Help, reflecteren met onderbouwleerlingen!

Een collectief praktijkonderzoek naar het gedrag van de leraar in relatie tot mondelinge reflectie bij onderbouwleerlingen.

Master Vierslagleren, Katholieke Pabo Zwolle
1415 MLI-5-CPO-ER

Bernadette Palm (130763)
Bernadette_palm@live.nl
1 juni 2015

Voorwoord

Voor u ligt het rapportageverslag van het collectief praktijkonderzoek. Het onderzoek heeft plaatsgevonden op daltonschool De Bongerd en in het onderzoek staat het begeleiden van reflectiegesprekken in de onderbouw centraal. Het onderzoek is een onderdeel van de Master Leren en Innoveren.

Een collectief praktijkonderzoek doe je niet alleen en daarom wil ik graag alle teamleden van daltonschool de Bongerd bedanken. Zij hebben kritisch meegedacht, deelgenomen aan het onderzoek door een rol te vervullen en hebben vertrouwen in het onderzoek gehad.

Daarnaast wil ik mijn tutor Lotte Bakker, externe beoordelaar Marieke Pillen, docenten van de master, leerkringgenoten en mijn critical friends Jeroen Plasma en Tessa Mensink bedanken. Hun kritische blik, feedback en theoretische achtergronden zorgden voor een goede voortgang van het onderzoek.

Daltonschool de Bongerd heeft een klein team. Door de vele taken is er een tijdsdruk. Ondanks de tijdsdruk, was het mogelijk om een collectief karakter te realiseren. De collectiviteit van het onderzoek heeft het team prettig ervaren en was nodig om een duurzame verandering te realiseren. Het team is tevreden over het resultaat en reflectie blijft volgend jaar een aandachtspunt op de agenda.

Tot slot hoop ik dat het onderzoek anderen inspireert om eens te reflecteren met jonge leerlingen.

Heerde, juni 2015

Bernadette Palm

Inhoudsopgave

1. Inleiding 6
1.1. Aanleiding en probleemstelling 6
1.2 Relevantie onderzoek 6
1.3 Mijlpalen en participanten onderzoek 7
1.4 Onderzoeksvraag 7
1.5 Kern van de innovatie 7
1.6 Structuur rapportage 8
2. Theoretisch kader 9
2.1 Inleiding 9
2.2 Beschrijving en vergelijking 9
2.2.1 Wat is reflectie? 9
2.2.2 Wat is zelfsturing? 9
2.2.3 De relatie tussen reflectie en zelfsturing 10
2.2.4 Reflectie in het daltononderwijs 11
2.2.5 Gedrag van de leraar in relatie tot reflecteren bij leerlingen 12
2.3 Conclusie 13
3. Vooronderzoek 15
3.1 Inleiding 15
3.2 Methode dataverzameling 15
3.3 Resultaten dataverzameling 16
3.4 Conclusie 18
4. Het ontwerp 20
4.1 Inleiding 20
4.2 Ontwerpcriteria en randvoorwaarden 20
4.3 Presentatie objectontwerp 20
4.4 Conclusie 22
5. Ontwerponderzoek 23
5.1 Inleiding 23
5.2 Implementatie ontwerp 23
5.3 Methode dataverzameling 24
5.3.1 Methode monitoren ontwerp 24
5.3.2 Methode nulmeting en eindmeting 26
5.4 Resultaten 26

5.4.1 Resultaten monitoren interventie 26
5.4.2 Resultaten nulmeting en eindmeting 29
5.5 Conclusie 30
6. Discussie en aanbevelingen 32
7. Eindconclusie 35
Literatuurlijst 37
Bijlagen 40
Bijlage A: Ik- doelen reflectie voor de groepen eind 2 en eind 4. 40
Bijlage B: Kijkkader daltonbeleidsplan 42
Bijlage C: Gespreksleidraad voor semi gestructureerd interview 43
Bijlage D: Toelichting de Matrix van Stevens 44
Bijlage E: Resultaten onderbouwleraren de Matrix van Stevens 50
Bijlage F: Volledige uitwerking systeemanalyse 52
Bijlage G: Realisatieontwerp 57
Bijlage H: Observatieformulier Kijkpunten observatie leraargedrag 60
Bijlage I: Leidraad tussenevaluatie 61
Bijlage J: Logboek 62
Bijlage K: Leidraad groepsinterview 63
Bijlage L: Zelfevaluatielijst (nulmeting en eindmeting) 64
Bijlage M: Volledige uitwerking observaties 65
Bijlage N: Volledige uitwerking logboeken 71
Bijlage O: Leerdoelen groep 2 74
Bijlage P: Analyse reflectiekaarten leerlingen 75
Bijlage Q: Resultaten nulmeting en eindmeting 76

Samenvatting

In het praktijkonderzoek staat het begeleiden van mondelinge reflectie in de onderbouw centraal, omdat het team van daltonschool de Bongerd er vanuit gaat dat mondelinge reflectie een zelfstandige, zelfsturende en verantwoordelijke (werk)houding bij onderbouwleerlingen stimuleert (Sins, 2014). Dit is nodig, omdat daltonschool de Bongerd met combinatiegroepen werkt en dit vraagt om een zelfstandige, zelfsturende en verantwoordelijke werkhouding van de leerlingen. Daarnaast is reflectie een kernwaarde van het daltononderwijs en deze kernwaarde moet nog in de onderbouw op daltonschool de Bongerd vormgegeven worden.

Het praktijkonderzoek bestaat uit een literatuuronderzoek, vooronderzoek en een ontwerponderzoek. De resultaten van het literatuuronderzoek en het vooronderzoek mondde uit in een ontwerp. Het ontwerp bestaat uit twee gedragsdoelen voor de leraar:

1. *De leraar verbindt de leerdoelen van de zelfstandig werktaken aan het reflectiegesprek.*
2. *De leraar stelt één keer in de week, na het zelfstandig werken verschillende reflectievragen (beleving, aanpak en inhoud) en vraagt door.*

De gedragsdoelen werden tijdens de interventieperiode door twee onderbouwleraren in de praktijk toegepast. De leraren voerden elke week een reflectiegesprek met drie leerlingen uit groep 2 of 3. Het reflectiegesprek vond na het zelfstandig werken plaats.

De uitvoering is gemonitord om te onderzoeken in hoeverre de gedragsdoelen het reflectiegesprek begeleiden. Dit sluit aan bij de hoofdvraag van het onderzoek; Hoe kunnen de leraren van daltonschool de Bongerd mondelinge reflectie in de onderbouw begeleiden?' Verder is er onderzocht of de leraren door het ontwerp vaardiger zijn geworden in het begeleiden van mondelinge reflectie. Om dit in beeld te brengen, hebben de twee onderbouwleraren voor en na de interventie een zelfevaluatielijst ingevuld. Dit was de nulmeting en eindmeting van het onderzoek.

Uit de monitoring blijkt dat het ontwerp ervoor zorgt dat de twee onderbouwleraren een reflectiegesprek kunnen begeleiden en dat de leerlingen tot reflectie komen. Daarnaast blijkt uit de nulmeting en eindmeting dat de twee onderbouwleraren het gevoel hebben dat zij vaardiger zijn geworden in het begeleiden van mondelinge reflectie. Op basis van deze resultaten kan er geconcludeerd worden dat het ontwerp (de gedragsdoelen) een manier is om mondelinge reflectie in de onderbouw te begeleiden.

Trefwoorden: reflecteren, zelfsturing, rol van de leraar, onderbouw en daltononderwijs.

1. Inleiding
In de inleiding wordt de aanleiding, de probleemstelling en de relevantie van het onderzoek beschreven. Verder worden de participanten van het onderzoek, de mijlpalen van het proces, de onderzoeksvraag en de kern van de innovatie beschreven.

1.1. Aanleiding en probleemstelling
Het collectief praktijkonderzoek (CPO) vindt plaats op daltonschool De Bongerd, een basisschool met ongeveer 50 leerlingen gevestigd in het dorp Oene. Vanwege de krimp werkt de school noodgedwongen met combinatiegroepen. De combinatiegroepen bestaan uit drie of vier verschillende leerjaren. Dit betekent voor de leerlingen dat er een gedeelte van de dag zelfstandig gewerkt moeten worden, omdat de leraar niet continu beschikbaar is. De leerling moet een zelfstandige en zelfgestuurde werkhouding inzetten om doelgericht zelfstandig te kunnen werken. Verder krijgt de leerling een grotere verantwoordelijkheid voor zijn eigen leerproces en verandert de rol van de leraar. De leraar kan niet meer de hele dag klassikaal lesgeven en wordt een coach voor de leerlingen. De leraar en leerling zijn dus samen verantwoordelijk voor het leerproces.

Het team heeft de afgelopen jaren geconstateerd dat de leerlingen moeite hebben met een zelfgestuurde, verantwoordelijke en zelfstandige werkhouding. De kwaliteit van deze werkhouding is niet altijd voldoende. Het team wil de leerlingen leren om zichzelf aan te sturen tijdens het zelfstandig werken, om sneller te beginnen en om effectief te werken/ samen te werken. Om dit te bevorderen wil het team het middel reflectie inzetten. Reflectie betekent dat de leerlingen leren van ervaringen om vervolgens tot verbetering te komen en reflectie kan volgens onderzoek de zelfsturing van leerlingen bevorderen (Berends & Wolthuis, 2014; Sins 2014). Met zelfsturing wordt de ‘verantwoordelijke, zelfstandige en zelfgestuurde houding’ van de leerling bedoeld. Het is de bedoeling dat leerlingen zelfstandig zijn, verantwoordelijkheid dragen voor hun leerproces/-resultaten en leren om het eigen leerproces aan te sturen (Berends & Wolthuis, 2014).

Door reflectie na het zelfstandig werken in te zetten, willen de leraren ervoor zorgen dat de leerlingen zicht krijgen op het eigen leren. De leerlingen leren dan hoe het eigen leren tijdens het zelfstandig werken bevorderd kan worden. Om dit te bereiken, is het volgens het team van belang dat de leraar vaardiger wordt in het begeleiden van een reflectiegesprek. Het leraargedrag moet eerst veranderen en kan op den duur ervoor zorgen dat de verantwoordelijkheid en de zelfstandige en zelfgestuurde werkhouding van de leerlingen wordt bevorderd (Hattie, 2013).

1.2 Relevantie onderzoek
Het onderzoek is voor daltonschool de Bongerd belangrijk, omdat het team de zelfstandige, zelfsturende en verantwoordelijke houding van de leerling wil bevorderen. Daarnaast neemt het leerlingaantal niet in grote mate toe en blijven de combinatiegroepen voorlopig bestaan. Het ontwikkelen van een zelfstandige, zelfsturende en verantwoordelijke houding bij de leerlingen blijft belangrijk. Daarnaast zijn de uitkomsten van het onderzoek belangrijk voor het daltonbeleidsplan van de school, omdat de nieuwe kernwaarde reflectie nog niet voldoende wordt beschreven.

Verder is het onderzoek relevant voor het beleidsniveau van stichting Proo, de stichting waar de Bongerd bij hoort. Stichting Proo wil leerlingen voorbereiden op de 21ste eeuw en dit betekent dat leraren zelfstandigheid, zelfsturing en verantwoordelijkheid bij leerlingen moeten

ontwikkelen. Volgens de literatuur is reflectie het juiste middel om zelfsturing te ontwikkelen en heeft de leerling dit nodig om goed te kunnen functioneren in de 21ste eeuw (Joyce & Hipkins, 2004; Sins; 2014; Van der Veen & Van der Wal, 2008). Dit onderzoek sluit dus goed aan op het beleidsniveau van de stichting.

Verder is het onderzoek relevant voor de nieuwe kernwaarde reflectie van het daltononderwijs, aangezien er weinig onderzoek naar reflectie in het basisonderwijs is gedaan (Sins, 2014).

1.3 Mijlpalen en participanten onderzoek

Het CPO is begonnen aan het eind van het schooljaar 2013/2014 naar aanleiding van de formatie en de nieuwe schoolplannen. De ambitie 'door middel van reflectie een zelfgestuurde, zelfstandige en verantwoordelijke houding bij leerlingen bevorderen' was het startpunt. Vervolgens is er gestart met het vooronderzoek en werd het duidelijk dat het ontwerp zich moest richten op de onderbouw. Het ontwerp is in groep 2 (drie jongens) en in groep 3 (twee jongens en één meisje) in de praktijk onderzocht. Dit was in de periode van 26 januari 2015 t/m 20 februari 2015. Daarna zijn de resultaten van het ontwerponderzoek geanalyseerd, zijn er conclusies geformuleerd en is het onderzoek geëvalueerd.

Omdat het onderzoek zich richt op de onderbouw, zijn twee onderbouwleraren nauw betrokken geweest. Leraar 1 staat voor combinatiegroep 1/2 en leraar 2 staat voor combinatiegroep 3/4/5/, is intern begeleider (IB'er) en teacher leader van onze school. Deze twee leraren denken kritisch mee, delen ervaringen en ondersteunen de onderzoeker. De onderzoeker heeft in dit onderzoek een dubbele rol; onderzoeker en begeleider. Daarnaast heeft de onderzoeker meegedaan met het uitvoeren van het ontwerp. In verband met de betrouwbaarheid worden deze resultaten niet opgenomen in het rapportageverslag. Verder is de daltoncoördinator (duopartner van leraar 2) als kennisbron bij het onderzoek betrokken. Leraar 1 en de daltoncoördinator vormen samen met de onderzoeker een kleine professionele leergemeenschap (PLG). Leraar 2 was hier soms bij betrokken, omdat leraar 2 in twee onderzoeken participant is. De locatieleider en de leraar van combinatiegroep 6/7/8 vormen samen met de leden van de kleine PLG een grote PLG. In de grote PLG wordt er van de leden verwacht dat er kritisch mee wordt gedacht.

1.4 Onderzoeksvraag

Voor het onderzoek is de volgende onderzoeksvraag geformuleerd: 'Hoe kunnen de leraren van daltonschool de Bongerd mondelinge reflectie in de onderbouw begeleiden?'. Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, zijn er deelvragen geformuleerd. Deze worden beschreven in hoofdstuk twee, drie en vijf.

1.5 Kern van de innovatie

De kern van de innovatie is dat de twee onderbouwleraren vaardiger worden in het begeleiden van een reflectiegesprek om op den duur de zelfstandige, zelfsturende en verantwoordelijke houding van de leerlingen te bevorderen. De innovatie heeft geleid tot verandering; de twee onderbouwleraren weten nu hoe reflectie in de onderbouw begeleid kan worden en zijn hier vaardiger in geworden. In de toekomst kan er onderzocht worden hoe de leraar de leerling kan begeleiden om de lering van het reflectiegesprek in een nieuwe situatie toe te passen.

1.6 Structuur rapportage

De rapportage van het CPO gaat verder met het theoretisch kader (hoofdstuk 2). In dit hoofdstuk worden de begrippen reflectie en zelfsturing vanuit verschillende perspectieven beschreven. Hoofdstuk 3 bevat het vooronderzoek en op basis van het theoretisch kader en het vooronderzoek is er een interventie ontworpen (hoofdstuk 4). Dit is vervolgens onderzocht in de praktijk en wordt in hoofdstuk 5 ‘het ontwerponderzoek’ beschreven. In hoofdstuk 6 worden de discussiepunten en de aanbevelingen beschreven. Hoofdstuk 7 bevat de eindconclusie van het CPO.

2. Theoretisch kader

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk staat de generieke kennis met betrekking tot de onderzoeksvraag centraal: 'Hoe kunnen de leraren van daltonschool de Bongerd mondelinge reflectie in de onderbouw begeleiden?'. Om deze vraag vanuit de literatuur te beantwoorden zijn de volgende deelvragen geformuleerd:

1. Wat is de relatie tussen reflectie en zelfsturing?
2. Op welke wijze kan de leraar reflectie in de onderbouw stimuleren?
3. Welke vaardigheden kan de leraar inzetten om reflectie in de onderbouw te stimuleren?

In paragraaf 2.2 wordt de literatuur met betrekking tot de deelvragen gepresenteerd; de definitie van reflectie, de definitie van zelfsturing, de onderlinge relatie tussen reflectie en zelfsturing, de vormgeving van reflectie in het onderwijs en de rol van de leraar. De effecten van reflectie worden summier beschreven. Sins (2014) beschrijft de effecten en de tegengeluiden uitgebreider. Tot slot wordt er in paragraaf 2.3 antwoord gegeven op de deelvragen.

2.2 Beschrijving en vergelijking

2.2.1 Wat is reflectie?

Uit het literatuuronderzoek van Sins (2014) en Pauw (2007) blijkt dat de term reflectie een containerbegrip is geworden. Er is geen gemeenschappelijke definitie in de wetenschappelijke literatuur.

Pauw (2007) geeft aan dat de definitie van Korthagen *"Iemand reflecteert als hij probeert een ervaring, probleem of bestaande kennis of inzichten te structureren of te herstructureren"* (Korthagen, Koster, Melief en Tigchelaar, 2002, p.84) niet helder is. Volgens Pauw wordt er bij reflecteren nagedacht over het leerproces en verwoordt de leerling wat en waarom hij iets op een bepaalde manier heeft gedaan. Daarna komt de leerling tot nieuwe inzichten. Bijvoorbeeld inzichten over het leerproces, persoonlijke kenmerken, etc. Vervolgens biedt dit handvatten voor verbetering.

Sins (2014) geeft aan dat onderwijswetenschappers, ondanks de verschillende betekenissen, eens zijn over de inhoudelijke kern van reflectie en beschrijft dit als volgt:

> Kortom, de basis bij reflectie is het leggen van verbindingen tussen kennis en ervaringen. Het gevolg hiervan is dat we leren, doordat nieuwe kennis wordt ontwikkeld die ons in staat stelt betekenis te ontlenen aan (nieuwe) ervaringen. Kennis is bij reflectie dus zowel een bron van inspiratie als een uitkomst (p.105).

De verschillende definities hebben geleid tot één definitie voor het onderzoek; reflectie zet aan tot leren van ervaringen om vervolgens tot verbetering te komen. Het leggen van relaties tussen kennis, ervaringen, gevoelens en gedachten spelen hier een rol bij.

2.2.2 Wat is zelfsturing?

Binnen het daltononderwijs wordt zelfsturing verbonden aan de kernwaarden zelfstandigheid en verantwoordelijkheid (Berends & Wolthuis, 2014). Daarnaast sluit zelfsturing aan bij de drie psychologische basisbehoeften (relatie, autonomie en competentie) van de leerling (Wyffels, 2006).

Bij zelfsturing gaat het om het leren aansturen van eigen leerprocessen. De leerling zet cognitieve, metacognitieve en motivationele processen in om zijn of haar gedrag te reguleren en gebruikt dit voor het bereiken van het doel. Bij het cognitieve proces gaat het om kennis over verschillende leerstrategieën. Deze strategieën worden tijdens het leerproces toegepast. Bij het metacognitieve proces gaat het om de vaardigheden die het eigen leerproces aan te sturen. Bijvoorbeeld: plannen, het stellen van doelen, organiseren, monitoren, evalueren leerproces, etc. Bij het motivationele proces gaat het om het tonen van doorzettingsvermogen, interesse in de leertaken en de betrokkenheid van de leerling (Berends & Wolthuis, 2014; Pintrich, 2000, 2004; Zimmerman, 2002).

2.2.3 De relatie tussen reflectie en zelfsturing

Leerlingen doorlopen bij zelfsturing vier fasen (Pintrich, 2004). De eerste fase wordt 'voorbereiding, planning en activering' genoemd. De leerling begint met de voorbereiding van de taak en de doelen worden helder gesteld. Daarna wordt het werk gepland en de voorkennis geactiveerd. De tweede fase wordt monitoren genoemd. Deze fase vindt plaats wanneer de leerling aan het werk is. Het gaat hier om bewustwording en het bijsturen van verschillende aspecten van metacognitie en leerstrategieën. De derde fase wordt controleren genoemd. Deze fase vindt plaats wanneer de leerling aan het werk is. Het gaat hier om het controleren en reguleren van de taak en het gedrag. Tot slot wordt er in de vierde fase gereflecteerd. Er wordt gereageerd en gereflecteerd op het product en het proces. Het gaat om de taak, de context en de leerling zelf (Pintrich, 2004). Hieruit blijkt dat er een relatie is tussen zelfsturing en reflectie; reflectie vindt plaats in de vierde fase.

Daarnaast is er nog een andere relatie tussen zelfsturing en reflectie. Wanneer er naar de processen van zelfsturing wordt gekeken, kan reflectie verbonden worden aan het metacognitieve proces. Metacognitie is belangrijk bij zelfsturing, omdat het de leerling aanzet om over het eigen denken en het gedrag na te denken. Vervolgens kan de leerling dit gebruiken om het eigen leren te sturen. Bij reflectie gebeurt hetzelfde; door reflectie krijgt de leerling inzicht op het eigen leren en kan de leerling dit inzicht gebruiken om zichzelf aan te sturen. Reflectie stimuleert dus het metacognitieve proces (Berends & Wolthuis, 2014; Korthagen & Vasalos, 2002; Ormrod, 2006, Sins, 2014).

Er zijn tegengeluiden over de empirische onderwijsonderzoeken die het effect van reflectie bij zelfregulatie in het onderwijs hebben onderzocht. Eén van het belangrijkste tegengeluid is dat empirische onderwijsonderzoeken gevarieerd zijn en zich vooral focussen op leraren en studenten. Reflectie is dus niet breed genoeg onderzocht bij verschillende doelgroepen (Sins, 2014).

Ondanks de tegengeluiden concludeert Sins (2014) dat reflectie effect heeft;

> In het bijzonder lijken aanpakken voor het stimuleren van reflectie effect te sorteren op het vergroten van de kennis, het bijdragen aan zelfgestuurd leren, een beter inzicht in het eigen leerproces en een hogere mate van zelfvertrouwen. (…) Onderzoek lijkt dus uit te wijzen dat lerenden inderdaad kunnen leren van ervaringen door reflectie. Of aanpakken voor reflectie echter doelmatig zijn, hangt grotendeels af van wat scholen, opleiders en leraren doen om dit proces te realiseren en waar lerenden over moeten beschikken om goed te kunnen reflecteren (p. 132-133).

Reflectie is dus belangrijk voor de fasen van zelfsturing en het metacognitieve proces. Reflectie wordt in het daltononderwijs als een sterke motor voor het ontwikkelen van

zelfsturing gezien (Berends & Wolthuis, 2014).

2.2.4 Reflectie in het daltononderwijs

Binnen het onderwijs wordt reflectie op verschillende manieren aangeboden. De reflectiecyclus van Korthagen in één van de bekendste cycli. In het daltononderwijs wordt er niet vanuit gegaan dat de leraar op deze manier met de leerlingen reflecteert. De reflectie van de leerling in het daltononderwijs richt zich op het bereiken van doelen, de aanpak en de beleving van de taak. Daarnaast wordt er op drie verschillende momenten gereflecteerd; vooraf, tijdens en na de taak (Berends en Wolthuis, 2014). Het reflectiemodel van Bakermans (zoals geciteerd in Tijssen, Bod & Mooy, 2007) sluit hier op aan, omdat er op verschillende momenten wordt gereflecteerd en er staan reflectievragen over de inhoud, de aanpak en beleving van de taak centraal. Bijvoorbeeld: Wat leer ik? Wat heb ik geleerd? Hoe leer ik dat? Hoe heb ik dat geleerd? Wat vind ik ervan? Wat vond ik ervan? Op deze manier wordt het proces vanuit verschillende invalshoeken bekeken en worden leerlingen bewuster van het eigen leerproces (Berends & Wolthuis, 2014; Tijssen et al., 2007).

Het reflectiemodel noemt de drie momenten fasen;

- De oriëntatiefase. Tijdens de oriëntatiefase wordt er vooraf gekeken wat men nodig heeft om het doel te behalen en hoe de leerling dit aan gaat pakken; de leerling bereidt zich voor.
- De Monitoring. Tijdens het uitvoeren van de opdracht bekijkt de leerling of hij op de goede weg is en of zijn plan aangepast moet worden.
- De evaluatiefase. De leerling blikt na het werken terug op het proces en beoordeelt of hij het doel heeft bereikt. Daarnaast kan de leerling op grond van deze informatie nieuwe leerdoelen formuleren en de inzichten gebruiken voor andere leersituaties (Berends & Wolthuis, 2014; Tijssen et al., 2007).

Het reflectiemodel van Bakermans is in te zetten in de onderbouw, omdat de principes (vooraf, tijdens en achteraf reflecteren en reflectie op inhoud, aanpak en beleving) zijn verwerkt in de ‘ik-doelen reflectie’ van het daltononderwijs. Ik-doelen zijn doelen voor leerlingen waar daltonscholen meewerken. De ik-doelen vormen samen een doorgaande lijn; er wordt aangegeven wat de leerlingen eind groep 2, 4, 6 en 8 moeten beheersen (*zie Bijlage A*)(Berends & Wolthuis, 2014).

Niet alleen in het daltononderwijs komt reflectie voor. Basisontwikkeling, een werkplan gebaseerd op de principes van het Ontwikkelingsgericht Onderwijs voor 4-8 jarigen, geeft aan dat er met jonge leerlingen gereflecteerd kan worden. Janssen- Vos en Pompert (2001) beschrijven dit als volgt:

> Reflecteren betekent samen nadenken over wat je doet of gedaan hebt. Dat is ook voor jonge kinderen belangrijk. Tijdens een activiteit kun je reflectie uitlokken door bijvoorbeeld te laten vertellen over de activiteit, hoe het kind het aanpakt, wat er moeilijk is, hoe het kind verder kan gaan, hoe het kind geholpen kan worden en dergelijke. Je kunt ook na afloop een activiteit bespreken; je kijkt dan met elkaar terug op wat al gedaan is (p. 166).

Zowel binnen Basisontwikkeling als in het daltononderwijs kan er met onderbouwleerlingen op verschillende momenten gereflecteerd worden. Er wordt gereflecteerd op de beleving en de aanpak van de leerling. Wat opvallend is, is dat er bij beide concepten weinig bekend is over effect van reflecteren. Verder geven Jansen- Vos en Pompert (2001) aan dat het belangrijk is

om samen te reflecteren en moeten de leerlingen niet elke dag reflecteren. Dit duurt voor een jonge leerling te lang en het is voor de leerling voorspelbaar.

Er zijn meerdere mogelijkheden om met onderbouwleerlingen te reflecteren. In de daltonliteratuur worden de volgende werkvormen voor de onderbouw geformuleerd:

- Reflectie op het taakblad/ takenbord. Aan de hand van smileys (☺/☹) wordt er gereflecteerd op het proces en het product;
- Een gepland reflectiegesprek geleid door de leraar;
- Reflectie door middel van een portfolio. De leerling verzamelt werkjes/ taken en laat zien wat hij heeft geleerd en wat de vervolgstappen zijn voor het leer- of werkproces (Berends, Pierik- Zwaal & Sins, 2014; Berends & Wolthuis, 2014; Kenter, Janssen & Castelijns, 2002).

2.2.5 Gedrag van de leraar in relatie tot reflecteren bij leerlingen

Onderzoek toont aan dat leerlingen niet spontaan reflecteren op het leerproces (Van Velzen, 2002). De leraar heeft dus een belangrijke rol. Eén van de belangrijkste voorwaarden die de leraar moet realiseren is een veilige sfeer en een goede onderlinge relatie. De leraar toont in deze veilige sfeer empathie door de leerling te begrijpen. Daarnaast wordt de leerling geaccepteerd door de leraar (Sins, 2014; Korthagen, et al., 2002).

Het vooraf formuleren van heldere leerdoelen is evenzeer een voorwaarde. De leerling moet eerst weten waar hij naartoe moet werken, welke leerdoelen behaald moeten worden en aan welke criteria zijn werk moet voldoen (Berends & Wolthuis, 2014). Het leerdoel moet aan een aantal kenmerken voldoen:
1. De opbrengst moet duidelijk zijn. Bijvoorbeeld: Ik kan, ik weet, etc.
2. Eventueel moeten de condities duidelijk zijn. Bijvoorbeeld: Uit het hoofd, met een getallenlijn, etc.
3. Het doel mag geen oordelende woorden bevatten. Het doel moet bestaan uit objectieve waarneembare aanduidingen.
4. Het doel mag geen werkvormen bevatten die het proces (bijvoorbeeld: oefenen, leren) of de intentie (bijvoorbeeld: proberen) weergeven (Janson, 2014).

Volgens het daltononderwijs bestaat het reflectiegesprek uit verschillende reflectievragen en moet de leraar kennis hebben van deze vragen (Berends en Wolthuis, 2014). Berends en Wolthuis (2014) citeren onderstaande tabel met mogelijke reflectievragen van Hooijmaaijers, Stokhof en Verhulst (2012):

	Inhoud	**Aanpak**	**Beleving**
Oriëntatie	Wat wil ik leren? (leerdoel)	Hoe ga ik dat doen? (leerstrategie) Wat heb ik er voor nodig? Met wie ga ik het doen? (middelen, materialen, personen) Wanneer, in welke volgorde, waar? (planning activiteiten)	Denk ik dat het gaat lukken? (verwachtingen) Hoe vind ik het?

Monitoring	Wat ben ik aan het leren? Hoe gaat het tot nu toe? Sluit dit aan bij wat me heb voorgenomen? Waarom wel/ niet? Stel ik mijn leerdoel bij?	Hoe pak ik het aan? Is dit de manier waarop ik me dat had voorgenomen? Waarom wel/ niet? Pas ik de aanpak aan? Hoe en waarom?	Hoe beleef ik het proces tot nu toe? Komen mijn verwachtingen uit? Waarom wel/ niet? Stel ik mijn verwachtingen bij? Waarom wel/ niet?
Evaluatie	Wat heb ik geleerd? (leerresultaat)	Heeft de strategie gewerkt? Waarom wel/ niet? Is de planning gehaald? Waarom wel/ niet?	Hoe heb ik het leerproces beleefd? Zijn mijn verwachtingen uitgekomen? Waarom wel/ niet? Waar schrijf ik het resultaat aan toe? Hoe ervaar ik het resultaat

Tabel 1: Reflectievragen. Overgenomen van *Focus op Dalton* (p.77), Berends, R. & Wolthuis, H., 2014, Deventer: Saxion Dalton University Press.

Tijdens het reflectiegesprek heeft de leraar een actieve rol en een actieve luisterhouding. Dit betekent dat de leraar actief luistert, de leerling laat uitspreken, open vragen stelt, doorvraagt, non-verbaal reageert en het gesprek tussendoor samenvat (Kenter et al., 2002; Korthagen et al., 2002; Schalkers, de Haan & Booij, n.d.). Doorvragen en het stellen van open vragen is één van de belangrijkste aspecten, omdat de leraar het nadenken bij de leerling moet stimuleren. Door open vragen te stellen leert de leerling zelf na te denken, zorgt de leraar voor bewustwording en voelt de leerling zich meer verantwoordelijk (Hooijmaaijers, et al., 2012; Sins, 2014).

In de onderbouw is het belangrijk dat de leraar de 'jonge' leerling ondersteunt met het leggen van verbanden tussen het doel/plan en het daadwerkelijke wat hij heeft gedaan. De leraar kan dit doen door te vertellen wat hij heeft gezien en kan hier met de leerling over reflecteren (Hohmann & Weikart, 2007). Daarnaast is samen reflecteren belangrijk, omdat leerlingen van elkaar leren reflecteren. De leerling kan door de ander zijn eigen ervaring spiegelen (Poos, 2011). De leraar kan bijvoorbeeld een coöperatieve werkvorm inzetten.

2.3 Conclusie

De onderwerpen reflectie en zelfsturing zijn vanuit meerdere invalshoeken beschreven om de deelvragen te beantwoorden. De eerste deelvraag richt zich op de relatie tussen reflectie en zelfsturing. Er zijn twee vormen van een onderlinge relatie:

1) Reflectie komt in de laatste fase van zelfsturing voor (Pintrich, 2002, 2004).
2) Leerlingen hebben bij zelfsturing metacognitieve vaardigheden nodig die ervoor zorgen dat de leerling nadenkt over zijn eigen gedrag. Het middel reflectie maakt dit mogelijk, omdat de leerling inzicht krijgt in het eigen leren. De leerling denkt na over zijn gedrag en komt tot verbeteringen (Berends & Wolthuis, 2014; Korthagen & Vasalos, 2002; Ormrod, 2006, Sins, 2014).

De tweede deelvraag richt zich op reflectie in de onderbouw. Zowel vanuit Basisontwikkeling als het daltononderwijs vindt reflectie op de verschillende momenten plaats: voor, tijdens en na het werken/spelen. Beide concepten geven aan dat reflectie meer is dan alleen de beleving verwoorden. Er wordt gereflecteerd vanuit verschillende invalshoeken. Binnen het daltononderwijs betekent dit reflectie over de inhoud, aanpak en beleving van de taak (Berends & Wolthuis, 2014; Jansen- Vos en Pompert, 2001). Daarnaast zijn er verschillende vormen om met leerlingen te reflecteren. Naast een reflectiegesprek kan de leraar een reflectiesymbool of het portfolio inzetten (Berends, et al., 2014).

De derde deelvraag richt zich op het leraargedrag. Uit de literatuur blijkt dat de leraar eerst voor een goede en veilige sfeer moet zorgen. De leraar toont in deze veilige sfeer empathie door de leerling te begrijpen. Daarnaast wordt de leerling geaccepteerd door de leraar (Sins, 2014; Korthagen, et al., 2002). Wanneer er gereflecteerd wordt aan de hand van taken, is het belangrijk dat de leraar de leerdoelen kindgericht formuleert (Berends & Wolthuis, 2014). Verder moet de leraar kennis hebben over de verschillende reflectievragen (Berends & Wolthuis, 2014) en is het belangrijk dat de leraar een actieve luisterhouding heeft. Dit betekent actief luisteren, de leerling laten uitspreken, het stellen van open vragen, doorvragen, non-verhaal reageren en parafraseren/ samenvatten tijdens het gesprek (Kenter, et al., 2002; Korthagen et al., 2002; Schalkers, et al., n.d.). Het belangrijkste van deze houding is het doorvragen aan de hand van open vragen, omdat de leraar het denken aan de leerling moet overlaten (Hooijmaaijers, et al., 2012; Sins, 2014). Verder moet de leraar ervoor zorgen dat de leerlingen samen reflecteren (Poos, 2011). Tot slot moet de leraar in de onderbouw de leerling helpen met het leggen van verbanden tussen het doel en hetgeen wat de leerling heeft gedaan (Hohmann & Weikart, 2007).

3. Vooronderzoek

3.1 Inleiding

Om de context en de behoefte van daltonschool de Bongerd in beeld te brengen, wordt de schoolorganisatie en de huidige en gewenste situatie in kaart gebracht. Beleidstukken, werkwijze in de groepen, gedrag van de leraar en organisatiekenmerken worden onderzocht aan de hand van de volgende deelvragen:

1 Hoe wordt reflectie nu in het daltonbeleidsplan en in de praktijk vormgegeven?
2 Welke vaardigheden beheersen de onderbouwleraren wanneer het om relatie, competentie en autonomie gaat?
3 Welke kenmerken van de organisatie zijn van belang met betrekking tot het collectief praktijkonderzoek 'reflectie in de onderbouw'?
4 Welke wensen en aandachtspunten heeft het team wanneer het om reflecteren met leerlingen gaat?

De methode van dataverzameling wordt per deelvraag beschreven (paragraaf 3.2). Daarna worden de resultaten in paragraaf 3.3 beschreven en sluit het hoofdstuk af met een conclusie.

3.2 Methode dataverzameling

Hoe wordt reflectie nu in het daltonbeleidsplan en in de praktijk vormgegeven?

Het huidige beleid over reflectie en de uitvoering van het beleid is onderzocht. Aan de hand van een kijkkader (*zie Bijlage B)* is er bestudeerd welke aspecten uit de theorie (Berends & Wolthuis, 2014;) onderdeel zijn van het huidige daltonbeleidsplan. Het gaat om de aspecten:

1) drie fasen van reflecteren (voor, tijdens en achteraf);
2) reflecteren op inhoud, aanpak en beleving;
3) de relatie met zelfsturing.

De onderzoeker heeft de data geanalyseerd aan de hand van de drie aspecten en gedeeld met het team.

De uitvoering van het beleid is onderzocht op de aspecten 'organisatie' en 'inhoud'. Dit is onderzocht door middel van een semi gestructureerd interview. Tijdens het interview zijn alle leraren bevraagd. Er is bewust gekozen voor de aspecten organisatie en inhoud, zodat de onderzoeker een duidelijk beeld krijgt van de leraar, over deze twee punten, in de praktijk. De aspecten 'organisatie' en 'inhoud' zijn verwerkt in een gespreksleidraad met bijpassende vragen zoals: Hoe heb je tot nu toe reflectie bij de leerlingen gestimuleerd? Op welke momenten wordt er gereflecteerd?, etc. (*zie Bijlage C*). De vragen sluiten aan bij het theoretisch kader; de rol van de leraar, mogelijkheden reflectie en reflecteren op verschillende momenten. De aantekeningen van het interview zijn door de onderzoeker geanalyseerd aan de hand van de twee eerdergenoemde aspecten. De resultaten zijn door middel van een member check gecontroleerd; de interpretaties zijn voorgelegd aan de IB'er om vast te stellen of de data zorgvuldig is verwerkt.

Welke vaardigheden beheersen de leraren wanneer het om relatie, competentie en autonomie gaat?

Een digitale vragenlijst met enkele stellingen over reflectie en zelfsturing, de matrix van Stevens (Exova, 2014), is ingezet om te onderzoeken hoe de vier onderbouwleraren de componenten relatie, competentie en autonomie in relatie met de componenten interactie, instructie en klassenmanagement in de praktijk toepassen. Er is bewust gekozen voor deze vragenlijst, omdat relatie, competentie en autonomie bij zelfsturing en reflectie passen. De individuele kleurscores van de individuele leraar zijn door de onderzoeker omgezet in een gemiddelde kleurscore. De kleurscores en de werkwijze van de vragenlijst worden verder

toegelicht in *bijlage D*. De onderzoeker heeft samen met de IB'er de scores geanalyseerd. De conclusies zijn tijdens een teamvergadering gepresenteerd.

Welke kenmerken van de organisatie zijn van belang met betrekking tot het collectief praktijkonderzoek 'reflectie in de onderbouw'?

De systeemanalyse van het activiteitensysteem van Engström heeft het gemeenschappelijk leren en het oplossen van fricties in de organisatie onderzocht (Bruining, Loeffen, Uytendaal, de Koning, 2012; Bruining, de Koning, Loeffen, Uytendaal, 2013). De IB'er, locatieleider en de onderzoeker hebben de systeemanalyse uitgevoerd. De onderzoeker heeft het vervolgens geanalyseerd in interne factoren, externe factoren en consequenties voor het CPO. De resultaten zijn door middel van een member check door de IB'er en locatieleider gecontroleerd.

Welke wensen en aandachtspunten heeft het team wanneer het om reflecteren met leerlingen gaat?

De placematmethode (Interactum Lectoraat, n.d.[a]) heeft de wensen en aandachtspunten van alle teamleden ten aanzien van reflecteren met leerlingen in de huidige context onderzocht, om de wensen en de aandachtspunten met betrekking tot het CPO in beeld te brengen. De resultaten zijn door middel van een member check door de vier leraren en de locatieleider gecontroleerd.

3.3 Resultaten dataverzameling

Hoe wordt reflectie nu in het daltononderwijs van de Bongerd vormgegeven?

Tijdens het bestuderen van het daltonbeleidsplan is er een kijkkader ingevuld. De belangrijkste resultaten worden weergegeven in tabel 2:

Daltonbeleidsplan de Bongerd	
Aanbod reflectie	• Kernwaarde 'reflectie' wordt niet specifiek genoemd. • Reflectie wordt wel eens evaluatie genoemd. • Vanaf groep 4 vinden er naar aanleiding van de weektaak werkbesprekingen plaats. Het proces en leerproces wordt besproken.
Fasen van reflecteren	• Dit wordt niet specifiek beschreven. • De woorden terugkoppeling en een spiegel voorhouden bij problemen worden gebruikt in het daltonbeleidsplan en geven het moment van reflecteren weer. Namelijk: na afloop en tijdens een probleem.
Reflectie op inhoud, aanpak en beleving	• Leerlingen reflecteren over het proces. Er wordt in daltonbeleidsplan geen onderscheid gemaakt tussen inhoud, aanpak en beleving. • Werkbesprekingen vanaf groep 4 gaan over plannen, samenwerken, netheid, inzet, zelfstandig problemen oplossen, rekening houden met elkaar, etc.
Relatie reflectie en zelfsturing	• Reflectievormen worden zowel bij zelfstandigheid en verantwoordelijkheid beschreven; spiegel voorhouden en terugkoppeling processen.

Tabel 2: Resultaten daltonbeleidsplan daltonschool de Bongerd.

Uit het interview blijkt hoe het beleid wordt geïmplementeerd. De leraren geven aan dat de weektaken van de midden- en bovenbouw (groep 4 t/m 8) reflectievragen bevatten en deze worden schriftelijk beantwoord. De vragen worden niet wekelijks besproken. Daarnaast geven de leraren aan dat de rekenleergesprekken van de methodiek M4th (een digitale methodiek voor rekenen) reflectievragen bevatten. De leraar voert deze gesprekken met de midden- en

bovenbouw. De onderbouwleraren geven aan dat er in de onderbouw (groep 1 t/m 3) weinig sprake is van reflecteren. Bijvoorbeeld: het staat bij groep 3 niet op de weektaak en op het takenbord van groep 2 is er geen ruimte om achteraf te reflecteren. De onderbouwleraren geven aan dat er voorafgaand aan taak wel eens reflectievragen worden gesteld. Bijvoorbeeld: 'Hoe pak je het aan?'. Daarnaast ervaren de leraren dat een rekenleergesprek met de onderbouw lastig is. Dit komt volgens de leraren door de beperkte leesvaardigheden van de leerlingen. Het team geeft aan dat reflectie in de onderbouw meer gestimuleerd kan worden, zodat onderbouwleerlingen ervaringen opdoen. Dit is volgens het team belangrijk voor het rekenleergesprek en het reflecteren op de weektaak (beide vanaf groep 4).

Welke vaardigheden beheersen de onderbouwleraren wanneer het om relatie, competentie en autonomie gaat?

De cirkeldiagrammen van *Bijlage E* laten zien in welke mate de componenten van de matrix van Stevens (Exova, 2014) door de onderbouwleraren toegepast worden. De component relatie geeft aan dat de onderbouwleraren vaardig zijn in het behouden van een goede relatie op het gebied interactie, instructie en klassenmanagement. Dit is positief voor de beginsituatie, omdat een goede interactieve relatie belangrijk is om te reflecteren (Korthagen, et al., 2002). De componenten instructie- competentie en instructie- autonomie kunnen verbeterd worden. Dit sluit aan bij het CPO, omdat beide onderdelen stellingen over reflectie en zelfsturing bevatten (*zie Bijlage E*).

Welke kenmerken van de organisatie zijn van belang met betrekking tot het collectief praktijkonderzoek 'reflectie in de onderbouw'?

De systeemanalyse heeft de interne factoren, externe factoren en de daarbij horende consequenties voor het CPO in beeld gebracht. In tabel 3 wordt dit gepresenteerd. De volledige uitwerking van de systeemanalyse is in *Bijlage F* opgenomen.

Interne factoren	Externe factoren	Consequenties
Passend zijn bij het daltonconcept en combinatiegroepen.	In 2016 krijgt de Bongerd een visitatiebezoek.	Een goede borging van de kernwaarde reflectie. Visiteurs kijken naar de kernwaarden.
De leraar heeft een vol lesprogramma. Het team voelt een tijdsdruk en het aantal niet- lesgebonden taken is per teamlid veel.	De extra scholingsdagen van de stichting voelen als een extra taak (belasting).	Overlegmomenten moeten effectief zijn en direct iets opleveren. Onderzoek moet klein zijn.
Stichting Proo heeft afspraken over het functioneren in een PLG en het team is hier bekend mee. Bijvoorbeeld: regelmatig overleggen, onderzoekende houding en collegiale consultatie.		Ruimte voor co-creatie en collegiale consultatie.
De vergaderingen zitten vol en er wordt veel tussen de middag besproken. Dit wordt niet altijd geborgd.		Afspraken/ regels moeten geborgd worden.

	Locatieleider zorgt dat het CPO een vast agendapunt is tijdens de vergaderingen.
De daltoncoördinator gaat naar bijeenkomsten over reflectie en volgt de opleiding daltoncoördinator.	Overlegmomenten plannen met daltoncoördinator om kennis te delen en af te stemmen.

Tabel 3: Belangrijkste resultaten systeemanalyse gelabeld in interne factoren, externe factoren en consequenties voor het CPO.

Welke wensen en aandachtspunten heeft het team wanneer het om reflecteren met leerlingen gaat?

Het team heeft de volgende wensen aangegeven wanneer het om reflecteren met leerlingen gaat:

1. Leraren willen meer kennis over het stellen van reflectievragen en werkwijzen reflectie.
2. Leraren willen voldoende oefentijd en ruimte voor collegiale consultatie.

Het team heeft de volgende aandachtspunten voor het CPO geformuleerd:

1. Leraren voelen op dit moment door de vele taken en het verplichte scholingsaanbod van Proo een tijdsdruk. Tijdsdruk is een aandachtspunt.
2. Leraren geven aan dat borging lastig is, omdat er vaak niet geplande overlegmomenten tussen de middag zijn.

3.4 Conclusie

Uit het vooronderzoek blijkt dat reflectie in het beleid hier en daar wordt beschreven bij zelfstandigheid en verantwoordelijkheid. De werkwijze van reflectie in het daltonbeleidsplan wordt niet duidelijk beschreven en reflectie wordt vaak evalueren genoemd. In de praktijk reflecteren de leerlingen van de groepen 4 t/m 8 schriftelijk op de weektaak en mondeling tijdens het rekenleergesprek. De onderbouwleraren geven aan dat dit in de groepen 1 t/m 3 lastig is in verband met de leesvaardigheden van de leerlingen. Daarnaast zijn er geen reflectiemogelijkheden op de weektaak van groep 3 en het takenbord van groep 2. De onderbouwleraren gaven aan dat er voor het zelfstandig werken enkele reflectievragen aan de leerlingen worden gesteld. De onderbouwleraren willen reflectie meer stimuleren om leerlingen reflectie te laten ervaren.

Uit de matrix van Stevens (Exova, 2014) blijkt dat de onderbouwleraren sterk zijn in de basisvoorwaarden van reflectie: een goede interactieve relatie met de leerlingen. De matrix geeft aan dat er winst valt te halen wanneer het om zelfsturing en reflectie gaat; de componenten instructie- competentie en instructie- autonomie bevatten stellingen over reflectie en zelfsturing en deze zijn minder goed gescoord.

Verder blijkt uit het vooronderzoek dat de teamvergaderingen volle agenda's bevatten en dat er veel tussen de middag wordt besproken. Het borgen van deze overlegmomenten gebeurt niet altijd of minder goed. Dit betekent dat het CPO volgens het team goed geborgd moet worden. Daarnaast is een goede borging van het CPO belangrijk in verband met een daltonvisitatiebezoek. Verder zorgt het volle programma van de leraar voor een tijdsdruk. Het team kan alleen een klein onderzoek aan. De vergadertijd moet zo efficiënt mogelijk ingezet worden en er moeten werkvormen ingezet worden die direct iets opleveren. Er is een

duidelijke taakverdeling met betrekking tot vergaderen en het team is op de hoogte van de voorwaarden van een professionele leercultuur.

Uit het vooronderzoek blijkt ook dat het team meer kennis wil over reflectie. Bijvoorbeeld: welke reflectievragen de leraar kan stellen en welke werkwijzen geschikt zijn. De daltoncoördinator volgt een daltonstudie en haar kennis kan een verrijking voor het team en het onderzoek zijn. Tot slot heeft het team behoefte aan voldoende oefentijd en bevat deze oefentijd collegiale consultaties.

4. Het ontwerp

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt de nieuwe manier van werken, het ontwerp, gepresenteerd. Het ontwerp is gebaseerd op het theoretisch kader en het vooronderzoek. In paragraaf 4.2 worden de ontwerpcriteria en randvoorwaarden voor het ontwerp gepresenteerd en in paragraaf 4.3 het ontwerp. De focus van het ontwerp ligt op het leraargedrag en met name kennis en oefentijd. Uit het vooronderzoek blijkt dat het team meer kennis over het begeleiden van een reflectiegesprek wil hebben en dat oefentijd essentieel is om de kennis eigen te maken. Het team focust zich op achteraf reflecteren in verband met het volle lesprogramma en de werkdruk.

4.2 Ontwerpcriteria en randvoorwaarden

De ontwerpcriteria en de randvoorwoorden voor het ontwerp zijn gebaseerd op het theoretisch kader en het vooronderzoek.

Ontwerpcriteria:

1. Het ontwerp moet theoretische achtergronden koppelen aan het praktisch handelen:
    a. verschillende reflectievragen over de inhoud, aanpak en beleving van de taak;
    b. actieve luisterhouding van de leraar (vooral doorvragen);
    c. het vooraf formuleren van leerdoelen;
    d. samen reflecteren.
2. De reflectievragen die centraal staan in het ontwerp moeten aansluiten bij de ik-doelen reflectie van groep 2 en 4.
3. Het ontwerp moet zich focussen op het leraargedrag. Leraren willen kennis over reflecteren in de onderbouw en vaardiger worden in het begeleiden van mondelinge reflectie.

Randvoorwaarden:

1. Het ontwerp moet in de onderbouw en in een combinatiegroep uitgevoerd kunnen worden.
2. Het ontwerp moet bij de daltonkernwaarde reflectie passen.
3. Leraren hebben eerst kennis nodig om vervolgens het ontwerp te implementeren.
4. In verband met de tijdsdruk en het eigen maken van het leraargedrag wordt alleen reflectie na het zelfstandig werken uitgevoerd.
5. De interventieperiode van het ontwerp moet een collectief karakter hebben.

4.3 Presentatie objectontwerp

De ontwerpcriteria en de randvoorwaarden monden uit in een objectontwerp en dit ontwerp is ontworpen door middel van de Matrix Intervention Mapping (Bartholomew, Parcel, Kok & Gottlieb, 2006). De matrix bevat gedragsdoelen, leerdoelen en veranderdoelen voor de leraar en deze doelen zijn geformuleerd naar aanleiding van het interventiedoel “De onderbouwleraren ontwikkelen vaardigheden om reflectie in de onderbouw te realiseren”. De gedragsdoelen, leerdoelen en veranderdoelen zijn nodig om het interventiedoel te behalen en zijn gebaseerd op het literatuuronderzoek en het vooronderzoek.

Gedragsdoel 1: De leraar verbindt de leerdoelen van de zelfstandig werktaken aan het reflectiegesprek.

<u>Leerdoelen:</u>

- De leraar schenkt tijdens het reflectiegesprek aandacht aan het leerdoel.

- De leraar formuleert voor het zelfstandig werken de leerdoelen zichtbaar, mondeling en kindgericht.
- De leraar weet en past de criteria van het formuleren van leerdoelen (Janson, 2014) toe.
- De leraar weet met welke reflectievragen het leerdoel verbonden kan worden (reflectievraag inhoud; Wat heb je geleerd?).
- De leraar is zich ervan bewust dat het formuleren van leerdoelen een voorwaarde is van het reflectiegesprek.

Veranderdoelen:

- Voor de interventieperiode bespreken de leraren literatuur over het formuleren van leerdoelen.
- De leraar benoemt het leerdoel tijdens het uitleggen van de taken.
- Leerdoelen worden volgens de literatuur van Janson (2014) geformuleerd.
- De doelen van groep 2 worden getekend op memobriefjes(symbool), omdat de leerlingen niet kunnen lezen. De memobriefjes worden boven het takenbord gehangen. De leerdoelen van groep 3 krijgen een plek op de weektaak.

Gedragsdoel 2: De leraar stelt één keer in de week, na het zelfstandig werken verschillende reflectievragen (beleving, aanpak en inhoud) en vraagt door.

Leerdoelen:

- De leraar laat een actieve houding zien. Dit betekent actief deelnemen aan het gesprek en doorvragen.
- Tijdens het zelfstandig werken observeert de leraar de leerlingen, zodat de leraar weet wat de leerling heeft gedaan. Dit is van belang voor het reflectiegesprek.
- De leraar weet welke reflectievragen er gesteld kunnen worden. Bijvoorbeeld:
    - Waarom ging het goed? (beleving);
    - Wat had je nog meer kunnen doen? (aanpak);
    - Wat heb je geleerd? (inhoud).
- De leraar weet wanneer er doorgevraagd moet worden en hoe er samen gereflecteerd kan worden (inzetten van coöperatieve werkvormen).
- De leraar weet dat doorvragen met open vragen effectief is.
- De leraar is zich ervan bewust dat de reflectievragen verbonden moeten worden aan de ervaringen van de leerling en dat doorvragen voor een diepgaand reflectiegesprek zorgt.

Veranderdoelen:

- De leraar beschikt over een gespreksleidraad met reflectievragen en vragen om door te vragen (*zie Bijlage G, realisatieontwerp*).
- Voor de interventieperiode bespreken de leraren literatuur over het stellen van reflectievragen en doorvragen.
- De twee onderbouwleraren consulteren bij elkaar om van elkaars ervaringen te leren.
- De onderbouwleraar oefent het gesprek wekelijks met dezelfde drie leerlingen (groep 2/3).
- Het reflectiegesprek wordt voor de leerlingen ‘dikke duimen’ genoemd. Het stempelen van een dikke duim op de reflectiekaart van de leerling moet een stimulans en een startpunt van het gesprek zijn.

- De leraar schrijft samengevat op de reflectiekaarten van de leerlingen (*zie Bijlage G, realisatieontwerp*) welk taakje de dikke duim verdient, welk taakje minder goed ging en waarom.
- Tijdens het reflectiegesprek wordt er een coöperatieve werkvorm ingezet om het samen reflecteren te stimuleren.

Het realisatieontwerp (*zie bijlage G)* geeft weer wat de twee onderbouwleraren nu precies gaan doen. Daarnaast bevat het realisatieontwerp een gespreksleidraad met reflectievragen en de reflectiekaart voor de leerlingen die bij de veranderdoelen horen (zie tweede gedragsdoel).

4.4 Conclusie

De twee gedragsdoelen ‘de leraar verbindt de doelen van de zelfstandig werktaken aan het reflectiegesprek’ en ‘de leraar stelt één keer in de week, na het zelfstandig werken reflectievragen (beleving, aanpak en inhoud) en vraagt door ’ vormen samen de nieuwe manier van werken. De nieuwe manier van werken is gebaseerd op de ontwerpcriteria en de randvoorwaarden. In de praktijk betekent dit dat de onderbouwleraar één keer in de week een reflectiegesprek voert met leerlingen uit groep 2 of 3. Om te kunnen reflecteren met de leerlingen, formuleert de leraar voor het zelfstandig werken de leerdoelen. Tijdens het wekelijkse reflectiegesprek stelt de leraar reflectievragen over de inhoud, aanpak en beleving en worden de leerdoelen verbonden aan het reflectiegesprek. Verder vraagt de leraar door om reflectie bij de leerlingen uit te lokken en wordt er tijdens het gesprek een coöperatieve werkvorm ingezet.

Om het ontwerp uit te kunnen voeren hebben de twee onderbouwleraren het volgende nodig: kennis over doelen stellen en reflectie, tijd om collegiale consultatie te realiseren en een gespreksleidraad met reflectievragen.

5. Ontwerponderzoek

5.1 Inleiding

De onderzoeksvraag ‘Hoe kunnen de leraren van daltonschool de Bongerd mondelinge reflectie in de onderbouw begeleiden?’ vraagt een nieuwe manier van werken (zie hoofdstuk 4). In dit hoofdstuk is te lezen welke acties zijn ondernomen om de nieuwe manier van werken in de praktijk uit te kunnen voeren. Aan de hand van deelvragen is er onderzocht of de nieuwe manier van werken heeft bijgedragen aan het begeleiden van een reflectiegesprek en of het er uiteindelijk voor heeft gezorgd dat de twee onderbouwleraren vaardiger zijn geworden. De deelvragen zijn:

1. Hoe worden de vooraf geformuleerde leerdoelen bij het reflectiegesprek betrokken?
2. In hoeverre draagt het stellen van reflectievragen (beleving, aanpak en inhoud) en het doorvragen bij aan het reflectiegesprek?
3. In hoeverre hebben de scholingsmomenten en het ontwerp ervoor gezorgd dat de onderbouwleraren vaardiger worden in het begeleiden van mondelinge reflectie?

De eerste twee deelvragen monitoren het ontwerp en de laatste deelvraag hoort bij de nulmeting en eindmeting. Deze meting richt zich op de ontwikkeling van de twee onderbouwleraren. Er zijn diverse instrumenten gebruikt om de deelvragen te beantwoorden (zie paragraaf 5.3). De resultaten worden in paragraaf 5.4 beschreven en het hoofdstuk sluit af met een conclusie.

5.2 Implementatie ontwerp

Voorafgaand aan de interventieperiode zijn er scholingsmomenten georganiseerd. De onderzoeker heeft, in samenwerking met de daltoncoördinator, het team samen laten leren over reflecteren. Dit zorgt ervoor dat iedereen over de nodige basiskennis beschikt. De basiskennis komt overeen met de inzichten die gepresenteerd zijn in het theoretisch kader van dit rapport. Tijdens de scholingsmomenten werd de basiskennis besproken door de onderzoeker, waarna het team de mogelijkheid had om vragen te stellen. Naar aanleiding van de drie scholingsmomenten kregen de teamleden op een studiedag de ruimte om met elkaar in gesprek te gaan. De teamleden kregen de opdracht om in tweetallen na te denken over het ontwerp. Bijvoorbeeld: een werkwijze voor reflecteren en het formuleren van leerdoelen. De mogelijke werkwijzen zijn vervolgens plenair besproken. Daarna heeft het team een werkwijze gekozen. De werkwijze is omgezet in gedragsdoelen, leerdoelen en veranderdoelen voor het objectontwerp (zie paragraaf 4.3). Vervolgens heeft leraar 1 samen met de onderzoeker reflectievragen geselecteerd voor het reflectiegesprek en dit mondde uit in een gespreksleidraad met bijpassende monitoringsinstrumenten. De twee onderbouwleraren hebben vier weken lang, één keer in de week de interventie uitgevoerd. De onderzoeker had een dubbele rol tijdens het ontwerponderzoek. Naast onderzoeken begeleidde de onderzoeker de twee onderbouwleraren en heeft de onderzoeker wekelijks een reflectiegesprek gevoerd met drie andere leerlingen uit groep 2. Deze resultaten zijn niet opgenomen in het ontwerponderzoek in verband met de betrouwbaarheid van het onderzoek. De distantie tussen de onderzoeker en de twee leraren wordt in hoofdstuk 6 ter discussie gesteld.

5.3 Methode dataverzameling

5.3.1 Methode monitoren ontwerp

Hoe worden de vooraf geformuleerde leerdoelen bij het reflectiegesprek betrokken?

Om de eerste deelvraag te onderzoeken zijn de deelnemende leraren geobserveerd en geïnterviewd.

De twee onderbouwleraren zijn twee keer geobserveerd door middel van een minder gestructureerde observatie. Hiervoor is een observatieformulier met de volgende kijkpunten ontwikkeld: 'hoe zijn de leerdoelen geformuleerd' en 'hoe worden de leerdoelen bij het reflectiegesprek betrokken'. Deze twee kijkpunten geven een antwoord op de deelvraag en sluiten aan bij het theoretisch kader; doelen vooraf formuleren en verbinden aan het reflectiegesprek (reflectievraag inhoud) (Berends en Wolthuis, 2014). Daarnaast zijn er andere kijkpunten (*zie bijlage H*) geformuleerd om de tweede deelvraag te beantwoorden (zie tweede deelvraag ontwerponderzoek). De observaties zijn vormgegeven door collegiale consultaties; leraar 1 en 2 observeren bij elkaar. Daarnaast heeft de onderzoeker geobserveerd bij leraar 1 en 2, zodat er triangulatie ontstaat. In de tweede en vierde week is er geobserveerd, omdat het anders qua tijdsindeling niet mogelijk was. De observatieformulieren zijn geanalyseerd door de onderzoeker. Met behulp van horizontaal vergelijken heeft de onderzoeker per kijkpunt en per leraar bevindingen geformuleerd.

In de derde week van de interventieperiode zijn de onderbouwleraren bevraagd door middel van een semi gestructureerd interview, om te onderzoeken hoe de vooraf geformuleerde leerdoelen worden betrokken bij het reflectiegesprek. In dit onderzoek wordt deze bevraging gezien als een tussenevaluatie. De tussenevaluatie bestond uit meerdere aspecten en de volgende aspecten geven een antwoord op deze deelvraag:

- formulering van doelen;
- verbinding tussen leerdoelen.

Deze aspecten sluiten aan bij het theoretisch kader; criteria leerdoelen stellen van Janson (2014) en leerdoelen verbinden aan de reflectievragen 'inhoud' (Berends & Wolthuis, 2014). De interviewvragen (*zie Bijlage I*) sluiten aan bij de aspecten. Bijvoorbeeld: Hoe worden de leerdoelen geformuleerd en verbonden aan het reflectiegesprek? Het interview is opgenomen en de IB'er heeft tijdens het interview aantekeningen gemaakt. De onderzoeker heeft de aantekeningen en de opname aan de hand van de twee bovengenoemde aspecten geanalyseerd.

In hoeverre draagt het stellen van reflectievragen (beleving, aanpak en inhoud) en het doorvragen bij aan het reflectiegesprek?

De tweede deelvraag bevat twee onderdelen:

- de geselecteerde reflectievragen beleving, aanpak en inhoud;
- vragen om door te vragen.

Door het bevragen van leraren met behulp van een logboek, het observeren van de leraren, het bevragen van leerlingen, het analyseren van reflectiekaarten van leerlingen en het bevragen van leraren krijgt de onderzoeker inzicht in de uitvoering van beide vormen van vragen en hun bijdrage aan de kwaliteit van het reflectiegesprek.

Logboek

Door middel van een logboek (*zie bijlage J*) zijn de twee onderbouwleraren bevraagd, om te onderzoeken of de geselecteerde reflectievragen en het doorvragen bijdragen aan het reflectiegesprek. Er is bewust voor deze twee aspecten gekozen, omdat de literatuur aangeeft dat de leraar reflectievragen over de beleving, inhoud en aanpak moet stellen en door moet

vragen om reflectie bij leerlingen uit te lokken (Berends & Wolthuis, 2014; Hooijmaaijers, et al., 2012; Sins, 2014). De leraren kunnen in het logboek aangeven of de geselecteerde reflectievragen en het doorvragen bij hebben gedragen aan het reflectiegesprek en of de leerlingen tot reflectie komen. De onderzoeker heeft de resultaten geanalyseerd. Aan de hand van de analyse concludeert de onderzoeker of het stellen van verschillende reflectievragen en het doorvragen daadwerkelijk heeft bijgedragen aan het begeleiden van een reflectiegesprek. Twee onderbouwleraren hebben de resultaten van de logboeken gecontroleerd en aangevuld door middel van een member check.

Observatie
De minder gestructureerde observatie, die beschreven is bij eerste deelvraag van het ontwerponderzoek, geeft ook antwoord op deze deelvraag. Het kijkpunt 'verschillende reflectievragen' onderzoekt of de leraar de geselecteerde reflectievragen gebruikt en dus een bijdrage levert aan het reflectiegesprek. Het gaat hier om de verschillende reflectievragen beleving, inhoud en aanpak (Berends & Wolthuis, 2014). De resultaten zijn door de onderzoeker met behulp van horizontaal vergelijken naast elkaar gelegd om bevindingen te formuleren.

Groepsinterview
Drie leerlingen uit groep 2 en drie leerlingen uit groep 3 zijn door de onderzoeker door middel van een groepsinterview (Interactum Lectoraat, n.d.[b]) bevraagd. Het groepsinterview is in de vierde week van de interventieperiode afgenomen. De leerlingen hebben dan voldoende ervaring opgedaan met mondelinge reflectie. Het groepsinterview onderzoekt of de reflectievragen (het ontwerp) volgens de leerlingen een bijdrage levert aan het reflectiegesprek. Het groepsinterview bevat verschillende interviewvragen over de werkwijze, ervaringen en opbrengsten (*zie Bijlage K).* Bijvoorbeeld: 'Waarom doen jullie zo'n gesprekje met juf?'. De interviewvragen over de werkwijze en de ervaringen zijn gebruikt om het gesprek in te leiden. De interviewvragen over de opbrengsten geven aan of de nieuwe manier van werken volgens de leerlingen reflectie heeft opgeleverd. Dit laatste aspect (interviewvragen opbrengsten) is geanalyseerd door middel van horizontaal vergelijken; de antwoorden zijn per groep met elkaar vergeleken om een bevinding te formuleren.

Reflectiekaarten van de leerlingen
Elke leerling heeft een reflectiekaart (*zie paragraaf 4.3 en Bijlage G*) en dit is een schematische samenvatting van het reflectiegesprek. De reflectiekaarten zijn geanalyseerd aan de hand van het aspect 'reflecteren op de beleving, de aanpak en de inhoud van de taak' (Berends & Wolthuis, 2014). De onderzoeker heeft vier wekenlang de antwoorden van de leerlingen gecodeerd op beleving, aanpak en inhoud. Aan de hand van de analyse kan de onderzoeker concluderen of de leraar wekelijks verschillende reflectievragen heeft gesteld en of de vragen bijdragen aan het reflectiegesprek.

Interview op basis van 'Storyline'
Op basis van de werkvorm 'storyline'(Interactum Lectoraat, n.d.[c]) heeft er een semi gestructureerd interview (eindevaluatie) plaatsgevonden en hebben de leraren hun belangrijkste bevindingen en gebeurtenissen met betrekking tot het product en proces weergegeven. Deze werkvorm onderzoekt of het product 'de geselecteerde reflectievragen (inhoud, aanpak en beleving) en het doorvragen' voor het begeleiden van mondelinge reflectie zorgt. Tijdens de uitvoering zijn er aantekeningen gemaakt door de onderzoeker en deze zijn na afloop door middel van een member check gecontroleerd. De onderzoeker heeft de aantekeningen geanalyseerd in categorieën; 'bevinding/ gebeurtenissen met betrekking tot de

reflectievragen beleving, aanpak en inhoud' en 'bevinding/ gebeurtenissen met betrekking tot doorvragen'.

5.3.2 Methode nulmeting en eindmeting

In hoeverre hebben de scholingsmomenten en het ontwerp ervoor gezorgd dat de onderbouwleraren vaardiger worden in het begeleiden van mondelinge reflectie?

Om te onderzoeken of de twee onderbouwleraren door de scholingsmomenten en het ontwerp vaardiger zijn geworden in het begeleiden van mondelinge reflectie, is er een gestructureerde digitale zelfevaluatielijst met stellingen ingezet. De stellingen zijn gebaseerd op de aspecten van het ontwerp; het formuleren van leerdoelen (Janson,2014), het verbinden van leerdoelen aan het reflectiegesprek (Berends & Wolthuis, 2014), het stellen van reflectievragen beleving, aanpak en inhoud (Berends & Wolthuis, 2014) en het doorvragen (Hooijmaaijers, et al., 2012; Sins, 2014). Aan de hand van een vijfpuntschaal (nooit, soms, regelmatig, vaak en altijd) geven de leraren aan hoe vaak de aspecten in de praktijk voor en na de interventieperiode worden toegepast (*zie bijlage L).* Hoe vaker de leraar het toepast, hoe vaardiger de leraar zichzelf vindt in het begeleiden van mondelinge reflectie. De resultaten zijn verwerkt in staafgrafieken en per stelling met elkaar vergeleken. Leraar 1 heeft samen met de onderzoeker de resultaten vergeleken en bevindingen geformuleerd.

5.4 Resultaten

Per deelvraag worden de belangrijkste resultaten gepresenteerd en wordt er op basis van de resultaten een antwoord op de deelvraag geformuleerd. Voor een volledige uitwerking van de observaties en de logboeken wordt er verwezen naar *Bijlage M* en *Bijlage N*.

5.4.1 Resultaten monitoren interventie

Hoe worden de vooraf geformuleerde leerdoelen bij het reflectiegesprek betrokken?

Uit de observaties en de tussenevaluatie blijkt dat de leerdoelen van de zelfstandig werktaken van groep 2 worden beschreven en getekend op memobriefjes (voor foto *zie Bijlage O*). De memobriefjes worden boven het takenbord gehangen. Leraar 1geeft tijdens de tussenevaluatie aan dat de leerdoelen voor het zelfstandig werken (tijdens het uitleggen van de taken) met de leerlingen worden besproken. Daarnaast geeft leraar 1 aan dat het uittekenen van de leerdoelen veel tijd in beslag neemt en dat sommige doelen lastig zijn om te tekenen. Het volgende citaat sluit hier op aan: '*Het leerdoel hoog laag kan je wel makkelijk tekenen, maar sommige zijn lastig om te tekenen en dat moet je allemaal niet willen. Ik denk dat het teveel gaat worden op ten duur!*'. Leraar 2 bespreekt de leerdoelen voor groep 3 op verschillende manieren. Zowel uit de observaties en de tussenevaluatie blijkt dat de leerlingen van groep 3 op verschillende manieren op de hoogte worden gebracht van de leerdoelen; er staan leerdoelen op het bord en op de weektaak. Leraar 2 geeft tijdens de tussenevaluatie een verklaring; de taken op de weektaak hebben verschillende leerdoelen en deze worden niet allemaal op de weektaak beschreven, omdat de weektaak anders vol staat met leerdoelen. De leraar kiest daarom een paar leerdoelen en beschrijft deze op de weektaak. Verder geeft leraar 2 aan dat zij de leerdoelen van de taken voor het zelfstandig werken bespreekt. Daarnaast worden de leerdoelen op het bord geschreven om er vervolgens over te kunnen reflecteren.

Zowel uit de observaties en de tussenevaluatie blijkt hoe de vooraf geformuleerde leerdoelen worden betrokken bij het reflectiegesprek. Uit de observaties blijkt dat beide leraren de reflectievraag over de inhoud 'Wat heb je geleerd?' stellen, waardoor er naar de vooraf geformuleerde leerdoelen wordt gevraagd. Uit de observatie bij leraar 1 blijkt dat de leerlingen van groep 2 de vooraf geformuleerde leerdoelen die boven het takenbord hangen bekijken om vervolgens de reflectievraag 'Wat heb je geleerd?' te beantwoorden. De leerling

loopt naar het bord, bekijkt het leerdoel en geeft vervolgens antwoord op de reflectievraag. De leerling lijkt steun te hebben aan het visueel gemaakte leerdoel om de reflectievraag te beantwoorden. Uit de observaties bij leraar 2 blijkt dat de leerlingen van groep 3 goed een antwoord kunnen geven op de reflectievraag 'Wat heb je geleerd?'. Zij geven antwoorden zoals: *'Ik heb geleerd wat samen 10 is en ik weet nu alles, 4 en 6 is 10, …'* (de leerling legt de splitsing van 10 uit). De resultaten van de tussenevaluatie bevestigen deze resultaten. Beide leraren geven in de tussenevaluatie aan dat de leerlingen nu beter bekend zijn met de leerdoelen van de taken en merken dat de leerlingen tijdens het gesprek beter kunnen verwoorden wat het leerdoel van de taak is. De leraren maken dit op uit de antwoorden die de leerlingen geven en het feit dat de leerlingen tijdens het gesprek de leerdoelen bekijken om vervolgens de reflectievraag 'Wat heb je geleerd?' te beantwoorden. Daarnaast geeft leraar 2 tijdens de tussenevaluatie aan dat de leerdoelen tijdens het eerste reflectiegesprek niet goed geformuleerd waren. Leraar 2 heeft toen ervaren dat de leerlingen moeilijk konden reflecteren op de inhoud van de taak. Op basis hiervan concludeert leraar 2 tijdens de tussenevaluatie dat het vooraf formuleren van leerdoelen een voorwaarde is om te kunnen reflecteren.

Kortom de leerdoelen worden door de leraar verbonden aan de reflectievragen 'inhoud' en de leerlingen kunnen door het vooraf geformuleerde leerdoel de reflectievraag 'inhoud' beantwoorden.

In hoeverre draagt het stellen van reflectievragen (beleving, aanpak en inhoud) en het doorvragen bij aan het reflectiegesprek?

Uit de observaties is dat beide leraren verschillende reflectievragen stellen over de beleving, aanpak en inhoud van de taak. Echter zijn er verschillen in de formulering van de vragen. Zowel de onderzoeker als leraar 2 zien tijdens de observatie van leraar 1 dat zij het reflectiegesprek start met de reflectievragen beleving en vervolgens de geselecteerde reflectievragen (inhoud en aanpak) stelt. Leraar 1 stelt dus hierbij letterlijk de geselecteerde reflectievragen in tegenstelling tot leraar 2. Zowel de onderzoeker als leraar 2 zien tijdens de observatie van leraar 2 dat zij de reflectievragen anders formuleert. Dit doet zij meer in eigen woorden, maar komen qua inhoud overeen. Bijvoorbeeld leraar 1 stelt de vraag 'Welk taakje verdient de dikke duim?' en leraar 2 stelt de vergelijkbare vraag 'Waar ben je trots op?'. Daarnaast stelt leraar 2 meer reflectievragen over de beleving en inhoud van de taak dan over de aanpak van de taak.

Uit de logboeken blijkt dat leraar 1 bij elk reflectiegesprek aan heeft gegeven dat de geselecteerde reflectievragen zijn gebruikt om het reflectiegesprek te begeleiden. Leraar 2 geeft aan dat zij dit alleen de eerste twee keer heeft gedaan. Dit komt overeen met de bovengenoemde resultaten van de observaties. Het lijkt er op dat leraar 2 de geselecteerde reflectievragen omzet naar haar eigen hand.

Bij deze deelvraag is ook onderzocht of de leerlingen de reflectievragen kunnen beantwoorden en uiteindelijk tot reflectie komen. Uit de resultaten van het groepsinterview blijkt dat de leerlingen door de aanpak 'het stellen van de verschillende reflectievragen (beleving, aanpak en inhoud)' tot reflectie komen. In tabel 4 worden de antwoorden van de leerlingen samengevat weergegeven.

Groep 2 (3 jongens)	Groep 3 (2 jongens en 1 meisje)	Bevindingen
Leerlingen geven het volgende aan: Door het gesprekje onthouden de leerlingen beter hoe het taakje moet en worden de leerlingen bewust van foutjes. Dit geeft een leerling bijvoorbeeld aan met het volgende citaat: *"Soms kan het een keer fout gaan. Dat je iets fout doet. Op de verkeerde plek of dat je een Chineesje bent"*(van rechts naar links werken).	Leerlingen geven het volgende aan: Door het gesprekje onthouden de leerlingen beter wat er goed ging en leren de leerlingen van hun foutjes. Dit geven de leerlingen bijvoorbeeld aan met de volgende citaten: *"Je leert wat je goed doet en hoe het de volgende keer beter kan*". *"Je leert dat je bij moeilijke sommen een rekenrekje moet ophalen".*	Door het gesprekje leren de zes leerlingen wat er goed ging en worden de leerlingen bewust van hun foutjes. Deze bevinding sluit aan bij de definitie van reflectie; leerlingen trekken lering uit ervaring. Het gesprekje zorgt dus voor reflectie en dit betekent dat de leraar op een goede manier reflectie uitlokt. Het lijkt erop dat de leraar de juiste reflectievragen stelt.

Tabel 4: Resultaten horizontale vergelijking. Aspect opbrengsten reflectiegesprek volgens groep 2 en 3.

Niet alleen het groepsinterview geeft weer dat de leerlingen door de verschillende reflectievragen tot reflectie komen. De reflectiekaarten van de leerlingen (*zie bijlage P*) bevatten wekelijks antwoorden die laten zien dat er gereflecteerd is op de inhoud, aanpak en beleving van de taak. Bijvoorbeeld: *'Ik heb alles uit het hoofd gedaan en nu heb ik teveel fout. Volgende keer moeilijke minsommen met rekenrek'.* Dit betekent dat de leraar verschillende reflectievragen over beleving, aanpak en inhoud stelt en dat de leerlingen tot reflectie komen.

In de logboeken geven beide leraren aan dat de leerlingen de reflectievragen kunnen beantwoorden, maar dat de leerlingen de eerste keer moeite hadden met het beantwoorden van de reflectievragen. Leraar 2 moest bijvoorbeeld de vragen herformuleren. De leerlingen konden de andere keren de vragen beter beantwoorden en kwamen tot reflectie. Dit blijkt volgens leraar 1 uit de antwoorden van de leerlingen (groep 2). Zo heeft leraar 1 het volgende opgeschreven: "*De leerlingen proberen de antwoorden van de vragen zo goed mogelijk te verwoorden. Bijvoorbeeld: "Welke taak verdient de dikke duim?M4th (rekenwerkblad). Waarom? Ik wist goed wat het meeste was".* Verder geeft leraar 1 aan dat zij merkt dat de leerlingen nadenken over de verschillende reflectievragen. Leraar 2 geeft aan dat de leerlingen van groep 3 goed aan kunnen geven wat goed en minder goed gaat en hoe dit komt. Reflecteren op eigen inzet is nog lastig. Dit betekent dat de leerlingen van groep 3 de vragen over beleving (wat gaat goed/ minder goed) en de aanpak (hoe dit komt) kunnen beantwoorden, maar dat het verwoorden van eigen inzet lastig is. In het logboek van leraar 2 wordt echter niet duidelijk beschreven of de leerlingen van groep 3 de reflectievragen over de inhoud kunnen beantwoorden. Echter geeft leraar 2 dit wel aan tijdens de tussenevaluatie (zie resultaten eerste deelvraag ontwerponderzoek). De resultaten van het interview op basis van de 'Storyline' bevestigen de bovenstaande resultaten. Beide leraren gaven aan dat de leerlingen de verschillende reflectievragen kunnen beantwoorden en tot reflectie komen. Daarnaast vertelde leraar 1 als leraar 2 het volgende: *"Wij hebben nu een tijdje gereflecteerd en ik merk dat de leerlingen de opbrengsten van het reflectiegesprek niet toepassen in een nieuwe situaties".* Het lijkt er dus op dat leerlingen tijdens mondelinge reflectie tot reflectie komen, maar verder niets met uitkomsten van het gesprek doen.

Verder is er onderzocht of doorvragen een bijdrage levert aan het reflectiegesprek. In de logeboeken en tijdens het interview op basis van de Storyline geven de leraren aan dat doorvragen een bijdrage heeft geleverd, echter wordt niet duidelijk welke vragen de leraren stellen tijdens het doorvragen. Beide leraren geven aan dat de leerlingen door het doorvragen van de leraar beter de reflectievragen kunnen beantwoorden; de kwaliteit van het antwoord van de leerling wordt beter. Wat opvallend is in het eerste logboek van leraar 1, is dat leraar 1 de eerste keer aangeeft dat zij niet tevreden is over het doorvragen. Leraar 1 verwoordt dit als volgt: "*Volgende keer meer doorvragen op het gebied wat minder goed ging. Zorgen dat er voldoende tijd is*". Hieruit blijkt dat er voldoende tijd gecreëerd moet worden om door te kunnen vragen. Tijd blijkt dus een belangrijke factor te zijn. Leraar 2 geeft tijdens het interview op basis van de Storyline aan dat doorvragen belangrijk blijkt te zijn om sociaal wenselijke antwoorden te doorbreken. Leraar 2 heeft dit ook in haar logboek beschreven*: "Leerlingen weten nu hoe het werkt en formuleren sneller sociaal wenselijke antwoorden. Doorvragen doorbreekt dit"*. Leraar 1 sluit zich hier bij aan en geeft tijdens het interview op basis van de Storyline aan dat zij dit ook heeft gemerkt.

Tot slot kwam tijdens het interview op basis van de Storyline het observeren van de leerlingen en het nakijken van de taken ter sprake. De leraren gaven aan dat zij niet altijd goed wisten hoe een leerling de taak had gemaakt en dit zorgde ervoor dat de leraar niet de juiste reflectievraag kon stellen om de leerling verder te helpen met het vergroten van zijn/haar inzicht. Bijvoorbeeld: Een leerling gaf aan dat het goed was gegaan, terwijl de taak niet goed was gegaan. De leraar wist dit niet doordat het werk nog niet was nagekeken of de leraar had dit nog niet van haar duopartner gehoord. Dit betekent dat observeren en nakijken belangrijke aandachtspunten zijn om goed te kunnen reflecteren met leerlingen. De leraar moet weten hoe de leerlingen gepresteerd hebben.

5.4.2 Resultaten nulmeting en eindmeting

In hoeverre hebben de scholingsmomenten en het ontwerp ervoor gezorgd dat de onderbouwleraren vaardiger worden in het begeleiden van mondelinge reflectie?

De resultaten van de zelfevaluatielijst worden weergegeven in staafgrafieken (*zie Bijlage Q*). De analyse van de resultaten laat zien hoe vaak de leraar de drie aspecten toepast tijdens het begeleiden van mondelinge reflectie. Het gaat hier om de aspecten:

- leerdoelen formuleren en verbinden aan het reflectiegesprek;
- stellen van reflectievragen beleving, aanpak en inhoud;
- doorvragen.

Hoe vaker de leraar het toepast, hoe vaardiger de leraar zichzelf vindt in het begeleiden van mondelinge reflectie ten aanzien van de drie bovengenoemde aspecten.

Aspect 1: Leerdoelen formuleren en verbinden aan het reflectiegesprek.

Uit de nulmeting en de eindmeting blijkt dat de leraren de leerdoelen regelmatig volgens de criteria van Janson (2014) formuleren. Hierbij zijn er wel verschillen in toepassing van de criteria per leraar. Leraar 1 geeft aan dat zij na de inventieperiode het omschrijven van de ik-doelen met het beoogde resultaat regelmatiger toepassen. Leraar 2 geeft aan dat zij dit na de interventieperiode minder vaak toepast dan voorheen. Beide leraren geven aan dat zij zijn gegroeid in het objectief beschrijven van ik-doelen met waarneembare aanduidingen. Verder geeft leraar 1 aan dat zij nu regelmatig het gebruik van werkwoorden als oefenen, leren, etc. voorkomt in haar leerdoelenbeschrijvingen. Leraar 2 geeft aan dat hier geen verandering in is en dat zij soms rekening houdt met deze werkwoorden. Daarnaast geven beide leraren aan dat de leerdoelen vaker worden verbonden aan het reflectiegesprek.

Aspect 2: Reflectievragen stellen over de inhoud, aanpak en beleving van de taak.
De staafgrafieken geven aan dat de leraren na de interventieperiode hebben aangeven dat er altijd reflectievragen over de beleving en de aanpak worden gesteld. Voorheen was dit in mindere mate. Verder geven de resultaten van de staafgrafieken aan dat er een groei is te zien wanneer het om het stellen van reflectievragen 'inhoud' gaat. Beide leraren hebben voor de interventieperiode aangegeven dat er nooit of soms vragen werden gesteld over de inhoud van de taak. Na de interventieperiode hebben de leraren aangegeven dat dit regelmatig (leraar 2) of vaak (leraar 1) gebeurt.

Aspect 3: De leraar vraagt door tijdens het reflectiegesprek.
Uit de staafgrafieken blijkt dat er een groei te zien is in het doorvragen en het niet akkoord gaan met sociaal wenselijke antwoorden. De grote van de groei is per leraar verschillend. Leraar 1 heeft aangegeven dat zij na de interventieperiode vaker doorvraagt en niet meer akkoord gaat met sociaal wenselijke antwoorden. Leraar 2 heeft aangegeven dat zij na de interventieperiode soms doorvraagt en regelmatig niet akkoord gaat met sociaal wenselijke antwoorden.

Het lijkt er op dat beide leraren door de scholingsmomenten en het ontwerp het gevoel hebben dat zij vaardiger zijn geworden in het begeleiden van mondelinge reflectie. De leraren passen de drie aspecten vaker toe tijdens het begeleiden van mondelinge reflectie.

5.5 Conclusie
Uit de resultaten van het ontwerponderzoek blijkt dat het ontwerp en de bijbehorende scholingsmomenten de leraar helpt bij het begeleiden van mondelinge reflectie. Daarnaast voelen de leraren zich vaardiger in het begeleiden van mondelinge reflectie en komen leerlingen tot reflectie.

Het eerste gedragsdoel (vooraf leerdoelen formuleren en deze verbinden aan het reflectiegesprek) van het ontwerp en de scholingsmomenten over het formuleren van leerdoelen hebben ervoor gezorgd dat de leraren 'regelmatiger' volgens de criteria van Janson (2014) leerdoelen formuleren. Daarnaast verbinden de leraren 'vaker' de leerdoelen van de taak aan het reflectiegesprek door de reflectievraag inhoud 'Wat heb ik geleerd?' te stellen (zie resultaten observaties en nul- en eindmeting). Doordat de leraren dit doen, denken de leerlingen na over de leerinhoud van de taak en zo blijkt uit de analyse van reflectiekaarten van leerlingen en de observaties dat de leerlingen reflecteren op de leerinhoud. Verder blijkt uit de tussenevaluatie en de observaties dat het vooraf geformuleerde leerdoel eerst bekend moet zijn bij de leerlingen. Het doel moet besproken worden en zichtbaar gemaakt worden. Vooral kleuters hebben hier steun aan, zij bekijken de doelenkaartjes om de reflectievraag inhoud te beantwoorden. Concluderend kan er gesteld worden dat de scholingsmomenten ervoor hebben gezorgd dat de leraar zich vaardiger voelt in het eerste gedragsdoel en dat dit gedragsdoel essentieel is voor het begeleiden van mondelinge reflectie. Dit komt overeen met de literatuur; de leerling moet eerst weten wat het leerdoel is om er vervolgens over te kunnen reflecteren (Berends & Wolthuis, 2014).

Het tweede gedragsdoel van het ontwerp bestond uit twee onderdelen:
1. Het stellen van reflectievragen (beleving, aanpak en inhoud);
2. Doorvragen tijdens het reflectiegesprek.

Beide leraren hebben geprobeerd zich aan de vragen bij mondelinge reflectie te houden. Uit de observaties blijkt dat de leraren de verschillende vragen stellen en hier van bewust zijn. Deze bewustwording wordt tevens in de eindmeting zichtbaar; de leraren geven aan dat zij

door het ontwerp en de scholingsmomenten vaker verschillende reflectievragen stellen. Dit betekent dat de leraren voor hun gevoel vaardiger zijn worden.

Uit analyse van de reflectiekaarten en het groepsinterview met de leerlingen blijkt dat de leerlingen door de verschillende reflectievragen tot reflectie komen. Door wekelijks te reflecteren op de beleving, aanpak en inhoud worden de leerlingen bewust van hun ervaringen en leren zij van hun ervaringen. Bijvoorbeeld: '*Ik heb alles uit het hoofd gedaan en nu heb ik teveel fout. Volgende keer moeilijke minsommen met het rekenrek'.*

Naast het stellen van de verschillenden reflectievragen, blijkt uit de logboeken dat doorvragen essentieel is en bijdraagt aan de kwaliteit van reflectie. Het doorbreekt volgens leraar 2 sociaal wenselijke antwoorden. De twee leraren van daltontonschool de Bongerd hebben hier mee geoefend en passen het doorvragen en minder snel akkoord gaan met sociaal wenselijke antwoorden voor hun gevoel meer dan voorheen toe (zie resultaten nul- en eindmeting).

Concluderend kan er gesteld worden dat de verschillende reflectievragen en het doorvragen bijdragen aan het begeleiden van mondelinge reflectie en dat twee leraren het gevoel hebben dat zij door het ontwerp en de scholingsmomenten vaardiger zijn geworden. Echter valt er nog winst te halen, wanneer het om het begeleiden van mondelinge reflectie gaat. Uit de resultaten van het interview (de storyline) blijkt dat de leerlingen de lering van het reflectiegesprek nog niet toepassen in een nieuwe situatie en dat de leraar moeite heeft met het stellen van (reflectie)vragen wanneer zij geen zicht heeft op de prestaties van de leerlingen.

6. Discussie en aanbevelingen

Verschillende factoren hebben beperkingen opgeleverd in de voorbereiding, opzet en uitvoering van dit collectieve ontwerponderzoek. Bijvoorbeeld: de hoeveelheid vakliteratuur rondom reflecteren in de onderbouw, het gebrek aan tijd / werkdruk, de beschikbaarheid van leraren voor deelname, de keuze van bepaalde instrumenten en de dubbelrol van de onderzoeker. In dit hoofdstuk wordt kritisch gereflecteerd op deze beperkingen, zodat er inzicht ontstaat in de validiteit en betrouwbaarheid van dit onderzoek en om rekening mee te houden bij herhaling en/of vervolg van het onderzoek. Daarnaast worden aanbevelingen voor de praktijk en suggesties voor een vervolgonderzoek beschreven.

De geringe literatuur over reflecteren in het basisonderwijs is een beperking geweest van het onderzoek. Reflecteren in het basisonderwijs is in ontwikkeling en de onderzoekrapportages die over reflectie gaan, gaan vaak over een andere doelgroep (Sins, 2014). In het onderzoek zijn er dus keuzes gemaakt die niet volledig onderbouwd kunnen worden, maar gebaseerd zijn op handboeken van het daltononderwijs, de ervaringen van het team en hun gevoel. De onderzoeker had achteraf andere disciplines (bijvoorbeeld: de gezondheidszorg) kunnen raadplegen, zodat de keuzes meer wetenschappelijk onderbouwd waren.

Een andere factor die het onderzoek negatief beïnvloed heeft is tijd. Veel overlegmomenten waren vol gepland met vergaderingen en cursussen. Daarnaast waren er aan het begin van het schooljaar geen vaste overlegmomenten gepland voor het CPO. Door gebrek aan tijd zijn er keuzes gemaakt die niet altijd collectief waren. De onderzoeker heeft bijvoorbeeld samen met de daltoncoördinator kennis en ideeën aangereikt, omdat de teamleden zelf geen tijd hadden om literatuur te zoeken. Om meer eigenaarschap te creëren heeft de onderzoeker de studiedagen vanaf november zo ingericht dat er collectief geleerd werd. Leraren gingen door middel van verschillende werkvormen meer met elkaar in gesprek en dit zorgde voor meer eigenaarschap en leermomenten (leren van en met elkaar). Daarnaast namen de leraren een grotere rol aan in de PLG. Het is daarom aan te bevelen om ook in andere collectieve praktijkonderzoeken werkvormen in te zetten. Dit zorgt voor meer collectiviteit. De onderzoeker concludeert dat er binnen het jaarrooster tijd vrij gemaakt moet worden voor het CPO. Overlegmomenten moeten ingepland worden, zodat het team weet wat en wanneer er van hen verwacht wordt. In het jaarrooster moet ook staan wanneer de interventie wordt uitgevoerd, zodat er rekening gehouden wordt met de werkdruk en de lengte van de interventieperiode. De onderzoeker heeft ervaren dat de uitvoering van de interventie niet in een gunstige periode plaatsvond. Het programma van de leraar zat vol met Cito-toetsen, rapporten schrijven en het voorbereiden van oudergespreken, waardoor het ontwerp maar vier keer per onderbouwleraar is uitgevoerd. Vier keer uitvoeren is erg weinig en dit maakt het formuleren van een betrouwbare conclusie lastig.

Daarnaast vonden er twee onderzoeken op daltonschool de Bongerd plaats, waardoor bepaalde onderzoeksactiviteiten in een kleinere samenstelling zijn uitgevoerd. De leraren konden niet in twee onderzoeken participeren in verband met de tijdsdruk. Twee leraren hebben het ontwerponderzoek uitgevoerd. Het ontwerp en de scholingsmomenten hebben bij hen geholpen. De twee leraren kunnen nu beter reflecteren met de onderbouwleerlingen. Echter hoeft dit niet voor andere leraren te gelden. De resultaten zijn persoonsgebonden en dit maakt het trekken van een betrouwbare conclusie lastig. Wanneer andere leraren dit ontwerp in de praktijk willen inzetten, is het belangrijk dat er eerst onderzocht wordt of de beginsituatie hetzelfde is.

Achteraf hebben enkele meetinstrumenten een negatieve invloed gehad op de betrouwbaarheid van het onderzoek; het logboek en de nulmeting en eindmeting. De notities, die de leraren op de logboeken hebben genoteerd, waren vaak in het algemeen beschreven en bevatten weinig concrete en/ of bruikbare data. Dit maakte het analyseren en het interpreteren van de data moeilijk. De nulmeting en eindmeting is een zelfevaluatielijst en met deze lijst moest er aangetoond worden of de leraren het gevoel hebben dat zij vaardiger zijn geworden in het begeleiden van mondelinge reflectie. In eerste instantie meet de zelfevaluatielijst hoe vaak de leraar de verschillende aspecten van het ontwerp voor en na de interventieperiode toepast en dit hoeft niet te betekenen dat de leraar zich vaardiger voelt. Het is daarom aan te bevelen om naast de nulmeting en eindmeting de leraren te interviewen naar aanleiding van de resultaten. Daarnaast is de vraag hoe bewust de leraar is van zijn of haar gedrag en hoe hij of zij deze bewustwording mee heeft laat wegen tijdens het scoren van de zelfevaluatielijst. De resultaten waren meer betrouwbaar en valide geweest, wanneer er naast de zelfevaluatielijst voor en na de uitvoering van het ontwerp werd geobserveerd (Baarda, De Goede & Kalmijn, 2007).

De onderzoeker had in dit onderzoek meerdere rollen en moest zich steeds verplaatsen in een andere rol. Naast onderzoeker, begeleidde de onderzoeker de twee leraren en was de onderzoeker zelf ook een leraar die het ontwerp in de praktijk uitvoerde. In verband met de betrouwbaarheid en distantie, heeft de onderzoeker vanaf het begin ervoor gekozen om haar eigen resultaten niet op te nemen in het rapportageverslag. De onderzoeker deed alleen mee, zodat de overige leerlingen van groep 2 ook gingen reflecteren. Achteraf had de onderzoeker er beter voor kunnen kiezen om haar eigen resultaten op te nemen. De onderzoeker had uit kunnen leggen dat de beginsituatie verschilt en was er dan achter gekomen of het ontwerp zinvol is voor leraren die al ervaring hebben met mondelinge reflectie. De onderzoeker heeft namelijk vorig schooljaar een soortgelijk onderzoek in de praktijk uitgevoerd.

Doordat de onderzoeker meedeed aan het ontwerponderzoek, vroegen de leraren zich af hoe de onderzoeker het gebruik van het ontwerp heeft ervaren en wilde zij weten hoe de onderzoeker met ‘belemmeringen/ problemen’ van het ontwerp omging. Doordat de twee leraren vragen gingen stellen, stelde de onderzoeker zichzelf de vraag of zij in moest gaan op de vragen van haar collega’s en of zij haar collega’s adviezen moest geven. De onderzoeker wilde afstand behouden, zodat haar twee collega’s niet werden beïnvloed door haar adviezen en opmerkingen. De onderzoeker heeft tijdens de tussenevaluatie aangegeven dat de twee leraren hun ervaringen en knelpunten mogen delen, maar dat de knelpunten niet worden opgelost. Doordat de onderzoeker dit deed, heeft de onderzoeker zoveel mogelijk de distantie bewaakt.

Tijdens het praktijkonderzoek hebben de leraren ervaren dat het belangrijk is om te weten hoe de leerlingen de taken hebben gemaakt. Twee verschillende oorzaken hebben voor deze ervaring gezorgd. Doordat leraar 1 een deeltijdleraar is en niet de hele week groep 2 heeft, weet de leraar niet hoe de leerlingen de wekelijkse taken hebben gemaakt en aangepakt. Hierdoor is het voor leraar 1 lastiger om de juiste vragen te stellen en door te vragen om vervolgens tot een diepgaand reflectiegesprek te komen. Leraar 2 herkent dit en geeft tijdens het interview op basis van de Storyline aan dat er alleen diepgaand gereflecteerd kan worden wanneer de dagelijkse taken van groep 3 nagekeken zijn. Wanneer daltonschool de Bongerd met dit ontwerp in de onderbouw verder wil gaan, is het belangrijk dat het team er over nadenkt hoe zij deze problemen op kunnen lossen. De leerlingen in groep 2 kunnen bijvoorbeeld alleen reflecteren over de taken die die dag zijn gemaakt. In groep 3 kunnen de leerlingen bijvoorbeeld het werk zelf nakijken en kan de leraar voor het gesprek het

nagekeken werk bekijken. Een andere oplossing is, is dat de leraar van groep 3 het op dezelfde dag nakijkt en pas de volgende dag het reflectiegesprek voert. Het is belangrijk dat het team dit samen bespreekbaar maakt, zodat de oplossing door iedereen gedragen wordt.

Verder is het doel van het ontwerp kritisch bekeken, om eventueel een vooronderzoek voor te stellen. Het doel van het ontwerp was dat leraren mondelinge reflectie gingen begeleiden om vervolgens de zelfstandige, zelfsturende en verantwoordelijke werkhouding van de leerling te bevorderen. Of dit daadwerkelijk zo is, is niet onderzocht. Echter geven de twee onderbouwleraren in het ontwerponderzoek aan dat zij merken dat de leerlingen de lering van achteraf reflecteren nog niet toepassen in een nieuwe situatie. Dit betekent dat de leerlingen hun inzichten niet gebruiken om zichzelf beter aan te sturen. Misschien komt dit doordat het ontwerp zich beperkt heeft tot achteraf reflecteren. In de literatuur (zie paragraaf 2.2.4) over reflectie wordt geadviseerd om voor, tijdens en de na taak te reflecteren, omdat dit ervoor zorgt dat de leerling meer inzicht krijgt in het leerproces en zichzelf dan beter kan gaan aansturen (Berends & Wolthuis, 2014).Een vervolgonderzoek met als onderzoeksvraag ‘Hoe kan de leraar de transfer tussen lering van het reflectiegesprek en de nieuwe situatie begeleiden?’ kan hier op aansluiten. Dit betekent dat het team zich opnieuw kan verdiepen in de literatuur; vooraf en tijdens reflecteren en dat dit volgens de fasen van collectief praktijkonderzoek onderzocht kan worden. Het is belangrijk dat het team een stapje terug doet, om vervolgens te kijken hoe zij het innoverend handelen (het ontwerp) kunnen aanpassen zodat de leerling de lering van het reflectiegesprek ook in nieuwe situaties gaat toepassen. Daarnaast is het de vraag of het dan nog wel om reflectie gaat, want vooraf en tijdens reflecteren komt overeen met de eerste drie fasen van zelfregulerend leren (Pintrich, 2004); de eerste fase ‘voorbereiding, planning en activering’, de tweede fase ‘monitoren’ en de derde fase ‘controleren’ (zie paragraaf 2.2.3 voor de fasen). Het team van daltonschool de Bongerd kan zich in de toekomst dus in deze materie verdiepen. Leraren kunnen samen onderzoeksactiviteiten en gesprekken plannen en zich opnieuw gaan verdiepen in de literatuur; de reflectiemomenten en de fasen van zelfsturing van Pintrich (2004). Het is daarom aan te raden dat reflectie in relatie met zelfsturing de komende jaren een vast agendapunt wordt, zodat het team de ruimte krijgt om dit te onderzoeken.

Tot slot is het daltonschool de Bongerd aan te bevelen om de uitkomsten van dit onderzoek te borgen in verband met de visitatiecommies van het Nederlandse Daltononderwijs. Zo blijkt uit het vooronderzoek dat reflectie nog niet voldoende is geborgd wanneer het om de onderbouw gaat en dat de visitatiecommissie in het schooljaar 2015-2016 komt. De visitatiecommissie wil graag weten hoe de nieuwe kernwaarde geïmplementeerd en geborgd is. Dit betekent dat het team tijdens de studiedag in juni 2015, tijdens het evalueren van het daltonbeleidsplan kan beschrijven hoe dit onderzoek is gegaan, wat de uitkomsten zijn en wat deze uitkomsten voor de toekomst betekenen.

7. Eindconclusie

In dit praktijkonderzoek is er onderzocht hoe de twee onderbouwleraren van daltonschool de Bongerd mondelinge reflectie in de onderbouw kunnen begeleiden. Het begeleiden van mondelinge reflectie is volgens het team van de Bongerd van belang om op den duur verantwoordelijkheid en de zelfstandige en zelfsturende werkhouding van de leerlingen tijdens het zelfstandig werken te stimuleren. De Bongerd werkt door de krimp met combinatiegroepen van drie of vier leerjaren en dit vraagt om zelfstandigheid, zelfsturing en verantwoordelijkheid van de leerlingen.

Vanuit de literatuur wordt bevestigd dat reflectie een middel kan zijn, omdat de lering van het reflectiegesprek sturing geeft aan het leren en het leerproces. Leerlingen krijgen bijvoorbeeld inzicht in het eigen leerproces en kunnen dit gebruiken om zich zelf aan te sturen (Berends & Wolthuis, 2014; Sins; 2014). Daltonschool de Bongerd wil daarom weten hoe een reflectiegesprek in de onderbouw begeleid kan worden.

Uit de literatuur blijkt dat de leraar een belangrijke taak heeft wanneer het om het begeleiden van een reflectiegesprek gaat. De leraar moet voor een veilige sfeer zorgen en een goede relatie met de leerlingen hebben (Sins, 2014; Korthagen, et al., 2002). Verder moet de leraar de leerdoelen van de taken vooraf formuleren, zodat de leerling na het maken van de taken kan reflecteren op de leerdoelen. Het is belangrijk de leerling reflecteert op de aanpak, de beleving en de inhoud van de taak. De leraar moet dus verschillende reflectievragen stellen en hij of zij moet doorvragen, zodat het denken aan de leerling wordt overgelaten (Berends & Wolthuis, 2014; Hooijmaaijers, et al., 2012; Janssen- Vos en Pompert, 2001; Sins, 2014).

Naar aanleiding van de literatuur vond er een vooronderzoek op daltonschool de Bongerd plaats. Uit het vooronderzoek blijkt dat reflectie vanaf groep 4 plaatsvindt en dat deze werkwijze niet geschikt is voor de groepen 1 t/m 3. Verder voldoen de onderbouwleraren aan de basisvoorwaarde ‘een goede relatie met de leerlingen’ en hebben de leraren behoeften aan meer kennis. Bijvoorbeeld: kennis over het begeleiden van mondelinge reflectie. Het team heeft kennis verkregen en vanuit de gepresenteerde kennis zijn er gedragsdoelen geformuleerd voor de leraar (ontwerp):

1. De leraar verbindt de leerdoelen van de zelfstandig werktaken aan het reflectiegesprek;
2. De leraar stelt één keer in de week, na het zelfstandig werken verschillende reflectievragen (beleving, inhoud en aanpak) en vraagt door.

Naast de gedragsdoelen is er een gespreksleidraad voor het reflectiegesprek ontwikkeld en hebben twee onderbouwleraren dit vier wekenlang, één keer in de week met drie leerlingen uitgevoerd.

De uitvoering is gemonitord en hieruit blijkt dat de leerdoelen worden verbonden aan de reflectievragen ‘inhoud’ en dat het leerdoel de leerling helpt om de reflectievragen ‘inhoud’ te beantwoorden. De verschillende reflectievragen en het doorvragen hebben ervoor gezorgd dat de leraar een reflectiegesprek kan begeleiden en dat de leerlingen tot reflectie komen. Uit de nulmeting en eindmeting blijkt dat de leraren na de interventieperiode en de scholingsmomenten het gevoel hebben dat zij vaardiger zijn geworden in het begeleiden van een reflectiegesprek.

Naar aanleiding van de resultaten van het CPO kan er geconcludeerd worden hoe de onderbouwleraren van daltonschool de Bongerd mondelinge reflectie in de onderbouw kunnen begeleiden. De leraar kan mondelinge reflectie begeleiden door het leerdoel aan het reflectiegesprek te verbinden. Om dit te kunnen, moet de leraar voor het zelfstandig werken de leerdoelen zichtbaar en kindgericht formuleren en tijdens het reflectiegesprek naar de leerdoelen vragen. Daarnaast moet de leraar verschillende reflectievragen stellen (beleving, aanpak en inhoud) en moet de leraar tijdens het reflectiegesprek doorvragen. Wanneer de leraar dit doet, komen de leerlingen tot reflectie.

Literatuurlijst

Baarda, D.B., de Goede, M.P.M. & Kalmijn, M. (2007). *Basisboek Enquêteren. Handleiding voor het maken van een vragenlijst en het voorbereiden en afnemen van enquêtes.* Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.

Bartholomew, L.K., Parcel, G.S., Kok, G. & Gottlieb, N.H. (2006). *Planning Health Promotion Programs: An Intervention Mapping Approach.* San Francisco: Jossey-Bass.

Berends, R., Pierik- Zwaal, M. & Sins P. (2014). *Reflectie in daltononderwijs: Geschiedenis, Praktijk en Onderzoek.* Deventer: Saxion Dalton University Press.

Berends, R. & Wolthuis, H. (2014). *Focus op Dalton.* Deventer: Saxion Dalton University Press.

Bruining, T. (red), Loeffen, E., Uytendaal, E. & Koning, H. de (2012). *Creëren van professionele ruimte in het onderwijs.* 's-Hertogenbosch / Utrecht: KPC Groep / APS in opdracht van het ministerie van OCW.

Bruining, T., Koning, H. de, Loeffen, E. & Uytendaal, E. (2013). *Samen vormgeven aan professionele ruimte voor goed onderwijs*. Onderzoeksrapportage. 's-Hertogenbosch / Utrecht: KPC Groep / APS in opdracht van het ministerie van OCW.

Exova, (2014). *Matrix Leerkrachtvaardigheden Luc Stevens*. Geraadpleegd op: *http://exova-matrix.com/*

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

Hohmann, M. & Weikart, D.P (2007). *Actief leren. Handboek voor begeleiders en leerkrachten van jonge kinderen.* Utrecht/ Zutphen: ThiemeMeulenhoff.

Hooijmaaijers, T., Stokhof, T. & Verhulst, F. (2012). *Ontwikkelingspsychologie voor leerkrachten basisonderwijs.* Assen: Van Gorcum.

Interactum Lectoraat (n.d.[a]). *Placemat.* Geraadpleegd op: http://kennisbank.lectoraat.nl/index.cfm?page=Placemat+1

Interactum Lectoraat (n.d.[b]). *Groepsinterview.* Geraadpleegd op: http://kennisbank.lectoraat.nl/index.cfm?page=Groepsinterview

Interactum Lectoraat (n.d.[c]). *De Storyline.* Geraadpleegd op: http://kennisbank.lectoraat.nl/index.cfm?page=De+Storyline

Jansen- Vos, F. & Pompert, B. (2001). *Startblokken van Basisontwikkeling. Een goed begin voor peuters en jongste kleuters.* Assen: Koninklijke Van Gorcum.

Janson, D. (2014). *Doelen stellen met je leerlingen.* Geraadpleegd op:

http://www.schoolaanzet.nl/uploads/tx_sazcontent/Doelen_stellen_met_je_leerlingen_01.pdf

Joyce, C. & Hipkins, R. (2004). *Young Children's Emergent self-regulated learning skills in a primary science investigation.* NZARE Conference.

Kenter, B., Janssen, J, & Castelijns, J. (2002). Ik weet hoe ik leer! *De wereld van het jonge kind (maart 2002),* 196- 199. Geraadpleegd op: http://tm.thiememeulenhoff.nl/assets/documentenservice_zen/hjk/archief/2002/07_maart_2002/jrg29 -maart2002-kenter-janssen-castelijns-portfolios-ikweethoeikleer.pdf

Korthagen, F., Koster, B., Melief, K., & Tigchelaar, A. (2002). *Docenten leren reflecteren: Systematische reflectie in de opleiding en begeleiding van leraren.* Soest:Uitgeverij: H. Nelissen B.V.

Korthagen, F. & Vasalos, A. (2002). Niveaus in reflectie: Naar maatwerk in begeleiding. *VELON- Tijdschrift 23*(1), 29-38.

Ormrod, J.E. (2006). *Essentials of educational psychology.* New Jersey: Pearson.

Pauw, I. (2007). *De kunst van het navelstaren. De didactische implicaties van de retorisering van reflectieverslagen op de pabo. Een exploratieve studie.* Zwolle: KPZ InDruk.

Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self- regulated learing. In M. Boekaerts, *Handbook of Self- Regulation* (p. 451-502). San Diego CA: Academic Press

Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review 16*(4), 385-407.

Poos, E. (2011). *Kindportfolio's in theorie en praktijk.* Helmond: Uitgeverij Onderwijs Maak Je Samen.

Schalkers, K., Haan, de M. & Booij, N. (n.d.). *Reflectie. Leren? Dat kan ik zelf?* Maar wil je even helpen? Handvatten voor schoolteams die zelfsturende leren *comptenties van leerlingen willen stimuleren.* KPC Groep. Geraadpleegd op: www.kpcgroep.nl/~/media/files/documentenpo/reflectie.ashx

Sins, P. (2014). De effectiviteit van reflectie. In R. Berends & P. Sins (red). *Reflectie in* daltononderwijs: Geschiedenis, Praktijk en Onderzoek. Deventer: Saxion Dalton University Press.

Tijssen, K., Bod, E., & Mooy, S. (2007). Kinderen zelf leren. Trots op je werk. *JSW 92* (2), 18-21.

Velzen, J. H. van (2002). *Instruction and self-regulated learning: promoting students' (self-) reflective thinking.* Proefschrift, Leiden: Universiteit Leiden.

Veen, T. van der, & Wal, J. van der (2008).*Van leertheorie naar onderwijspraktijk.* Groningen/ Houten: Wolters- Noordhoff.

Wyffels, D. (2006). *Hoe coach ik mijn klas: De basisgids voor klassenmanagement*. Tielt: Uitgeverij Lannoo.

Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a Self- Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice 41*(2), 64-70.

Bijlagen

Bijlage A: Ik- doelen reflectie voor de groepen eind 2 en eind 4.

Eind groep 2	Eind groep 4
Vooraf: - Ik denk na over materiaal dat ik nodig heb om de taak voldoende te kunnen volbrengen. - Ik weet waar ik materiaal kan vinden. - Ik kies waar ik kan werken. - Ik kan 3 verplichte werkjes plannen. - Ik kan benoemen wat ik moet doen. - Ik kan kiezen tussen meerdere opdrachten. - Ik kan een dag/ weektaak overzien. - Ik kan inschatten of ik een opdracht kan uitvoeren. - Ik weet waarom ik plan zoals ik plan. - Ik kan aangeven wat ik van mijn taak vind, gevoel onder woorden brengen. - Ik kan vooraf de juiste vragen stellen.	Vooraf: - Ik wil wat gaan maken en weet welk materiaal ik erbij ga gebruiken, hoeveel tijd ik eraan mag werken. - Ik weet wat van mij op een dag verwacht wordt. - Ik kan mijn taken per dag plannen. - Ik kan aangeven met wie, wanneer, waar ik ga werken en wat ik dan nodig heb. - Ik weet wat het doel is van de les/ taak. - Ik kan mezelf doelen per dag stellen.
Tijdens: - Iets lukt mij niet. Ik weet hoe ik hulp moet vragen. - Ik snap wat ik aan het doen ben. - Ik kan eventuele problemen onder woorden brengen. - Ik kan eventuele problemen oplossen, zelfstandig of met hulp van anderen. - Ik kan om hulp vragen. - Ik kan omgaan met uitgestelde aandacht. - Ik kan een opdracht een beetje veranderen als het nodig is om een goed resultaat te krijgen. - Ik denk na over wat (niet) goed gaat. - Ik kan mijn vragen verwoorden.	Tijdens: - Ik ga na of het gaat zoals ik het in gedachten had. - Ik kan om hulp vragen. - Ik kan een planning bijstellen als dat nodig is. - Ik vraag hulp als ik bij correctie merk dat ik veel fouten heb. - Ik denk na over de uitvoering van de taak en kan dit verwoorden.
Na: - Ik denk na over hoe het is gegaan en of ik tevreden ben of niet. - Ik kan zeggen wat ik van een taak vond. - Ik denk na over hoe het eruit ziet (product) en hoe ik het heb gedaan.	Na: - Ik kan mijn werk nakijken. - Ik kan aangeven waarom het samenwerken wel/ niet goed ging. - Ik kan vertellen wat ik moeilijk of makkelijk vind/vond.

- Ik denk na over wat ik geleerd heb. - Ik kan vertellen wat ik van de opdracht vond. - Ik kan vertellen wat ik makkelijk en leuk vond aan de opdracht. - Ik kan vertellen of ik het doel van de opdracht gehaald heb. - Ik kan vertellen hoe het samenspelen en samenwerken is gegaan. - Ik kan met behulp van de kieskaart aangeven hoe ik gewerkt heb.	- Ik kan aangeven of en waarom de taak goed is uitgevoerd. - Ik kan mijn gevoel over de taak na afloop goed onder woorden brengen. - Ik kan leerpunten bedenken voor de volgende keer.

Bron: Ik- doelen kernwaarde reflectie. Gedeeltelijk overgenomen van *Focus op Dalton* (p.81), Berends, R. & Wolthuis, H., 2014, Deventer: Saxion Dalton University Press.

Bijlage B: Kijkkader daltonbeleidsplan
Doel: Onderzoeken hoe reflectie in het beleid wordt vormgegeven.

Kijkkader: daltonbeleidsplan 2012-2017	
Kijkpunt	Antwoord
1. In hoeverre komt de definitie van reflectie terug in het daltonbeleidsplan? Toelichting: Definitie zie literatuuronderzoek.	
2. In hoeverre wordt er gereflecteerd op de drie verschillende momenten? Toelichting: Vooraf, tijdens en na afloop van de taak.	
3. In hoeverre wordt er gereflecteerd op de inhoud, de aanpak en de beleving? Toelichting: Onderwerpen reflectie.	
4. In hoeverre wordt reflectie verbonden aan zelfsturing? Toelichting: Wanneer wordt er verwacht dat de leerling zelfgestuurd werkt? Wordt er dan gereflecteerd om de zelfsturing te bevorderen?	

Bijlage C: Gespreksleidraad voor semi gestructureerd interview

Geïnterviewde: Leraren daltonschool de Bongerd

Doel van de dialoog: Onderzoeken hoe reflectie in de praktijk wordt uitgevoerd.

Verslaglegging: Namen worden niet in het rapportageverslag genoemd. De belangrijkste punten van de notulen worden verwerkt in het verslag. Uitwerking wordt gecheckt op waarheden (member check).

Duur: maximaal 25 minuten.

Globale vragen:

Start	Onderzoeker presenteert de bevindingen van het beleidsplan.
Starvraag:	Hoe heb je tot nu toe reflectie bij de leerlingen gestimuleerd?
	- Op welke wijze wordt er gereflecteerd? - Zijn er verschillen per bouw/ groep? - Op welke momenten wordt er gereflecteerd? - Wordt reflectie verbonden aan zelfstandigheid en verantwoordelijkheid? Op welke wijze?
Vervolgvraag	Hoe begeleiden jullie reflectie in de klas?
	- Zijn er verschillen per bouw/ groep? - Wat voor soort vragen worden er gesteld?
Afsluiting:	Wie wil de uitwerking van de dialoog checken op waarheden?

Bijlage D: Toelichting de Matrix van Stevens

Exova (2014) beschrijft op de website een invulwijzer. Dit gaat als volgt:

Invulwijzer:

De matrix bestaat uit 9 cellen, die ieder een deel vertegenwoordigen van je dagelijkse onderwijspraktijk. Aan de linkerzijde zijn leerkrachtvaardigheden benoemd: interactie - instructie - klassenmanagement. Aan de bovenzijde staan de basisbehoeften van iedere leerling: relatie - competentie - autonomie.

Bij iedere cel worden je in deze applicatie stellingen voorgelegd die concreet leerkrachtgedrag beschrijven. Je hebt bij elke stelling vier mogelijkheden om jezelf te scoren: vrijwel altijd - meestal - soms - zelden. Na het invullen van alle stellingen in elke cel krijg je d.m.v. kleuren direct een overzicht van jouw huidige houding en vaardigheden. Wees bij het invullen heel kritisch op jezelf, om zo een werkelijk beeld te krijgen. Het heeft geen zin "wenselijk te antwoorden", omdat je daarmee aan het doel van deze applicatie voorbij gaat, namelijk: het in kaart brengen van jouw leerpunten zodat je jouw leerdoelen voor de komende periode kunt formuleren.

Vanuit jouw individuele score heb je de mogelijkheid om je verder te ontwikkelen d.m.v. jouw eigen POP (Persoonlijk Ontwikkel Plan). Ook op schoolniveau wordt dan duidelijk waar ieders kwaliteiten (en leerpunten) liggen, zodat er ook een teambreed ontwikkelplan gemaakt kan worden. De ideale leerkracht beheerst alle onderdelen vanuit het perspectief: ONBEWUST BEKWAAM*. Dit betekent dat je vrijwel altijd het concrete gedrag uitvoert in je dagelijkse handelen (en wanneer je dit niet doet, je kunt verantwoorden waarom niet!).

* de mate van bekwaamheid kunnen we onderverdelen in vier niveaus:

ONBEWUST ONBEKWAAM: Je weet niet dat je iets niet beheerst, omdat je er nog nooit van hebt gehoord.

BEWUST ONBEKWAAM: Je weet dat iets bestaat, maar je kunt het nog niet. Je bent je hier bewust van.

BEWUST BEKWAAM: Je hebt scholing/training gevolgd en je bent bewust met de vaardigheid bezig tijdens de uitvoering.

ONBEWUST BEKWAAM: Je denkt er niet meer bij na als je de vaardigheid uitvoert; hij zit "in je systeem"

Exova (2014) beschrijft op website een toelichting over de kleurcodes. Dit gaat als volgt:

Kleurcodes:

Kleur	**Score**
(donker) groen	>= 95%
(licht)groen	>=75%
Geel	>= 50%
Oranje	>=25%
Rood	<25%
Wit	Vragen voor dit onderdeel nog niet (volledig) ingevuld

De volgende stellingen zijn voorgelegd aan de leraren:
Stellingen interactie- relatie:

- Ik prijs op afstand en corrigeer van dichtbij.
- Ik complimenteer ook gewoon gedrag, niet alleen topprestaties.
- Ik complimenteer individuele leerlingen en de groep.
- Ik laat aan iedereen merken dat ik waardering voor ze heb.
- Ik hecht eraan leerlingen zoveel mogelijk te bemoedigen.
- Elke leerling weet dat ik hem met respect behandel.
- Elke leerling weet dat ik met respect behandeld wil worden.
- Ik ga uit van omkeerbaarheid van gedrag: wat ik tegen de leerlingen zeg moeten zij in principe ook tegen mij kunnen zeggen.
- Ik neem antwoorden van kinderen serieus en accepteer lachen van andere kinderen om fouten niet.
- Ik blijf op de achtergrond als leerlingen tot een gesprek komen.
- Ik neem initiatieven van kinderen serieus.
- Ik houd me aan de afspraken met de leerlingen.
- Ik gebruik vaak voornamen.
- ik geef persoonlijke aandacht aan alle leerlingen.
- Ik laat zien en horen aan vertellende leerlingen dat ik hun verhaal volg.
- Ik laat regelmatig mijn ogen dwalen door de klas.
- Ik ben gevoelig voor de signalen van kinderen.
- Ik stel vragen aan de kinderen en vraag door als dat kan.
- Ik ben geduldig en gebruik humor.
- Ik stel kinderen op hun gemak.
- Ik maak klassenklimaat, werkklimaat en omgaan met elkaar bespreekbaar.
- Ik leer de kinderen te reflecteren op hun eigen gedrag.
- Ik laat merken dat ik beschikbaar ben en naar ze wil luisteren.
- Ik houd rekening met verschillen in behoefte aan veiligheid en acceptatie.
- Ik ga discreet om met vertrouwelijke informatie over de thuissituatie van kinderen.
- Ik neem stelling tegen sexisme, racisme, discriminatie en pesten.
- Ik bevorder sociale vaardigheden en weerbaarheid van leerlingen.
- Ik laat kinderen elkaar helpen en uitleggen.
- Ik laat kinderen samenwerken.
- Ik laat kinderen vragen stellen aan elkaar.
- Ik stimuleer dat leerlingen vertrouwen hebben in elkaar ongeacht hun afkomst, geslacht, ontwikkelingsaspecten en culturele of maatschappelijke achtergrond.
- Ik laat kinderen merken dat ik hun samenwerking belangrijk vind.
- Ik probeer een voorbeeld te zijn van hoe je met elkaar omgaat
- Ik laat de kinderen merken dat ik het leuk heb in de klas (Exova, 2014).

Stellingen interactie- competentie

- Ik zet leerlingen regelmatig in het zonnetje.
- Ik geef complimenten/correcties op wat leerlingen doen in plaats van wat ze zijn.
- Ik probeer zoveel mogelijk antwoorden te waarderen.
- Ik waardeer ook kleine stappen die leerlingen maken.
- Ik geef meer complimenten dan negatieve correcties.
- Ik waardeer het als kinderen elkaar helpen.
- Ik bespreek ieders kwaliteiten in de groep.
- Ik laat de leerlingen merken dat zij zich houden aan de afspraken.

- Ik kan een plan van de kinderen laten zoals het is.
- Ik ga ervan uit dat ieder kind wel iets weet/kan.
- Ik zorg ervoor dat kinderen hun geloof in eigen kunnen niet verliezen.
- Ik praat met kinderen over hun leerproces, vraag naar hun verklaring voor succes of falen.
- Ik bevorder dat kinderen hun successen aan zichzelf toeschrijven.
- Ik stel steunvragen als een kind iets niet weet of kan.
- Ik houd zoveel mogelijk rekening met wensen en interesses van de kinderen.
- Ik houd rekening met verschillen in zelfvertrouwen van de kinderen.
- Ik laat merken dat er verschillende leerstijlen zijn.
- ik maak afspraken met de groep over niet pesten met betrekking tot fouten maken en verschillende niveaus.
- Ik laat kinderen ervaren dat ik graag hun mening hoor en dat hun commentaar ertoe doet.
- klasgenoten en met mij te delen.
- Ik geef actief beurten in plaats van alleen via vingers.
- Ik laat merken dat ik actief meedoen zeer waardeer.
- Ik stimuleer dat kinderen hun waardering of kritiek over de les uiten.
- Ik stel vragen die uitdagen tot nadenken(Exova, 2014).

Stellingen interactie- autonomie:

- Ik waardeer het als kinderen een eigen mening hebben.
- Ik honoreer initiatieven van kinderen.
- Ik beloon het zelfstandig werken.
- Ik overleg met de kinderen over de gang van zaken in de klas en waardeer hun inbreng.
- Ik laat kinderen zelfstandig samenwerken.
- Ik laat kinderen elkaar helpen zonder me er mee te bemoeien.
- Ik controleer niet steeds.
- Ik laat dingen bewust over aan eigen verantwoordelijkheid van kinderen.
- Ik loop wel eens de klas uit om te laten zien dat ik er op vertrouw dat ze zelf de orde kunnen bewaren.
- Ik bespreek met de kinderen dat ze voor zichzelf werken en niet voor het oordeel van een ander.
- Ik houd rekening met verschillen in mogelijkheid tot en behoefte aan autonomie Ik stimuleer dat kinderen van elkaar leren.
- Ik heb gesprekken met de kinderen waarin ze voor hun mening mogen uitkomen.
- Ik vraag aan de leerlingen hoe ze dingen zelf hebben opgelost.
- Ik zeg dat de kinderen het zelf kunnen oplossen als ze met onnodige vragen bij mij komen (Exova, 2014).

Stellingen instructie- relatie:

- Ik reageer zoveel mogelijk positief op antwoorden.
- Ik laat merken dat ik denkinspanningen waardeer.
- Ik bedank leerlingen voor hun bijdrage aan de les.
- Leerlingen weten dat ik oog heb voor hun sterke kanten en hun problemen.
- Het is voor iedere leerling duidelijk dat ik belangstelling heb voor wat hij wel en niet weet en kan.
- Ik denk regelmatig hardop mee.
- Als ik instructie geef volg ik meer het leerproces bij de leerlingen dan dat zij mijn instructielijn volgen.
- Ik laat leerlingen elkaar helpen tijdens de instructie.

- Leerlingen weten dat ik ze niet in verlegenheid zal brengen bij het geven van beurten.
- Ik maak duidelijk dat ik begrijp dat leren en les krijgen moeilijk kan zijn.
- Ik laat tijdens mijn uitleg merken dat ik er ben om ze te ondersteunen en te stimuleren.
- Ik bespreek het werk en spel achteraf met de kinderen.
- Ik laat merken dat ik benieuwd ben naar ieders denkstappen.
- Ik betrek zoveel mogelijk leerlingen bij mijn instructie, als het kan allemaal.
- Ik stimuleer tijdens de instructie overleg tussen leerlingen.
- Ik houd geen monologen, mijn instructie is interactief.
- Ik probeer tijdens mijn instructie aan te sluiten bij de belevingswereld van kinderen (Exova, 2014).

Stellingen instructie- competentie:

- Een beurt in de klas levert bij mij in principe een succesgevoel op.
- Ik laat merken dat ik hoge, realistische verwachtingen heb.
- Leerlingen bepalen bij mij de beoordelingscriteria.
- Leerlingen weten dat ik elk antwoord serieus neem.
- Ik verdeel de beurten goed.
- Ik beloon ook procesaspecten als plezier in het werk, aandacht tijdens de instructie.
- Ik zoek altijd naar de goede elementen in de antwoorden.
- Mijn vragen en opdrachten pas ik aan aan het niveau van de leerlingen: ik maak ze toegankelijk voor een ieder.
- Ik las denkpauzes in.
- Ik laat de lengte van de instructie afhangen van de instructiebehoefte van de leerling door bijvoorbeeld te werken met een grote en een kleine groep.
- Ik overvraag de leerlingen niet.
- Ik bouw reflectiemomenten in voor de kinderen waarin ze elkaar vertellen wat ze geleerd hebben.
- Ik leg elke les uit wat het doel is.
- Ik bespreek met de kinderen dat er verschillende leerstijlen zijn.
- Ik laat kinderen tijdens de instructie samen oefenen, waarbij ik laat merken dat fouten maken mag.
- Ik maak gebruik van de voorkennis van kinderen.
- Ik grijp terug in mijn instructie op wat vooraf ging.
- Ik leer de leerlingen te reflecteren op de leerprocessen die zij doormaken.
- Ik maak de onderwijsinhoud zo zinvol en betekenisvol mogelijk.
- Ik geef uitdagende taken aan leerlingen die de lesdoelen bereikt hebben.
- Ik gebruik vaak open opdrachten.
- Ik zorg ervoor dat leerlingen hun eigen ervaringen met het onderwerp kunnen vertellen, laten zien of laten horen.
- Ik stel niet te gemakkelijke vragen.
- Ik stimuleer dat kinderen na de les hun waardering of kritiek uiten.
- Ik varieer in mijn instructie (Exova, 2014).

Stellingen instructie- autonomie:

- Ik waardeer tijdens de instructie het bedenken van eigen oplossingen van kinderen.
- Ik straal uit dat kinderen veel zelf kunnen.
- Ik waardeer eigen keuzes van leerlingen.
- Ik honoreer initiatieven van kinderen.
- Ik ga inhoudelijk in op de inbreng van kinderen.

- Ik laat kinderen elkaar iets uitleggen, ik werk bijvoorbeeld met tutoren.
- Ik werk met visuele ondersteuning, bijvoorbeeld op het bord, met pictogrammen, met eigen instructiekaarten.
- Ik werk met zelfinstruerend materiaal, bijvoorbeeld met de computer.
- Ik laat kinderen zelf of samen nakijken.
- Ik laat kinderen zelf kiezen of ze instructie nodig hebben.
- Ik daag kinderen uit hun eigen keuzes te maken.
- Ik laat kinderen hun eigen leerdoelen kiezen.
- Ik geef korte instructies en laat kinderen dan zelf werken.
- Ik leg ook wel iets klaar zonder instructie.
- Ik laat merken dat kinderen het recht hebben zich af en toe terug te trekken.
- Ik stimuleer dat kinderen hun eigen normen ontwikkelen voor hun werk.
- Ik bevorder dat kinderen het geleerde toepassen in andere situaties (Exova, 2014).

Stellingen klassenmanagement- relatie:

- Ik laat mijn organisatie merken dat ik samen spelen en werken belangrijk vind.
- Ik neem de tijd om met kinderen te praten over de voortgang van het werk.
- Ik neem de tijd om kinderen waardering bij te brengen voor hun schoolspullen.
- Ik richt de klas zo in dat oogcontact tussen kinderen onderling en tussen mij de kinderen mogelijk is.
- Ik bouw tijd in voor persoonlijke aandacht.
- Ik richt het lokaal zo in dat er geen irritaties ontstaan over looproutes en het vinden van materiaal.
- Ik heb duidelijke afspraken over elkaar helpen.
- Soms regisseer ik de indeling in de groepjes.
- Ik geef inspraak in de lesorganisaties en de klasseninrichting.
- Ik daag kinderen uit iets samen te doen.
- Ik werk graag met tafelgroepen om het contact te stimuleren.
- Ik richt de klas zo in dat er op een flexibele manier gewerkt kan worden in groepjes.
- In mijn klas is er een veilige plaats waar kinderen materiaal kunnen tentoonstellen voor elkaar.
- Ik bouw ongedwongen en gezellige momenten in mijn lessen in.
- Ik heb aandacht voor de sfeer in de klasseninrichting (Exova, 2014).

Stellingen klassenmanagement- competentie:

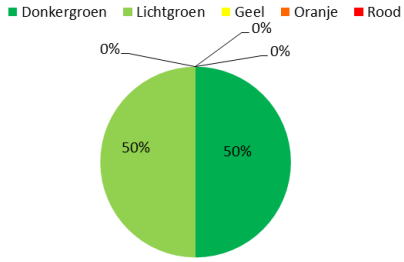
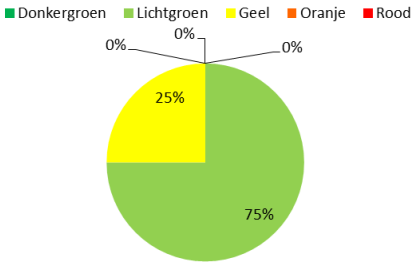
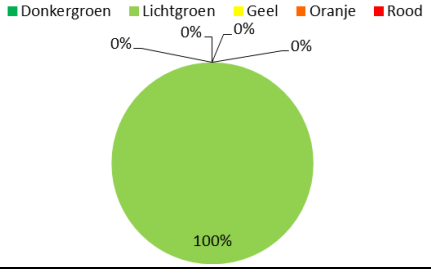
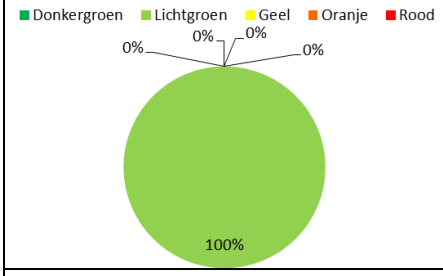
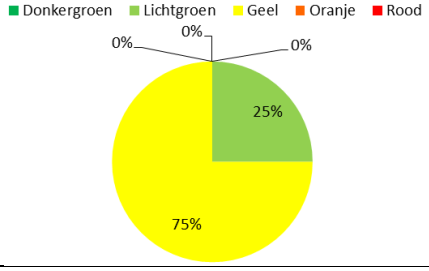
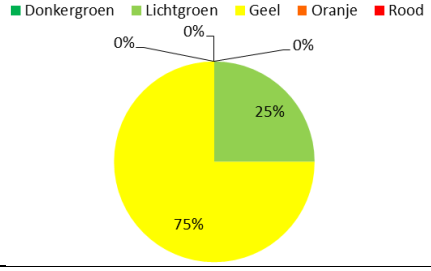
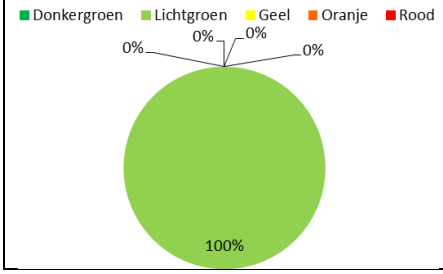
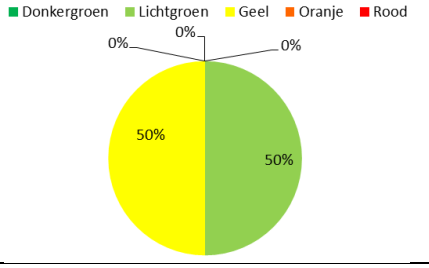
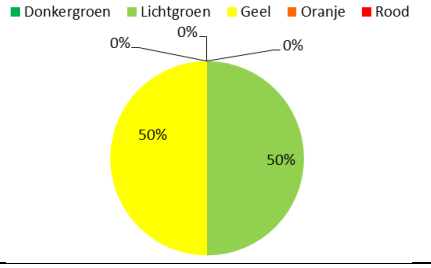
- Kinderen kunnen bij mij in de klas zelfstandig werken en spelen.
- Ik ga er van uit dat kinderen hun eigen werk of spel goed doen.
- Ik waardeer voorstellen over de klassenorganisatie.
- Ik waardeer het oordeel van de leerlingen over het materiaal.
- Ik leer kinderen elkaar te helpen, ik heb daar regels voor.
- Ik heb beoordelingssystemen die niet vergelijkend zijn.
- Ik zorg voor tempo- en niveaudifferentiatie.
- Ik heb afspraken over mijn beschikbaarheid als kinderen je nodig hebben.
- Ik heb mogelijkheden voor leerlingen om alleen rustig te kunnen werken. Kinderen hebben bij mij allemaal verschillend werk, waardoor ze zich minder met elkaar hoeven te vergelijken.
- Ik gebruik werkkaarten die aansturen op het goed volbrengen van de taak.
- Het materiaal is inzichtelijk geordend.
- Ik zorg voor ondersteuning die op maat is en op het juiste moment komt.

- Ik gebruik werkvormen die uitdagen tot actief leren en spelen.
- Ik gebruik werkvormen waardoor kinderen op verschillende manieren kunnen leren.
- Ik stimuleer dat kinderen hun eigen werk nakijken.
- Ik coördineer werktijden zodat kinderen naar een andere groep kunnen om daar bijvoorbeeld instructie te volgen.
- Ik heb altijd aantrekkelijk werk voldoende voor elk niveau (Exova, 2014).

Stellingen klassenmanagement- autonomie:

- Kinderen hebben bij mij keuzemogelijkheden in de taken en in de volgorde waarin ze werken: een dagdeel-, dag- of werktaak.
- Kinderen controleren hun eigen werk en houden hun vorderingen bij.
- Kinderen maken afspraken met zichzelf over wat en hoeveel ze af hebben in een bepaalde hoeveelheid tijd.
- Bij mij bepalen de kinderen zelf met hoeveel ze in een hoek werken.
- Ik betrek de kinderen in de samenstelling van de tafelgroepen.
- Ik laat kinderen meebepalen hoe de klas wordt ingericht.
- De kinderen zijn zelf verantwoordelijk voor hun materialen en voor het opgeruimd houden van de klas.
- De kinderen zijn ook verantwoordelijk voor elkaar.
- Ik laat de leerlingen zelf hun materiaal pakken.
- Ik heb vooral open kasten in de klas.
- Ik laat een aantal organisatorische taken aan de kinderen over.
- De kinderen mogen zelf een hoek inrichten.
- Ik heb ruimtes in de klas waar niet steeds mijn oog op valt.
- Kinderen werken samen bij mij.
- Ik heb heldere, door de kinderen geaccepteerde regels, maar niet teveel.
- Ik houd rekening met verschillen tussen kinderen wat betreft zelfstandigheid en het dragen van verantwoordelijkheid.
- Ik zorg voor een duidelijke les- en tijdsindeling.
- Ik zorg voor een visuele ondersteuning van de taken, bijvoorbeeld op het bord of op een planbord waarop de kinderen hun keuzes kunnen aangeven.
- Ik heb een opgeruimd lokaal met een duidelijke indeling in materialen.
- Ik zorg dat ik zelf zorgvuldig met de materialen ben.
- Ik zorg voor een opstelling waarin elkaar helpen vanzelfsprekend is.
- Ik plan ruimte in voor taken waarin de eigen mening van leerlingen naar voren komt.
- Ik heb vrij toegankelijke extra materialen, zoals een wisselende collectie boeken en spelletjes.
- Ik daag kinderen uit nieuwe materialen en situaties te ontdekken.
- Ik plan ruimte in voor zelfexpressie en creativiteit (Exova, 2014).

Bijlage E: Resultaten onderbouwleraren de Matrix van Stevens

<table>
<tr><td colspan="3">Percentage kleurscore van de onderbouwleraren (vier leraren)</td></tr>
<tr><td>interactie- relatie
Leerlingen hebben het gevoel dat ze ertoe doen en voelen zich prettig in de klas.

</td><td>interactie- competentie
De leraar reageert responsief op de prestaties van de leerlingen. De leraar laat merken dat hij blij is met kleine stapjes vooruit.

</td><td>interactie- autonomie
De leraar wil niet steeds controleren en opletten, maar laat dingen over aan de leerlingen (eigen verantwoordelijkheid).

</td></tr>
<tr><td>instructie- relatie
De leraar betrekt bij de instructie zoveel mogelijk leerlingen. De leraar reageert positief op de antwoorden en de signalen van de kinderen.

</td><td>instructie- competentie
De leraar zorgt voor veiligheid bij het geven van beurten en past de opdracht aan, aan het niveau van de leerlingen. De leraar biedt tevens externe hulpmiddelen.

</td><td>instructie- autonomie
De leraar zet allerlei vormen van zelfstandig leren en samenwerkend leren in. De leerling krijgt de mogelijkheid om zelf beslissingen te nemen. Bijvoorbeeld: instructie, leerdoel, werkvorm, etc.

</td></tr>
<tr><td>klassenmanagement- relatie
De leraar zorgt dat er tijd is voor een stukje persoonlijke aandacht en een gezellig praatje.

</td><td>klassenmanagement- competentie
De leraar creëert momenten om leerlingen extra steun te geven. Daarnaast creëert de leraar momenten om sterkere leerlingen uit te dagen/ begeleiden.

</td><td>klassenmanagement-autonomie
De leraar zorgt ervoor dat leerlingen eigen keuzes kunnen maken.

</td></tr>
</table>

Analyse:
In het model wordt aangetoond hoeveel procent van de onderbouwleraren een bepaalde kleurscore heeft behaald per onderdeel. Op de studiedag van Exova heeft het team gehoord dat de twee kleuren groen voldoende tot goed betekent. De kleuren geel, oranje en rood zijn ontwikkelpunten.

Op schoolniveau scoren de onderbouwleraren donkergroen of lichtgroen op de volgende onderdelen:

- interactie- relatie
- instructie- relatie
- klassenmanagement- relatie
- interactie- autonomie

Op de andere onderdelen scoren de leraren op schoolniveau verschillend. Hoe hoger het percentage bij de kleuren geel, oranje en rood hoe groter de frequentie is om het in de onderbouw te ontwikkelen. Op schoolniveau is het dus belangrijk om de onderdelen instructie- competentie en instructie- autonomie te verbeteren. Dit sluit goed aan bij de ambitie, omdat beide onderdelen stellingen over reflectie en zelfsturing bevatten. Bijvoorbeeld:

- Ik bouw reflectiemomenten in voor de kinderen waarin ze elkaar vertellen wat ze geleerd hebben.
- Ik leer de leerlingen te reflecteren op de leerprocessen die zij doormaken.
- Ik leg elke les uit wat het doel is.
- Ik zorg ervoor dat leerlingen hun eigen ervaringen met het onderwerp kunnen vertellen, laten zien of laten horen.
- Ik stimuleer dat kinderen na de les hun waardering of kritiek uiten.
- Leerlingen bepalen bij mij de beoordelingscriteria.
- Ik waardeer tijdens de instructie het bedenken van eigen oplossingen van kinderen.
- Ik waardeer eigen keuzes van leerlingen.
- Ik laat kinderen zelf of samen nakijken.
- Ik laat kinderen zelf kiezen of ze instructie nodig hebben.
- Ik daag kinderen uit hun eigen keuzes te maken.
- Ik laat kinderen hun eigen leerdoelen kiezen.

Daarnaast geeft deze analyse weer dat de leraren vaardig zijn in het behouden van een goede relatie op het gebied interactie, instructie en klassenmanagement. Een goede relatie is belangrijk bij reflectie.

Bijlage F: Volledige uitwerking systeemanalyse

Componenten	**Beschrijving**	**Fricties**	**Mogelijke interventies**
Object/ motieven	De leraren willen zelfsturing door middel van reflectie bij de leerlingen vergoten. Er is sprake van een gezamenlijke ambitie. Zelfsturing en verantwoordelijkheid ontwikkelen is noodzakelijk voor de krimp (lesgeven in combinatiegroepen).	Geen fricties. Team staat achter de ambitie en zijn enthousiast over het CPO. Team wil graag meedenken.	
Subject/ gewenste opbrengsten	De leraren kunnen door middel van mondelinge reflectie de zelfsturing (houding) van de onderbouwleerlingen verbeteren (bij het zelfstandig werken).		
Instrumenten/ artefacten: Concepten, werkwijzen, hulpmiddelen.	Reflectie wordt in de midden- en bovenbouw gestimuleerd. De onderbouw is nog opzoek naar een werkwijze. Voorbeeldvragen voor een reflectiegesprek en materialen mogelijke werkwijze kunnen aangeschaft worden (klein budget). Stappenplan CPO om een interventieplan te maken. Passend bij het daltonbeleidsplan en de nieuwe kernwaarden van het daltononderwijs. Het is belangrijk om theorie over daltononderwijs en reflectie bij het onderzoek te betrekken.	Team wil kennis en voorbeelden. Teamleden ervaren tijdsdruk. De tijd is sneller voorbij dan dat het team de tijd krijgt om het goed eigen te maken. Binnen het daltononderwijs is reflectie in ontwikkeling. Reflectie wordt nog niet voldoende geborgd in het daltonbeleidsplan.	Theoretische kennis delen. Team heeft kennis nodig om betekenis aan het handelen te geven. Zo effectief mogelijk vergaderen in verband met de tijdsdruk. Werkvormen inzetten die gelijk iets opleveren. Samen brainstormen over het voeren reflectiegesprekken voor in de onderbouw. Samen een keuze maken. Gericht op de toekomst; de nieuwe ontwikkeling en het daltonbeleidsplan. CPO moet iets opleveren voor het daltonbeleidsplan.

	Collegiale consultatie en teamoverleg. Van elkaar leren.		Het team moet de ruimte krijgen om mee te denken. Hoe moet reflectie in het beleid beschreven worden? Hoe wordt reflectie in de praktijk uitgevoerd? De interventie: collectiviteit stimuleren.
Community: Relevante actoren.	Binnen het CPO staan de kinderen en leraren centraal. Het is een wisselwerking tussen leraar en leerling. Het leraargedrag moet eerst veranderen. Daarnaast zijn er nog andere betrokkenen: - Ouders willen weten hoe reflectie wordt toegepast (kernwaarde daltononderwijs). - Daltoncoördinator. Het halen en brengen van informatie tijdens daltonbijeenkomsten van Groot Zwolle. Dit wordt besproken op de daltonvergaderingen en studiedagen die in het jaaroverzicht zijn gepland. - Stichting Proo Samen leren in een gemeenschap staat beschreven in het strategisch beleidsplan. Daarnaast staat er in het strategisch beleidsplan beschreven dat Proo leerlingen wil voorbereiden op de toekomst (21st century skills). Leerlingen dragen meer verantwoordelijkheid bij het leren en geven er zelf	Jaarlijks 3 daltonvergaderingen. Lopen niet gelijk met de daltonbijeenkomsten. Proo wil het samen leren organiseren en heeft naast onze eigen PLG op stichtingsniveau een PLG georganiseerd. Alle scholen moeten naar cursusdagen. Dit zorgt voor tijdsdruk bij collega's.	Korte lijntjes. Onderzoeker moet tijd vrij maken om de opgedane kennis van de daltoncoördinator te bespreken. Kennis verbinden aan het CPO. IB'er communiceert met de stichting over wat haalbaar is voor daltonschool de Bongerd.

	meer sturing aan. Dit sluit aan bij ambitie van het CPO - Daltonvereniging. Reflectie is een nieuwe kernwaarde binnen het daltononderwijs.		Borging is belangrijk, omdat de visitatiecommissie in 2016 komt.
Regels: Waarden en normen, leidende principes, gedragscodes.	Het CPO is belangrijk voor onze schoolontwikkeling en moet binnen de geringe tijd en bij het daltononderwijs passen. Binnen het CPO staat de zelfsturing van kind centraal. Op schoolniveau is dit een ontwikkelpunt. Afspraken worden nagekomen. Locatieleider geeft aan dat er verplichte haalplicht is bij afwezigheid. Team houdt rekening met elkaars kwaliteiten en belemmeringen. Team ondersteunt elkaar bij problemen en moeilijke momenten. Onderzoek klein beginnen. In het strategische beleidsplan staat beschreven dat elke school een professionele leercultuur moet zijn. Dit betekent: - dat medewerker, ouders en leerlingen met elkaar in gesprek gaan. - het leren van de leerlingen centraal staat. - medewerkers delen kennis en hebben een onderzoekende houding;	Team voelt een tijdsdruk. Een kleine school betekent veel activiteiten en veel organiseren. Er wordt veel in de wandelgangen en tussen de middag besproken. Dit moet goed geborgd worden. In de praktijk blijkt dit wel eens lastig te zijn. Collegiale consultatie vindt nog weinig plaats. In het kader van het CPO is dit belangrijk; het van en met elkaar leren stimuleren.	Samenwerken met directie. De tijd voor het CPO goed benutten. To the point zijn en werkvormen inzetten die direct iets opleveren. Borgen: Afsprakenlijst maken. Na bepaalde periode afspraken evalueren en borgen. Onderzoeker zorgt voor borging rondom reflectie. Tijdens de uitvoering van de interventie collegiale consultaties inplannen.

	- medewerkers maken gebruik van collegiale consultatie, etc. Teamleden zijn op de hoogte van deze afspraken.		
Arbeidsverdeling: Rollen, taken en bevoegdheden.	Er zijn twee onderzoeken. Teacher leaders moeten afstemmen in verband met het behalen van de competenties voor de Master Leren en Innoveren.	Onderzoeksonderwerpen reflectie en feedback hebben overeenkomsten.	Onderzoeker heeft regelmatig overleg met de teacher leader van het andere onderzoek.
	Locatieleider maakt de agenda en leidt de vergaderingen. Leraren brengen zelf taken in (taakverdeling).	Door de vele taken is er een tijdsdruk.	Wij werken in een kleine PLG om arbeidsdruk te voorkomen. Uiteindelijke beslissingen worden in de grote PLG genomen (het hele team). CPO is een vast agendapunt.
	Daltoncoördinator betrekken bij het onderdeel reflectie en zelfsturing.	Jaarlijks 3 daltonvergaderingen.	Korte lijntjes houden met de daltoncoördinator. Daltoncoördinator en teacher leader bereiden samen de bijeenkomsten over reflectie voor.

Subprocessen:	**Beschrijving, fricties en mogelijke interventies:**
Productieproces	Bij het productieproces gaat het om de componenten object, subject en instrumenten. Wanneer deze componenten in samenhang worden gebracht, kan het volgende geconcludeerd worden: • Het team wil meer kennis over reflectie om vervolgens een werkwijze voor de onderbouw te kiezen. Samen brainstormen is belangrijk. De werkwijze moet uitvoerbaar zijn in een combinatiegroep. De school heeft met krimp te maken. • Het is belangrijk om theoretische kennis over reflecteren in het daltononderwijs te gebruiken, omdat de Bongerd een daltonschool is. Daarnaast bevat het daltonbeleidsplan nog geen beschrijving over de nieuwe kernwaarden. Het CPO moet dus een stukje beleidsplan opleveren en kan in het volgende beleidsplan worden opgenomen. Het is belangrijk dat het team meedenkt over hun onderwijs.

Betrokkenheidsproces	Bij het betrokkenheidproces gaat het om de componenten object, subject en community. Wanneer deze componenten in samenhang worden gebracht, kan het volgende geconcludeerd worden: • Er is een gezamenlijke ambitie; zelfsturing bevorderen. • Teamleden zijn enthousiast en willen meedenken. • De daltoncoördinator gaat naar daltonbijeenkomsten en haar kennis moet gedeeld worden. Het is belangrijk dat hier tijd voor vrij wordt gemaakt. • De stichting heeft belang bij het CPO. In het strategisch beleidsplan staat beschreven dat Proo graag leerlingen wil voorbereiden op de toekomst. • Een andere belanghebbende is de daltonvereniging. Reflectie is een nieuwe kernwaarde van het daltononderwijs en dit moet nog ontwikkeld en geborgd worden op de Bongerd. Visitatiebezoek in 2015.
Uitwisselingsproces	Bij het uitwisselingsproces gaat het om de componenten subject, regels en community. Wanneer deze componenten in samenhang worden gebracht, kan het volgende geconcludeerd worden: • Het is belangrijk dat er op het gebied van borging duidelijke afspraken gemaakt worden. • De overlegmomenten rondom het CPO moeten to the point zijn en werkvormen bevatten die direct iets opleveren. • Het team houdt rekening met elkaars kwaliteiten en begint het onderzoek klein in verband met de tijdsdruk. • Professionele leercultuur: op stichtingsniveau zijn hier afspraken over gemaakt en de teamleden zijn op de hoogte van deze afspraken. Eén van de onderdelen is collegiale consultatie en dit vindt nog weinig plaats.
Distributieproces	Bij het distributieproces gaat het om de componenten object, taakverdeling en community. Wanneer deze componenten in samenhang worden gebracht, kan het volgende geconcludeerd worden: • Onderzoekers/ teacher leaders moeten voor een goede afstemming zorgen. • Daltoncoördinator en de onderzoeker bereiden samen de studiedagen en vergaderingen voor. • Iedereen is verantwoordelijk voor zijn eigen taken en neemt deel aan het CPO. • In verband met de tijdsdruk en de hoeveelheid wordt er veel overlegd in de kleine PLG. Uiteindelijke beslissingen worden in het team genomen.

Actiepunt: De onderbouwleraar voert één keer in de week, na het zelfstandig werken een reflectiegesprek met een groepje onderbouwleerlingen (drie vaste leerlingen). Voor het zelfstandig werken moeten de leerdoelen van de zelfstandig werktaken voor de leerlingen duidelijk zijn.

Doel: Wekelijks doelgericht een reflectiegesprek met drie vaste leerlingen oefenen.

Resultaat: Antwoord geven op de deelvragen van het ontwerponderzoek en de hoofdvraag van het praktijkonderzoek.

Betrokkene(n):

- Leraar groep 2 en leraar groep 3
- Drie onderbouwleerlingen uit groep 2 en drie uit groep 3.

Planning:

- Eén keer in de week reflecteren;
- Achteraf reflecteren;
- In week 5, 6, 7 en 8;
- Na het zelfstandig werken.
    - groep 2: na het werken met het takenbord.
    - groep 3: na het werken met de dagtaak

Inzet middelen:

- Dikke duimstempel. Door het symbool te tonen, worden de leerlingen gestimuleerd om na te denken over het werk. Na afloop mogen de leerlingen een dikke duim stempelen op hun reflectiekaart.

Reflectiekaart van……

Datum	Welke taak verdient de dikke duim?	Waarom?	Dikke duim	Welke taak ging minder goed?	Hoe komt dit?

- Handleiding reflectiegesprek en gespreksleidraad:

Handleiding reflectiegesprek onderbouw

Wanneer: 1 keer in de week met een groepje leerlingen

Welke stappen zijn van belang:

1. Voor het zelfstandig werken:
Groep 2: De doelen van de basistaken zijn besproken en visueel gemaakt (plek boven het takenbord).
Groep 3: De doelen van de basistaken zijn besproken en visueel gemaakt (plek op de weektaak).

2. Na het zelfstandig werken:

1. De eerste keer legt de leraar de dikke duim uit. De dikke duim is voor een basistaakje dat goed ging. De dikke duim wordt aan het eind van het gesprek op de reflectiekaart gestempeld (per leerling een kaart).
2. De leraar stelt de eerste vraag van de gespreksleidraad: 'Welke taak verdient de dikke duim? Welke taak ging deze week/ dag goed?'. De leerlingen denken hier samen over na. Las een momentje in om goed na te denken en zet een coöperatieve werkvorm in (bijv. om de beurt, tweepraat, mix en koppel).
3. De leerlingen vertellen het vervolgens aan de leraar. De leraar vraagt door en noteert het antwoord van de leerling op de reflectiekaart. Laat de leerlingen de vraag 'waarom ging dit goed?' beantwoorden.
4. De leraar vraagt aan de leerlingen hoe zij het hebben aangepakt. De leraar vraagt door en noteert dit op de reflectiekaart (zie gespreksleidraad).
5. De leraar vraagt aan de leerlingen wat zij hebben geleerd en verbindt het doel aan het gesprek. De leraar vraagt door en noteer dit op de reflectiekaart(zie gespreksleidraad).
6. Daarna stelt de leraar de laatste vraag 'wat ging minder goed?' en vraagt de leraar door (zie gespreksleidraad). De leraar noteert dit op de reflectiekaart van de leerling.
7. Laat de leerling een duim stempelen op de kaart. Dit kan aan het eind van het gesprek.
8. Vul na de uitvoering het logboek in.

Gespreksleidraad

1. Welke taak ging deze week/ dag goed? of Welke taak verdient de dikke duim? Doorvragen: Waarom ging het goed?
2. Hoe heb je het aangepakt? Doorvragen op verschillende gebieden. Dit is **situatieafhankelijk.** 1. Moeilijkheid: Ben je tegen problemen aangelopen? Hoe heb je het opgelost? 2. Hulp: Wat voor hulp had je nodig? 3. Werkplek: Had je een goede werkplek gekozen? Waarom? 4. Anders doen: Wat had je nog meer kunnen doen/ anders kunnen doen?
3. Wat heb je geleerd? Doorvragen: Weet/ kan je het nu (koppelen aan het doel)?
4. Wat ging er minder goed? Doorvragen: Hoe komt dit? / Waar komt dit door?

Evaluatie van het CPO:

- De nul- en de eindmeting: zelfevaluatielijst leraargedrag.
- Collegiale consultatie in de tweede en derde week van het onderzoek.
- De leraar vult na elk reflectiegesprek een logboek in.
- De leraar noteert op de dikke duimenkaart wat de leerling heeft gezegd tijdens het reflectiegesprek.

Bijlage H: Observatieformulier
Kijkpunten observatie leraargedrag
Doel: Leren van elkaars leraargedrag.
Leraar:_____Observator:_____
Groep:_____Datum:_____
Aantal leerlingen:_____Tijdstip:_____Tijdsduur:_____
Bijzonderheden over de groep of dag:
_____

Aspect:	Kijkpunten	Antwoord:
Soorten reflectievragen	1. Stelt de leraar reflectievragen over de inhoud, de aanpak en de beleving van de taak? Welke vragen herken je?	
Aspecten actieve rol van de leraar	2. Welke aspecten zijn ingezet?	Kies uit en vul eventueel aan: o Laat de leerling uitspreken. o Vraagt door. o Vat het verhaal van de leerling samen. o Helpt de jonge leerling een verband te leggen met het doel en hetgeen wat de leerling heeft gedaan. o Reageert zowel verbaal als non-verbaal. o …… o …… o ……
Leerdoelen	3. Op welke wijze zijn de doelen geformuleerd? 4. Op welke wijze maakt de leraar een verbinding tussen het leerdoel en het reflectiegesprek?	
Interactie	5. Op welke wijze zorgt de leraar voor interactie met medeleerlingen?	
Tops	6. Top met betrekking tot het leraargedrag.	
Tips	7. Tips met betrekking tot het leraargedrag.	

Bijlage I: Leidraad tussenevaluatie
Geïnterviewde: Twee onderbouwleraren (team is aanwezig bij dit gesprek)

Doel van de dialoog: Ervaringen bespreken.

Verslaglegging: Namen worden niet in het rapportageverslag genoemd. De belangrijkste punten van de notulen worden verwerkt in het verslag. Uitwerking wordt gecheckt op waarheden (member check).

Duur: maximaal 30 minuten.

Globale vragen:

Startvraag:	Jullie hebben nu 2 keer of 3 keer een reflectiegesprek gevoerd. Wat is jullie eerste indruk?
Vervolgvraag:	Hoe worden de leerdoelen geformuleerd en verbonden aan het reflectiegesprek?
	- Lukt het formuleren van doelen? - Zijn er aanpassingen gedaan? - Bij welke reflectievragen wordt het leerdoel verbonden? - Wat voor invloed heeft het vooraf geformuleerde doel? - Waar blijkt dat uit?
Vervolgvraag:	Hoe zetten jullie de geselecteerde reflectievragen en het doorvragen in?
	- Hoe zag het eruit? - Wat voor effect heeft het? - Helpen de geselecteerde vragen jou met het begeleiden van een reflectiegesprek? Waarom? - Zijn er aanpassingen gedaan? - Kwamen de leerlingen tot reflectie? Waar bleek dat uit?
Vervolgvraag:	Zijn er nog obstakels?
Afsluiting:	Afspraken maken over het analyseren van de data. Wie? Afspraken maken over het evalueren. Wie en wanneer?

Bijlage J: Logboek

Algemene informatie	*Naam uitvoerder:* *Datum uitvoering:* *Groep:*
Feitelijke gegevens en opvallende zaken m.b.t. uitvoeren prototype	*Aantal leerlingen:* *Tijdsduur:* *Uitval/ ziekte:* *Verstoring (bijv. geluidsoverlast werkzaamheden school, klassenbezoek, problemen met uitgestelde aandacht andere groepen):*
Evaluatie leerlinggedrag	*Kunnen de leerlingen de vragen beantwoorden? Waar bleek dat uit?* *Kwamen de leerlingen tot reflectie? Waar bleek dat uit?* *Hebben de leerlingen door de coöperatieve werkvorm en de dikke duim een actieve bijdrage aan het reflectiegesprek? Waar bleek dat uit?*
Evaluatie leraargedrag	Welke aspecten hebben jou geholpen bij het reflectiegesprek? Kies uit: o De geselecteerde reflectievragen o Het formuleren van de doelen. o Tijdens het gesprek samenvatten. o Actieve luisterhouding. o Doorvragen. o Verbanden leggen met het geformuleerde doel en hetgeen wat de leerling daadwerkelijk heeft gedaan. o Reflectie van de leerlingen noteren (schriftelijk samenvatten). o Anders, namelijk: …… …… Ben je tevreden over je eigen leraargedrag? Wat wil je de volgende keer anders doen?
Overige opmerkingen	

Bijlage K: Leidraad groepsinterview

Respondenten: 6 leerlingen (3 leerlingen uit groep 2 en drie leerlingen uit groep 3)

Doel van het interview: het effect van de interventie bespreekbaar maken.

Verslaglegging: De interviewer maakt samen met de leerlingen een placemat. Interview wordt opgenomen in verband met het checken van waarheden. Namen van leerlingen worden niet in het rapportageverslag genoemd.

Duur: maximaal 20 minuten.

Trechtermodel interviewvragen:

Startvraag gericht op werkwijze	Hoe gaat het dikke duimen in de klas? Doorvragen: - Wat moeten jullie doen? - Kun je een voorbeeld geven?
Vervolgvraag gericht op ervaring	Wat vind je van het dikke duimen? Doorvragen: - Hoe komt het dat je dit vindt? - Kun je een voorbeeld geven?
Vervolgvraag gericht op opbrengsten	Waarom doen jullie zo'n gesprekje met juf? - Leer je hier iets van of is het alleen leuk? - Kun je een voorbeeld geven?
Afsluiting:	Bedanken.

Bijlage L: Zelfevaluatielijst (nulmeting en eindmeting)

Aspect 1: Leerdoelen verbinden aan het reflectiegesprek en formulereen van leerdoelen.

1. Ik leg tijdens het reflectiegesprek verbanden met het doel en hetgeen wat de leerling heeft ervaren tijdens het maken van de taken.
Kies uit: nooit soms regelmatig vaak altijd

2. Ik omschrijf de doelen van de taken van het zelfstandig werken voor de leerlingen duidelijk in ik-doelen met het beoogde resultaat. Bijvoorbeeld: ik kan, ik weet, ik kan uitleggen, etc.
Kies uit: nooit soms regelmatig vaak altijd

3. Ik omschrijf de ik-doelen objectief met waarneembare aanduidingen. De doelen bevatten geen oordelende woorden (zoals: goed/ beter).
Kies uit: nooit soms regelmatig vaak altijd

4. Ik voorkom in mijn beschrijving van de ik-doelen werkwoorden als oefenen, leren, proberen en mijn best doen.
Kies uit: nooit soms regelmatig vaak altijd

Aspect 2: Reflectievragen stellen over de inhoud, aanpak en beleving van de taak.
1. Ik stel na het zelfstandig werken één keer in de week reflectievragen over de beleving van de taak. Ik gebruik vragen zoals: Welke taak ging deze week/ dag goed of niet zo goed? Waarom ging het goed? Waarom ging het niet zo goed?
Kies uit: nooit soms regelmatig vaak altijd

2. Ik stel na het zelfstandig werken één keer in de week reflectievragen over de aanpak van de taak. Ik gebruik vragen zoals: Hoe heb je het aangepakt? Ben je tegen problemen aangelopen? Hoe heb je het opgelost? Wat voor hulp had je nodig? Had je een goede werkplek gekozen? Waarom? Had je nog meer kunnen doen/ anders kunnen doen?
Kies uit: nooit soms regelmatig vaak altijd

3. Ik stel na het zelfstandig werken één keer in de week reflectievragen over de inhoud van de taak. Ik gebruik vragen zoals: Wat heb je van de taak geleerd? Weet je het nu? Waarom wel of niet?
Kies uit: nooit soms regelmatig vaak altijd

Aspect 3: De leraar vraagt door tijdens het reflectiegesprek.
1. Ik vraag door tijdens het reflectiegesprek om meer diepgang te creëren.
Kies uit: nooit soms regelmatig vaak altijd

2. Ik ga tijdens het reflectiegesprek niet akkoord met sociaal wenselijke antwoorden. Bijvoorbeeld: ‘Het ging wil goed’.
Kies uit: nooit soms regelmatig vaak altijd

	Collegiale consultatie bij leraar 1		
	Observatie door leraar 2	Observatie door onderzoeker	Bevindingen:
Kijkpunten:			
Reflectievragen over aanpak, beleving en inhoud van de taak.	De leraar stelt verschillende vragen en deze komen overeen met geselecteerde reflectievragen. Bijvoorbeeld: Welk taakje verdient de dikke duim? Welk werkje ging niet zo goed? (beleving) Hoe kwam dat? (inhoud/ aanpak). Twee leerlingen dachten echt na. Eén leerling gaf een standaard antwoord. Bijvoorbeeld: goed opletten.	Het reflectiegesprek bestaat uit reflectievragen over de beleving, de aanpak en de inhoud van de taak. Leraar 1 houdt zich aan de geselecteerde basisvragen. Tijdens het doorvragen wordt er gereflecteerd op de aanpak en de inhoud van de taak. De beleving is de start van het reflectiegesprek; Welke taak verdient de dikke duim? Heb je een slim trucje? Hoe heb je dat gedaan? Welk taakje ging niet zo goed?	Leraar 1 stelt tijdens het reflectiegesprek verschillende reflectievragen. De leraar start vanuit de beleving en stelt vervolgens vragen over de aanpak en inhoud. Leraar 1 volgt in grote lijnen de gespreksleidraad.
Actieve rol van de leraar	De volgende aspecten zette de leraar tijdens het reflectiegesprek in: - Laat de leerling uitspreken. - Vraagt door. - Vat het verhaal van de leerling samen. - Helpt de jonge leerling een verband te leggen met het doel en hetgeen wat de leerling heeft gedaan. - Reageert zowel verbaal als non-verbaal. - Lacht, buigt voorover en kijkt vriendelijk.	De volgende aspecten zette de leraar tijdens het reflectiegesprek in: - Laat de leerling uitspreken. - Vraagt goed door en komt zo achter de aanpak van de leerling of wat nog lastig is. - Vat het verhaal samen om het vervolgens goed op te kunnen schrijven. - Helpt de jonge leerling een verband te leggen met het doel en hetgeen wat de leerling heeft gedaan. - Reageert zowel verbaal als non-verbaal (vriendelijke en open uitstraling)	De meeste aspecten komen overeen met elkaar. Vriendelijkheid en open uitstralingen worden extra toegevoegd.

Formulering doelen en verbinding tussen leerdoel en het reflectiegesprek	De doelen staan op het takenbord. Leerlingen bekijken samen met de leraar de doelen boven het takenbord. De leraar vraagt aan de leerlingen wat zij gingen leren. Daarnaast geven enkele leerlingen aan dat zij iets (het doel) moeilijk vonden. De leraar geeft tips voor het behalen van het doel.	De doelen hangen boven het takenbord en zijn geformuleerd in woorden en afbeeldingen. De leraar geeft eerst de bedoeling van het gesprek weer. De leerdoelen van de taken komen ter sprake in het gesprek. De leraar vraagt bijvoorbeeld wat de leerlingen geleerd hebben en laat de leerlingen de doelen boven het takenbord bekijken. Leerlingen hebben steun aan de afbeelding en kunnen de vraag 'Wat heb je geleerd' goed beantwoorden.	De leerdoelen hangen boven het takenbord en leraar vraagt naar de doelen tijdens het reflectiegesprek. Dit sluit aan bij de reflectievragen 'inhoud'. De leerlingen verwoorden zelf het doel tijdens het gesprek. De onderzoeker ziet dat de leerlingen naar de geschreven doelen lopen om te verwoorden wat zij hebben geleerd. Dit kunnen de leerlingen goed.
Interactie met medeleerlingen	De leerlingen vertellen aan elkaar over hun beste werkje (coöperatieve werkvorm).	De leraar stimuleert interactie wanneer de leerlingen nadenken over een taakje wat goed en minder goed ging. Ze moeten eerst overleggen. Leerlingen doen dit, geven elkaar de beurt en vragen om een toelichting (waarom?).	Coöperatieve werkvorm wordt ingezet.
Tops leraargedrag	De leraar heeft een vriendelijke luisterhouding. Haar tips naar de leerlingen ter verbetering.	De leraar vraagt goed door en vat het verhaal samen. Bijv. Heb je een slim plannetje bedacht? De leraar zorgt voor diepgaande reflectie. De leraar is betrokken en straalt enthousiasme uit. De leraar straalt uit dat het belangrijk is om over het werk na te denken.	Tops zijn verschillend.
Tips leraargedrag	Als leraar moet je weten welke problemen leerlingen zijn tegengekomen. Reflecteren is handig op de dezelfde dag of op het moment dat het voorval plaatsvindt.	Leerlingen die moeite hebben met reflectie, krijgen vooral sturende vragen. Probeer open vragen te stellen.	Tips zijn verschillend.

	Collegiale consultatie bij leraar 2		
	Observatie door leraar 1	Observatie door onderzoeker	Bevindingen
Kijkpunten:			
Reflectievragen over de beleving, de aanpak en inhoud van de taak.	De leraar begint met vragen over de inhoud en daarna over de beleving. Reflectievragen ‘aanpak’ komen minder aan bod. Leraar stelt niet de geselecteerde vragen, maar andere reflectievragen. Deze komen overeen, bijvoorbeeld: Wat ging vandaag goed? Waar ben je trots op? Waarom ging het goed/ minder?	Het reflectiegesprek start vanuit de beleving. Leerlingen krijgen eerst de mogelijkheid om na te denken over wat makkelijk en moeilijk was. Leerlingen vertellen dit aan elkaar en moeten het toelichten. Daarna mogen de leerlingen een taakje uitzoeken die de dikke duimt verdient: ‘Waar ben je trots op?’. Leerlingen moeten uitleggen waarom het taakje een dikke duim krijgt. De leraar stelt geen specifieke vraag over de aanpak en laat steeds de leerling de vraag “waarom?” beantwoorden. Aanpak komt dus minder gericht aan bod. Daarna volgt de vraag ‘wat heb je geleerd?’ en krijgen de leerlingen een dikke duim stempel. De vragen zijn anders, maar komen overeen met de geselecteerde basisvragen.	Leraar 2 stelt tijdens het reflectiegesprek verschillende vragen. De observators geven beide aan dat de reflectievragen ‘aanpak’ minder aan bod komen. Leraar 2 gebruikt niet letterlijk de reflectievragen van de leidraad. De leraar stelt andere vragen, maar deze vragen komen overeen met de geselecteerde reflectievragen. Het lijkt erop dat leraar 2 de vragen naar haar eigen hand zet.
Actieve rol van de leraar	De volgende aspecten zette de leraar tijdens het reflectiegesprek in: - Laat de leerling uitspreken. - Vraagt door. - Vat het verhaal van de leerling samen. - Reageert zowel verbaal als non-verbaal. - Vriendelijke toon. - Geeft leerlingen vertrouwen dat het goed komt.	De volgende aspecten zette de leraar tijdens het reflectiegesprek in: - Laat de leerling uitspreken. - Vraagt door. - Vat het verhaal van de leerling samen. - Reageert zowel verbaal als non-verbaal. - Vriendelijke en open uitstraling	De meeste aspecten komen overeen met elkaar. Vriendelijkheid en vertrouwen in leerlingen hebben worden extra toegevoegd.

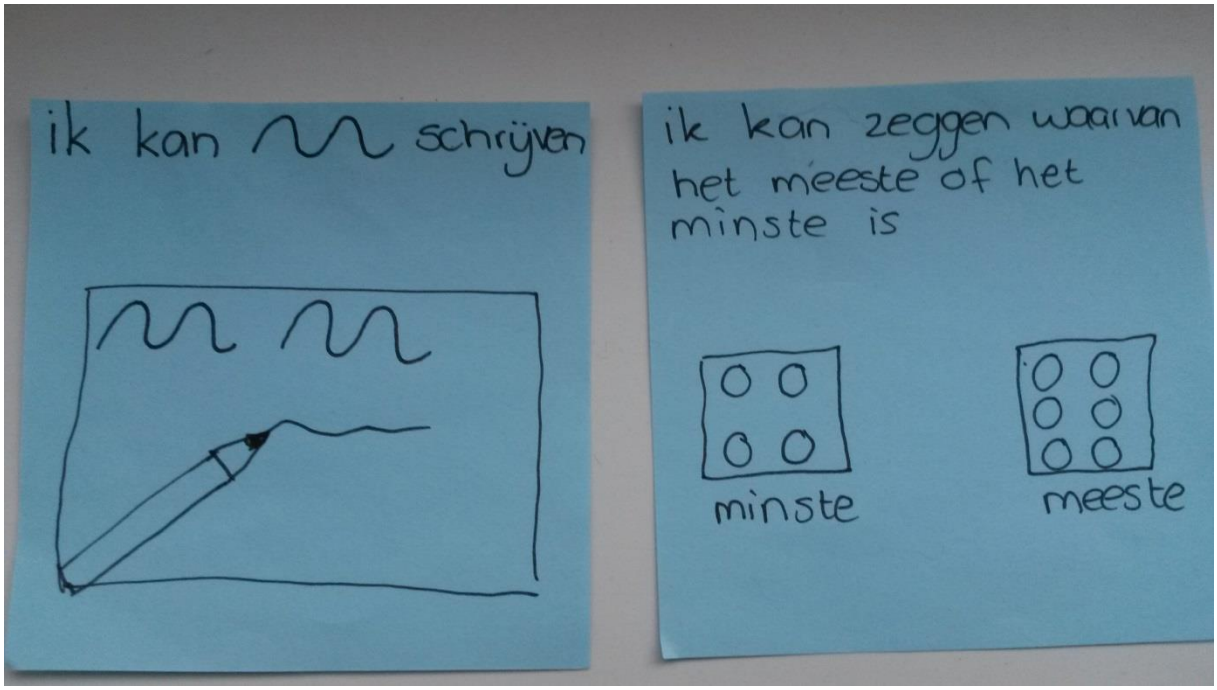
Formulering doelen en verbinding tussen leerdoel en het reflectiegesprek	Vooraf wordt het doel van het gesprek besproken en de leerdoelen van de taken. Daarnaast schrijft de leraar de leerdoelen van de dagelijkse taken op het bord. Deze doelen komen niet allemaal overeen met de wekelijkse leerdoelen van de weektaak. Tijdens het gesprek vraagt de leraar naar de doelen. Bijvoorbeeld: 'Wat heb je geleerd?'.	De leerlingen konden kiezen uit vier basistaken. De meeste leerdoelen staan op de weektaak en zijn voor het zelfstandig werken besproken. Dit was duidelijk te merken, leerlingen konden de doelen benoemen. De leraar vraagt aan de leerling wat hij of zij van de taak heeft geleerd. Leerlingen kunnen goed benoemen wat zij hebben geleerd.	Doelen worden op verschillende manieren met de leerlingen besproken. Geen eenduidige lijn. De leraar vraagt tijdens het gesprek naar de doelen. Dit doet de leraar door te vragen wat de leerlingen hebben geleerd. Het leerdoel wordt dus gekoppeld aan de reflectievragen ´inhoud´. De onderzoeker ervaart dat de leerlingen de vraag kunnen beantwoorden.
Interactie met medeleerlingen	De leraar staat open voor de inbreng van de leerling en kiest halverwege voor een coöperatieve werkvorm (duo's).	Er was sprake van interactie en samen reflecteren. Leraar zette de werkvorm mix en koppel in.	Coöperatieve werkvorm wordt ingezet.
Tops leraargedrag	Leuke afronding. De leraar geeft vertrouwen in de leerling dat het de volgende keer goed komt.	De leraar start vanuit de beleving. Samen reflecteren komt goed aan bod. De leraar straalt enthousiasme uit en is betrokken bij het gesprek.	Tops zijn verschillend.
Tips leraargedrag	Andere plek voor het gesprek.	De leraar kan meer reflectievragen over de aanpak van de taak stellen. Daarnaast kan de leraar na de coöperatieve werkvorm het gesprek terugkoppelen. Nu werd het niet goed zichtbaar of de leerlingen iets konden vertellen over de aanpak.	Tips zijn verschillend.

	Uitvoering interventie							
	Week 1		**Week 2**		**Week 3**		**Week 4**	
	Leraar 1	**Leraar 2**	**Leraar 1**	**Leraar 2**	**Leraar 1**	**Leraar 2**	**Leraar 1**	**Leraar 2**
Evaluatie aansluiting leerling *Vragen: Kunnen de leerlingen de vragen beantwoorden? Waar bleek dat uit?* *Kwamen de leerlingen tot reflectie? Waar bleek dat uit?* *Hebben de leerlingen door de coöperatieve werkvorm en de dikke duim een actieve bijdrage aan het reflectiegesprek? Waar bleek dat uit?*	Leerlingen kunnen de vragen beantwoorden en de leraar ziet dat de leerling nadenkt over de vraag. Leerlingen kunnen niet goed verwoorden wat minder goed gaat. Leerlingen kunnen wel aangeven wat goed gaat. Leerlingen zijn betrokken tijdens de coöperatieve werkvormen. Wanneer de	Leerlingen hadden moeite met het beantwoorden van de geselecteerde vragen. De leraar moest de vragen steeds herhalen en herformuleren. Leerlingen dachten na over de vraag ´wat kan je doen als het taakje niet lukt?'. De mate van reflectie verschilt per leerling. Leerlingen waren geïnteresseerd in de dikke	De leerlingen kunnen de vragen beantwoorden. Leerlingen kunnen verwoorden wat goed en minder goed ging. Keken naar zichzelf. Leerlingen bleven door de dikke duim en de coöperatieve werkvorm alert.	De leerlingen kunnen de vragen beantwoorden. Leerlingen vertellen wat goed ging en wat minder goed ging. Enkele leerlingen herhalen de toelichting van een ander, maar dit past wel bij hetgeen wat de leraar heeft gezien. Dikke duim werkt positief. Coöperatieve werkvorm halverwege ingezet.	Leerlingen kunnen de vragen beantwoorden en proberen het goed te verwoorden. De leerlingen komen tot reflectie. Dit blijkt uit de antwoorden van de leerlingen. Dikke duim stimuleert de leerlingen. Leerlingen zijn er trots op.	Leerlingen kunnen goed aangeven wat goed gaat, wat zij aan het leren zijn en hoe het is gegaan. Leerlingen reflecteren niet op inzet, maar geven aan dat je je best moet doen en goed moet kijken. Coöperatieve werkvorm vergeten.	Leerlingen kunnen al snel de vragen beantwoorden. De leraar merkt dat de leerlingen nadenken en kunnen het antwoord goed omschrijven. Leerlingen zijn actief betrokken. De leerlingen helpen de leraar herinneren dat de dikke duim nog gestempeld moet worden.	Leerlingen kijken naar hun werk en weten wat zij goed en niet goed hebben gedaan. Leerlingen begrijpen het verschil tussen leuk en ergens trots op zijn. Er was aandacht voor elkaar en de leerlingen dachten na (werkvorm ingezet).

	leraar op de situatie van de leerling ingaat, zijn de andere leerlingen niet meer betrokken.	duim. Coöperatieve werkvorm vergeten.						
Evaluatie leraargedrag *Vragen:* *Welke aspecten hebben jou geholpen bij het reflectiegesprek?* *Ben je tevreden over je eigen leraargedrag?* *Wat wil je volgende keer anders doen?*	Selectie reflectievragen, actieve luisterhouding, doorvragen en de reflectie van de leerlingen noteren. De volgende keer meer doorvragen over wat minder goed ging en zorgen voor voldoende tijd. De leraar verwoordt dit als volgt: "*Volgende keer meer doorvragen op het gebied wat minder goed ging. Zorgen dat er*	Selectie reflectievragen, actieve luisterhouding, doorvragen en de reflectie van de leerlingen noteren. De volgende keer: "*De leerdoelen beter formuleren, zodat de leerlingen beter reflecteren naar aanleiding van de behaalde doelen".*	Selectie reflectievragen, doelen formuleren, actieve luisterhouding, doorvragen en verbanden leggen tussen het doel en de werkwijze van de leerling. De leraar is tevreden over het leraargedrag. Het doorvragen ging beter.	Selectie reflectievragen, actieve luisterhouding, doorvragen en verbanden leggen tussen het doel en de werkwijze van de leerling. De volgende keer niet meer de rekentuin gebruiken. De leraar heeft namelijk geen zicht op de resultaten van de Rekentuin.	Selectie reflectievragen, actieve luisterhouding, tijdens het gesprek samenvatten, doorvragen, de reflectie van de leerlingen noteren en verbanden leggen tussen het doel en de werkwijze van de leerling. De volgende keer wil de leraar de coöperatieve werkvorm uitdiepen en een rustig moment kiezen.	Het formuleren van doelen, samenvatten tijdens het gesprek, actieve luisterhouding, doorvragen en verbanden leggen tussen het doel en de werkwijze van de leerling. De volgende keer: *'Ik wil eerst het werk van de leerlingen nakijken. Dan weet ik hoe de leerlingen het hebben gemaakt'.*	Selectie reflectievragen, formuleren van doelen, actieve luisterhouding, tijdens het gesprek samenvatten, doorvragen, de reflectie van de leerlingen noteren en verbanden leggen tussen het doel en de werkwijze van de leerling. De leraar is tevreden over het leraargedrag.	Het formuleren van doelen, reflectie noteren van de leerlingen, uitleg over het verschil trots en leuk, doorvragen en verbanden leggen tussen het doel en de werkwijze van de leerling. De leraar is tevreden over het leraargedrag. Niet reflecteren voordat de leerlingen alle

	voldoende tijd is”.						De leraar is tevreden hoe het gaat. *‘Ik ben wel tevreden over hoe het gaat. Je merkt dat je gaandeweg wel handiger wordt in het stellen van vragen’.*	taken af hebben. De leraar heeft ervaren dat doorvragen belangrijk is. *“Leerlingen weten nu hoe het werkt en formuleren sneller sociaal wenselijke antwoorden. Doorvragen doorbreekt dit”.*

Bijlage O: Leerdoelen groep 2



Figuur 1: Memobriefjes met leerdoelen van de zelfstandig werktaken van groep 2. De leerdoelen worden getekend en beschreven.

Bijlage P: Analyse reflectiekaarten leerlingen

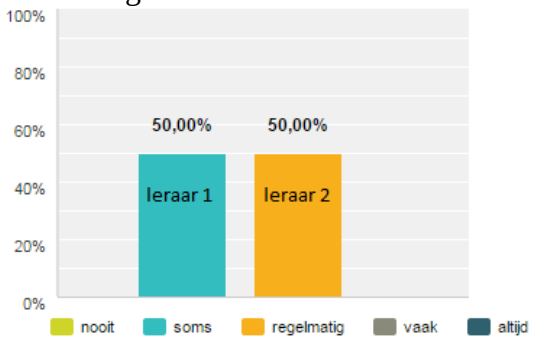
	Analyse reflectiekaarten van de leerlingen over een periode van vier weken.
Reflectie op beleving	**Reflectiekaarten bevatten wekelijks antwoorden over de beleving.** **Antwoorden groep 2:** Goed, alles was groen en bijna geen rood. Ging gewoon goed. Teveel fout. Het is makkelijk (gevoel).Mooi gekleurd en was makkelijk. Niks, alles ging goed. **Antwoorden groep 3:** Dit was eerst moeilijk en toch gelukt. Was moeilijk. Duurde lang. Ging goed (volgens juf niet). Klokkijken is leuk en interessant. Zuinig zijn op spullen. Leuk, ik heb al veel medailles. Netjes geschreven. Netjes gewerkt. Schrijven met de pen is leuk. Het ging gemakkelijk. Sommen waren leuk.
Reflectie op aanpak	**Reflectiekaarten bevatten wekelijks antwoorden over de aanpak** **Antwoorden groep 2:** Goed opgelet hoe het moest. Goed kijken en eerst nadenken. Goed gekeken hoe het moet (voorbeeld). Ik wist niet goed hoe ik van links naar rechts moest werken. Ik wist niet meer wat ik moest doen. Ik heb goed gekeken bij de uitleg van juf. Ik heb goed gekeken. Ik doe twee vingers op de laatste twee plaatjes. **Antwoorden groep 3:** Nog een keer uitleg gehad en rekenrek gepakt. Beter kijken/ lezen en opdracht onthouden. Vergeten om rijtjes te maken. Je moest goed kijken en precies lezen. Alles uit het hoofd (zonder rekenrek) en nu teveel fout. Volgende keer rekenrek. Zorgvuldig gewerkt. Volgende keer moeilijke minsommen met het rekenrek
Reflectie op inhoud	**Reflectiekaarten van groep 2 bevatten wekelijks antwoorden over de inhoud.** **Antwoorden groep 2:** Ik heb geleerd hoe dat moet. De goede letter zoeken is moeilijk. Ik wist goed wat meeste was. Ik weet hoe ik sprongen van twee moet maken. Ik wist goed hoe ik het op moest plakken (plaatjes tijdsvolgorde). Dit wist ik niet zo goed (betrekking op leerdoel tijdsvolgorde). Ik weet hoe ik de zes moet maken. **Antwoorden groep 3:** Ik kan klokkijken. Goede lusletters. Samen 10 is gelukt. Lusletters waren goed. Lusletters zijn mooi geworden.

Bijlage Q: Resultaten nulmeting en eindmeting

Aspect 1: Leerdoelen formuleren en verbinden aan het reflectiegesprek.

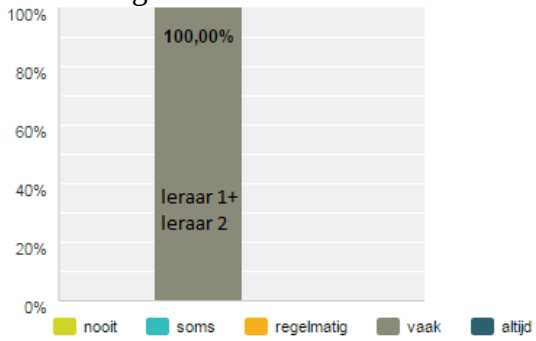
1. Ik leg tijdens het reflectiegesprek verbanden met het doel en hetgeen wat de leerling heeft ervaren tijdens het maken van de taken.

Nulmeting:



Figuur 2: Resultaten nulmeting stelling 1

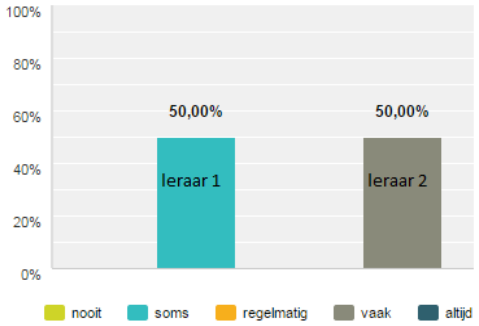
Eindmeting:



Figuur 3: Resultaten eindmeting stelling 1

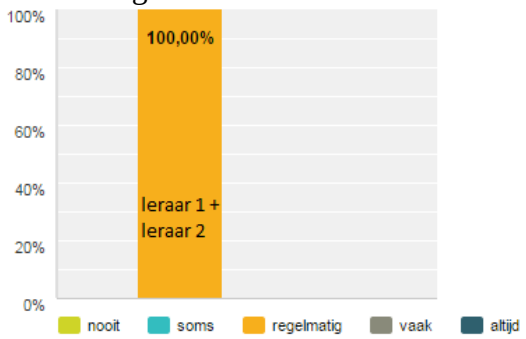
2. Ik omschrijf de doelen van de taken van het zelfstandig werken voor de leerlingen duidelijk in ik-doelen met het beoogde resultaat. Bijvoorbeeld: ik kan, ik weet, ik kan uitleggen, etc.

Nulmeting:



Figuur 3: Resultaten nulmeting stelling 2

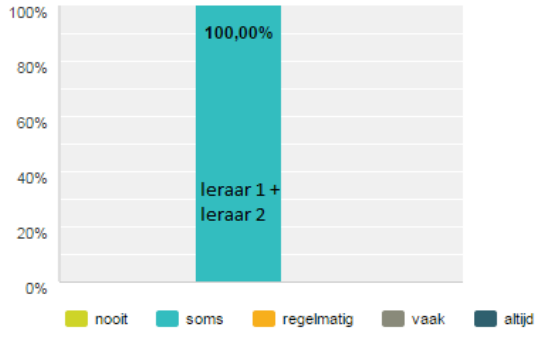
Eindmeting:



Figuur 4: Resultaten eindmeting stelling 2

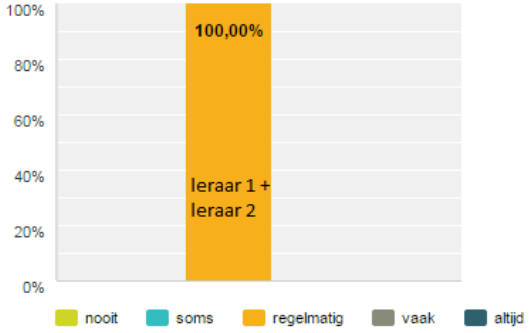
3. Ik omschrijf de ik-doelen objectief met waarneembare aanduidingen. De doelen bevatten geen oordelende woorden (zoals: goed/ beter).

Nulmeting:



Figuur 5: Resultaten nulmeting stelling 3

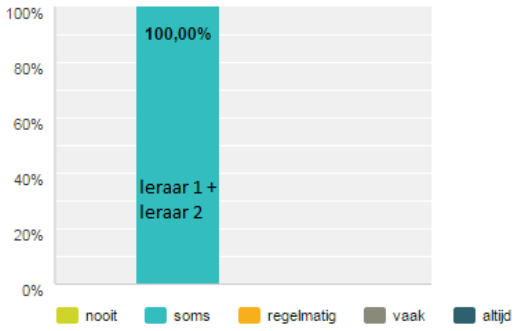
Eindmeting:



Figuur 6: Resultaten eindmeting stelling 3

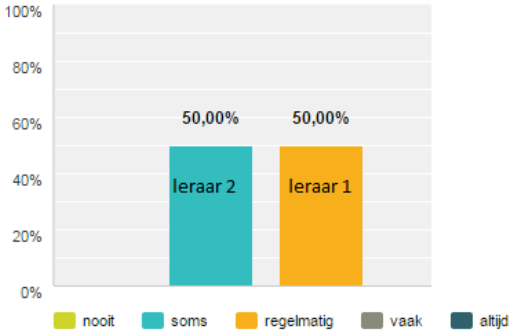
4. Ik voorkom in mijn beschrijving van de ik-doelen werkwoorden als oefenen, leren, proberen en mijn best doen.

Nulmeting:



Figuur 7: Resultaten nulmeting stelling 4

Eindmeting:

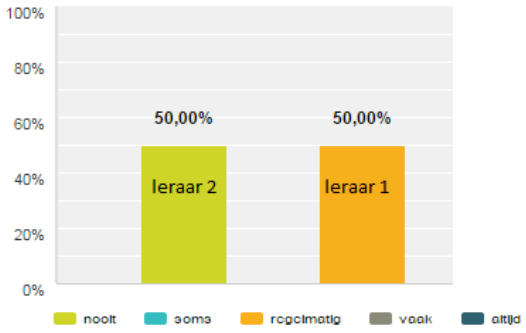


Figuur 8: Resultaten eindmeting stelling 4

Aspect 2: Reflectievragen stellen over de inhoud, aanpak en beleving van de taak.

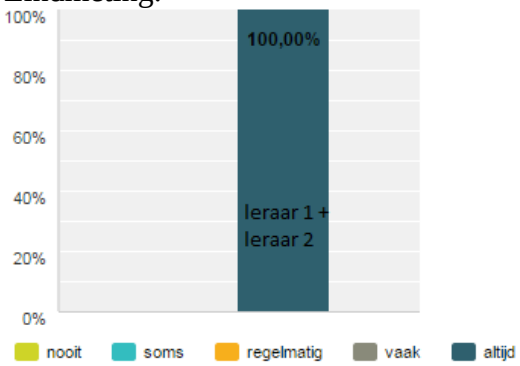
1. Ik stel na het zelfstandig werken één keer in de week reflectievragen over de beleving van de taak. Ik gebruik vragen zoals: Welke taak ging deze week/ dag goed of niet zo goed? Waarom ging het goed? Waarom ging het niet zo goed?

Nulmeting:



Figuur 9: Resultaten nulmeting stelling 1

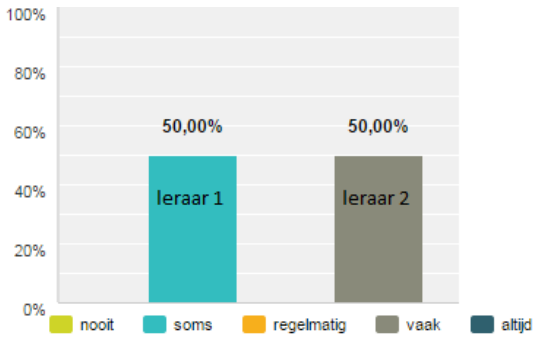
Eindmeting:



Figuur 10: Resultaten eindmeting stelling 1

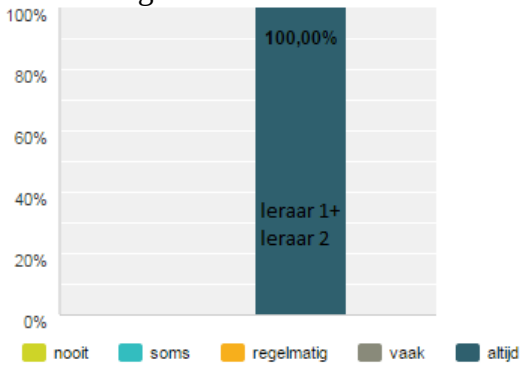
2. Ik stel na het zelfstandig werken één keer in de week reflectievragen over de aanpak van de taak. Ik gebruik vragen zoals: Hoe heb je het aangepakt? Ben je tegen problemen aangelopen? Hoe heb je het opgelost? Wat voor hulp had je nodig? Had je een goede werkplek gekozen? Waarom? Had je nog meer kunnen doen/ anders kunnen doen?

Nulmeting:



Figuur 11: Resultaten nulmeting stelling 2

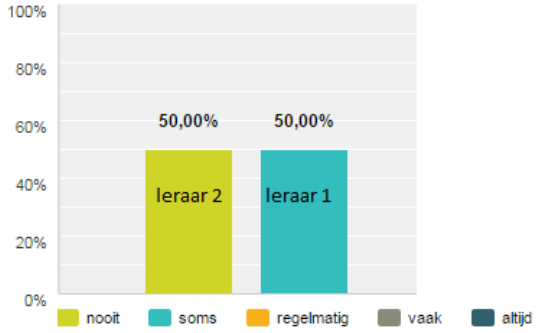
Eindmeting:



Figuur 12: Resultaten eindmeting stelling 2

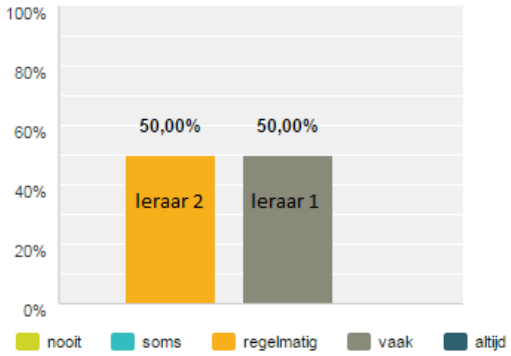
3. Ik stel na het zelfstandig werken één keer in de week reflectievragen over de inhoud van de taak. Ik gebruik vragen zoals: Wat heb je van de taak geleerd? Weet je het nu? Waarom wel of niet?

Nulmeting:



Figuur 13: Resultaten nulmeting stelling 3

Eindmeting:

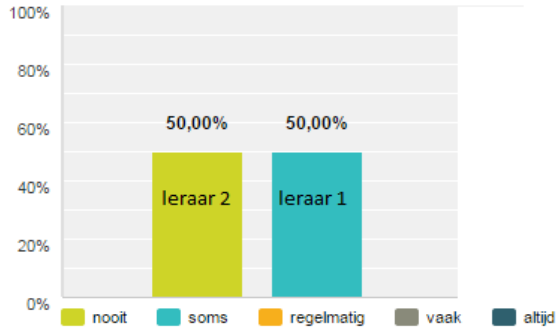


Figuur14: Resultaten eindmeting stelling 3

Aspect 3: De leraar vraagt door tijdens het reflectiegesprek.

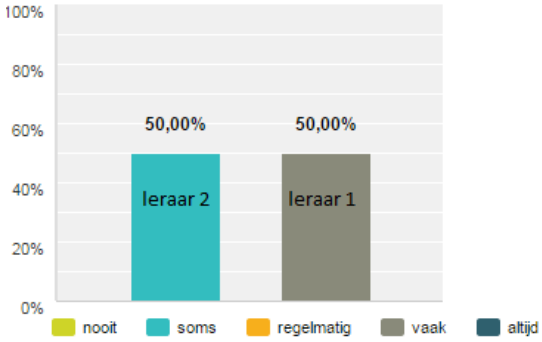
1. Ik vraag door tijdens het reflectiegesprek om meer diepgang te creëren.

Nulmeting:



Figuur 15: Resultaten nulmeting stelling 1

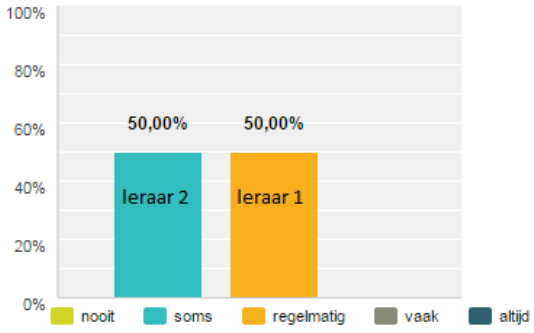
Eindmeting:



Figuur 16: Resultaten eindmeting stelling 1

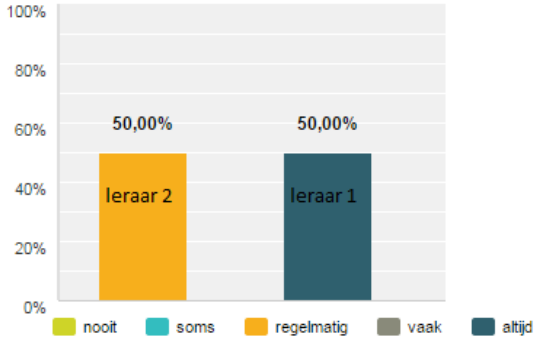
2. Ik ga tijdens het reflectiegesprek niet akkoord met sociaal wenselijke antwoorden. Bijvoorbeeld: ‘Het ging wil goed’.

Nulmeting:



Figuur 17: Resultaten nulmeting stelling 2

Eindmeting:



Figuur 18: Resultaten eindmeting stelling 2