



Stichting Student Ownership of Learning

## **De theorie van 'Eigenaarschap van Leren'**

---

*De theorie achter de spelen 'Dit is mijn school' en 'We own the school'*

---

***Neerslag van een theoretisch onderzoek naar 'eigenaarschap van leren'  
in het primair en voortgezet onderwijs in Nederland.***

Utrecht, 15 november 2020.

## Inhoud

1. Inleiding .....	4
2. Context .....	5
3. Theoretisch kader.....	6
a. Definiëring.....	6
b. De maatschappelijke context.....	7
c. De schoolcontext.....	7
d. De leercontext.....	8
e. De persoonlijke context.....	9
f. De persoonlijke ervaring.....	9
g. Het model van de vijf lagen.....	10
h. En het middelpunt.....	11
4. De persoonlijke ervaring.....	12
a. Gevoel van verantwoordelijkheid .....	12
b. De flow-ervaring.....	13
c. Intrinsieke motivatie.....	14
d. Creativiteit.....	16
e. Constructief leren.....	17
f. Ervaring van 'growth mindset' .....	18
g. Psychologisch eigenaarschap.....	19
h. De zeven indicatoren .....	20
5. De persoonlijke context.....	21
a. Een voorwaardelijke laag.....	21
b. Autonomie .....	22
c. Verbondenheid.....	22
d. Competentie .....	23
e. Verwerving.....	23
f. Een kernachtige laag.....	24
6. De leercontext.....	25
a. Keuzes kunnen maken .....	25
b. De leraar .....	27
c. De lerende.....	33
d. De lerende mens .....	35
7. De schoolcontext.....	37

a.	Schoolcultuur .....	37
b.	Schooltaxonomie.....	37
c.	Cultuurbewustzijn .....	38
d.	De schoolcultuur en het ervaren eigenaarschap .....	41
e.	De schoolcultuur en identiteit.....	41
8.	De maatschappelijke context.....	42
9.	Het gehele plaatje .....	42
10.	Literatuur en Bronnen .....	45

## 1. Inleiding

“Eigenaarschap van het leren” is een begrip dat ons vanaf het begin heeft gefascineerd. Dat is niet vreemd omdat wij, de onderzoekers, onze gemeenschappelijke wortels hebben in het ‘vernieuwend onderwijs’. Het gaat dan om scholen waar ‘eigenaarschap van leren’ een belangrijk element is in het onderwijskundig vocabulaire.

Het denken binnen de onderwijsvernieuwingsbewegingen van de afgelopen 90 jaar heeft heel het Nederlands onderwijs geraakt. Begrippen als: het kind centraal, worden wie je bent, intrinsieke motivatie, gepersonaliseerd leren, differentiatie en leerling aan het stuur, zijn inhoudelijk aan elkaar verwant en gemeengoed geworden. In talloze visie- en missie documenten van scholen vind je de termen terug en op de websites van scholen wordt de uitwerking ervan wervend beschreven.

Ook “eigenaarschap van leren” past in dat rijtje verwante begrippen dat op de meeste scholen als nastrevenswaardig wordt gezien. Maar wat wordt er precies met dat begrip bedoeld, hoe dat binnen verschillende scholen een plaats krijgt en hoe kunnen scholen dat begrip gebruiken om het onderwijs te verbeteren? Die vragen waren het vertrekpunt van de groep die zich met dit onderzoek bezighield. Dit document geeft de stand van zaken weer van de theoretische opbrengsten van dat onderzoek.

Utrecht, 15 november 2020,

Henk van Woudenberg,

Namens Stichting SOL



## 2. Context

De groep onderzoekers bestond uit vertegenwoordigers van vier Pleionscholen\* die in september 2016 met elkaar een Leerlab vormden.

De leerlabs waren een initiatief van stichting Schoolinfo en hadden als doel scholen op inhoudelijk niveau met elkaar te verbinden en kennis & expertise te genereren die het gehele veld ten goede zou komen.

De deelnemers van de groep Pleionscholen, het IJburg College in Amsterdam, het Orion Lyceum in Breda, de Werkplaats Kindergemeenschap in Bilthoven en het Hyperion Lyceum in Amsterdam, hebben met elkaar in dit Leerlab samengewerkt om haar begrip van het thema “eigenaarschap van leren” te verdiepen.

Het Leerlab heeft na een eerste verkenning van het begrip en de betekenis daarvan op de eigen scholen, zich gericht op het beschrijven van het begrip. Een definitie werd geformuleerd en er werd een taxonomie ontwikkeld om typen scholen te karakteriseren. Om deze ordening te onderzoeken werd een spel ontwikkeld waardoor leerlingen, docenten en leidinggevenden met elkaar in gesprek konden gaan en het denken konden verdiepen. Het spel werd op diverse scholen en op diverse platforms uitgetest en gepresenteerd op de ICSEI 2018 in Singapore.

De onderzoeksgroep heeft inmiddels, na het beëindigen van de looptijd van het Leerlab-traject, op 24-06-2019 een doorstart gemaakt als zelfstandige stichting. Stichting SOL\*\* heeft als doel “eigenaarschap van leren’ in het Nederlands onderwijs en daarbuiten te bevorderen” en doet onderzoek en ontwikkelt onderwijskundige instrumenten daartoe.

De stichting helpt scholen bij vragen rondom ‘eigenaarschap’ en gebruikt de opbrengsten daarvan tegelijkertijd voor haar onderzoek. Het belangrijkste middel daarbij zijn de spelen ‘We own the school’ (WOTS) voor het VO en ‘Dit is mijn school’ voor het PO.

De spelen helpen om de discussie over ‘eigenaarschap van leren’ te bevorderen. Het kan de spelers ondersteunen om eigenaarschap een plaats te geven in de koers en de praktijk van de scholen.

Het spel is inmiddels in zeven talen vertaald en is wereldwijd verkrijgbaar via internet. Er is ook een instrument ontworpen om de opbrengsten van spelen te verwerken en goed zichtbaar te maken. De data die tijdens de spelsessies worden verzameld, worden geordend in deze ‘datatool’. In het verlengde van het spel is een palet aan begeleidingstools ontwikkeld die kunnen worden ingezet wanneer scholen een veranderingstraject willen ingaan. Stichting SOL wil op deze manier werken aan het ontwikkelen van een “community of ownership”.

\* Pleion: Platform voor Eigentijds Onderwijs: (<https://www.pleion.nl/>)

\*\* SOL: Stichting student ownership of Learning ( <http://www.studentownership.com> )

### 3. Theoretisch kader

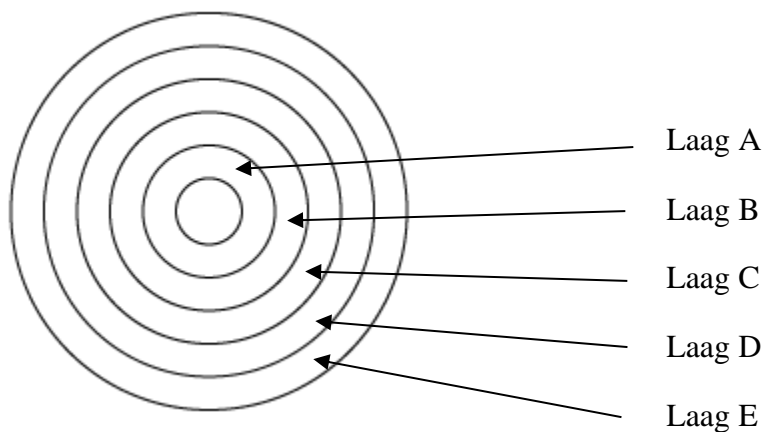
Het hieronder beschreven theoretisch kader is gaandeweg ontstaan uit gesprekken en literatuuronderzoek. Het model dat daarmee is gecreëerd blijkt in de praktijk van begeleiding, onderzoek en ontwikkeling zeer bruikbaar. We willen in de komende hoofdstukken de lezer meenemen in de constructie van het kader.

#### a. Definiëring

‘Eigenaarschap van leren’ is een begrip met vele dimensies. Zoekend naar een passende definitie voor ons onderzoek bleven we steeds op nieuwe perspectieven uitkomen. We hebben uiteindelijk een hybride, of nog beter gezegd, een gelaagd model ontworpen dat past bij het kijken naar de diverse aspecten van het begrip. Bij ieder perspectief past een andere omschrijving of horen andere kenmerken. Met behulp van dat model omschrijven we het begrip zodanig dat er een weliswaar complexe, maar meer volledige definiëring is ontstaan.

Ons model bestaat uit een vijftal lagen die elkaar omsluiten.

Laag A:	De persoonlijke ervaring
Laag B:	De persoonlijke context
Laag C:	De leercontext
Laag D:	De schoolcontext
Laag E:	De maatschappelijke context

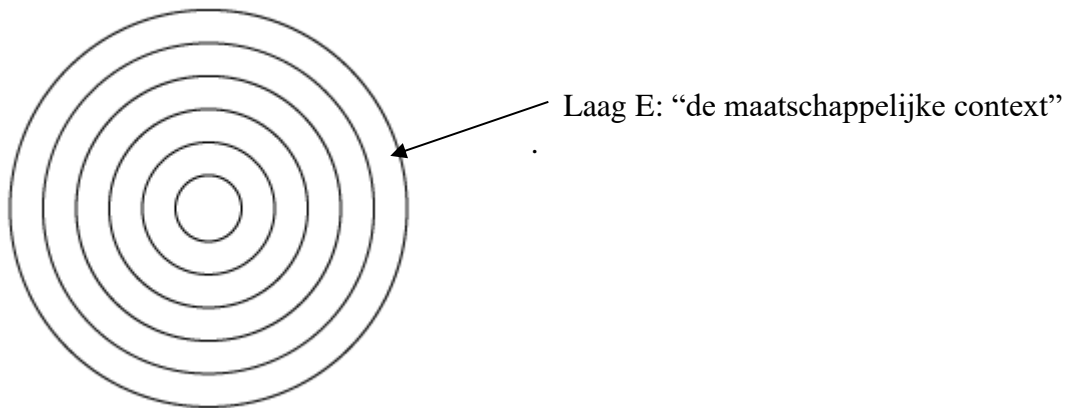


*Figuur 1: Model van de lagen waarin ‘eigenaarschap van leren’ betekenis heeft.*

De vijf lagen van de definitie kunnen in een diagram worden weergegeven waarbij de afstand van de opvolgende lagen tot de persoonlijke ervaring van de leerling steeds groter wordt.

### b. De maatschappelijke context

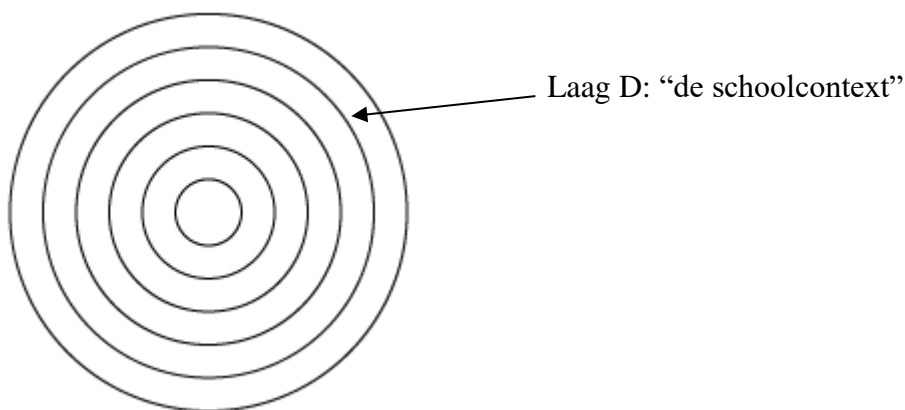
In de buitenste laag speelt zich het maatschappelijke debat af. Dat is waar beelden van en gevoelens over zoiets als ‘eigenaarschap’ vorm krijgen. Dit is het terrein waar opinies worden gevormd. Dit is het gebied waar de gedachten over ‘eigenaarschap van leren’ worden gearticuleerd en vervolgens omgezet in beleid. Dit is het terrein waar onderwijskundige, economische en filosofische uitgangspunten samen komen en uiteindelijk worden omgezet in politieke en bestuurlijke besluiten. Op die manier beïnvloedt de buitenste laag de scholen, het klaslokaal en uiteindelijk het leren zelf.



*Figuur 2: Model van de lagen waarin ‘eigenaarschap van leren’ betekenis heeft. Laag E*

### c. De schoolcontext

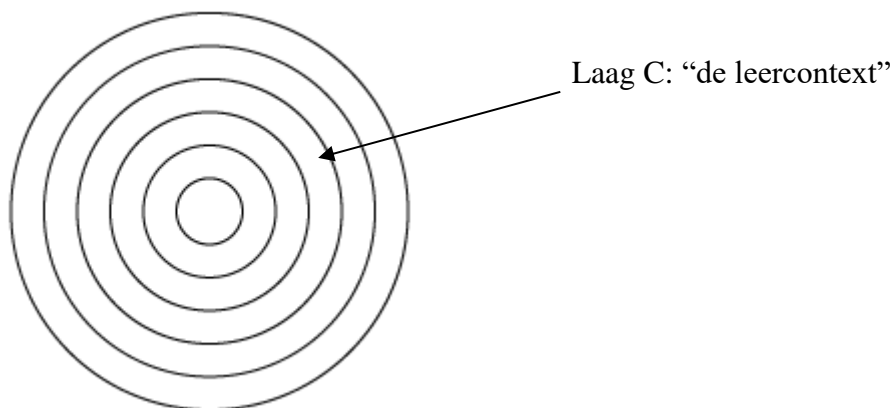
Eén laag meer naar binnen bevinden zich de scholen. De scholen zijn de eenheden waarin het onderwijs vorm krijgt. Het zijn de natuurlijke entiteiten waarbinnen we het onderwijs vormgeven. Hoe je de school ook definieert, als brinnummer (schoolregistratienummer), een gebouw of als een gemeenschap van lerenden en onderwijsgevendenden, het is de plek waar de onderwijsinitiatieven zich ontploegen, en waar het ‘leren’ het hoofdthema is. Het is de omgeving waar de dagelijkse ontmoetingen worden georganiseerd t.b.v. het verwerven van kennis en vaardigheden. Een gemeenschap van lerenden en hun ondersteuners heeft een eigen cultuur. Er zijn bedoelingen en praktijken, afspraken en routines, persoonlijke belangen en sociale structuren die samen die cultuur maken. In die cultuur krijgt ook ‘eigenaarschap van leren’ betekenis. Er zijn veel scholen bij wie het begrip een plek heeft gekregen in het vocabulaire. Zowel in koersdocumenten als in de gesprekken in de docentenkamer is het een begrip dat je vaak tegenkomt. Die cultuur maakt uiteindelijk dat ‘eigenaarschap van leren’ vorm krijgt in een praktijk van leren, onderwijzen en doceren. Dat daarin grote verschillen zijn en hoe die verschillen er uitzien wordt in hoofdstuk 7 verder uitgewerkt.



*Figuur 3: Model van de lagen waarin 'eigenaarschap van leren' betekenis heeft. Laag D.*

#### **d. De leercontext**

In laag C wordt het leren georganiseerd. Hier wordt de rolverdeling tussen de lerende en de leraar bepaald\*. Dit is het domein van de pedagogiek en didactiek. Hier wordt uitgemaakt hoeveel regie de lerende heeft. Is onderwijs 'teacher centred' of heeft de lerende ook zeggenschap? Is het rooster bepalend of de leervraag? Is de evaluatie van het leren formatief of summatief? Hoe is de inrichting van het lokaal en de opstelling in de klas? Welke digitale middelen worden ingezet? Wát wordt er eigenlijk geleerd? En bovenal, hoe is de relatie tussen de lerenden en hun leraar. Hier zijn veel keuzen te maken. En bij al die keuzen speelt de vraag: Wat doet het met het 'eigenaarschap van leren' van de lerenden?



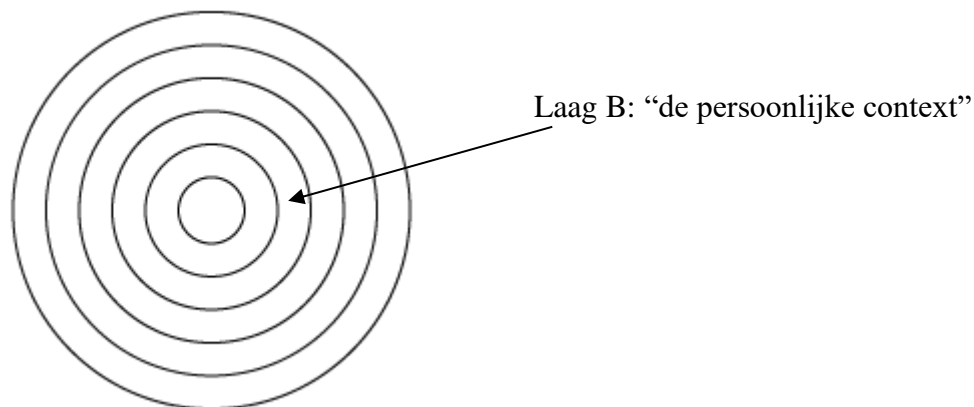
*Figuur 4: Model van de lagen waarin 'eigenaarschap van leren' betekenis heeft. Laag C.*

*\* Hier wordt het woord lerende in plaats van leerling of student gebruikt en leraar waar er ook docent of leerkracht had kunnen staan. Dat is bewust zo gedaan omdat de theorie toepasbaar is op alle typen en alle lagen van het onderwijs)*



**e. De persoonlijke context.**

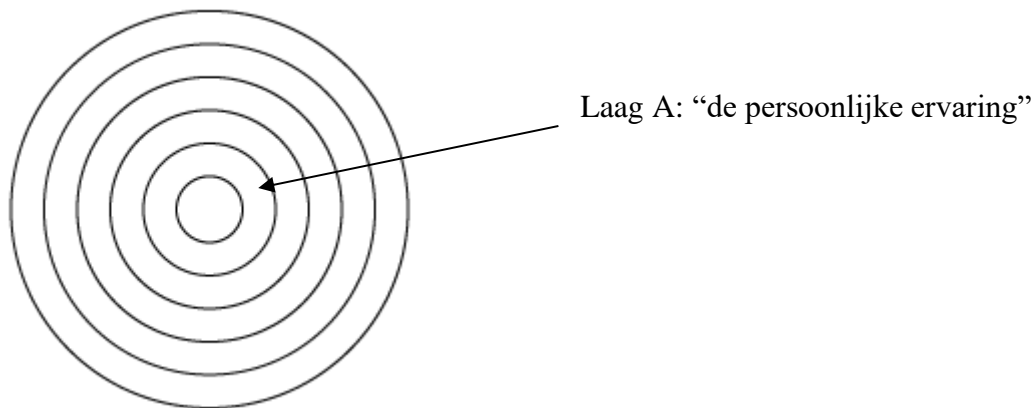
Het gebied van de volgende laag betreft de lerende zelf. De leerling of student creëert zijn eigen context. Wat doet een lerende, wat brengt hij mee, wat zijn de vaardigheden die hij inzet, hoe onafhankelijk voelt hij zich van zijn omgeving, hoe verhoudt hij zich tot andere lerenden en tot de leraar? En hoe verhoudt hij zich tot wat hij leert? Dit is allemaal voorwaardelijk bij de uiteindelijke vraag of een leerling ‘eigenaarschap van leren’ ervaart. Eigenlijk gaat het hier om de vraag welke basisbehoeften er zijn voor een lerende om ‘eigenaarschap van leren’ te ervaren. Welke theorieën zijn er die helpen om dit goed te begrijpen? Dit wordt besproken in hoofdstuk 5.



*Figuur 5: Model van de lagen waarin ‘eigenaarschap van leren’ betekenis heeft. Laag B.*

**f. De persoonlijke ervaring.**

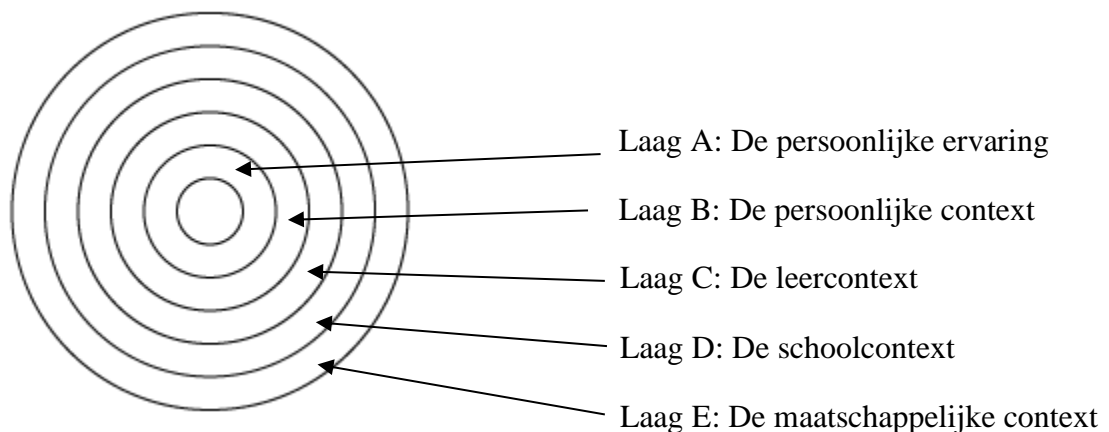
De laag waar het eigenlijk om draait is die van de ervaring. Ervaart een lerende ook werkelijk ‘eigenaarschap van leren’? De ervaring is lastig te meten. Het is een persoonlijk gevoel, een weten, een gewaarwording. Het is lastig te beschrijven omdat het subjectief is, omdat het persoonlijk is. Maar het is wel de essentie. Uiteindelijk is leren een persoonlijke zaak. De opbrengst van het leren kan je misschien meten, maar de ervaring zelf is dat niet en juist daarom zo interessant. Wat gebeurt er in je hoofd wanneer je leert, wanneer je voelt dat het leren van jou is, wanneer je ‘eigenaarschap van leren’ ervaart? Welke theorieën helpen om dat beter te begrijpen. Dat alles wordt uitgewerkt in hoofdstuk 4.



*Figuur 6: Model van de lagen waarin ‘eigenaarschap van leren’ betekenis heeft. Laag A.*

**g. Het model van de vijf lagen.**

Op deze manier is er een eerste ordening ontstaan. We hebben een bruikbaar model dat de diverse betekenissen onderscheidt en dat de ervaring en de contexten van ‘eigenaarschap van leren’ in een verband weet te plaatsen. Het bestaat uit vijf deelgebieden, in het model zichtbaar als vijf concentrische cirkels, waarin ‘eigenaarschap van leren’ betekenis heeft. Het meest centraal staat de ervaring van het begrip. Meer naar buiten toe bevinden zich de gebieden: de persoonlijke-, de leer-, de school- en de maatschappelijke context.



*Figuur 7: Overzicht van het model van de vijf lagen waarin ‘eigenaarschap van leren’ betekenis heeft.*

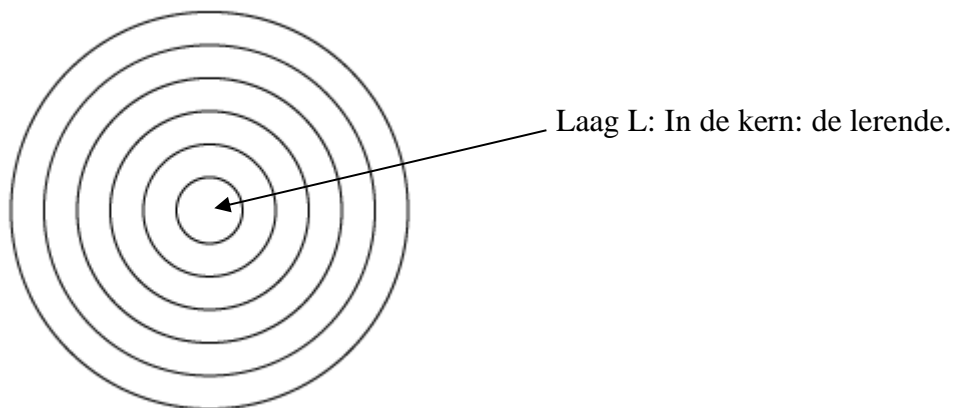
Of het model juist is of dat er wellicht een beter model is, is een vraag die we niet sluitend kunnen beantwoorden. Voor het onderzoek naar eigenaarschap en de begeleiding bij schoolontwikkeling is het een bruikbaar model. De kracht van het model is dat de ervaring van eigenaarschap (laag A) en de aspecten die dat beïnvloeden (lagen B t/m D) uit elkaar

trekt. Daarmee kun je de relatie tussen de beleving en de invloeden daarop explicieter tot onderwerp van beschouwing maken.

#### **h. En het middelpunt....**

Laten we tenslotte naar de kern van het model kijken. De laag waar de ervaring van 'eigenaarschap van leren' plaatsvindt, is laag A. In deze laag gaat het over de ervaring van 'eigenaarschap van leren'.

Maar eigenlijk is er nog een laag in het model. Namelijk de laag waarin we kunnen beschrijven wie eigenaarschap ervaart. Die laag, het middelpunt van de cirkels, vormt de kern van het model en staat voor de lerende.



*Figuur 8: Model van de lagen waarin 'eigenaarschap van leren' betekenis heeft. Laag L.*

#### 4. De persoonlijke ervaring

Laten we nu nog eens beter kijken naar de ervaring van het “eigenaarschap van leren”. We gaan in dit hoofdstuk invulling geven aan laag A in het model. De omschrijving die we hier zouden gaan gebruiken is deze: ‘eigenaarschap van leren’ is de ervaring dat leren op een intieme manier bij de lerende hoort.

We maken een belangrijk onderscheid tussen de ‘ervaring’ en andere elementen. In dit hoofdstuk gaat het niet over voorwaarden, methoden of vaardigheden die ‘eigenaarschap’ bevorderen. We kijken naar de ervaring van ‘eigenaarschap van leren’ zelf. Voor een goed verstaan van dit begrip is het van belang de belevenis van dit fenomeen goed te leren kennen en te omschrijven. Het is nodig dat zo expliciet te omschrijven omdat in de bestaande theorieën over eigenaarschap de ervaring en de bevorderende elementen daarvan vaak door elkaar worden gebruikt. Dat scheidt verwarring. Door de ervaring zo precies mogelijk te omschrijven komen we dicht bij het duiden van het begrip.

We gaan dus op zoek naar die belevenis van eigenaarschap van leren. Maar wat is dat voor soort beleving? Het is lastig om een goede omschrijving te vinden. Veel begrippen die helpen om de ervaring te duiden zijn op zich ook weer tamelijk ‘rekkelijk’. Het gevaar bestaat dat er een sponzig conglomeraat ontstaat van woorden en begrippen. Het is dus belangrijk dat de begrippen die gebruikt worden zo helder mogelijk beschreven worden en hun samenhang eenduidig verwoordt.

We gaan op zoek naar bestaande noties over eigenaarschap van leren, onderzoeken de literatuur die daarover bestaat en beredeneren vervolgens een zo scherp mogelijke lijst van elementen die iets over ons begrip vertellen. Dit moet ons uiteindelijk een reeks van elementen opleveren die met elkaar deze ervaring waarbij ‘leren op een intieme manier bij de lerende hoort’ indiceren.

##### a. Gevoel van verantwoordelijkheid

“Eigenaarschap is het nemen van verantwoordelijkheid”. Dat is een stelling die je in de onderwijswereld en daarbuiten regelmatig tegenkomt. Laten we deze stelling eens onderzoeken.

In de theorie van Hintze, Burke, & Beyerlei (2013) over ‘eigenaarschap van leren’ is dit het centrale begrip. “Eigenaarschap is de mate waarin de leerling verantwoordelijkheid neemt voor zijn eigen leerproces”, zeggen die drie auteurs.

Is dat eigenlijk zo? En is dat het hele verhaal? Is verantwoordelijkheid nemen de definitie van of een synoniem voor eigenaarschap? Dat is de allereerste vraag.

De tweede vraag gaat over het onderscheid tussen de activiteit ‘het nemen van verantwoordelijkheid’ en de ervaring die daarbij hoort ‘het gevoel van verantwoordelijkheid’. Het is het onderscheid tussen ‘doen’ en ‘beleving’.

Veel definities van verantwoordelijkheidsgevoel gaan over plichtsbesef. Voorbeeld: “Verantwoordelijkheidsgevoel is het bewustzijn dat jij je plicht naar behoren moet uitvoeren” staat er op de site van Wij-leren.nl (2020). In de context van de school en het leren wordt verantwoordelijkheidsgevoel vaak gebruikt als omschrijving voor wat leerlingen hebben te doen. “Leerlingen moeten leren dat zijzelf verantwoordelijk zijn voor hun eigen leerproces”. Op die manier lijkt het geen gevoel maar een opdracht of een verplichting. En op deze manier heeft het niet veel te maken met ‘eigenaarschap van

leren'. Wanneer we ons meer richten op de werkelijke beleving en 'het gevoel van verantwoordelijkheid' willen gebruiken als element van 'eigenaarschap van leren', gaan we het iets anders formuleren. Gevoel voor verantwoordelijkheid gaat in deze context over 'de innerlijke acceptatie van de (leer-) opdracht'. Of de taak intrinsiek of extrinsiek is aangedragen doet er niet toe. De mate van acceptatie maakt het tot iets eigens, draagt bij aan de ervaring dat het leren op een intieme manier bij de lerende hoort, maakt het tot een kenmerk van 'eigenaarschap van leren'.

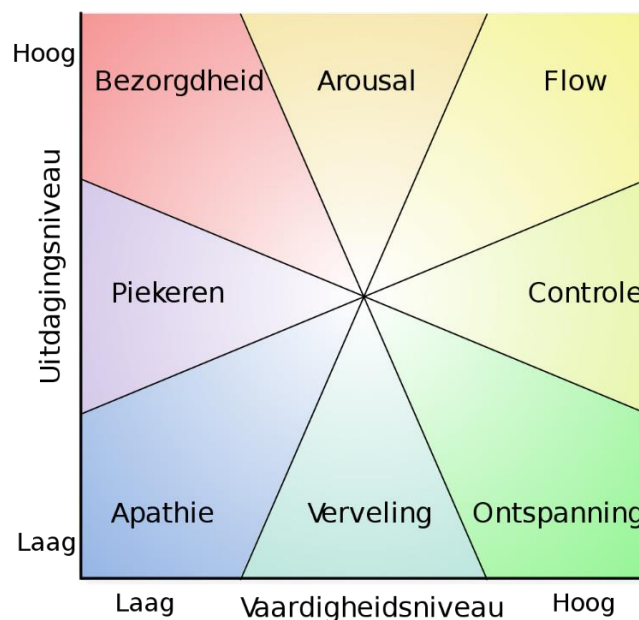
Gevoel van verantwoordelijkheid is op deze manier zeker een element van 'eigenaarschap van leren' maar is zeker niet een synoniem. Er is meer nodig om eigenaarschap te ervaren.

## b. De flow-ervaring

Van het begrip 'flow' is het wellicht het meest duidelijk dat het een kenmerk is van 'eigenaarschap van leren'. De glimmende oogjes van iemand die in flow is, associëren we ook bij een persoon die 'eigenaarschap van leren' ervaart. En het begrip 'flow' gaat eenduidig over persoonlijke ervaring. Het gaat expliciet over de intieme ervaring van de lerende, die we onderzoeken.

In het onderzoek van Mihaly Csikszentmihaly (1997, 2008) naar de onderwerpen 'geluk' en 'creativiteit' stelde hij dat er twee factoren zijn die ervoor zorgen dat je tijdens het uitvoeren van een taak of activiteit gelukkig bent. Hij concludeerde dat de factoren "uitdaging" en "vaardigheid" die tegen elkaar worden uitgezet, hierbij bepalend zijn. Hij identificeerde acht gemoedstoestanden die te onderscheiden zijn naar de mate van uitdaging en de mate van vaardigheid.

Iemand is het meest gelukkig als zijn vaardigheden tijdens het uitvoeren van een taak of activiteit op een hoog niveau worden aangesproken. Csikszentmihaly omschrijft deze gemoedstoestand als 'Flow'.



Figuur 9 De acht gemoedstoestanden en het verband met het uitdagingsniveau en het vaardigheidsniveau.

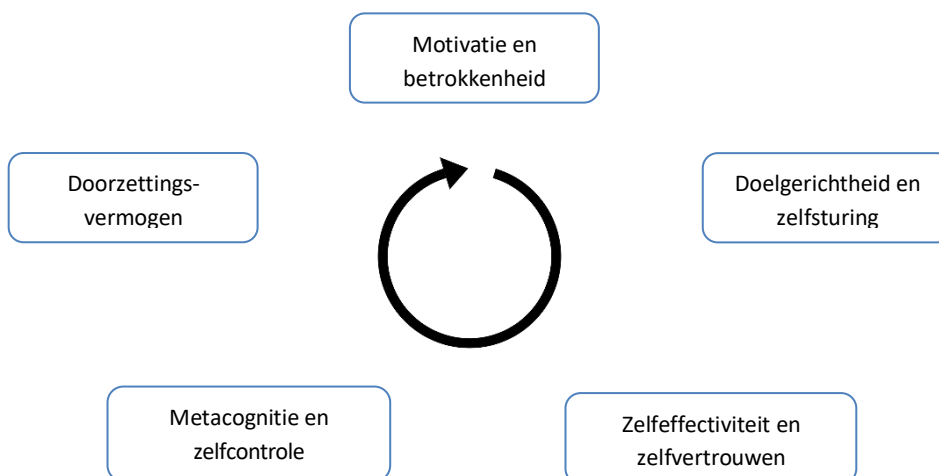
Volgens Csikszentmihaly wordt het gevoel van flow gekenmerkt door ten minste een aantal van de volgende acht kenmerken:

- Er is volledige concentratie op de taak
- Er is helderheid over de doelen en de beloning
- Er is een andere beleving van de tijd (versnellen/vertragen)
- De ervaring is intrinsiek de moeite waard
- De taak gaat moeiteloos en gemakkelijk
- Er is een balans tussen uitdaging en vaardigheden
- De handelingen en zelfbewustzijn worden samengevoegd
- Er is een gevoel van controle over de taak

Flow omschrijft Csikszentmihaly als “een toestand waarin men zo betrokken is bij een activiteit dat men alles om zich heen vergeet”. Deze toestand wordt als zeer prettig ervaren en motiveert om nogmaals in deze flow terecht te komen. Wanneer er aandacht wordt besteed aan de match tussen het onderwerp waarin geïnvesteerd wordt en de sterktes en intrinsieke motivatie van de persoon die investeert, is de kans groter dat iemand in een toestand van flow terechtkomt. Gezien de omschrijving die Csikszentmihaly van flow geeft, kunnen we zeggen dat flow een kenmerk is van ‘eigenaarschap van leren’.

### c. Intrinsieke motivatie

Er zijn twee interessante bronnen die in dit verband iets te vertellen hebben over motivatie. We beginnen met het werk van Conley en French. David T. Conley en Elizabeth French (2014) hebben een conceptueel raamwerk ontwikkeld waarin het begrip ‘eigenaarschap van leren van leerlingen’ (student ownership of learning) een plaats heeft gekregen. Het onderdeel ‘eigenaarschap van leren’ uit dat raamwerk omvat een aantal deelcomponenten die zij in een apart model verder hebben uitgewerkt. Zie figuur 10. In dat model worden vijf clusters van deelcomponenten (of negen deelcomponenten) beschreven die met ‘eigenaarschap van leren’ verband houden. De vijf deelcomponenten zijn: motivatie & betrokkenheid, doelgerichtheid & zelfsturing, zelfeffectiviteit & zelfvertrouwen, metacognitie & zelfcontrole en doorzettingsvermogen. Deze vijf componenten zijn niet strikt opeenvolgend, maar zij versterken elkaar. Hieronder volgt een beschrijving:




*Figuur 10: model: ‘eigenaarschap van leren’ van Conley & French, zie figuur 2 uit ‘Student ownership of learning model’ van Conley & French (2014, p.1021)*

- i. Uitgangspunt is dat ‘eigenaarschap van leren’ begint met intrinsieke of extrinsieke motivatie van lerenden en betrokkenheid bij leren.
- ii. Dit creëert de behoefte om leerdoelen te stellen. Als eenmaal leerdoelen zijn vastgesteld, ontstaat er een spanning tussen de huidige toestand en een gewenste staat van zijn. Deze spanning stimuleert de lerenden om ‘eigenaar’ te worden van hun leerproces.
- iii. Het stellen van leerdoelen helpt lerenden ook te begrijpen dat ze controle kunnen hebben over hun eigen leerproces, wat leidt tot een sterker gevoel van zelfeffectiviteit en zelfvertrouwen, waardoor ze extra en meer uitdagende leerdoelen kunnen stellen en volharden om ze te bereiken (Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons, 1992).
- iv. Zodra deze lerenden doelen hebben gesteld en zij een gevoel van controle over het leerproces hebben ontwikkeld, gebruiken zij metacognitieve en zelf-monitor vaardigheden, die hen in staat stellen te bepalen hoe goed ze gebruik maken van specifieke leervaardigheden die nodig zijn om hun doelen te bereiken. Ze monitoren bewust het gebruik van een breed scala aan leerstrategieën en gebruiken deze strategieën om de taken uit te voeren die nodig zijn om hun doelen te bereiken.
- v. Dit verhoogde gevoel van zelfbewustzijn en effectiviteit, gecombineerd met een uitgebreid en groeiend repertoire van leerstrategieën die op een bewuste, gecontroleerde manier worden gebruikt, stelt leerlingen in staat om meer uitdagingen aan te gaan en vol te houden wanneer leertaken niet gemakkelijk of snel realiseerbaar zijn. Nu ze erin geslaagd zijn iets te leren dat betekenisvol en waardevol voor hen is, zijn ze vervolgens meer gemotiveerd en betrokken en klaar om nieuwe doelen te stellen en opnieuw te beginnen.

Volgens het model van Conley en French kunnen motivatie en betrokkenheid van de leerling als startpunt van het eigenaarschap van het eigen leren worden gezien. Motivatie is volgens hen een interne toestand van de leerling, terwijl betrokkenheid meer de zichtbare uiting van motivatie is. De mate van motivatie van mensen kan variëren, in weinig of veel motivatie en in het type motivatie.

De tweede belangrijke bron is het werk van Ryan en Deci. Edward Deci en Richard Ryan onderscheiden intrinsieke en extrinsieke motivatie: wanneer leerlingen nieuwsgierig zijn om iets te leren of enthousiast zijn over een onderwerp, dan zijn zij intrinsiek gemotiveerd. Als leerlingen vooral hard leren om hoge cijfers te halen en daarmee streven naar goedkeuring van de docent of ouders, dan is meer sprake van een extrinsieke motivatie. Intrinsieke motivatie blijkt een sterkere stimulator voor het leren te zijn dan extrinsieke motivatie (Ryan & Deci, 2000). In later werk worden verschillende vormen van extrinsieke motivatie onderscheiden. In de onderstaande afbeelding zien we een overzicht van de verschillende vormen van motivatie. Voor ons vooral de kolom intrinsieke motivatie van belang.

Amotivatie	Extrinsieke motivatie				Intrinsieke motivatie
Geen regulatie	Externe regulatie	Introjectie	Identificatie	Integratie	Intrinsieke regulatie
De intentie om aan de slag te gaan is nauwelijks aanwezig	Vermijden van straf of verkrijgen van beloning	Vermijden gevoel schuld of schaamte of behoud gevoel van eigenwaarde	Persoonlijke waarde toekennen aan de leeractiviteit	De leeractiviteit sluit naadloos aan bij eigen waarden patroon	De leeractiviteit zelf geeft voldoening en plezier
	Gecontroleerde motivatie		Autonome motivatie		
Lage kwaliteit motivatie					Hoge kwaliteit motivatie

*Figuur 11: Overzicht verschillende vormen van motivatie (Deci en Ryan)*

De ‘zelfbeschikkingstheorie’ van Edward Deci en Richard Ryan (1985, 2000) is een theoretisch model dat uitgaat van de stelling dat er drie natuurlijke basisbehoeften zijn die, wanneer ze vervuld worden, zorgen voor optimaal functioneren, welbevinden en groei. Het gaat om de behoeften aan autonomie, competentie en betrokkenheid. Intrinsieke motivatie hangt mede van de bevrediging van deze drie behoeften af. Deci en Ryan beschrijven de drie basisbehoeften van een mens als het uitgangspunt om leerprocessen op te bouwen. Intrinsieke motivatie kan je dus opvatten als een staat van zijn. Autonomie, competentie en betrokkenheid zijn in het model van Deci en Ryan de condities die intrinsieke motivatie tot gevolg kunnen hebben. Die staat van zijn, waarbij nieuwsgierigheid en enthousiasme zo kenmerkend zijn, ligt in het verlengde van de ervaring dat het leren op een intieme manier bij de lerende hoort. Intrinsieke motivatie kunnen we opvatten als een belangrijk element van eigenaarschap van leren. Bovendien is het, zoals gezegd, een ervaring en hoort dus thuis in laag A.

#### d. Creativiteit

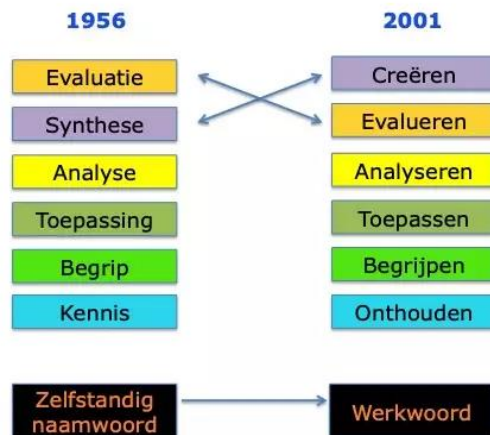
Creativiteit is een belangrijk begrip in de theorie van de herziene taxonomie van Bloom (Anderson e.a. 2001). Benjamin Bloom ontwikkelde een model waarin verschillende kennisniveaus zijn geordend (Bloom 1956). De hogere niveaus in de oorspronkelijke piramide, analyse, synthese en evaluatie, worden vaak aangeduid als behorend bij ‘diep leren’. Maar de vraag is of dit diep leren ook iets met ‘eigenaarschap van leren’ te maken heeft. Dat hoeft niet. Men kan zich immers voorstellen dat men iets analyseert, synthetiseert of evalueert zonder dat men er eigenaarschap bij ervaart. Het lijken geen werkelijke indicatoren van ‘eigenaarschap van leren’.

In de herziene indeling (Anderson e.a. 2000) is er een nieuw begrip toegevoegd, creëren, dat in de taxonomie bovenaan staat.



# Taxonomie van Bloom

Cognitieve Dimensie



Agile4all.nl

Figuur 12: De klassieke en herziene taxonomie van Bloom

Creëren wordt hier als volgt omschreven: “Creëren omvat het samenvoegen van elementen om een samenhangend of functioneel nieuw geheel te vormen”. En er wordt aan toegevoegd: “dit kan betekenen het reorganiseren van een element zodat het iets nieuws wordt, door middel van genereren, plannen of produceren.” (Krathwohl D.R., 2002). Bij de Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO, 2020) komen we de volgende omschrijving tegen: “Creativiteit is het scheppend vermogen om nieuwe en/of ongebruikelijke maar toepasbare oplossingen voor bestaande problemen te vinden”. Csikszentmihaly (2009) schreef ook veel over creativiteit. Hij ziet creativiteit als centrale bron van betekenis in ieders leven. De meeste dingen die we belangrijk en interessant vinden, komen voort uit onze menselijke creativiteit. *“dat wat ons anders maakt dan apen – onze taal, waarden, artistieke expressie, wetenschap en technologie – is het resultaat van menselijke inventiviteit,”* aldus Csikszentmihaly.

Creativiteit is een begrip dat zich niet makkelijk laat beschrijven en zich niet laat kwantificeren of meten. Als je de beschrijvingen van creëren zo leest, kun je je niet voorstellen, anders dan bij evalueren, analyseren of evalueren, dat je het slechts op een executive wijze doet. Je moet er je hele persoonlijkheid, je gehele subject voor inzetten. Creëren heeft altijd iets persoonlijks, heeft iets eigens. Het scheppend vermogen zit dicht tegen het subject aan. Het is meer een kwaliteit van de lerende dan een vaardigheid die wordt ontwikkeld. Dat maakt de toevoeging van creativiteit aan laag A van ‘eigenaarschap van leren’ gerechtvaardigd.

## e. Constructief leren

De constructivistische leertheorie gaat ervan uit dat leren plaatsvindt wanneer de lerende zelf construerend met de leerstof bezig is. Leren is in deze visie een persoonsgebonden proces. Nieuwe informatie wordt gekoppeld aan bestaande voorkennis. Die voorkennis

verschilt per persoon en is samen met de interesse van de lerende medebepalend voor de leervraag van de lerende. Leren wordt hier opgevat als een actief, constructief, cumulatief, zelfregulerend en doelgericht proces, waarin de lerende zelf de regie voert (Shuel, 1988).

Als lerenden de informatie uit de omgeving aanpassen aan hun voorkennis (cognitieve structuur) dan noemt de Zwitserse psycholoog Piaget, één van de grondleggers van het constructivisme, dit assimileren. Als de lerende eerst zijn voorkennis moet herschikken/veranderen voordat de nieuwe kennis gekoppeld kan worden, dan heeft Piaget het over accommoderen. Het gaat om twee complementaire processen: assimilatie en accommodatie. Assimilatie is het proces waarmee bestaande kennis en vaardigheden worden gebruikt in nieuwe situaties. Accommodatie is het proces van aanpassing van bestaande vaardigheden of kennis om met een nieuwe situatie om te kunnen gaan. Leren is de motor van de persoonlijke ontwikkeling. Piaget heeft het bij de ontwikkeling van het kind over een vast, continu en natuurlijk groeiproces. (Van Geert 1997)

In het denken van Vygotsky, een andere grondlegger van het constructivisme, is de ontwikkeling van mensen minder een statisch gegeven. Het leren is een continu wederzijds proces van sociale interactie tussen een actief handelend en denkend individu met anderen en met de omgeving (Grotendorst, 2012)

In de definiëring van ‘eigenaarschap van leren’ in deze laag gebruiken we de omschrijving ‘dat de ervaring van leren op een intieme manier bij de lerende hoort’. In de omschrijving van constructief leren als een actief, constructief, cumulatief, zelfregulerend en doelgericht proces, waarin de lerende zelf de regie voert, wordt de intimiteit met het leren van de lerende sterk verwoord. De verworven kennis wordt door lerende zelf als het ware opnieuw gecomponeerd. Dit kan niet anders dan dat het zich in de nabijheid van de persoon van de lerende voltrekt. De ervaring van constructief leren past daarmee in de lijst van kenmerken van persoonlijke ervaringen van ‘eigenaarschap van leren’.

#### **f. Ervaring van ‘growth mindset’**

Psychologe Carol Dweck deed onderzoek naar motivatie en concludeerde dat er twee soorten ‘mindsets’ zijn: de ‘fixed mindset’ en de ‘growth mindset’. Het gaat daarbij over overtuigingen, over manieren van denken.

Iemand met een ‘growth mindset’ heeft de overtuiging dat je door inspanning of oefening de persoonlijke kwaliteiten, kennis of vaardigheden kan verbeteren. Iemand met een ‘fixed mindset’ gaat ervan uit dat intelligentie vast staat. Inspanning is niet erg belangrijk, want intelligentie is een gegeven en verandert niet wezenlijk.

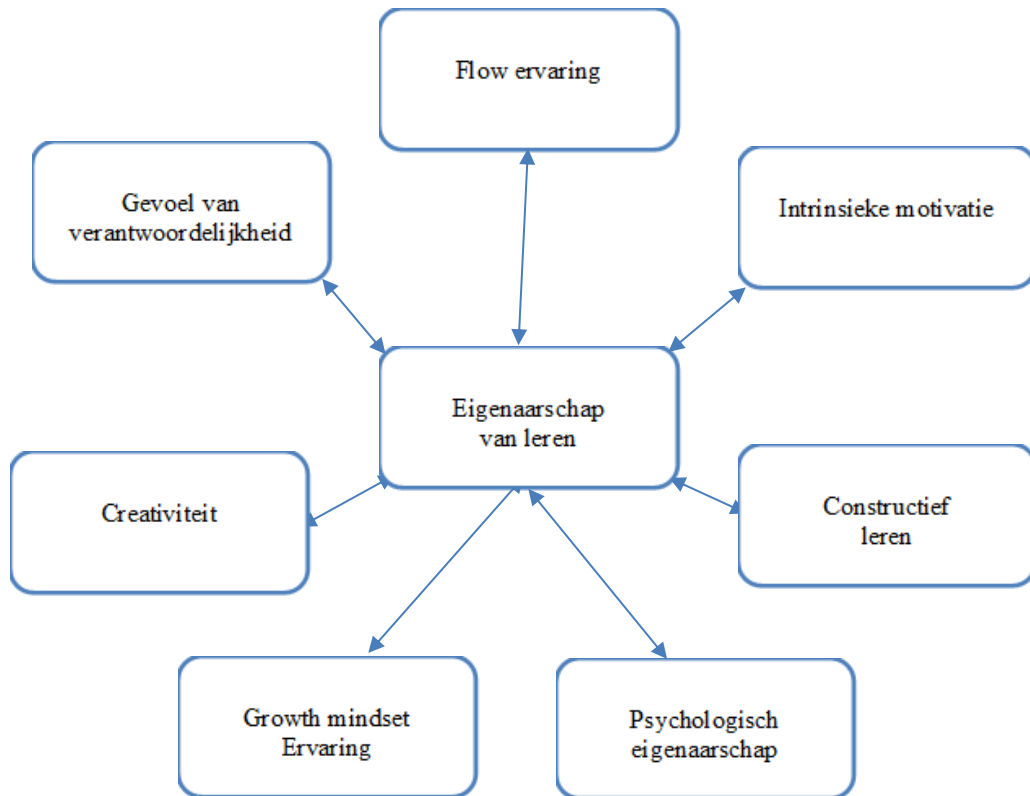
Iemand met een ‘growth mindsets<sup>2</sup>’ heeft als opvatting dat mensen verschillend zijn als het gaat om talent, interesse en temperament, maar dat iedereen in staat is om te veranderen door te leren en ervaringen op te doen. Iemand met deze mindset gaat ervan uit dat men kwaliteiten kan ontwikkelen door er moeite voor te doen. Iemand met een fixed mindset gaat ervan uit dat je het moet doen met de talenten die je zijn aangeboren, waar niet zo veel aan te veranderen is. Het raakt aan de tegenstelling ‘nature’ versus ‘nurture’. De veronderstelling hier is dat een ‘growth mindset’ bijdraagt aan het gevoel van eigenaarschap. Iemand met een dergelijke manier van denken zal zich meer en dieper verbinden met het proces van leren dan iemand die ervan uitgaat dat de leerkwaliteit een gegeven is dat onveranderbaar is. (Dweck, C. S. & Leggett, E. L. 1988, Dweck, C.S. 2000, Dweck, C. S. 2012).

Toch kunnen we het begrip ‘growth mindset’ niet zomaar toevoegen aan de lijst van indicatoren van laag A, de persoonlijke ervaring. Het gaat hier namelijk, allereerst om overtuigingen. Overtuigingen en ervaringen zijn uiteraard heel verschillende mentale entiteiten. Waar we naar op zoek zijn, zijn ervaringen die de mindset overtuiging ondersteunen. Als je beleeft dat je iets kan leren door inspanning of oefening en op die manier je grenzen kan verleggen, dan ondersteunt dat de ‘groei mindset’, de opvatting dat groei mogelijk is. Bij herhaling van die ervaring zal die opvatting wellicht worden versterkt. Op die manier willen we naar de bijdrage van Carol Dweck’s theorie kijken en de term toevoegen aan laag A. Het gaat om het ervaren van een ‘growth mindset’, niet het hebben ervan.

#### **g. Psychologisch eigenaarschap**

Nog is de lijst van indicatoren niet compleet. Zoekend naar een invalshoek die meer de ‘bezittelijke’ kant van ‘eigenaarschap van leren’ beschrijft komen we uit op ‘psychologisch eigenaarschap’. Het begrip psychologisch eigenaarschap is o.a. uitgewerkt door Jon L. Pierce (Pierce J.L. et al. 1991, Pierce, J.L et al., 2002, Brown, G., Pierce, J. L., & Crossley, C. 2013). Hij richtte zich op bedrijfsmatige organisaties en de medewerkers daarbinnen en op de vraag wat psychologisch eigenaarschap voor gedrags- en sociaalpsychologische effecten heeft. Psychologisch eigenaarschap is te definiëren als de mate waarin iemand voelt dat iets ‘van hem/haar’ is. En dat ‘iets’ kan materieel of immaterieel van aard zijn. Vaak wordt het gevoel van eigenaarschap gelinkt met alles dat geassocieerd wordt met ‘mij’, ‘mijn’ en ‘ons’. Psychologisch eigenaarschap geeft de relatie weer tussen een persoon en een object (materieel of immaterieel van aard), waarbij de persoon een nauwe verbinding ervaart tussen het onderwerp en zichzelf. De mate van psychologisch eigenaarschap is complex en bestaat uit een cognitieve en een affectieve kern. Deze theorie verschaft ons een kenmerk dat vooral de bezittelijke kant van ons begrip raakt. Daarmee is dit het laatste maar een zeer essentieel onderdeel van de lijst van indicatoren.

## h. De zeven indicatoren



*Figuur 13: De zeven indicatoren van 'eigenaarschap van leren' (laag A)*

De zeven begrippen die hier zijn beschreven hebben gemeenschappelijk dat ze kenmerkend zijn voor de ervaring van 'eigenaarschap van leren'. De vraag naar welk begrip daar meer of minder aan bijdraagt is niet goed te beantwoorden, daarvoor is dit construct te kwalitatief. Het is een wijd en divers palet van begrippen voortgekomen uit een brede verzameling van theorieën.

De begrippen gevoel van verantwoordelijkheid, flow-ervaring, intrinsieke motivatie, de 'growth mindset' ervaring, creativiteit, constructief leren en psychologisch eigenaarschap hebben een betekenis m.b.t. de persoonlijke ervaring van eigenaarschap van leren. (Laag A).

Je kan zeggen dat deze zeven deelgebieden indicatoren zijn van de ervaring van 'eigenaarschap van leren'. Dat de ervaring gekenmerkt wordt door tenminste een aantal van de indicatoren. Als je zou willen vaststellen in welke mate iemand 'eigenaarschap van leren' persoonlijk heeft ervaren, dan kijk je naar die deelgebieden. In andere woorden, hoe meer men beleeft aan de verschillende deelgebieden of indicatoren, hoe meer er sprake is van een beleving van 'eigenaarschap van leren', de beleving dat het leren op een intieme manier bij de lerende hoort.

## 5. De persoonlijke context

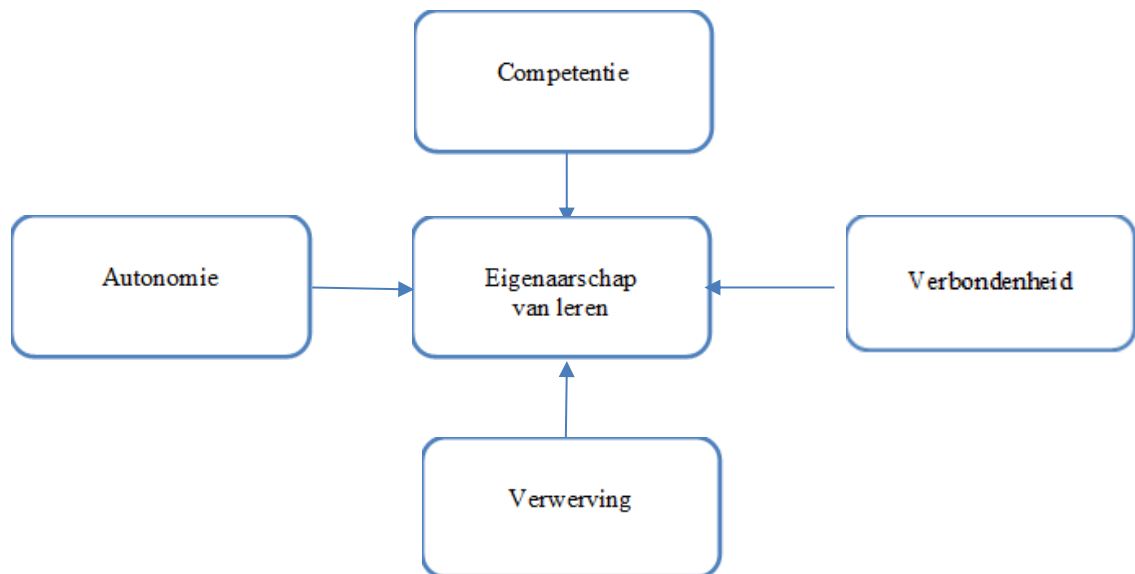
In dit deel gaan we vooral kijken naar het verband waarbinnen men ‘eigenaarschap van leren’ ervaart en dan met name naar de persoonlijke kant daarvan. De lerende creëert zijn eigen context. Wat doet een lerende, wat brengt hij mee, hoe onafhankelijk is hij van zijn omgeving, hoe verhoudt hij zich tot andere lerenden en tot de leraar? En hoe verhoudt hij zich tot wát hij leert? Eigenlijk gaat het hier om de vraag: Welke basisbehoeften of voorwaarden zijn er voor een lerende om ‘eigenaarschap van leren’ te ervaren? Welke theorieën helpen ons om dit goed te begrijpen?

### a. Een voorwaardelijke laag

In deze laag wordt ‘eigenaarschap van leren’ gekoppeld aan de manier waarop het subject zich verhoudt tot zijn context. Het gaat allereerst hier om de persoonlijke omgeving. Het onderwerp is dus niet meer de ervaring van eigenaarschap zelf, maar hoe die ervaring zich manifesteert naar de omgeving en hoe de omgeving inwerkt op het subject.

Als theoretisch kader wordt hier het werk genomen van Deci en Ryan. (Deci & Ryan, 1985, 2000). De al eerder aangehaalde ‘zelfbeschikkingstheorie’ beschrijft de drie voorwaarden voor goed functioneren, welbevinden en groei. Het gaat om de behoeften aan autonomie, competentie en verbondenheid. Intrinsieke motivatie hangt mede van de bevrediging van deze drie behoeften af. Aangezien we hebben gezegd dat intrinsieke motivatie één van de kenmerken van de ervaring van ‘eigenaarschap van leren’ is, kunnen we hier stellen dat ook voor ‘eigenaarschap van leren’ deze drie voorwaarden gelden.

Maar eigenaarschap is nog iets meer dan motivatie. Het is niet alleen die innerlijke gedrevenheid die eigenaarschap maakt tot wat het is, maar er is ook een bezittelijke relatie met het object. Hier komt de theorie van het psychologisch eigenaarschap nogmaals goed van pas. In die theorie wordt ook beschreven hoe eigenaarschap zich ontwikkelt bij een persoon. Dat zou je het verwervingsproces kunnen noemen. Verwerving wordt dan het vierde element dat voorwaardelijk is aan ‘eigenaarschap van leren’ in laag B. Dat levert de volgende voorstelling op.



*Figuur 14: De vier condities voor ‘eigenaarschap van leren’ (laag B)*

## **b. Autonomie**

De eerste conditie voor het hebben van de ervaring van ‘eigenaarschap van leren’ is autonomie. In het werk van Deci & Ryan uit 2000 beschrijven zij dat het bij autonomie gaat om de behoefte om ervaringen en acties zelf te reguleren. Zij schrijven dat autonomie een vorm van functioneren is die verband houdt met “het gevoel van wilskracht, congruentie en integratie”. Maar autonomie is, als uitdrukking van wilskracht, niet hetzelfde als onafhankelijkheid. De hoedanigheid autonomie zorgt ervoor dat iemands gedrag zelf onderschreven wordt, overeenstemt met iemands authentieke interesses en waarden. Men ervaart incongruentie wanneer men iets doet wat in strijd is met de wil. (Deci & Ryan 2000)

Autonomie wordt bij Deci en Ryan sterk gekoppeld aan de wil. Dat wat men doet is congruent aan dat wat men wil. Wat sterk benadrukt wordt is het onderscheid tussen autonomie en onafhankelijkheid. Dat is nodig om het begrip positief te definiëren. Om helder te maken dat autonomie niet hetzelfde is als ‘niet doen wat een ander wil’. Het gaat erom dat er coherentie is tussen de eigen wil en dat wat men doet of zich voornemt te doen.

Men zou kunnen argumenteren dat autonomie bij laag A hoort omdat het een ervaring is. Zo wordt er echter in de theorie van Deci & Ryan niet over gesproken. Deze staat van ‘wilskracht, congruentie en integratie’ is een belangrijke voorwaarde om intrinsieke motivatie en dus ook eigenaarschap te ervaren. Zij gebruiken de term autonomie meer als een abstracte conditie dan als een gewaarwording.

## **c. Verbondenheid**

De term ‘relatedness’ uit de theorie van Deci & Ryan wordt soms in het Nederlands vertaald als ‘relatie’, maar vaak ook als ‘verbondenheid’. Relatie kan in het Nederlands zowel op een neutrale als een kwalitatieve verbinding duiden. Verbondenheid heeft juist een sterkere kwalitatieve betekenis.

Verbondenheid is de behoefte ergens bij te horen en in contact te zijn met anderen. (Deci & Ryan, 2000a). Mensen voelen zich het meest verbonden wanneer ze merken dat anderen om hen geven. Maar verbondenheid gaat ook over ‘het erbij horen’ en dat men zich van betekenis voelt voor anderen. Om je verbonden te voelen is het dus belangrijk jezelf te ervaren als iemand die iets bijdraagt aan anderen. Verbondenheid heeft bovendien betrekking op het gevoel een integraal onderdeel te zijn van sociale organisaties. Zowel door een empathische relatie met anderen als door een significant lid van sociale groepen te zijn, ervaren mensen verbondenheid.

In andere studies wordt de term betrokkenheid nog iets verder uitgewerkt en nog specifieker, gericht op het leren. Betrokkenheid bij het eigen leren bestaat uit drie componenten, namelijk cognitieve betrokkenheid (bijvoorbeeld een uitdaging zoeken of het gebruik van leerstrategieën), emotionele betrokkenheid (interesse en enthousiasme ervaren) en gedragsmatige betrokkenheid (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004; Conley & French, 2014; Reeve & Tseng, 2011).

De term verbondenheid raakt aan de term ‘betekenis geven’. Betekenis geven aan jezelf en aan anderen. “Wat ik doe, heeft betekenis”, zou je kunnen zeggen of “wat ik doe, doet ertoe”.

#### **d. Competentie**

Competentie is een vaak onderzocht onderwerp in de psychologie en wordt algemeen gezien als een kernelement in gemotiveerde acties (Bandura, 1989; Deci, 1975; White, 1959). Competentie gaat over het gevoel effectief te zijn in voortdurende interactie met de sociale omgeving en het ervaren van de mogelijkheid om de eigen capaciteiten te benutten. Het gaat hier dus niet om aangeleerd gedrag maar om een gevoel van vertrouwen in de eigen capaciteiten en acties. (Eikelenboom, 2012)

In de zelfbeschikkingstheorie verwijst competentie naar de basisbehoefte van effectiviteit en meesterschap. Mensen willen zich effectief voelen binnen de belangrijke levensdomeinen. (Deci & Ryan, 2000) De behoefte aan competentie is een inherent streven, dat tot uiting komt in allerlei kennis verwervende acties. Iemands competentie kan gemakkelijk beschadigd worden. Het neemt af in contexten waarin uitdagingen te moeilijk zijn, er veel negatieve feedback is, of gevoelens van meesterschap en effectiviteit worden verminderd door interpersoonlijke factoren zoals persoonsgerichte kritiek. Als autonomie kort gezegd gaat over “ik wil het”, dan gaat competentie vooral over “ik kan het”.

#### **e. Verwerving**

Verwerving is het element dat maakt dat het begrip ‘eigenaarschap van leren’ zich in zijn condities onderscheidt van intrinsieke motivatie. Je zou kunnen zeggen dat ‘eigenaarschap van leren’ een verrijkte vorm is van intrinsieke motivatie.

We hebben de term ontleend aan de theorie over psychologisch eigenaarschap (Jon L. Pierce e.a. 1991, 2002). In de betreffende theorie wordt o.a. besproken wat de ‘oorsprong’ van psychologisch eigenaarschap is. Pierce heeft het over de drie behoeften die ten grondslag liggen aan psychologisch eigenaarschap: het verlangen om te controleren en effectief te zijn, het verlangen naar een identiteit, en het verlangen naar ‘ruimte’. We noemen deze drie elementen gezamenlijk de behoefte aan ‘verwerving’.

##### **I. Controleren en effectiviteit**

De eerste behoefte is het menselijk verlangen om effectief te kunnen handelen. Dit heeft te maken met de behoefte om te controleren, te beheersen, om de omgeving aan te passen en effectief te zijn. Dat creëert een gevoel van bevrediging en vervolgens veroorzaakt het mede het ontstaan van gevoelens van eigenaarschap over hetgeen met probeert te beheersen etc.

##### **II. Identiteit**

Een tweede behoefte is die van identiteit. Eigenaarschap helpt mensen om te komen tot een definitie van zichzelf. Bezittingen dienen ook als symbolische expressies van het zelf, omdat ze nauw verband houden met de eigen identiteit en individualiteit (Mead, 1934; Dittmar, 1992). Het is de interactie met het ‘bezit’, die in combinatie met een reflectie op hun betekenis, dat ons gevoel van identiteit, onze zelfbepaling, wordt vastgesteld, gehandhaafd, gereproduceerd en getransformeerd" (Dittmar, 1992: 86). Zo stellen we ons voor dat mensen gebruik maken van hun eigendom om zichzelf te definiëren, uiting geven aan hun identiteit aan andere en het waarborgen van de continuïteit van hun identiteit.

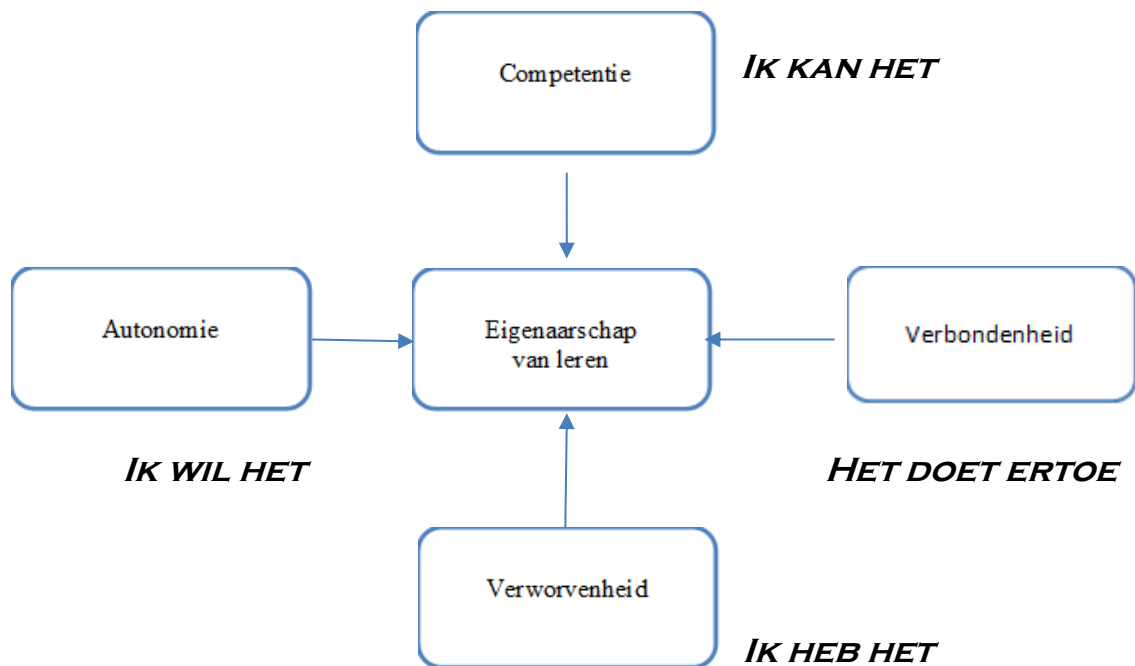
### III. Ruimte

Eigenaarschap en de bijbehorende psychologische toestand is ook voor een deel te verklaren door het motief van het individu om een bepaald gebied of ruimte te bezitten. Dat kan je zowel letterlijk als figuurlijk opvatten. Een "thuis" om in te wonen (Darling, 1937; Ardrey 1966;). Een plaats te hebben is een belangrijke "behoefte van de menselijke ziel" (Weil 1952: 41). Ook (Duncan 1981) spreekt van huis als een psychologisch fenomeen.

#### f. Een kernachtige laag

Met het combineren van de begrippenkaders over intrinsieke motivatie en psychologisch eigenaarschap hebben we het theoretisch kader van 'eigenaarschap van leren' een stevig fundament gegeven. Er is wel enige verwantschap tussen de theorieën van Pierce en Deci & Ryan. Het verlangen naar identiteit heeft wel raakvlakken met het verhaal over autonomie. Maar de theorie van Pierce voegt iets toe waar het gaat om de werking van bezit: Pierce stelt dat dat mensen gebruik maken van hun eigendom om zichzelf te definiëren, uiting geven aan hun identiteit aan anderen, en het waarborgen van de continuïteit van hun identiteit. Deze dimensie moeten we toevoegen aan het begrip autonomie om het te complementeren. Eigenaarschap verhoudt zich tot motivatie zoals identiteit zich verhoudt tot autonomie.

In figuur 19 voegen we aan de vier condities nog vier kernzinnen toe om laag B nog overzichtelijker te maken en de vier voorwaarden nog wat scherper neer te zetten:

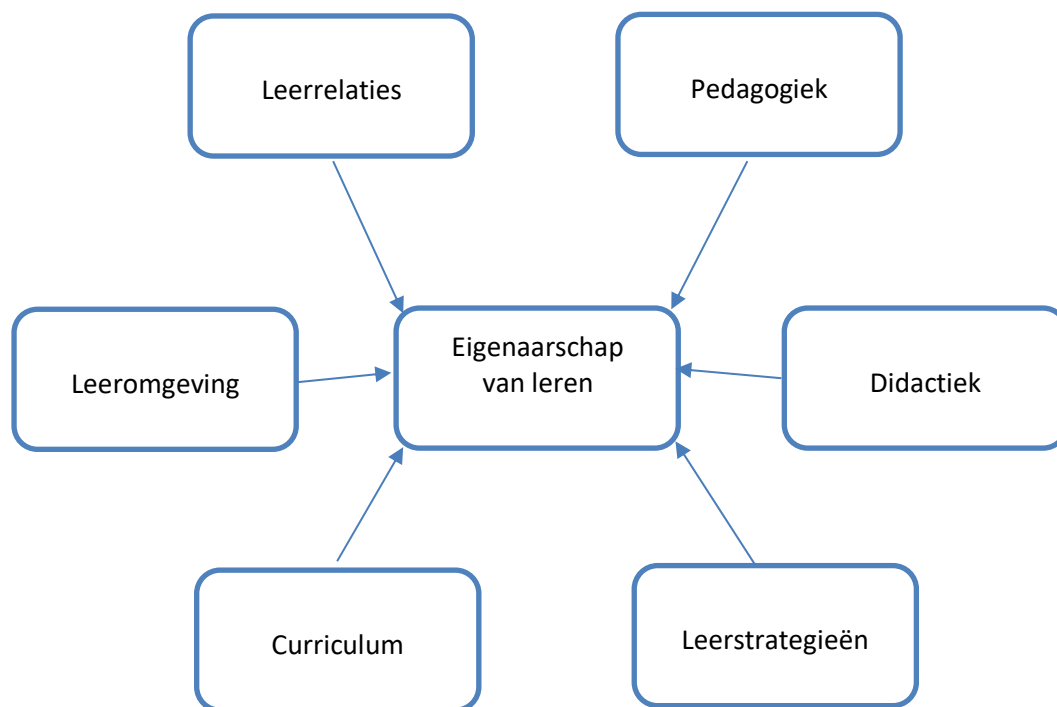


Figuur 15: De vier condities voor 'eigenaarschap van leren' (laag B) met kernzinnen



## 6. De leercontext

Inmiddels hebben we een aantal omschrijvingen van ‘eigenaarschap van leren’ geconstrueerd. We weten iets over hoe het wordt ervaren en welke condities er zijn om het te kunnen beleven. Nu gaan we iets proberen te ontdekken over hoe je ‘eigenaarschap van leren’ kan bevorderen. Daarmee geven we invulling aan laag C van het model. Dit hoofdstuk gaat over de leeromgeving. Je zou kunnen zeggen: het klaslokaal, maar dan in figuurlijke zin. Het gaat om situaties waarin kinderen leren binnen de school, de omgeving waarin het leren plaatsvindt. We onderscheiden een aantal perspectieven: de leerrelaties, de didactiek, de pedagogiek, leerstrategieën, leeromgeving en curriculum. Met die perspectieven in gedachten wandelen we in dit hoofdstuk door de omgeving van de lerende en kijken we naar de leraar, de mede-lerenden, het lokaal, de omgeving van de school, het rooster, de lesopbouw, de online omgeving, de ICT-voorzieningen, de methode, de inhoud van de les, het didactisch model en het pedagogisch klimaat, de lerende zelf, kortom de context van het leren. Maar dan wel vanuit de invalshoek van ‘eigenaarschap van leren’ en de mogelijkheden die er zijn dat te vergroten. In dit hoofdstuk willen we bespreken wat er wel en niet toe doet bij het zoeken naar die mogelijkheden.



*Figuur 16: Leercontext: de zes perspectieven van de leercontext.*

### a. Keuzes kunnen maken

Er zijn een aantal belangrijke veronderstellingen bij het vergroten van eigenaarschap bij de lerende. De belangrijkste is misschien wel deze: “Leerlingen moeten hun eigen keuzes kunnen maken”. Dat is een logische gedachte omdat wanneer er geen keuzes te maken zijn, de lerende slechts het aanbod kan volgen. De aanname is dat bij het maken van

keuzen de lerende zich verbindt met het object van zijn keuze. Er is uiteraard meer nodig om dat te bewerkstelligen maar het is een aannemelijke voorwaarde.

Als we deze veronderstelling volgen dan heeft dat allerlei gevolgen voor de omgeving van het onderwijs, voor de leercontext. Er moet dan ook wel iets te kiezen zijn. Het vereist dat de leeromgeving multifunctioneel is, flexibel is, dat deze adaptief is. Daarbij kan je denken aan een verschillend aantal zaken:

### *I. De fysieke ruimte*

Het gaat dan om het organiseren van de fysieke ruimte die het mogelijk maakt dat er verschillende werkvormen worden gebruikt: Er is ruimte voor instructie, groepswork, individueel werk, testen, computergebruik, kringgesprek, practica, groepsuitleg, cinema, online werk, etc. De ruimte wordt gebruikt en ingericht afhankelijk van wat nodig is. Er zijn keuzemogelijkheden.

### *II. De digitale ruimte*

De inrichting van de digitale ruimte is eveneens van belang. Er zijn ook in de virtuele ruimte verschillende werkvormen mogelijk. In principe maakt de inzet van ICT het leren minder afhankelijk van tijd, plaats en docent. Het is daarmee een belangrijk instrument om de omgeving multifunctioneel, flexibel en adaptief te maken.

### *III. Het rooster*

Het rooster is, zeker op de middelbare school een belangrijk organisatorisch instrument. Het is in principe een organisatiematrix waarin de variabelen klas, tijd, lokaal en docent zijn geordend. Het belangrijkste doel is hier efficiëntie. De prioriteitenlijst bepaalt hoe het rooster wordt vormgegeven en de rooster applicaties berekenen de ordening met de hoogste efficiëntie. Dat is belangrijk omdat de school een complexe organisatie is en de eisen van de lessentabel en de wensen van ieder moeten worden afgestemd. Maar het is ook een dwingende ordening waarmee het adagium “leerlingen moeten hun eigen keuzen kunnen maken” in de knel komt. Een globaler rooster met meer keuzemomenten voor leerlingen komt meer tegemoet aan de eis van flexibiliteit en adaptief onderwijs.

### *IV. De inhoud*

Het curriculum heeft zijn basis in vastgestelde kerndoelen en eindtermen. Deze zijn vaak door uitgeverij vertaald in methoden met hoofdstukken en een sequentie in de onderwerpen. Bij middelbare scholen zijn de kerndoelen en eindtermen vertaald in programma's voor onderbouw en bovenbouw en de verschillende vakken. Op die manier wordt weinig recht gedaan aan de behoefte aan keuzemogelijkheden. Inmiddels wordt bij het samenstellen van die methoden en programma's wel gezocht naar een diversifiëring en naar het creëren van keuzeopties. Maar een curriculum gebaseerd op het creëren van ‘eigenaarschap van leren’ is wat de inhoud betreft over het algemeen nog ver weg.

## V. *Keuzeruimte voor de eigenaar*

De basis ingrediënten van de leeromgeving, de ruimte - het rooster - de inhoud, kunnen bij het zoeken naar mogelijkheden voor keuzen worden geflexibiliseerd. Veel scholen zijn hier mee bezig. Flexibele roosters en keuzemodulen worden ingevoerd en er worden in de programma's gevarieerde routes aangelegd. Dit alles leidt tot betere condities om 'eigenaarschap van leren' mogelijk te maken. Meer keuzemogelijkheden in het systeem leidt tot meer maatwerk en differentiatie. Het creëert mogelijk ruimte tot meer gepersonaliseerd onderwijs. Maar om te zorgen dat leerlingen werkelijk hun 'eigen' keuzen kunnen maken is meer nodig. Keuzemogelijkheden alleen zijn nog geen garantie op eigenaarschap. Laten we ook kijken naar de andere elementen uit de 'leercontext'.

### b. De leraar

Als het de bedoeling is 'eigenaarschap van leren' bij de lerende te versterken, wat kan dan de leraar daaraan bijdragen? Wat voor bekwaamheden of vaardigheden moet de leraar meebrengen, hoe moet hij zich opstellen t.o.v. een lerende? Wat voor leraar zou men moeten zijn, wil men dat 'eigenaarschap van het leren' serieus nemen. Laten we het leraarschap maar eens onder de loep nemen.

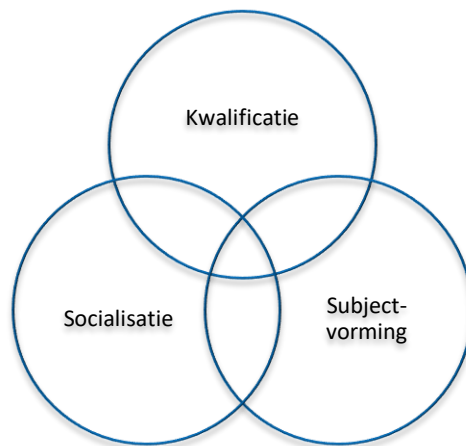
#### 1. *Leraar zijn:*

Wat is eigenlijk de bedoeling van het leraarschap? Wat wil de leraar bereiken? Waartoe is hij op de educatieve aarde? Volgens Gert Biesta (Operation Education, 2015; Gert Biesta, 2012) verzorgt het onderwijs drie domeinen: kwalificatie, socialisatie en het persoonsvormende domein.

- Kwalificatie heeft te maken met het aanleren van kennis, vaardigheden en houding die leerlingen in staat stellen 'iets te doen'.
- Socialisatie heeft te maken met het deel worden van sociale, culturele en politieke ordes. De socialisatiefunctie brengt de leerlingen tot handelen en zijn.
- De persoonsvorming of subjectwording is in zekere zin het tegenovergestelde van de socialisatiefunctie. Het gaat over manieren van zijn die een zekere onafhankelijkheid van de bestaande ordes aanduiden. Het gaat daarbij bijvoorbeeld om: kritisch denken, zelfstandigheid, volwassen zijn.

Als dit is waar het in het onderwijs om gaat, dat heeft de docent een taak in het realiseren van deze drie domeinen van het onderwijs. In die laatste categorie kunnen we ook de aandacht voor het 'eigenaarschap van leren' plaatsen.

Biesta benadrukt dat vragen rondom onderwijs samengestelde vragen zijn. En antwoorden gaan altijd over kwalificatie, socialisatie en subjectvorming. "De drie functies van onderwijs kunnen daarom het beste worden gezien in de vorm van een Venn diagram, als drie gedeeltelijk overlappende gebieden. De interessantere en belangrijker vragen gaan altijd over de plaatsen waar de gebieden elkaar overlappen, in plaats van over de losse gebieden als zodanig" (Gert Biesta, 2012). Biesta's betoog is er één die gaat over samenhang en integratie.



*Figuur 17: De drie functies en doeldomeinen van onderwijs*

Maar wat is een leraar nu eigenlijk? “Een leraar is iemand die kennis of vaardigheden overbrengt op anderen” staat in de van Dale. “Een leraar is iemand die anderen van wie hij of zij zich door grote bekwaamheid onderscheidt, in een wetenschap, kunst, leer of vaardigheid, onderricht”, lezen we in het Algemeen Nederlands Woordenboek (ANW), “de leraar is iemand die als beroep onderwijs geeft”, staat op de website woorden.org.

We kunnen eveneens zeggen dat de leraar een kernrol speelt in het realiseren van de doelen van het onderwijs. Biesta benadrukt dat het doel van het onderwijs altijd een kwestie is van visie en onderwerp is van discussie. Daarmee ook de rol van de leraar. Dat blijkt ook uit het debat over het formuleren van de bekwaamheidseisen van de leraar. Daar is veel discussie tussen beroepsorganisaties en andere vertegenwoordigers van leraren en de overheid over geweest. De overheid heeft in het staatsblad van 10-04-2017 de nieuwe bekwaamheidseisen van het onderwijspersoneel geformuleerd. Het gaat om de volgende eisen: Een citaat:

*“De bekwaamheid tot het geven van onderwijs omvat de volgende bekwaamheden:*

- a.de vakinhoudelijke bekwaamheid;*
- b.de vakdidactische bekwaamheid; en*
- c.de pedagogische bekwaamheid.*

*Met de kennis en kunde ten aanzien van de bekwaamheden, genoemd in het eerste lid, toont de leraar of docent aan dat hij zijn werk als leraar en als deelnemer aan de professionele onderwijsgemeenschap die hij samen met zijn collega’s vormt, kan verrichten op een professioneel doelmatige en verantwoorde wijze.”*

Het is, in dit wat ambtelijk geformuleerde fragment, duidelijk dat de driedeling vakinhoud, vakdidactiek en pedagogiek de kern is van het pakket van eisen aan de leraar.

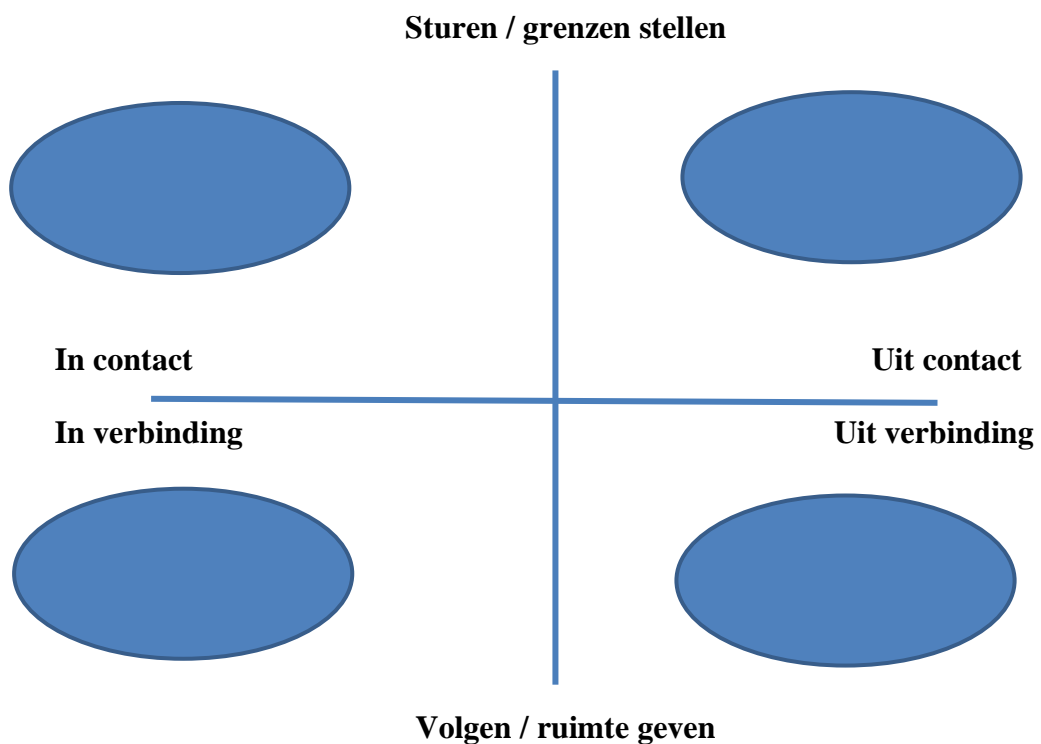
## II. *Didacticus zijn:*

We duiken nog wat dieper in het fenomeen leraarschap en focussen op de eerste twee van de drieslag: vakinhoud en didactiek. De leraar zet die bekwaamheden in om de onderwijsdoelen te verwezenlijken.

We kijken naar het door Lee Shulman ontwikkelde begrip ‘pedagogical content knowledge’ (PCK). Het werd door hem omschreven als “that special amalgam of content and pedagogy that is uniquely the province of teachers, their own special form of professional understanding” (Shulman, 1987, p.8). De term ‘amalgam’ geeft de vaste verbinding aan tussen de twee hoofdbestanddelen van PCK: kennis van vakinhoud en didactische strategieën. Shulman betoogde dat vaak vakinhoudelijke kennis en pedagogiek werden gezien als elkaar uitsluitende concepten. De combinatie maakt dat de docent leerlingen kan helpen complexe concepten te begrijpen. Ook in het denken van Shulman wordt samenhang en integratie benadrukt.

## III. *Pedagoog zijn:*

Het pedagogisch repertoire is van groot belang om eigenaarschap te versterken. Het geven van verantwoordelijkheden en vertrouwen behoort tot de basis van het repertoire van de leraar. Maar aan de andere kant is het geven van leiding, het aanbieden van nieuwe content en het geven van feedback ook cruciaal. De onderliggende kwaliteit bij dit alles is het contact. In de relatie tussen leraar en lerende moet een bedding ontstaan waarin het ‘eigenaarschap van leren’ kan groeien. Dit gegeven is uitgewerkt in het model van het pedagogisch kruis of het interactiekruis. (Hamstra e.a. 2013)



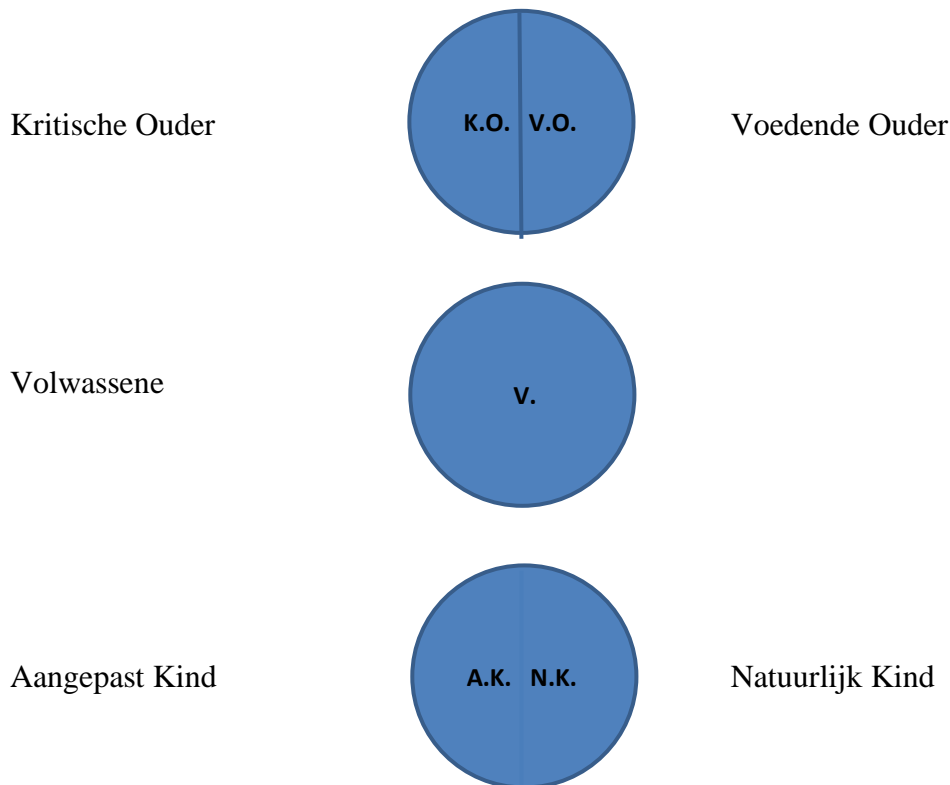
*Figuur 18. Het pedagogisch kruis.*

Op de horizontale as van het pedagogisch kruis staat 'in contact' tegenover 'uit contact' en op de verticale as staat 'sturen' tegenover 'volgen'. Kunnen bewegen op die laatste as is de pedagogische kwaliteit die van belang is. Soms ruimte geven en dan weer de weg wijzen is het handwerk dat van een leraar een pedagogische expert maakt. De kunst is dat te doen terwijl men in contact is. Het pedagogisch kruis geeft niet een blauwdruk voor het creëren van eigenaarschap. Het ene kwadrant veroorzaakt niet noodzakelijkerwijs meer 'eigenaarschap van leren' dan het andere. Het creëren van een goede pedagogische relatie doet dat wel.

**IV. Coach zijn:**

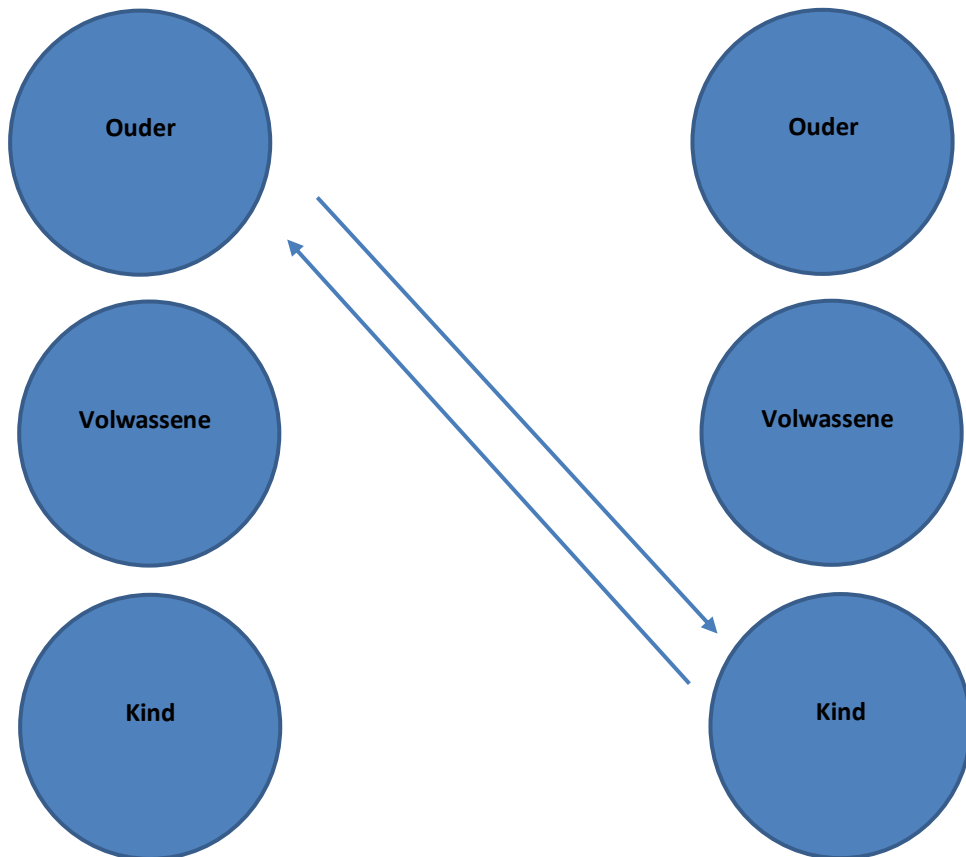
Om dichterbij het proces van leren te komen, en de rol van de leraar daarbij, is het ook waardevol te kijken naar theorieën die over de relatie of de begeleiding van lerenden gaat.

Transactioneel Analyse (TA) is zo'n theorie en is een psychologische benadering die oorspronkelijk is ontwikkeld door Eric Berne en zich richt zich op communicatief gedrag. In TA worden verschillende zgn. 'ego posities' gedefinieerd. Binnen een persoonlijkheid worden de kritische ouder, de voedende ouder, de volwassene, het aangepaste kind en het natuurlijk kind onderscheiden. Iedere ego positie heeft een eigen repertoire van reageren. (Berne, 2009)



*Figuur 19. De ego-posities binnen Transactionele Analyse.*

Bij de interacties tussen personen zijn er verschillende transacties mogelijk. Daarmee bewust omgaan en goede keuzes maken helpt om succesvol met elkaar te communiceren. Dat geldt natuurlijk sterk voor de relatie leraar – lerende. Het is niet de bedoeling de veelomvattende theorie van Transactionele Analyse hier te beschrijven. Het gaat erom te benoemen dat er mogelijkheden zijn om methodisch naar de relatie leraar – lerende te kijken en die relatie te verbeteren.



*Figuur 20. Verschillende transacties tussen personen bij Transactionele Analyse.*

#### **V. Mens zijn:**

Het doet er allemaal toe, de bedoeling van het onderwijs in het oog hebben, een focus op vakinhoud, het inzetten van vak-geïntegreerde didactiek, het hebben van een pedagogisch repertoire en het kiezen van de juiste relationele positie. En de samenhang en integratie van de deelgebieden wordt door iedere theorie benadrukt.

We willen daar nog iets anders aan toevoegen en nog een stap verder gaan dan het benadrukken van samenhang en integratie. Een leraar is een mens. Hij of zij brengt zijn persoonlijkheid mee. Voor de lerende is de leraar een voorbeeld, een

klankbord, een spiegel. Het is een persoon waarmee samengewerkt wordt, geworsteld wordt, van geleerd wordt. De leraar is een ouder, iemand met levenservaring, met gevoel, met verstand van dingen, met sterke kanten en met zwakheden. De leraar heeft een ontwikkelde ethiek, weet voor zichzelf wat goed en fout is en onderzoekt deze voortdurend. De goede leraar ziet de lerende, heeft aandacht, inlevingsvermogen, geduld, wijst de weg, is kritisch en eerlijk. De leraar is geen volmaakt mens maar wel een ontwikkeld mens die zich laat zien en die in staat is zijn mens-zijn in te zetten. Zo'n leraar moedigt de lerende aan om die intieme betrekking aan te gaan met dat wat men leert. Met zo'n leraar kan een lerende zich verhouden en kan hij of zij werkelijk 'eigenaarschap van leren' ervaren.



### c. De lerende

Hoe kan een lerende zijn of haar ‘eigenaarschap van leren’ versterken of vergroten? Laten we kijken naar wat de lerende zelf kan doen. Het gaat dan allereerst om het inzetten van een aantal vaardigheden. De hier gebruikte lijst van vaardigheden is ontleend aan het eerdergenoemde model van Conley en French. (Conley en French, 2014). In dat model wordt geen onderscheid gemaakt tussen de verschillende lagen zoals die hier worden gebruikt. Alleen de onderdelen uit het model die passen in het verhaal over ‘leercontext’ hebben we opgenomen. Het gaat om de vaardigheden: doeloriëntatie, zelfregulering, zelfvertrouwen, zelfreflectie, zelfcontrole en doorzettingsvermogen. Hieronder worden de begrippen kort toegelicht.

#### I. Doeloriëntering

Vanuit zijn motivatie en betrokkenheid vormt de lerende een aantal leerdoelen. Van daaruit ontstaat de drive om vanuit de huidige situatie naar de gewenste situatie te komen. De leerdoelen kunnen meer gericht zijn op zichzelf en op het ontwikkelen van kennis en vaardigheden of om meer externe motivaties. De leerdoelen kunnen meer of minder expliciet zijn en kunnen ook in het proces van leren worden bijgesteld. Het gaat erom dat er een gerichtheid is die het leerproces in gang zet.

#### II. Zelfregulering

Zelfregulerend leren houdt in dat de lerende leerstrategieën inzet om het leerdoel te bereiken. Deze leerstrategieën kunnen in vier categorieën worden onderverdeeld:

- De eerste zijn de cognitieve strategieën. Hier gaat het o.a. om het verbinden van wat men al weet met nieuwe kennis. Maar het gaat ook om herhaling van het leermateriaal om de informatie in het geheugen op te slaan. Het kan ook gaan om strategieën om materiaal te visualiseren om het leren makkelijker te maken.
- De tweede categorie is die van de metacognitieve strategieën, zoals bijvoorbeeld het inplannen van de benodigde leertijd, checken of iets begrepen is en het achteraf bepalen of de gebruikte leerstrategieën juist gekozen waren.
- Management-strategieën vallen onder de derde categorie. Hierbij ligt de focus op het scheppen van de juiste condities voor de ideale leeromgeving, bijvoorbeeld door te bedenken wie of wat zou kunnen helpen om door te zetten bij tegenslag en daardoor zo succesvol mogelijk te leren.
- De vierde en laatste categorie van leerstrategieën heeft te maken met het motivationele aspect. Hier gaat het bijvoorbeeld om het bepalen van een leerdoel of de oriëntatie op het waarom van de taak. Dit kan de zelfwerkzaamheid vergroten.

#### III. Zelfvertrouwen

Zelfvertrouwen begint bij zelfbewustzijn. De lerende is zich bewust van wat hij doet of wie hij is. Zelfvertrouwen is daar de normerende invulling van. Het heeft de twee dimensies: vaardigheid en waardigheid. Hier in laag C, de leercontext, wordt zelfvertrouwen gebruikt vanuit de dimensie van vaardigheid. (James, 1890) Naarmate de vaardigheid groter is wordt het zelfvertrouwen ook groter. Zelfvertrouwen creëert de overtuiging dat iemands daden tot resultaten leiden, dat men leerdoelen kan behalen.

Zelfvertrouwen vanuit de dimensie van waardigheid hoort meer thuis in laag A en heeft veel overlap met begrippen als groei—mindset, flow en intrinsieke motivatie.

#### **IV. *Zelfreflectie***

Zelfregulerende strategieën zoals metacognitieve vaardigheden gaan over het vermogen van de lerende om zichzelf te monitoren om vast te stellen hoe succesvol hij is in het bereiken van zijn leerdoelen. Hierbij is de vaardigheid zelfreflectie belangrijk. Het gaat om het kunnen kijken naar het eigen leren en de regulering van de cognitieve processen.

#### **V. *Zelfcontrole***

Zelfcontrole of zelf-monitoring hangt nauw samen met zelfreflectie. Het houdt in dat de lerende in de gaten houdt of de manier van leren hem dichterbij het leerdoel brengt. Wanneer hij inziet dat hij niet effectief leert, zal hij de aanpak of de leerstrategieën hierop aanpassen en zullen er minder vaak dezelfde fouten worden gemaakt.

#### **VI. *Doorzettingsvermogen***

Wanneer de lerende beschikt over doorzettingsvermogen ontstaat er een gedrevenheid om leerdoelen te halen. De lerende heeft het gevoel dat hij controle heeft over het leren. Hij weet obstakels in het leerproces te overwinnen. Ondanks de inspanning, de tijdsinvestering en eventuele faalmomenten gaat de lerende door om de doelen te bereiken.

In de theorie van Jon Pierce gaat het zoals we hebben gezien over het ontwikkelen van psychologisch eigenaarschap. Dat ontwikkelen van psychologisch eigenaarschap hebben we verwerving genoemd. Het maakt niet uit waarmee men eigenaarschap aangaat, verwerven kan met ieder object, materieel of niet materieel, concreet of abstract. Pierce stelt dat die ontwikkeling naar eigenaarschap is verbonden met het verkrijgen van controle over, het ontwikkelen van een relatie met en de investering in het object. Deze vaardigheden licht ik hieronder verder toe.

##### **I. *Controle over het onderwerp***

Beheersing van een object lijkt een belangrijke eigenschap van het fenomeen eigenaarschap te zijn. In een studie over de semantiek van eigenaarschap laat zien dat dit in feite betekent dat men objecten kan gebruiken en beheersen. (Rudmin & Berry, 1987)

Ander onderzoek heeft aangetoond, dat controle over een object uiteindelijk aanleiding geeft tot gevoelens van eigendom ten opzichte van dat object (Sartre, 1943; Csikszentmihalyi & Rochberg-Halton, 1981). Net als delen van het lichaam, worden objecten die kunnen worden bestuurd, beschouwd als een deel van het zelf (McClelland, 1951), en hoe groter de hoeveelheid controle, hoe meer het object wordt ervaren als deel van het zelf (Furby, 1978; Prelinger, 1959). Objecten die daarentegen niet kunnen worden bestuurd of die worden gecontroleerd door anderen, worden niet gezien als een deel van het zelf (Seligman, 1975).

## **II. *Het onderwerp van dichtbij leren kennen***

De verbinding met een object staat zo centraal in eigenaarschap dat het vaak in termen van die verbinding wordt geformuleerd (Beggan & Brown, 1994). De verbinding van een individu met een object geeft aanleiding tot gevoelens van eigendom (Sartre, 1943). Zoals William James (James 1890) suggereert, ontwikkelen individuen gevoelens van eigendom ten opzichte van objecten door een levende relatie met hen. Ernest Beaglehole (Beaglehole, 1932) beweert ook dat door een grondige kennis van een object, persoon of plaats er een samensmelting van het zelf met het object plaatsvindt. Dus mensen kunnen het gevoel hebben dat iets van hen is omdat men ermee geassocieerd is en ermee vertrouwd is. Door middel van verbinding verwerven we informatie over het object en leren we het goed kennen (Beggan & Brown, 1994) Hoe meer informatie en hoe beter de kennis die een individu heeft over een object, hoe dieper de relatie tussen het zelf en het object en dus hoe sterker het gevoel van eigendom.

## **III. *Vanuit zichzelf in het object investeren***

Het werk van Locke, Sartre, Durkheim, Csikszentmihaly & Rochberg-Halton geeft ons onder andere inzicht in de relatie tussen arbeid en psychologisch eigendom. Locke (1690) betoogt dat we onze arbeid bezitten en daarom dat we vaak het gevoel hebben dat we bezitten wat we creëren, vormgeven of produceren. Op dezelfde manier redeneert Marx (1867) dat we door onze arbeid onze psychische energie investeren in de producten die we maken. Als gevolg hiervan worden deze producten representaties van het zelf, net als onze woorden, gedachten en emoties. Daarom bezitten individuen de objecten die ze hebben gemaakt op vrijwel dezelfde manier als zij zichzelf bezitten (Durkheim, 1957). De investering van iemands energie, tijd, moeite en aandacht in objecten zorgt ervoor dat men zelf één wordt met het object en gevoelens ontwikkelt van eigendom ten opzichte van dat object (Csikszentmihalyi & Rochberg-Halton, 1981).

Er zijn tal van mogelijkheden om vanuit zichzelf te investeren in verschillende objecten, zoals opdrachten, producten, projecten, teams of leeractiviteiten en daardoor zich eigenaar te voelen van die objecten. De investering vanuit zichzelf kan vele vormen hebben, zoals de investering van iemands tijd, ideeën, vaardigheden of fysieke, psychologische en intellectuele inzet. Als gevolg hiervan kan het individu beginnen te voelen dat de beleving van eigenaarschap uit het eigen subject voortkomt. Hoe meer individuen van zichzelf investeren in een object, hoe sterker hun psychologische eigendom voor dat object zal zijn.

Met de theorieën van Conley en French en die van Pierce is er een tamelijk volledig palet van mentale vaardigheden ontstaan die lerenden kunnen inzetten om meer eigenaarschap over hun leren te krijgen.

### **d. *De lerende mens***

De leercontext is een complex geheel zoals voorgaande hoofdstukken laten zien. Er zijn een heel aantal omstandigheden, actoren en vaardigheden die helpen om de lerende “eigenaarschap van leren” te laten beleven: de fysieke en de digitale ruimte, het rooster, het curriculum, het repertoire van de leraar, de regie vaardigheden van lerende etc.

Is dit dan de complete lijst die 'eigenaarschap van leren' doet ontstaan. Is dit de checklist die we bij de eigenaarschap meetlat kunnen hanteren?

Nee, daar horen ook de voorwaarden uit hoofdstuk 5 bij. De condities autonomie, relatie, competentie en verwerving maken de grond bouwrijp voor het laten ontstaan van eigenaarschap.

Wat er nog ontbreekt in deze opsomming is het subject zelf. De intentie van de lerende.

Als aan alle voorwaarden is voldaan is het aan de persoon om te gaan leren. Hier raken we de essentie van leren als wezenlijk kenmerk van de menselijk existentie.

## 7. De schoolcontext

In dit hoofdstuk gaat het om het laag D, de schoolcontext. Ook op schoolniveau heeft het begrip ‘eigenaarschap van leren’ betekenis. Om dat goed te begrijpen kijken we naar de school als geheel, als een gemeenschap van leraren, lerenden en ondersteuners die in gezamenlijkheid betekenis geven aan het begrip.

### a. Schoolcultuur

Er is geen representant in de school die niet zal betogen dat men ‘eigenaarschap van leren’ wil bevorderen. In de strategische documenten van scholen wordt er vaak gesproken over de ambitie om dit centraal te stellen bij het inrichten van het onderwijs. Toch lijkt het erop dat dit op heel verschillende manieren wordt vormgegeven. De taal die op scholen gebruikt wordt over dit onderwerp verschilt en zo ook de praktische uitwerking. Je zou ook kunnen zeggen dat de schoolcultuur wat betreft de koers en de praktijk van ‘eigenaarschap van leren’ tussen scholen verschilt.

Om die culturen te duiden en te ordenen kunnen we een taxonomie inzetten die is afgeleid van een ordening die oorspronkelijk werd gebruikt voor de mate van ‘gedeeld leiderschap’ op scholen. Dit model schetst de ontwikkelroute van scholen waarbij er steeds meer ‘gedeeld leiderschap’ in haar organisatie wordt ingezet. Het model komt van John MacBeath die daartoe een 11-tal scholen heeft onderzocht. (MacBeath, 2005, De Koning, 2011) Dat model vormt de basis van een taxonomie van scholen vanuit het perspectief van ‘eigenaarschap van leren’ die we hier willen introduceren.

De taxonomie van typen scholen die een verschillende cultuur hebben t.a.v. ‘eigenaarschap van leren’ verschilt op een belangrijk aspect van het oorspronkelijke model van MacBeath. In het model van MacBeath wordt een ontwikkelsequentie verondersteld van die zes typen scholen. In feite zegt het model dat scholen zich ontwikkelen van formeel naar cultureel met een aantal tussenstappen. In het onderzoek van MacBeath kijkt men naar waar de school zich in die ontwikkelingsvolgorde bevindt. Op die manier heeft de taxonomie iets van een ontwikkelladder. Maar tegelijkertijd wordt in het onderzoek ook gesteld dat een ontwikkeling niet in deze volgorde hoeft te gaan. Er zijn ook andere bewegingen mogelijk.

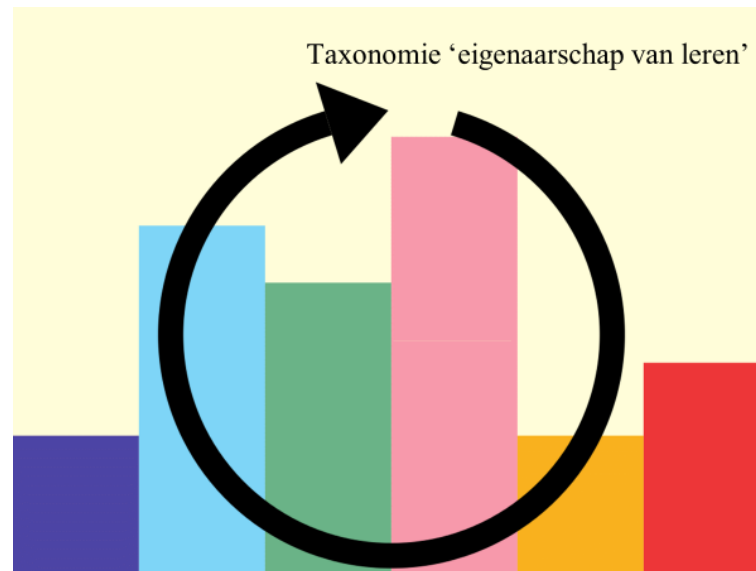
In de scholen-taxonomie van ‘eigenaarschap van leren’ die we hier gaan gebruiken zit die sequentie niet. Er is geen noodzakelijke volgorde in de ontwikkeling van scholen. Daarmee ontbreekt er ook een ‘oordeel’ in de beschrijving van de scholen. Het overzicht van de scholen is dan ook geen “goed-beter-best”-lijstje. De taxonomie is bedoeld als determinatietabel. Een staalkaart van schoolculturen:

### b. Schooltaxonomie

De volgende zes typen scholen worden onderscheiden: formeel, pragmatisch, strategisch, incrementeel, competent, en cultureel. Hieronder de zes typen scholen met een korte omschrijving:

- De formele school. Dit is een traditionele school. De verdeling van de rollen en taken in de school zijn zeer traditioneel.
- De pragmatische school is een warme ‘ons kent ons’-school. Hier zie je een ad hoc toewijzen van rollen, taken en verantwoordelijkheden.
- De strategische school is een moderne school, een geoliede machine. Hier vindt een planmatige verdeling van rollen, taken en verantwoordelijkheden plaats.

- De incrementele school is een ‘bewuste’ school: De verdeling van rollen en taken hebben als doel het eigenaarschap te ontwikkelen.
- De competente school is de school van de erkenning: Hier is het eigenaarschap meer gedeeld dan verdeeld.
- De culturele school is een duurzame school. Gedeeld eigenaarschap is diep in de praktijk en denken verankerd.



*Figuur 21. Taxonomie van scholen; geen noodzakelijke volgorde maar een keuze.*

### c. Cultuurbewustzijn

Waarom is deze taxonomie een belangrijk model. Het helpt om scholen te begrijpen in de manier waarop zij het begrip ‘eigenaarschap van leren’ gebruiken. Wanneer een school een andere culturele karakteristiek heeft t.a.v. ‘eigenaarschap van leren’, wordt er ook anders over gesproken en wordt er anders gehandeld. Zo zal een formele school ‘eigenaarschap’ als bijvangst zien, de incrementele school het zien als hoger doel en de culturele school het als vanzelfsprekend vertrekpunt zien. Een schoolgemeenschap die zich bewust is van haar typologie kan besluiten te willen veranderen. Door te kijken naar scholen als cultuurdragers worden vragen rondom het veranderen van de school complexer maar ook completer. In het onderstaande overzicht is geprobeerd de cultuur per schooltype te schetsen aan de hand van een lijst van mogelijke cultuurkenmerken.

#### *Formeel*

##### **De traditionele school**

De verdeling van de rollen en taken in de school zijn zeer traditioneel.

- Formele regels vormen het adagium.
- De docent heeft op natuurlijke wijze de leiding, de leerling volgt.
- Eigenaarschap in de school is bijvangst, de organisatie staat voorop.
- Hiërarchie is leidend en wordt steunend ervaren.
- Delegeren van verantwoordelijkheid verloopt in heldere structuren, veelal top-down.

- Verantwoording en regelmaat geven een werksfeer aan.
- Weten waar je aan toe bent is normaal en prettig.
- Opdrachten worden uitgevoerd vanuit gezonde discipline.
- De school heeft veiligheid en betrouwbaarheid als kernwaarden

### *Pragmatisch*

#### **De warme -ons kent ons- school**

Een ad hoc toewijzen van rollen, taken en verantwoordelijkheden.

- Pragmatische cultuur: oplossingsgericht, reactief, vlot en informeel.
- Persoonlijke relaties zijn belangrijk. Er zijn ouwe getrouwen. We kennen elkaar.
- Er is ruimte voor informele momenten
- Sportclub, feestcommissie en de excursie-teams spelen een belangrijke rol in de school.
- Klassenvertegenwoordigers hebben een podium.
- Warme school met goede werkverdeling.
- Verantwoordelijkheden worden gezamenlijk gedragen. Vele handen maken het werk licht.
- Sommige leerlingen mogen wat meer bij de docenten waarmee ze vertrouwd zijn.
- Er is een sfeer van veiligheid en er worden weinig risico's genomen.
- De cultuur is intuïtief en is sterk geïnternaliseerd.
- Men verspilt geen energie, we gebruiken de ervaringen.

### *Strategisch*

#### **De moderne school: een geoliede machine**

Een planmatige verdeling van rollen, taken en verantwoordelijkheden.

- Het is duidelijk wat ieders rollen, taken en verantwoordelijkheden zijn.
- Doelgericht mensen inzetten.
- Opleiden voor de volwassen wereld.
- Er is een cultuur van erkende verschillen.
- Waarden komen voor, zoals te moeten leren om teamspeler te zijn.
- Taken toekennen aan talenten, specialisten en sterke schouders.
- Taken worden benoemd, toebedeeld en cyclisch geëvalueerd.
- Leerlingen hebben duidelijke taken en verantwoordelijkheden: bijv.: de leerlingenraad, de schoolvereniging of het schoonmaakrooster.
- Het onderwijs is goed georganiseerd. Er is duidelijkheid over huiswerk, lesdoelen, testen, PTA en examen-eisen.
- De lange termijn ontwikkeling van leerlingen is een kernwaarde.

### *Incrementeel*

#### **De bewuste school**

Een verdeling van rollen en taken met als doel het eigenaarschap te ontwikkelen.

- Het is de visie van de school dat persoonlijke kwaliteiten zich voortdurend kunnen ontwikkelen.
- Top-down en bottom-up initiatieven.
- Pragmatisch en strategisch.
- Het gaat om groei en persoonlijke ontwikkeling van leerlingen.
- Leiderschap van leerlingen wordt gezien en gewaardeerd.
- Men benoemt positieve verwachtingen over de prestaties en kwaliteiten van leerlingen.
- Ideeën zijn welkom.

- Meer om mensen en kwaliteiten dan om werk en taak.
- Leerlingen doen mee aan naschoolse activiteiten. Er is een divers aanbod.
- Het geven van vertrouwen is een belangrijke kernwaarde.

### *Competent*

#### **De school van de erkenning**

Hier is het eigenaarschap meer gedeeld dan verdeeld.

- Het eigenaarschap wordt meer genomen dan gegeven.
- Sterke bottom-up benadering.
- Meer natuurlijk dan gepland.
- De kracht van het initiatief.
- Eigenaarschap op alle lagen van de organisatie en de doelstellingen.
- De cultuur is professioneel; men spreekt elkaar aan.
- Symbiotische relaties.
- Ambitieuze en energieke.
- Kansen en sociaal ondernemen.
- Collectieve ambitie.
- Intuïtief en onafhankelijk.
- Eenieder heeft ontwikkelperspectief, talent wordt erkend en gekend.

### *Cultureel*

#### **De duurzame school**

Gedeeld eigenaarschap is diep in de praktijk en denken verankerd.

- Eigenaarschap van leerlingen is een onderliggende waarde.
- Intuïtieve sturing.
- Organisch gedeeld, ingebed in de cultuur.
- De vraag is meer "wat" dan "wie".
- Eerst de activiteiten, dan de rollen.
- Relaties zijn spontaan en samenwerkend.
- Wie er leidt of volgt hangt af van het onderwerp, de taak of de situatie.
- Gemeenschap van mensen die samenwerken.
- Gedeeld eigenaarschap is gewoon de manier waarop we hier dingen doen.
- Professionele leergemeenschap. Een gemeenschap waar het leren van ieder centraal staat.

*Figuur 22: De cultuurkenmerken van de zes schooltypen uit de taxonomie.*



#### **d. De schoolcultuur en het ervaren eigenaarschap**

Zoals gesteld kent de scholen-taxonomie van ‘eigenaarschap van leren’ die we hier gebruiken geen noodzakelijke volgorde in de ontwikkeling van scholen. Er zit in de taxonomie dan ook geen oordelend principe waar het gaat om de karakteristiek van de scholen.

Wanneer scholen werk willen maken van het ‘eigenaarschap van leren’ van hun lerenden is het belangrijk dat zij zich bewust zijn van welke cultuur nu typerend is voor de school en welke ambitie, in culturele zin, zij hebben.

Dat gezegd hebbend, zou het echter wel interessant zijn om te onderzoeken of er een verband is tussen de typologie van de scholen en het ‘eigenaarschap van leren’ dat lerenden ervaren. Stichting SOL is een dergelijk onderzoek aan het vormgeven. Op dit moment van schrijven zijn daar echter nog geen resultaten over te melden.

#### **e. De schoolcultuur en identiteit**

De opvatting dat de school er is om kinderen te laten leren datgene wat de curriculum-schrijvers belangrijk vinden, wordt nog vaak vernomen. Dat de school er is om te leren ‘eigenaarschap voor het leren’ te nemen is een opvatting die aan de andere kant van het spectrum staat. Wat is er nodig om dat laatste te bewerkstelligen?

Bij de leraar hebben we gezegd dat hij meer moet meebrengen dan de bedoeling van het onderwijs in het oog hebben, een focus op vakinhoud, het inzetten van vak-geïntegreerde didactiek, het hebben van een pedagogisch repertoire en het kiezen van de juiste relationele positie. Een leraar moet vooral een volwassen, ontwikkeld en zichzelf kennend mens zijn die in staat is zijn dat mens-zijn in te zetten.

Congruent daaraan kun je ook zoiets over de school als geheel zeggen. Wat moet een school ‘in huis’ hebben om lerenden ‘eigenaarschap van leren’ te laten ervaren naast het bewust omgaan met de keuze voor de culturele typologie. Zo’n school moet zich gewaar zijn dat een school een gemeenschap is van mensen die allen en met elkaar op een bepaalde manier aan het leren zijn.

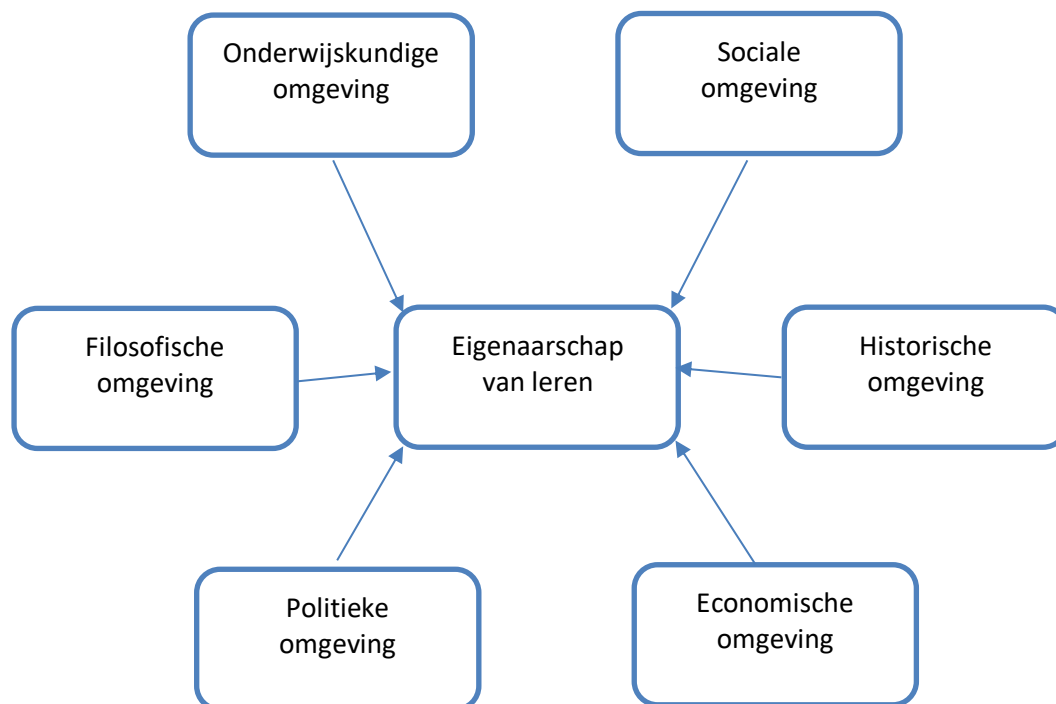
Het gaat er dus niet zozeer om met welk type cultuur men zich kan etiketteren, maar hoe diep deze verbonden is met de identiteit van de school. Je zou kunnen zeggen dat het gaat om congruentie tussen identiteit en cultuur. Waar die congruentie existeert wordt een school een omgeving waar ruimte is voor alle aspecten van het menselijk leren. Zo’n schoolgemeenschap is een plaats waar mensen samen ‘eigenaarschap van leren’ beleven.

## 8. De maatschappelijke context

Het begrip ‘eigenaarschap van leren’ heeft ook in een bredere context betekenis. Het is een begrip dat een maatschappelijke betekenis heeft, die vervolgens zich verbindt met de betekenis van het begrip in de scholen, de onderwijssituaties, leersituaties en persoonlijke context. Dat is de inhoud van laag E.

Er is naast een onderwijskundige, een sociale, een historische, een economische, een politieke en een filosofische omgeving die op de binnenlagen inwerkt.

In deze notitie wordt dit deel van het model niet verder uitgewerkt. Het is de bedoeling dat dit in een apart document wordt beschreven.



*Figuur 23: De verschillende aspecten van de maatschappelijke context*

## 9. Het gehele plaatje

Het theoretisch kader dat is gepresenteerd stelt de ervaring van ‘eigenaarschap van leren’ centraal en beschrijft de diverse contexten die de ervaring beïnvloeden. Daarin wijkt het af van andere theoretische verhandelingen over het begrip. Het beschreven theoretisch kader is een model. Het is een ordening die helpt om de werkelijkheid te begrijpen en diverse elementen van de theorie te verbinden. We hebben de logica en consistentie van het model beschreven en beargumenteerd dat het model een meerwaarde heeft ten opzichte van andere ordeningen. De onderscheidende lagen hebben hun eigen ordening en ook hun eigen onderbouwing. Die hebben we in de verschillende hoofdstukken geprobeerd helder te maken. In de onderstaande figuur wordt het gehele model, het conceptuele raamwerk getoond.

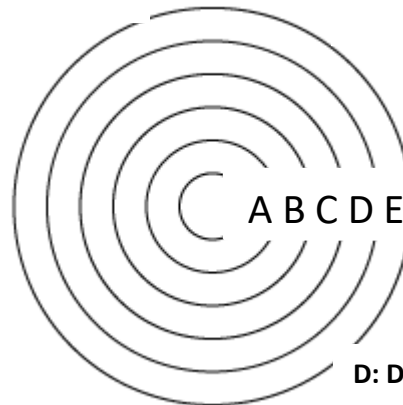


### A: De persoonlijke ervaring

- Flow ervaring
- Groei mindset
- Creativiteit
- Constructief leren
- Intrinsieke motivatie
- Gevoel van verantwoordelijkheid
- Psychologisch eigenaarschap

### B: De persoonlijke context:

- Autonomie
- Verbondenheid
- Competentie
- Verwerving



### C: De leer context

- Curriculum
- Didactiek
- Pedagogiek
- Leerrelatie
- Leerstrategie
- Leeromgeving

### D: De school context

- De formele school
- De pragmatische school
- De strategische school
- De incrementele school
- De competente school
- De culturele school

### E: De maatschappelijke context

- Onderwijskundige
- Sociale
- Historische
- Economische
- Politieke
- Filosofische

*Figuur 24: Overzicht model van de vijf lagen waarin 'eigenaarschap van leren' betekenis heeft.*

## 10. Literatuur en Bronnen

Anderson, L. W., Krathwohl, D.R., Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R. E., Pintrich, P.R., Rath, J., Wittrock, M.C. (2001) *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* (abridged edition) London, Longman.

Ardrey, R. (1966). *The territorial imperative: A personal inquiry into the animal origins of property and nations*. (Paperback edition 2014) New York: Dells.

Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development. Vol.6. Six theories of child development* (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press

Bandura, A. (2008). Toward an agentic theory of the self. In H. W. Marsh, R. G. Craven, & D. M. McInerney (Eds.). *Self-processes, learning, and enabling human potential: Dynamic new approaches*. (Vol. 3, pp. 15–49). Information Age Publishing.

Beaglehole, E. (1932). *Property: A study in social psychology*. New York: Macmillan Co.

Beggan, J. K. (1991). Using what you own to get what you need: The role of possessions in satisfying control motivation.

Beggan, J. K., & Brown, E. M. (1994). Association as a psychological justification for ownership. *Journal of Psychology*, 128: 365-380.

Berne, E. (2009). *Transactionele Analyse in Psychotherapie: Een methode voor individuele en sociale psychologie*. (1<sup>e</sup> druk) Prometheus.

Biesta G. (2012) *Goed onderwijs en de cultuur van het meten, ethiek, politiek en democratie*. Den Haag, NL, Boom Lemma uitgeverij.

Bloom, B.S. (Ed.). Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay Co Inc.

Brown, G., Pierce, J. L., & Crossley, C. (2013). Toward an understanding of the development of ownership feelings. *Journal of Organizational Behavior*, 35, 318–338. doi: 10.1002/job.1869

Conley, D. T., & French, E. M. (2014). Student ownership of learning as a key component of college readiness. *American Behavioral Scientist*, 58 (8), 1018–1034. Geraadpleegd op 12-04-2020, van [https://www.researchgate.net/publication/275490135\\_Student\\_Ownership\\_of\\_Learning\\_as\\_a\\_Key\\_Component\\_of\\_College\\_Readiness](https://www.researchgate.net/publication/275490135_Student_Ownership_of_Learning_as_a_Key_Component_of_College_Readiness)

Csikszentmihalyi, M. (1997), "Flow and Education", *NAMTA Journal*, vol.22 no.2 pg.2-35

Csikszentmihalyi, M., & Rochberg-Halton, E. (1981). *The meaning of things: Domestic symbols and the self*. Cambridge: Cambridge University Press.

Csikszentmihalyi M. (2008) *Flow: the psychology of optimal Experience*. (1<sup>st</sup> edition Harper Perennial Modern Classics edition) New York, USA, HarperCollins Publishers.

Csikszentmihalyi M. (2009) *Creativity. Flow and the Psychology of Discovery and invention*. (e-book) New York, USA, HarperCollins Publishers.

Darling, F. F. (1937). *A herd of red deer*. London: Oxford University Press.

De Koning, H. (red) (2011) *Naar gedeeld leiderschap in de school*. Utrecht, NL APS.

Deci, E. L. (1975) *Intrinsic Motivation*, New York, Springer-Verlag New York Inc.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Deci, E. L. & Ryan, R.M. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*. Vol 55(No1) 68-78.

Deci, E. L. & Ryan, R.M. (2000b). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.

Deci & Ryan (2012). ‘Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory.’

Dittmar, H. 1992. *The social psychology of material possessions: To have is to be*. New York: St. Martin's Press.

Duncan, N. G. (1981). Home ownership and social theory. In J. S. Duncan (Ed.), *Housing and identity: Cross-cultural perspectives*: 98-134. London: Croom Helm.

Durkheim, E. (1957). *Professional ethics and civil morals*. (Translated by C. Brookfield.) London: Routledge and Kegan Paul.

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988), “A social-cognitive approach to motivation and personality”. *Psychological Review*, 95(2), 256–273

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988), “A social-cognitive approach to motivation and personality”. *Psychological Review*, 95, pg.256-273

Dweck, C.S. (2000). *Self-theories: their role in motivation, personality, and development; Essays In Social Psychology*. New York, Psychology Press, Taylor & Francis Group

Dweck, C. S. (2012). ‘Mindset: how you can fulfil your potential’. (Updated Edition) London, UK, Little Brown.

- Eikelenboom W. (2012) *Self-Determination Theory* in Ruijters M. & Simons R. (red). (2012) *Canon van het Leren: 50 concepten en hun grondleggers*. 503-515 Deventer, NL, Kluwer.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Furby, L. (1978). Possessions: Toward a theory of their meaning and function throughout the life cycle. In P. B. Baltes (Ed.), *Life span development and behavior, vol. 1*: 297-336. New York: Academic Press.
- Grotendorst, Ans. (2012) *Zone van de naaste ontwikkeling*. Ruijters M. & Simons R. (red). (2012) *Canon van het Leren: 50 concepten en hun grondleggers*. 625-635 Deventer, NL, Kluwer.
- Hamstra, J., Hautvast, D. de Loor, O. (2013) *Pedagogisch vakmanschap in het voortgezet onderwijs; Hoe de school jongeren kan ondersteunen bij het opgroeien & ingroeien in de samenleving*. Amsterdam, Nederland, Uitgeverij SWP.
- Hintze, D., Burke, K., & Beyerlein, S. (2013). Putting it to practice: hands-on learning activities for transforming education. *International Journal of Process Education*, June 2013 (vol 5), pg 15–48. Geraadpleegd op 11-04-2020 van [www.processeducation.org/ijpe/2013/transformation.pdf](http://www.processeducation.org/ijpe/2013/transformation.pdf)
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York: Holt and Company.
- Krathwohl D.R. (2002) A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into practice, Volume 41, Number 4*, 214
- Lewis, M., & Brook, J. (1974) Self, other, and fear: Infants' reactions to people. In M. Lewis & L. S. Rossenblum (Eds.), *The origins of fear*. 165-194. New York: Wiley.
- Locke J. (1689) *Two treatises of government*. (new edition 1993) London, UK, Orion Publishing group.
- MacBeath J., (September 2005) *Leadership as distributed: a matter of practice*. School Leadership & Management Vol. 25, No. 4, , pp. 349/366.
- Marx, K. (1867) *Capital*. (edition 2013) Hertfordshire, UK, Wordsworth Editions Limited
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- McClelland, D. (1951). *Personality*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Operation Education (2015). Onderwijsfilm van het jaar 2015. Met bijdrage van Gert Biesta. Geraadpleegd van <https://watishetdoelvanonderwijs.nl/>
- Pierce, J. L., Rubenfeld, S. A., & Morgan, S. 1991. Employee ownership: A conceptual model of process and effects. *Academy of Management Review*, 16: 121-144,

- Pierce, J.L. , Kostova, T., Dirks, K.T. Olin, J.M., (2002).The state of psychological ownership. Integrating and Extending a Century of Research. *Review of General Psychology* 7(1)
- PLEION. (2020, 8 april) *De leerling als eigenaar van zijn leerproces: De achterliggende theorie*. [https://www.pleion.nl/wp-content/uploads/2020/02/de-theorie-achter-zelfsturend-leren-en-eigenaarschap\\_linkjes\\_v3.pdf](https://www.pleion.nl/wp-content/uploads/2020/02/de-theorie-achter-zelfsturend-leren-en-eigenaarschap_linkjes_v3.pdf)
- Porteous, J. D. (1976). Home: The territorial core. *Geographical Review*, 66: 383-390.
- Prelinger, E. (1959). Extension and structure of the self. *The Journal of Psychology*, 47(1): 13-23.
- Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36 (4), 257–267.
- Sartre J.P., (1943) *Het zijn en het niet: Proeve van een fenomenologische ontologie*. (6e druk) Amersfoort, NL, Lemnisca
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On Depression, Development and Death*. San Francisco: Freeman.
- Shuell, T. (1988). *The Role of the Student in Learning from Instruction*, Contemporary Educational Psychology, 13 (3) p276-95.
- Shulman, L. S. (1987). *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*. Harvard Educational Review, 57(1), 1-22)
- SLO. (2020, 8 april 2020) *leerplankader kunstzinnige oriëntatie*  
<https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/kunst-cultuur/leerplankader-kunstzinnige-oriëntatie/lexicon/creativiteit/>
- Stevens, L. (2004), “Zin in School”, Amersfoort: CPS.
- Van Geert, P. (1997) *Theorieën van leren en ontwikkeling*, (1<sup>e</sup> druk) Alphen aan den Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink
- Weil, S. (1952). *The need for roots: Prelude to a declaration of duties towards mankind*. London: Routledge and Kegan
- Paul White, R. W. 1959. Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66: 297-330.
- WOTS: (2020, 8 april) *De theorie achter “we own the school”*  
<https://www.weowntheschool.nl/wp-content/uploads/2018/11/wots-de-theorie.pdf>
- Zimmerman, B.J., Albert Bandura, A. and Martinez-Pons M.(1992)  
Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. *American Educational Research Journal*, 192 Vol 29 (No 3) pp 663-676