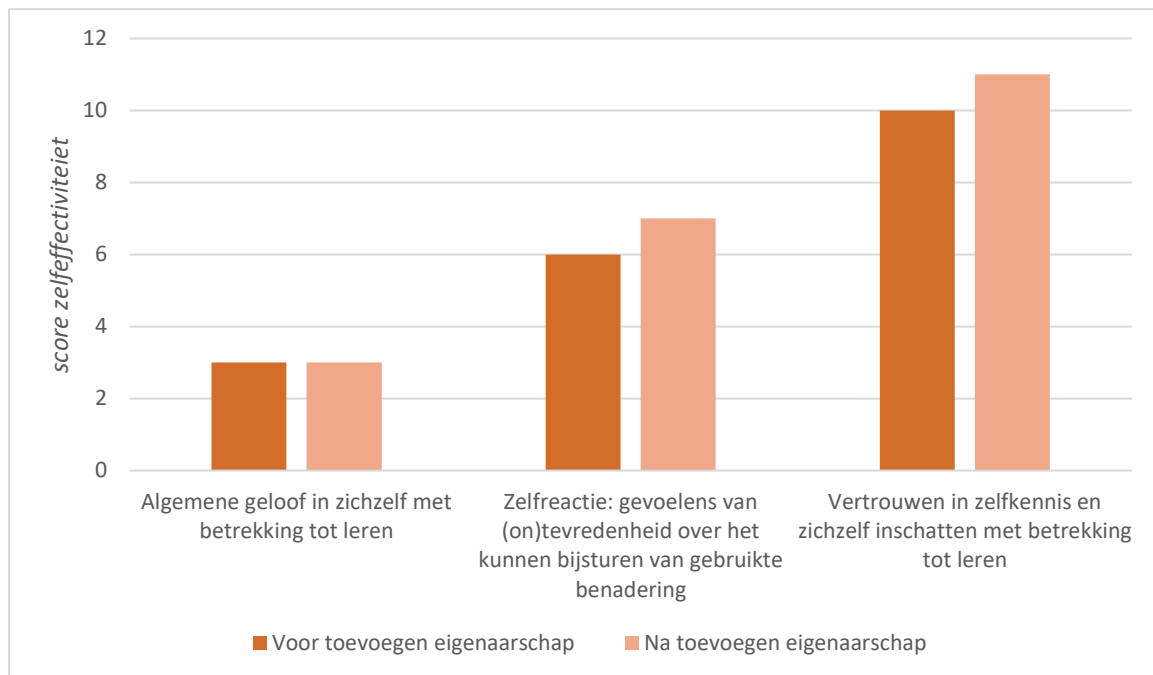
Figuur 11. Zelfeffectiviteit van J4 op drie aspecten uit de vragenlijst.



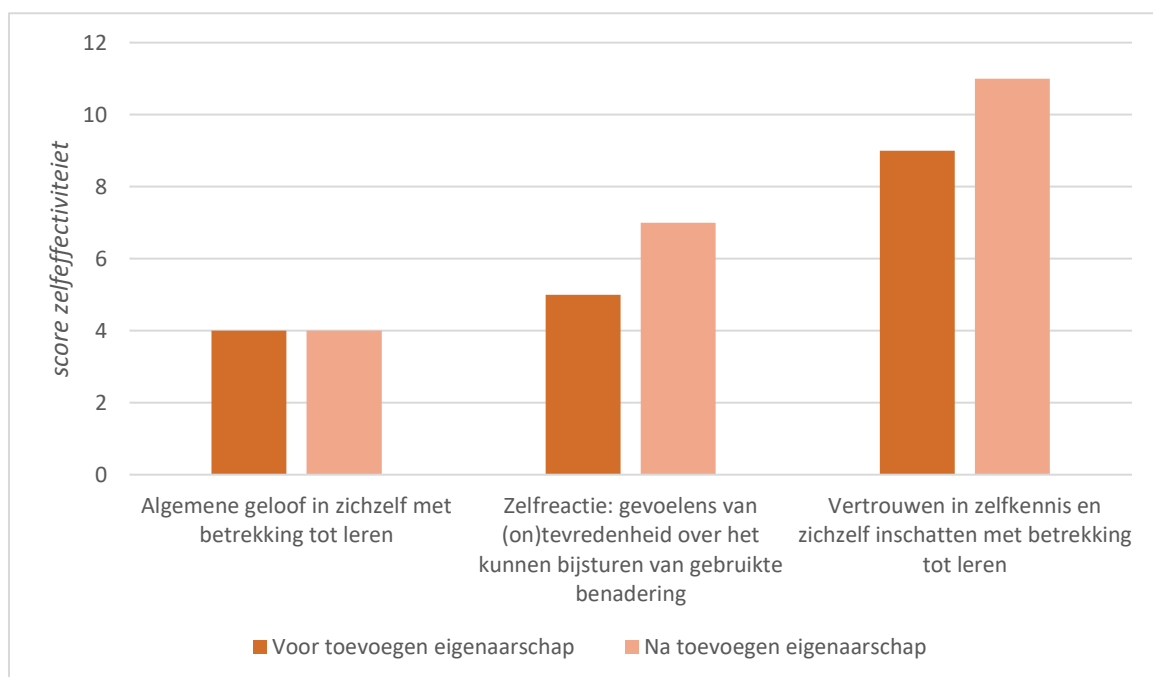
Figuur 12. Zelfeffectiviteit van M1 op drie aspecten uit de vragenlijst.



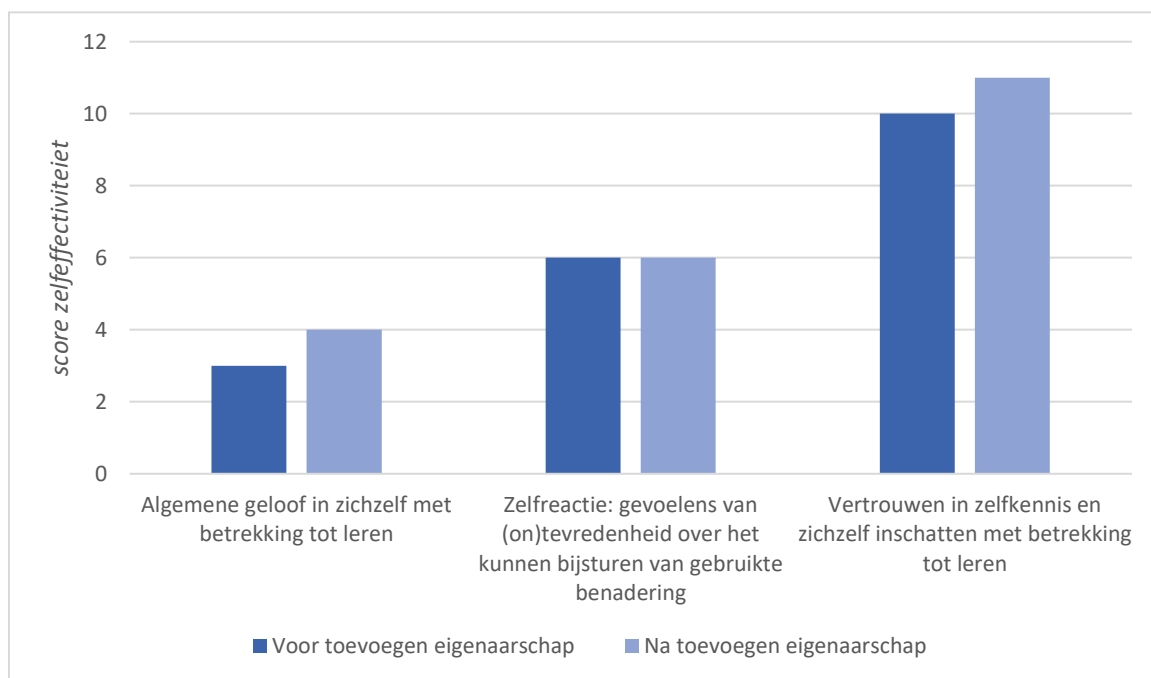
Figuur 13. Zelfeffectiviteit van M2 op drie aspecten uit de vragenlijst.



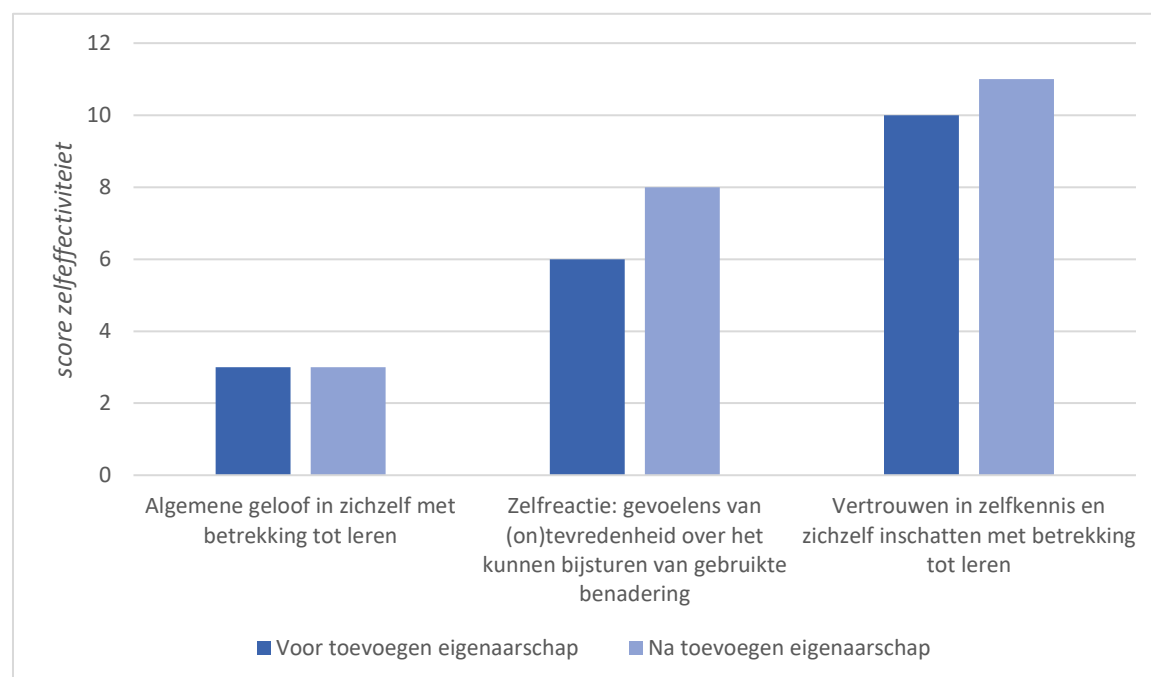
Figuur 14. Zelfeffectiviteit van M3 op drie aspecten uit de vragenlijst.



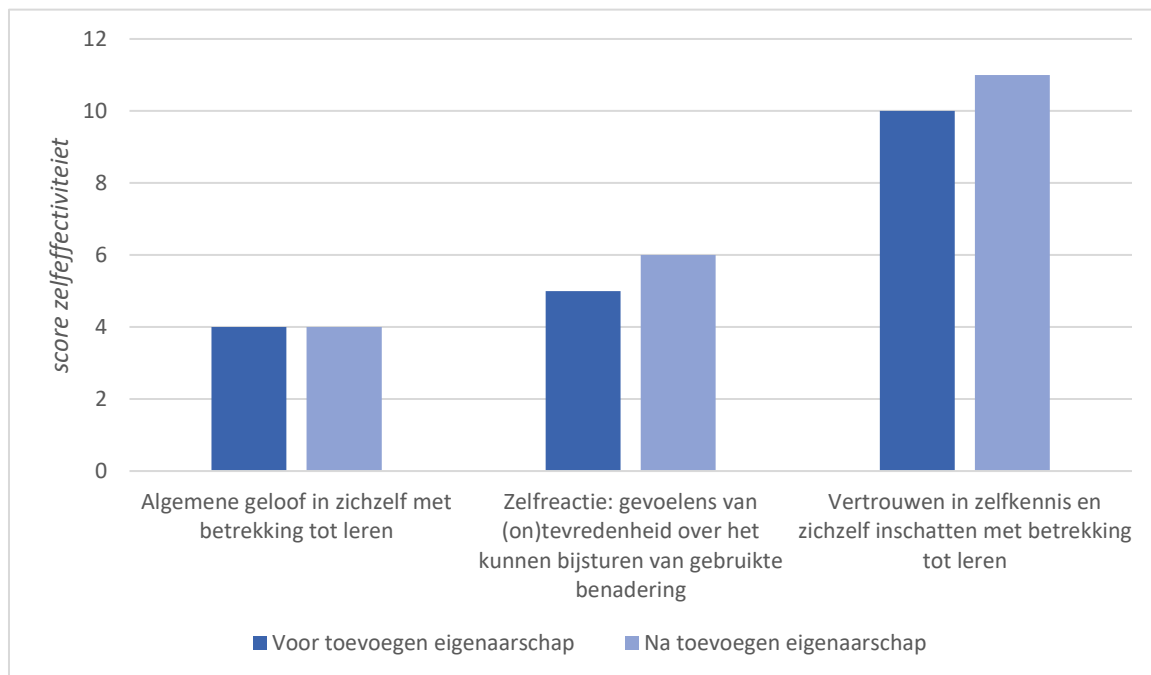
Figuur 15. Zelfeffectiviteit van M4 op drie aspecten uit de vragenlijst.



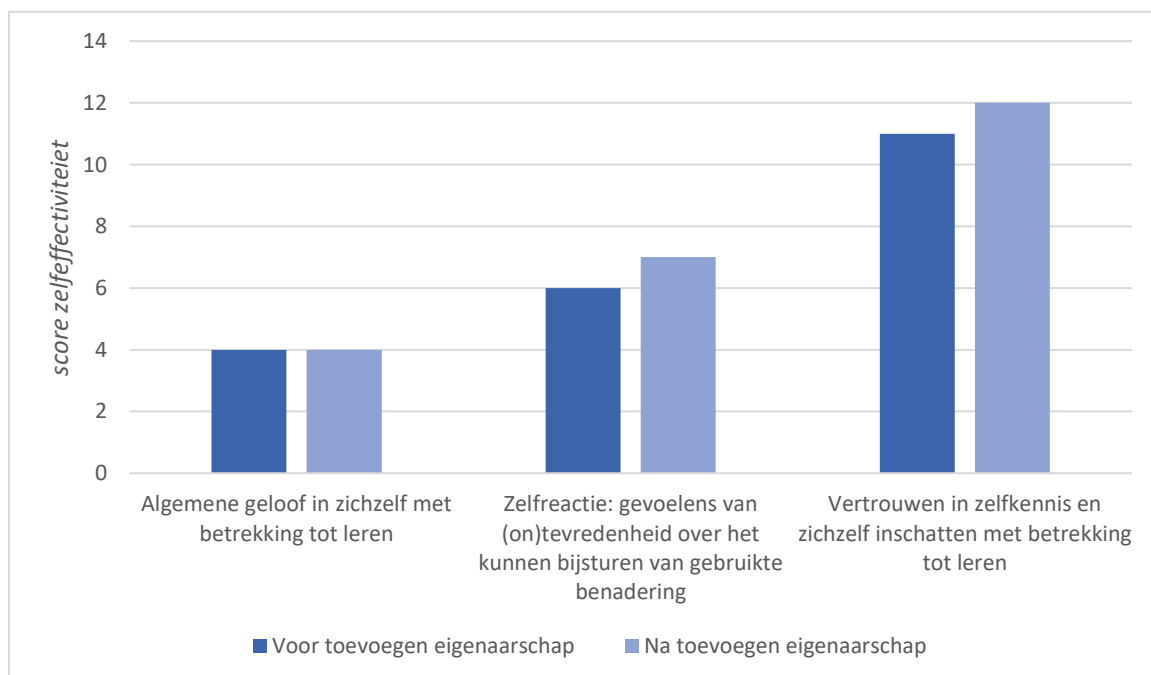
Figuur 16. Zelfeffectiviteit van J1 op drie aspecten uit de vragenlijst door leerkracht Boomhut.



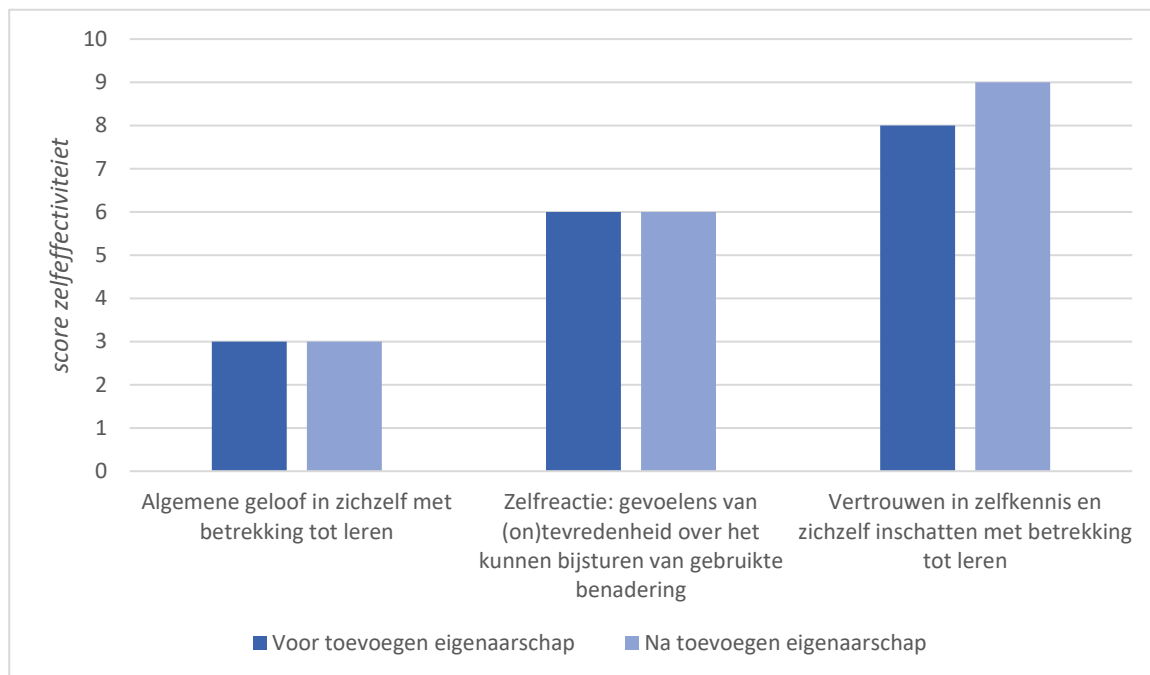
Figuur 17. Zelfeffectiviteit van J1 op drie aspecten uit de vragenlijst door groepsleerkracht.



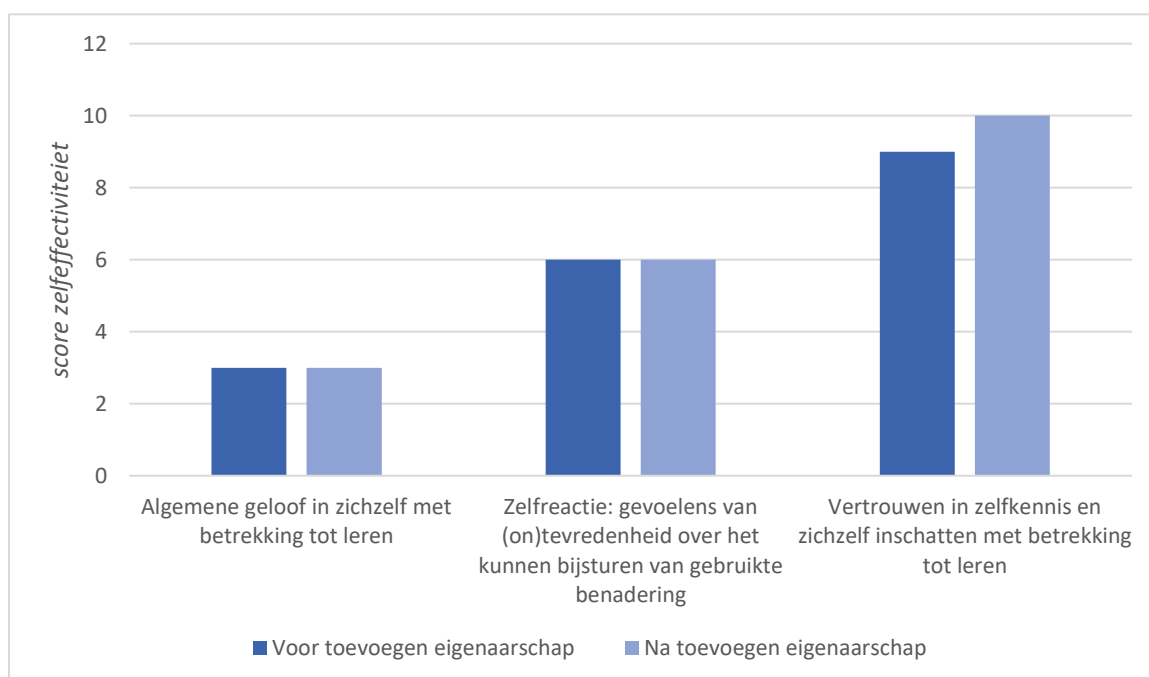
Figuur 18. Zelfeffectiviteit van J2 op drie aspecten uit de vragenlijst door leerkracht Boomhut.



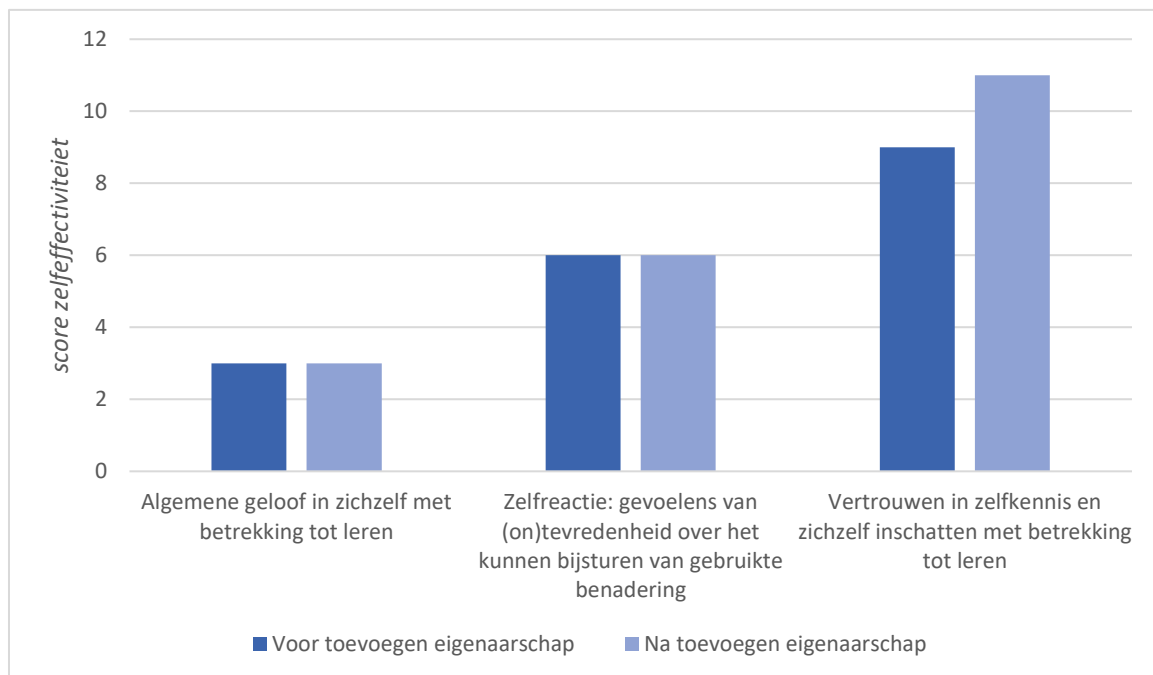
Figuur 19. Zelfeffectiviteit van J2 op drie aspecten uit de vragenlijst door groepsleerkracht.



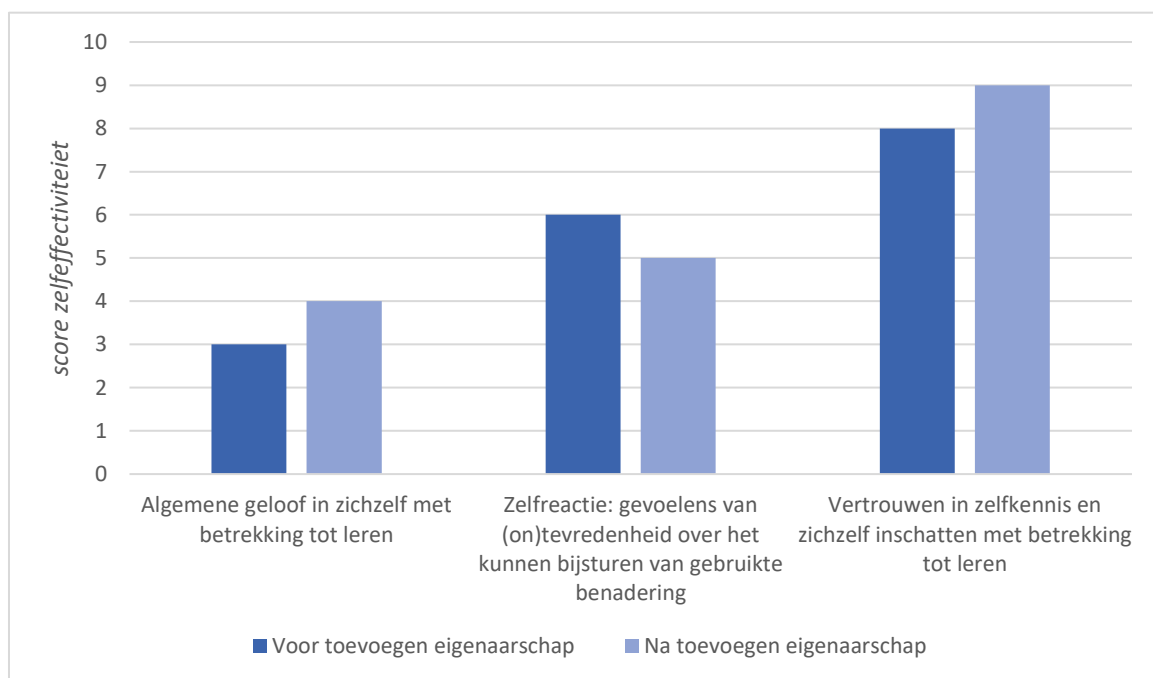
Figuur 20. Zelfeffectiviteit van J3 op drie aspecten uit de vragenlijst door leerkracht Boomhut.



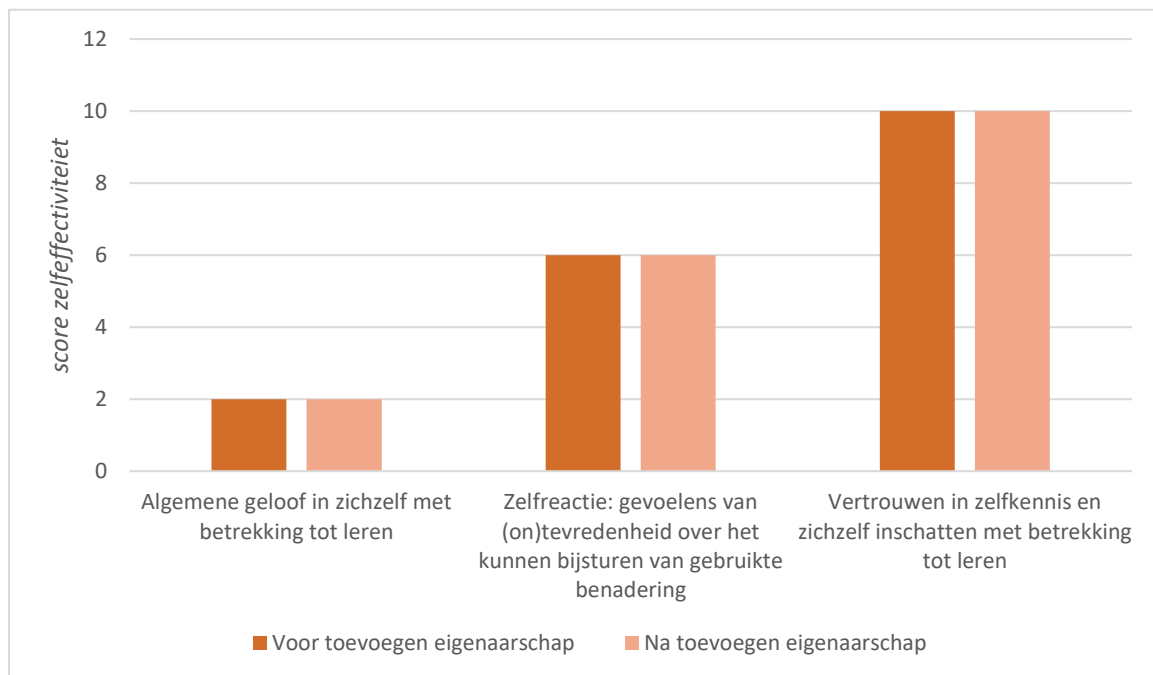
Figuur 21. Zelfeffectiviteit van J3 op drie aspecten uit de vragenlijst door groepsleerkracht.



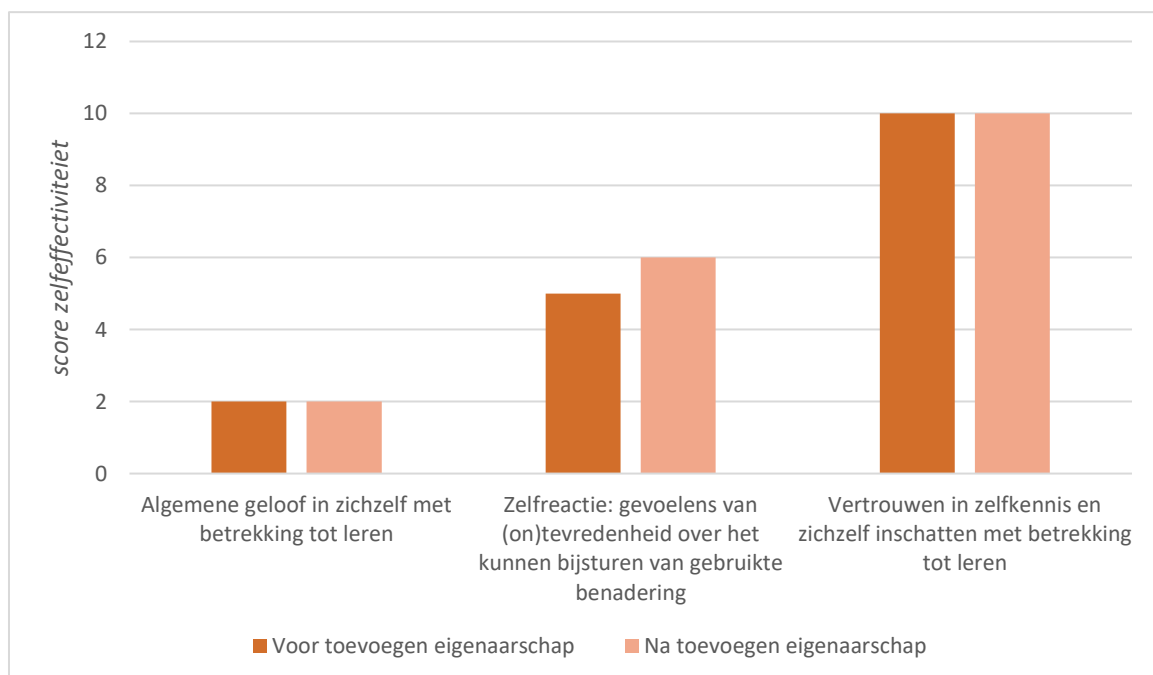
Figuur 22. Zelfeffectiviteit van J4 op drie aspecten uit de vragenlijst door leerkracht Boomhut.



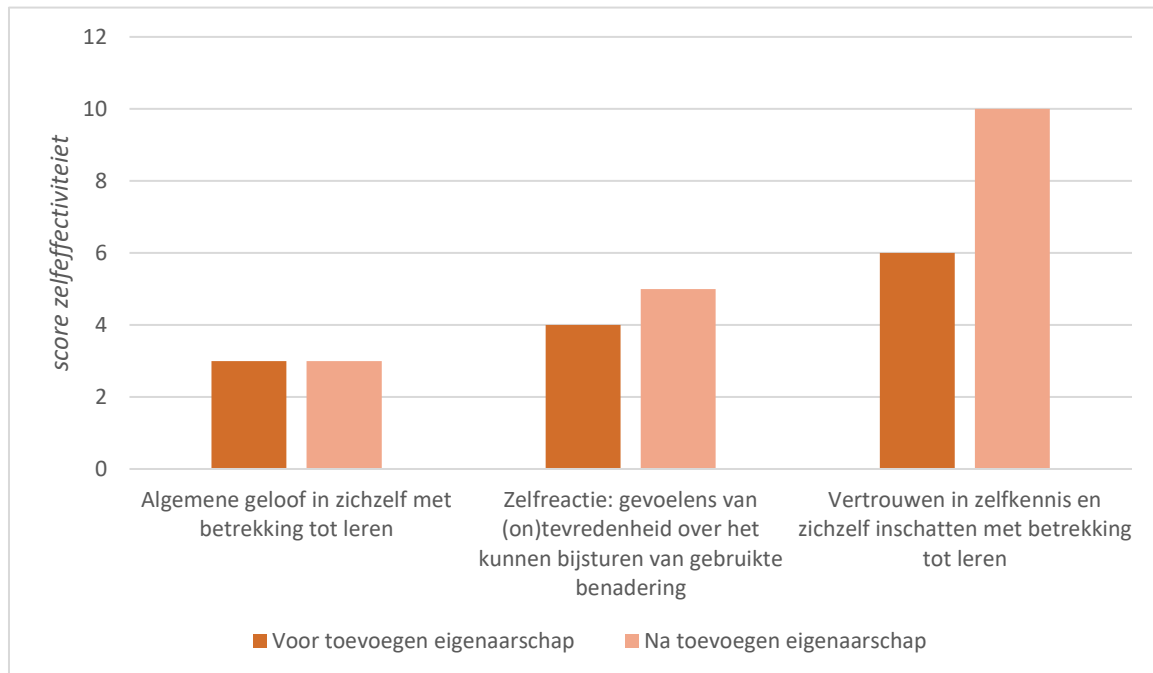
Figuur 23. Zelfeffectiviteit van J4 op drie aspecten uit de vragenlijst door groepsleerkracht.



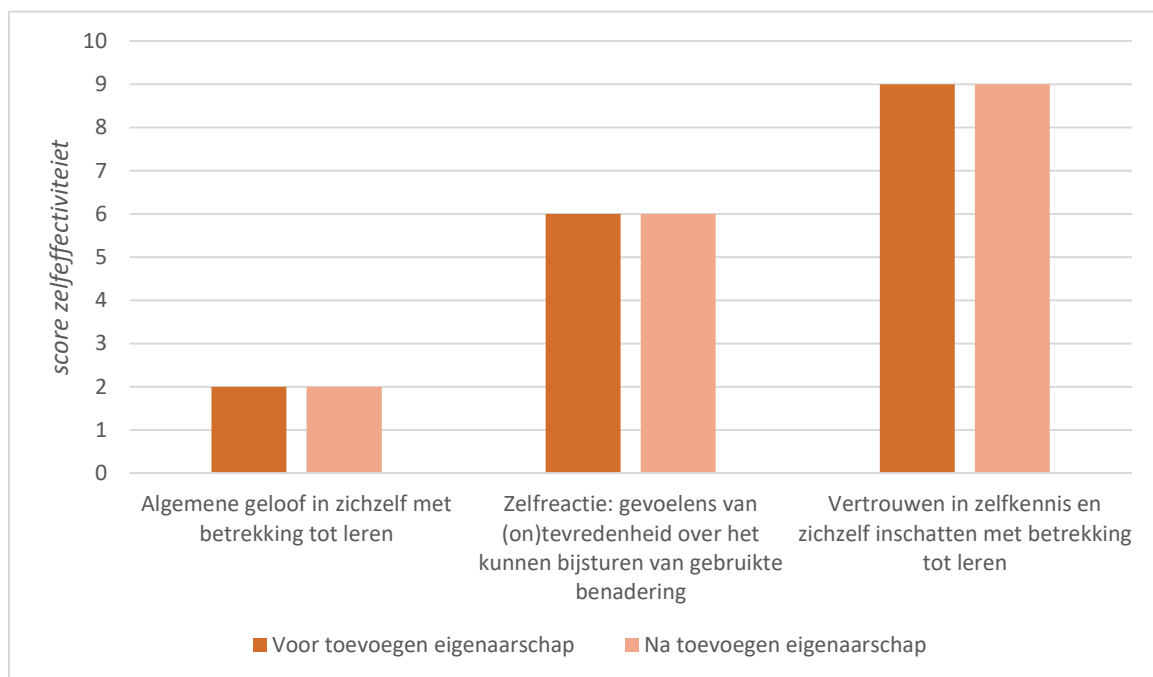
Figuur 24. Zelfeffectiviteit van M1 op drie aspecten uit de vragenlijst door leerkracht Boomhut.



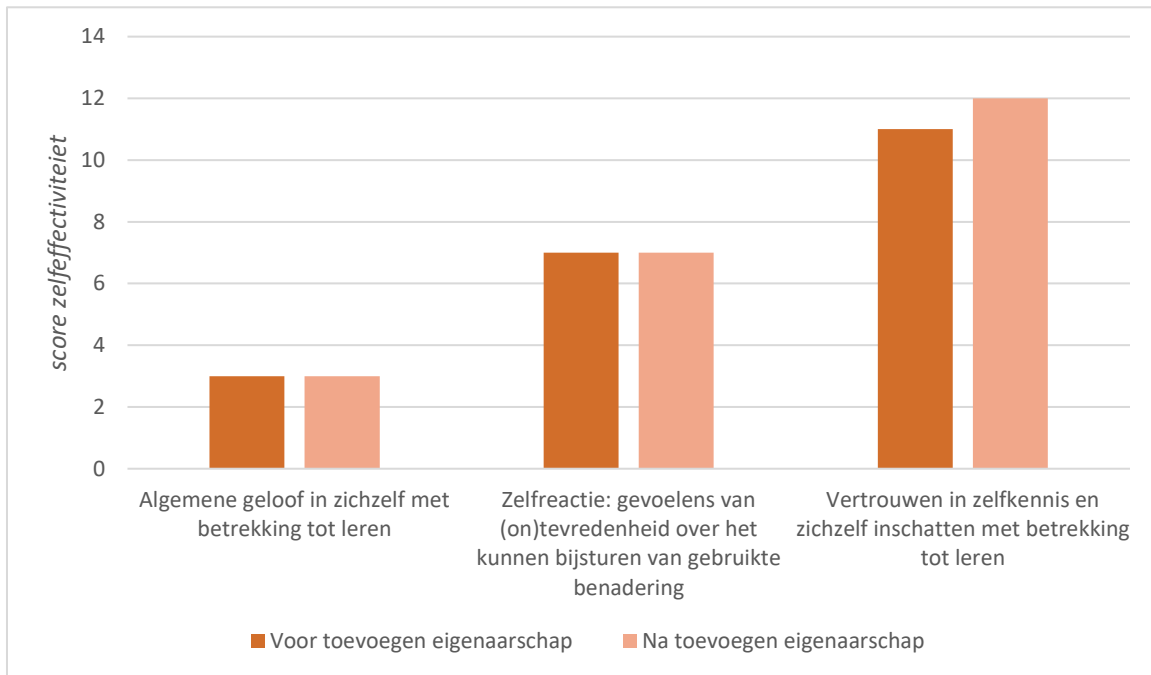
Figuur 25. Zelfeffectiviteit van M1 op drie aspecten uit de vragenlijst door groepsleerkracht.



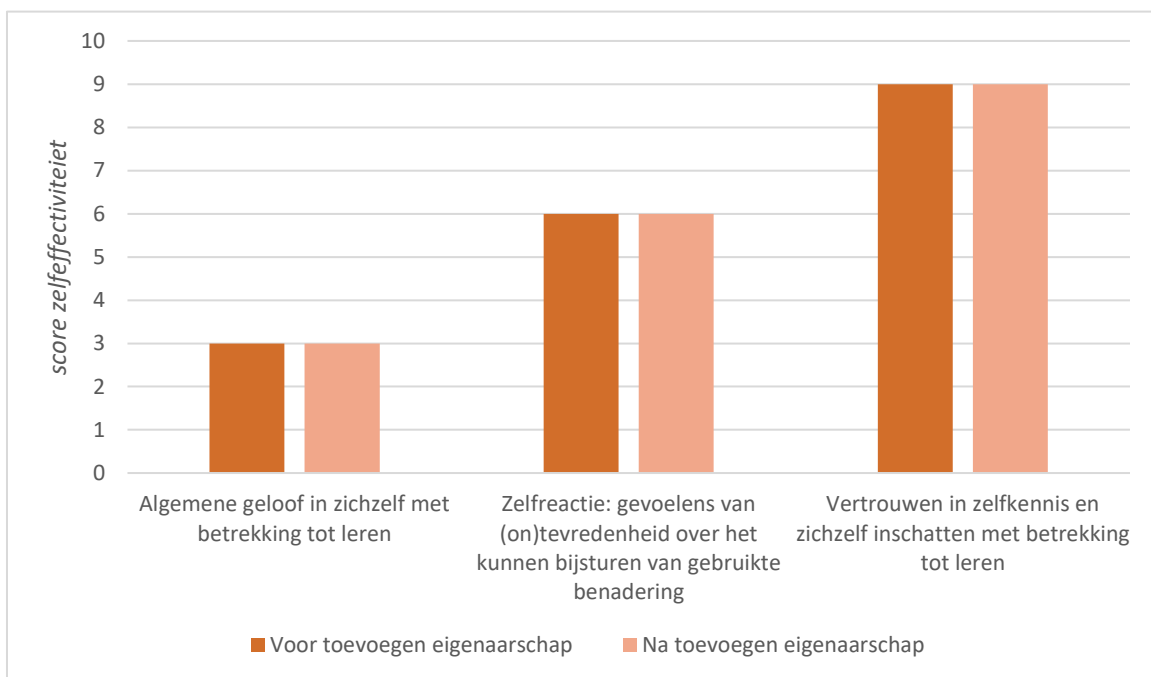
Figuur 26. Zelfeffectiviteit van M2 op drie aspecten uit de vragenlijst door leerkracht Boomhut.



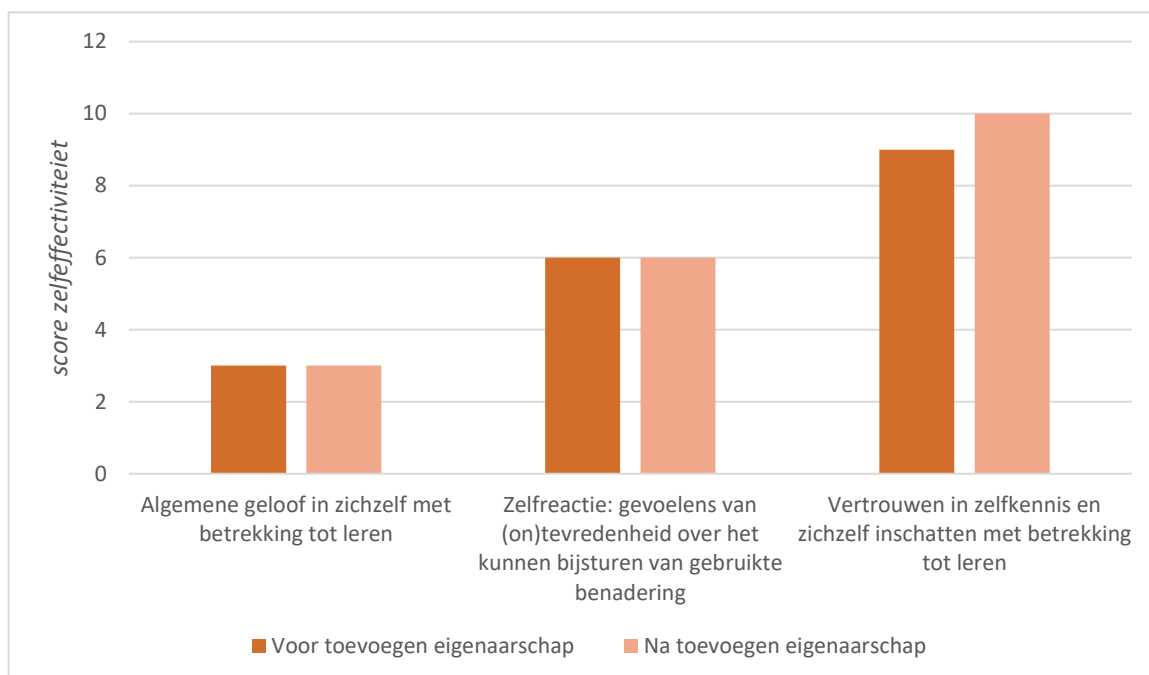
Figuur 27. Zelfeffectiviteit van M2 op drie aspecten uit de vragenlijst door groepsleerkracht.



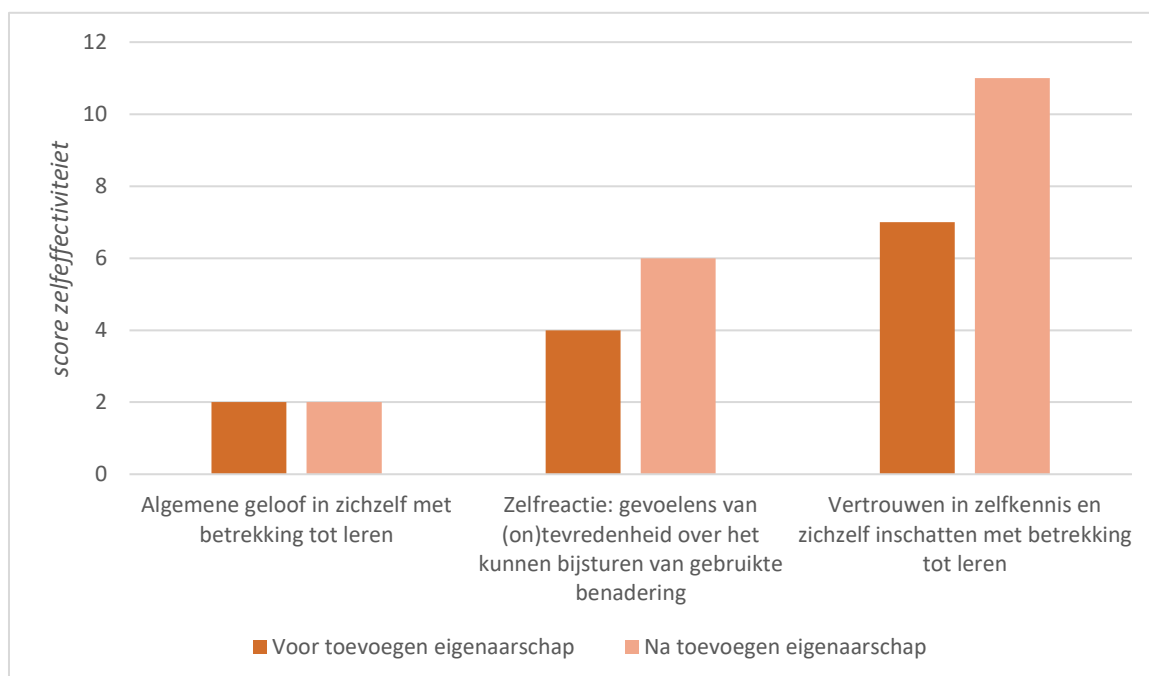
Figuur 28. Zelfeffectiviteit van M3 op drie aspecten uit de vragenlijst door leerkracht Boomhut.



Figuur 29. Zelfeffectiviteit van M3 op drie aspecten uit de vragenlijst door groepsleerkracht.



Figuur 30. Zelfeffectiviteit van M4 op drie aspecten uit de vragenlijst door leerkracht Boomhut.



Figuur 31. Zelfeffectiviteit van M4 op drie aspecten uit de vragenlijst door groepsleerkracht.