

Afstudeeronderzoek “Kijken naar de kern”

Reflecteren in de basisschool



Student: Annemieke Legters

Studentnummer: 090050

Christelijke Hogeschool Ede

“Kijken naar de kern”

Reflecteren in de basisschool

Student: Annemieke Legters

Studentnummer: 090050

Opleiding: Pabo aan de Christelijke Hogeschool Ede

Afstudeeronderzoek

Begeleider: Mirjam Trapman

Datum: 30 mei 2013

Plaats: Ede

Voorwoord

Voor u ligt mijn afstudeeronderzoek dat gericht is op reflecteren met kinderen. De maand april van dit jaar werd gekenmerkt door de troonswisseling in ons land. Groot nieuws waarbij veel mensen nauw de stappen en woorden van onze nieuwe koning hebben gevolgd. In de toespraak op 30 april 2013 van koning Willem Alexander sprak hij onder andere de volgende woorden;

De hoop van ons land schuilt in het samenspel van al die mensen, met hun talenten, klein en groot. Vindingrijkheid, ijver en openheid zijn al eeuwenlang onze kracht. Daarmee hebben wij de wereld veel te bieden. Als Koning wil ik mensen aanmoedigen om actief gebruik te maken van de mogelijkheden die ze hebben. Hoe groot de verscheidenheid ook is, hoe verschillend onze overtuigingen en dromen ook mogen zijn, waar onze wieg ook stond, in het Koninkrijk der Nederlanden mag iedereen zijn stem laten horen en op voet van gelijkwaardigheid meebouwen. (NOS, 2013)

De oproep van de koning is dat we gebruik moeten maken van onze talenten, klein en groot. Een, in mijn ogen, zeer waardevolle opdracht voor ons. Dezelfde opdracht is ons ook meegegeven door God. In Matteüs en Lucas worden mensen door middel van gelijkenissen opgeroepen om niet stil te zitten met dat wat je hebt gekregen maar te werken. Een vraag die deze opdracht oproept is: 'Wat zijn mijn talenten dan? Wat zijn mijn kwaliteiten?' Om daar achter te komen moet een mens kijken naar zichzelf, reflecteren en met behulp van zijn omgeving ontdekken wie hij is. Deze 'zoektocht' duurt een leven lang en begint al bij de geboorte.

Binnen het onderwijs wordt het woord reflecteren vaak benoemd als slotactiviteit van een les. Samen de les evalueren en daardoor terug kijken op de leerstof en op het eigen handelen van het kind. De leerlingen worden er gemotiveerder, taakgerichter en meer betrokken van, aldus de onderwijskundigen. Maar hoe dan? En nog belangrijker: Kunnen kinderen wel reflecteren? In de huidige maatschappij is het van groot belang dat je weet wie je bent, wat je wilt en dat je kunt kijken naar jezelf. Reflectie is daarbij een noodzaak. Maar maken wij, als we van de kinderen vragen om te reflecteren, niet minivolwassenen van ze? Gaan we daarmee niet voorbij aan hun vermogen en ontwikkeling? Deze en andere vragen worden in dit onderzoek behandeld met als uiteindelijk doel dat de leerkracht inzicht krijgt in kernreflectie met kinderen.

De afbeelding die ik op voorkant staat is afkomstig van Talent 3XL (Nuland, 2013). Ik heb ervoor gekozen om deze afbeelding te gebruiken omdat het bij reflectie gaat om het kijken naar jezelf, het kijken in een denkbeeldige spiegel.

Ik hoop dat dit onderzoek u mag inspireren.

Veel leesplezier,

Annemieke Legters

Inhoudsopgave

Voorwoord	2
Inleiding	6
Afstudeeronderwerp	6
Onderzoeksvragen	6
Praktijkvragen	6
Hypothese	6
1. Reflecteren in de basisschool	7
1.1 De definitie	7
1.2 Het doel	7
1.3 Het gevolg	8
1.4 Reflectie in de school	9
2. Cognitieve vaardigheden die een kind nodig heeft om te kunnen reflecteren	11
3. De ontwikkeling van het reflectievermogen	13
3.1 Vygotsky versus Piaget	13
3.1.1 Vygotsky (1896-1934)	13
3.1.2 Piaget (1896-1980)	13
3.2 Fasen van reflectie	14
3.3 De ontwikkeling per leeftijdscategorie	15
3.2.1 Leerlingen van 4 tot 6	15
3.2.2 Leerlingen van 6 tot 9	16
3.2.3 Leerlingen van 9 tot 12	17
3.4 Verschil tussen jongens en meisjes	18
3.5 Leerstijlen	19
4. De rol van de leerkracht	20
4.1 Communicatie	20
4.2 Het veilige klimaat	21
5. Sturing van de reflectieproces volgens Korthagen	23
5.1 Reflectie volgens Korthagen	23
5.2 Kernreflectie	24
5.2.1 Het ui- model	24
5.2.2 De reflectiecirkel	25
5.2.3 Kernfeedback	26
5.2.4 Liften	27

6.	Leerlijn kernreflectie	28
6.1	Leerlijnen	28
6.1.1	Onderbouw	28
6.1.2	Middenbouw	28
6.1.3	Bovenbouw	28
6.2	Werkvormen	29
7.	Conclusie literatuuronderzoek	31
8.	Praktijkonderzoek	32
8.1	Interventies	33
8.1.1	Doorlopende interventies	33
8.1.2	Werkvormen experimentele groep	34
8.1.3	Werkvormen controlegroep	34
8.2	Onderzoeksinstrumenten	35
8.3	Verantwoording gemaakte keuzes	35
8.3.1	Gekozen kernkwaliteiten	35
8.3.2	Gekozen leerlingen voor interview	35
8.3.3	Punten in Excel	36
8.3	Resultaten uit het onderzoek	36
8.3.1	Interview	36
8.3.2	Enquête onder de leerlingen	38
8.3.3	Enquête onder ouders	40
9.	Conclusie praktijkonderzoek	42
10.	Discussiestuk	44
11.	Eindconclusie en aanbevelingen	47
12.	Nawoord	48
	Geciteerde werken	49
	Overzicht bijlagen	52
I.	Interview dhr. Haalboom	
II.	Interview groep zes	
	Interview groep zes nulmeting	
	Interview groep zes nameting	
III.	Enquête leerlingen	
IV.	Enquête ouders	
V.	Resultaten enquête: controle groep	

VI.	Resultaten enquête: experimentele groep
VII.	Resultaten interview: controle groep
VIII.	Resultaten interview: experimentele groep
IX.	Resultaten vraag 3 leerling enquête
X.	Overeenkomst enquête ouders/ leerling meetmoment 1
XI.	Overeenkomst enquête ouders/ leerling meetmoment 2.....
XII.	Uitslag overeenkomst enquête ouders/ leerling
XIII.	Uitslag groei woordbegrip

Inleiding

In deze inleiding wil ik mijn afstudeeronderwerp nader belichten. Vervolgens wil ik kijken naar mijn gestelde onderzoek- en praktijkvragen. Ik sluit mijn inleiding af met het benoemen van mijn hypothese.

Afstudeeronderwerp

In dit afstudeeronderzoek neemt één woord een centrale plek in en dat is reflectie. Voordat de aan de orde gekomen onderzoeksvragen kort worden belicht kijken we alvast naar de verschillende definities van reflectie. In het online woordenboek Van Dale wordt reflectie als volgt gedefinieerd; *re·flec·tie (de; v; meervoud: reflecties) 1 weerkaatsing overweging, bespiegeling* (Van Dale, woordenboek, 2012). In het boek 'reflectietools' wordt reflecteren gedefinieerd als *herinterpreteren van ervaring en kennis*. (Benammar, van Schaik, Sparreboom, Vrolijk, & Wortman, 2006, p. 15) In het zoeken en weergeven van definities kunnen we nog wel een heel aantal bronnen raadplegen. Korthagen (2001) stelt echter dat er ondanks de aanzienlijk hoeveelheid literatuur over reflectie, geen algemeen aanvaarde definitie van het begrip is.

Onderzoeksvragen

Mijn onderzoeksvragen heb ik als volgt geformuleerd:

1. Wat wordt er in de literatuur onder andere geschreven over reflecteren in de basisschool? Binnen deze vraag wordt er gekeken naar de definitie van reflectie, het doel en het gevolg van reflectie binnen de basisschool.
2. Zijn kinderen cognitief in staat om te reflecteren? Om die vraag te beantwoorden wordt er in dit hoofdstuk gekeken naar de vraag; welke cognitieve vaardigheden een kind nodig heeft om te kunnen reflecteren.
3. Op welke manier verloopt de ontwikkeling van het reflectievermogen. In dit hoofdstuk wordt er, naast in te gaan op de vraag, ook gekeken naar de onderwijsvisies van Piaget en Vygotsky.
4. Welke vaardigheden heeft een leerkracht nodig om, volgens de literatuur, kinderen in het reflectieproces te begeleiden? In dit hoofdstuk staat de rol van de leerkracht centraal.
5. Op welke manier kun je inhoudelijk vorm geven aan reflecteren? In dit hoofdstuk staan verschillende reflectietechnieken centraal. Daarbinnen wordt gekeken naar kernreflectie.
6. Welke doelen worden er op basisschool de Regenboog in Borne gesteld ten aanzien van het reflectievermogen op de basisschool? Dit hoofdstuk is geschreven aan de hand van het document 'Op zoek naar kwaliteit' (Spijkers- Hagedoorn, 2010).

Praktijkvragen

1. Welke effecten zijn er meetbaar in groep zes van basisschool de Fontein wanneer er gedurende twee maanden kernreflectie wordt ingezet? Daarbij wordt er onder andere gekeken naar de ontwikkeling van het reflectievermogen van die kinderen.

Hypothese

Mijn hypothese is dat leerlingen in de basisschoolperiode tot een bepaalde hoogte in staat zijn om te reflecteren. Daarbij zijn ze afhankelijk van het onderwijs dat ze ontvangen. In mijn ogen moet reflecteren aangeleerd worden. Wanneer een kind tot reflectie in staat is zal dit, volgens mij, bijdragen aan een positief zelfbeeld. Mijn verwachting is dus dat de reflectievaardigheden van de kinderen uit de experimentele groep door middel van interventies is toegenomen aan het eind van het onderzoek.

1. Reflecteren in de basisschool

Zoals in het voorwoord al kort werd aangegeven zijn er veel verschillende definities te geven voor het woord reflectie. Het feit dat er zoveel verschillende definities te geven zijn geeft iets aan over de complexiteit van het begrip dan wel over de verscheidenheid aan ideeën erover. In dit eerste hoofdstuk wordt er reactie gegeven op de eerste onderzoeksvraag. Deze vraag luidt; Wat wordt er in de literatuur onder andere geschreven over reflecteren in de basisschool? Binnen deze vraag wordt er gekeken naar de definitie van reflectie, het doel en het gevolg van reflectie binnen de basisschool.

1.1 De definitie

Bij reflecteren wordt vaak gedacht aan het terugkijken na afloop van een activiteit maar reflectie is meer dan dat. *Reflectie is een vorm van denken, van opnieuw denken, van 'na-denken'. Reflectie maakt je bewust van de redenen en structuur van je handelen.* (Benammar, van Schaik, Sparreboom, Vrolijk, & Wortman, 2006, p. 15) Reflectie draait volgens Benammar e.a. (2006) dus om bewustwording gericht op het handelen. Korthagen e.a. gebruiken het woord herstructureren om het proces van reflectie aan te duiden. *Iemand reflecteert als hij of zij zijn of haar ervaringen en/of kennis probeert te herstructureren.* (Korthagen, Koster, Melief, & Tigchelaar, 2002, p. 12) Korthagen e.a. (2002) richten zich, wanneer het gaat om reflecteren, niet alleen op handelen maar ook op kennis. Groen(2006) richt reflectie meer op het handelen van de persoon zelf. Volgens Groen (2006) is reflecteren altijd gericht op het eigen gedrag en het handelen. Vanuit bewustwording leidt het tot inzichten in de beweegredenen voor en de uitvoering van eigen handelen. Daar vanuit ontstaan er, volgens Groen, handelingsalternatieven. Hiermee vat Groen de inhoud en het doel van de reflectie samen. Epstein geeft een uitgebreide definitie van het woord reflectie. *Reflection is remembering with analysis. When we engage children in reflection, we encourage them to go beyond merely reporting what they've done. We also help them become aware of what they learned in the process, what was interesting, how they feel about it, and what they can do to build on or extend the experience. Reflection consolidates knowledge so it can be generalized to other situations, thereby leading to further prediction and evaluation* (Epstein, 2003, p. 2). Kijkend naar de bovenstaande definities van reflecteren kan er samenvattend worden geconstateerd dat het bij reflecteren draait om gedrag en handelen waarop wordt teruggekeken. Met als gevolg/ doel dat het toekomstig handelen door die voorgaande ervaring wordt beïnvloed. Daarbij worden er handelingsalternatieven bedacht om het gedrag aan te passen. Hierbij wordt gekeken of het gedrag zich herhaalt omdat er een succeservaring heeft plaatsgevonden.

1.2 Het doel

Groen (2006) geeft aan dat reflectie als doel heeft het verbeteren van je handelen in toekomstige situaties. Benammar e.a. (2006) geven aan dat reflectie als doel heeft dat de denkkaders worden opgerekt en dat het denken wordt herkaderd. Daarmee leggen ze de focus op het denken. Castelijns e.a. (2011) richten zich net als Groen (2006) meer op het handelen. Het doel van reflectie is volgens hen nadenken over de status quo en vanuit daar op een actiegerichte manier kijken naar het doel wat de persoon wil bereiken.

1.3 Het gevolg

Benammer e.a. stellen in hun boek de gevolgen van reflectie aan het licht. *Door te reflecteren op essentiële aspecten van eigen ervaringen en persoonlijke ontwikkeling, bouwt de deelnemer inzicht op hoe hij nieuwe situaties kan beïnvloeden en zijn eigen weg kan gaan* (Benammar, van Schaik, Sparreboom, Vrolijk, & Wortman, 2006, p. 26). Wanneer we van dit citaat uit zouden gaan kan de mening opgevat worden dat elk individu moet reflecteren om te kunnen groeien in zijn of haar handelen. Dus ook kinderen! Castelijns, Segers en Struyven (2011) beschrijven de effecten van reflectie nog scherper; *Reflecteren vormt de brug tussen de leerervaring van leerlingen en de betekenissen die zij aan deze ervaring geven. Hoe hoger de kwaliteit van reflectie, hoe groter het leereffect. Echter, reflectie is net als zelfbeoordeling een vaardigheid die geleerd moet worden* (Castelijns, Segers, & Struyven, 2011, p. 124). Wat opvalt, is dat Castelijns e.a. reflectie neerzetten als een vaardigheid die aangeleerd moet worden. De vraag is echter hoe dit ontwikkelingsproces verloopt en op welke manier deze vormgegeven/ aangestuurd kan worden. Deze vraag zal worden behandeld in de volgende hoofdstukken.

Een, in mijn ogen, zeer krachtige formulering van de effecten van reflectie is beschreven door De Wit e.a.(2004). Zij geven aan dat het gevolg van zelfreflectie een toegenomen zelfbeoordeling en zelfkritiek is. Deze ontwikkeling beïnvloedt, aldus De Wit e.a. de vorming van het zelfbeeld. Je zou dus kunnen zeggen dat wanneer de leerkracht een leerling leert reflecteren hij of zij daarmee ook het zelfvertrouwen van de leerling vergroot wanneer het om positieve reflectie gaat. Reflectie zal echter niet altijd gericht zijn op het positieve. De leerling zal daardoor een compleet beeld krijgen van zijn sterke en minder sterke kwaliteiten. Wanneer dit echter in balans wordt gebracht en de nadruk wordt gelegd op de kwaliteiten van de leerling zal hij/ zij een positief zelfbeeld ontwikkelen. Ook Castelijns, Segers en Struyven (2003) geven aan dat reflectie uiteindelijk leidt tot een juist zelfbeeld. Het proces dat doorlopen wordt start volgens Castelijns, Segers & Struyven(2011) bij zelfobservatie. Het gevolg daarvan is zelfbeoordeling met de bijkomende mogelijkheid tot zelfreflectie. Ze geven in hun boek aan dat leerlingen door middel van zelfobservatie tot zelfbeoordeling komen met daarbij een mogelijkheid tot zelfreflectie. Epstein (2003) beschrijft de positieve effecten van reflectie met kinderen. Daarbij wordt zelfs aangegeven dat het gedrag en de resultaten verbeteren. *When children plan, carry out, and review their own learning activities, their behaviour is more purposeful and they perform better on language and other intellectual measures* (Epstein, 2003, p. 3). Daarnaast worden de effecten aangegeven van reflectieve in interactieve met de omgeving van de leerling. *Planning and reflection also play a role in social problem solving. For example, effective strategies for conflict resolution encourage children to reflect on their feelings, plan alternative solutions and predict the consequences, and assess the efficacy of their ideas* (Evans, 2002). Wanneer we de meningen van Castelijns, Segers, Styuven, de Wit, van der Veer, Slot en Epstein bekijken kunnen we allereerst concluderen dat reflectie een vaardigheid is die een leerling moet ontwikkelen. De effecten zijn volgens hen; een toenemende zelfkennis en een positiever zelfbeeld. Volgens deze onderzoekers resulteert dat in positiever gedrag en verbeterde resultaten.

In een studie van Mires e.a. (2001) werden een aantal nadelen van zelfbeoordeling beschreven. Zo zou het een stressvol proces zijn waarbij de leerling zonder goede instructie niet goed raad weet met zijn of haar eigen beoordelingen. Daarnaast werd aangegeven dat zelfbeoordeling soms als erg tijdrovend kon worden ervaren. Daarbij geven ze terecht aan dat het proces van zelfbeoordeling op een goede manier begeleid moet worden. De begeleiding van het reflectieproces is van zeer groot

belang. Binnen onderzoeksvraag vier wordt aandacht geschonken aan de rol en de vaardigheden van de leerkracht.

1.4 Reflectie in de school

In het huidige onderwijs wordt er veel gekeken naar de prestaties van de leerlingen. De CITO scores zijn van zeer groot belang en de school wordt hierop met enige regelmaat gecontroleerd op zijn onderwijs. Door de school, het bestuur, wordt veel geëvalueerd met als doel het onderwijs zo in te richten dat de prestaties van de leerlingen optimaliseren. Volgens Sluysmans en Docky (1998) is evaluatie een belangrijke sturende factor in het onderwijs voor het leergedrag van de leerlingen. Op grond van de uitkomst van de evaluaties zal, volgens Sluysmans en Docky de leerlingen op een andere manier gaan leren. In bepaalde mate zou je kunnen zeggen dat de leerkracht reflecteert voor de leerlingen. Hij/zij kijkt naar zijn aangeboden onderwijs en past zijn werkwijze waar nodig aan. In dit proces wordt de leerling regelmatig buiten beschouwing gelaten. De vraag kan worden gesteld of kinderen in staat zijn om hun eigen onderwijs vorm te geven. Mogelijk is het ook wel gemakkelijker voor de leerkracht om de evaluaties zelfstandig uit te voeren. Wanneer dit samen met de leerling wordt gedaan zou het kunnen resulteren in kritische feedback van de leerling op het handelen van de leerkracht. Kijkend naar het reflecteren van de leerkracht zelf kunnen we aannemen dat elke leerkracht dit doet om zijn of haar onderwijs bij te stellen. De leerkracht zal moeten reflecteren op zijn eigen handelen en het presteren/ handelen van de leerlingen om tot een compleet onderwijsaanbod te komen. Tijssen e.a. openen hun artikel over het door hun ontworpen reflectiemodel 'reflectiemeester', met de volgende constatering; *Wanneer gekeken wordt hoe gereflecteerd wordt op basisscholen, blijkt dat de reflectiegesprekken voornamelijk gedirigeerd worden door de leerkrachten* (Tijssen, Bod, & Mooy, 2007, p. 18). Daarbij geven ze, denk ik, terecht aan dat reflectie vaak plaatsvindt op initiatief van de leerkracht. Het gevaar is dan dat de leerlingen meegaan met de leerkracht en uiteindelijk gewenste antwoorden zullen geven. Binnen een aantal scholen wordt ook daadwerkelijk met de kinderen gereflecteerd. Wanneer er bijvoorbeeld gekeken wordt naar Dalton onderwijs dan neemt reflectie daar een belangrijke plaats in. Ook op scholen waar gewerkt wordt met een portfolio reflecteren kinderen op hun eigen handelen/ presteren.

Wal, Mooij en Wilde (2006) gebruiken het woord zelfreflectie en richten daardoor de reflectie op de persoon zelf. *Zelfreflectie betekent dat iemand kan beschrijven welke handelingen hij heeft verricht en ook zelf een oordeel kan geven over deze handelingen... Wel is het noodzakelijk in te zien, dat juist voor het bereiken van een dergelijk doel formeel denken een noodzakelijke voorwaarde is* (Wal, Mooij, & Wilde, 2006, p. 180). In dit stuk geven Wal e.a. aan dat formeel denken een voorwaarde is om tot zelfreflectie te komen. Ervan uitgaande dat de meeste volwassenen in staat zijn om te reflecteren, in meer of mindere mate, groeit de vraag hoe deze vaardigheid zich verhoudt tot kinderen. Groen (2006) is hier heel duidelijk over. Volgens haar ontwikkelt het vermogen om tot reflectie te komen zich pas tijdens de adolescentie fase. De cognitieve ontwikkeling die dan plaatsvindt, stelt de jongere in staat om abstract en reflectief te denken. Wanneer we de mening van Groen aannemen kunnen we de conclusie trekken dat kinderen niet in staat zijn om te reflecteren. Groen (2006) geeft echter wel aan in haar boek dat het vermogen tot reflecteren een ontwikkeling is. Ook Castelijns e.a. (2011) benadrukken dat reflecteren een vaardigheid is die ontwikkeld moet worden. Reflecteren is een metacognitieve vaardigheid en Castelijns e.a. (2011) geven aan dat juist dit domein in de traditionele toetswijzen lastig te meten zijn. Het meten dat in het huidige onderwijs veel wordt gedaan door middel van Cito-toetsen geeft geen informatie over de betrokkenheid van de leerlingen. Het geeft volgens Castelijns e.a. (2011) ook geen informatie over de eigen

verantwoordelijkheid voor het leerproces of over de reflectieve vaardigheden van de leerling. De toetsinstrumenten die nu gebruikt worden geven weinig informatie over de metacognitieve vaardigheden van de leerlingen.

In deze onderzoeksvraag wordt eenduidig aangegeven dat het belang van reflectie groot is. Wat ook duidelijk is geworden is dat er tegenstrijdige meningen zijn over reflecteren met leerlingen binnen de basisschool. De vraag is of leerlingen in de basisschoolleeftijd op metacognitief niveau al zo ontwikkeld zijn dat ze in staat zijn om te reflecteren. In de volgende onderzoeksvraag zal gekeken worden naar de cognitieve vaardigheden die een leerling nodig heeft om tot reflectie te komen. Vanuit daar zal er verder worden gekeken naar de hierboven genoemde vraag.

2. Cognitieve vaardigheden die een kind nodig heeft om te kunnen reflecteren

In het voorgaande hoofdstuk werd gekeken naar de literatuur ten aanzien van reflecteren in de basisschool. De vraag gedurende dit onderzoek luidt: Zijn kinderen cognitief in staat om te reflecteren. Om die vraag te beantwoorden wordt er in dit hoofdstuk gekeken naar de vraag: Welke cognitieve vaardigheden heeft een kind nodig om te kunnen reflecteren?

Voordat er gekeken kan worden naar de benodigde cognitieve vaardigheden is het belangrijk een definitie van reflectie te nemen als leidraad. De gegeven definities liggen dermate ver uit elkaar dat er geen eenduidige uitspraak gedaan kan worden over de vraag welke cognitieve vaardigheden het kind nodig heeft, laat staan dat er een eenduidig antwoord gegeven kan worden op de vraag of kinderen kunnen reflecteren. Dewey (1910) beschrijft het belangrijkste criterium voor reflectie; de persoon moet een relatie zien tussen zijn status quo en het doel dat hij wil bereiken.

In dit onderzoek heb ik de keuze gemaakt om de definitie van Korthagen te volgen. Daarbij moet de kanttekening geplaatst worden die Korthagen zelf ook benoemt dat het begrip reflectie op verschillende manieren te definiëren is. In het boek “docenten leren reflecteren” geven Korthagen e.a. de volgende definitie: ***iemand reflecteert als hij probeert een ervaring, probleem of bestaande kennis of inzichten te structureren of te herstructureren*** (Korthagen, Koster, Melief, & Tigchelaar, 2002, p. 84). Met deze definitie wordt de meetbaarheid van reflectie zeker niet groter. Hoe kan een ander beoordelen of iemand ervaringen en of kennis probeert te herstructureren? Hoe wordt reflectie meetbaar in termen van juist of onjuiste reflectie? Korthagen e.a. (2002) geven aan dat er maar weinig pogingen zijn gedaan om reflecties te operationaliseren en om het te meten. Ik wil de definitie van Korthagen e.a. volgen omdat ze in hun definitie de belangrijkste kernpunten in mijn ogen wel raken. Met de definitie van reflecteren in het achterhoofd kunnen we kijken naar de cognitieve vaardigheden die iemand nodig heeft om tot reflectie te komen.

Groen (2006) geeft duidelijk aan welke vaardigheden er nodig zijn om tot reflectie te komen. Daarbij geeft ze aan dat die vaardigheid op een niveau ligt dat boven het niveau van het handelen ligt. Ze spreekt over het metacognitieve niveau waarbij abstract denken een voorwaarde voor reflectie is. Zoals al eerder aangegeven gaat Groen (2006) er vanuit dat kinderen die vaardigheid nog niet bezitten en dat de mate waarin volwassenen deze vaardigheid bezitten afhankelijk is van de cognitieve ontwikkeling van die persoon.

Benammer e.a. (2006) beschrijven dat iemand afstand moet kunnen nemen, dingen moet kunnen benoemen en in staat moet zijn dieper in zichzelf te graven om tot reflectie te komen. Deze begrippen klinken, naar mijn mening, nog behoorlijk vaag. Daarbij komt dat de afstand die iemand heeft tot zichzelf bijvoorbeeld niet te meten/ te toetsen is. Benammer e.a. (2006) beschrijven vervolgens wel de houding die iemand die reflecteert moet aannemen. Ze geven aan dat een onderzoekende houding van belang is. Daarnaast moet iemand niet snel opzoek gaan naar de oplossing maar eerst kijken naar de opdrachten waarbij analyseren van essentieel belang is.

In het bovenstaande stuk wordt een aantal vaardigheden genoemd waarover een kind moet beschikken wanneer hij of zij wil reflecteren, uitgaande van de definitie van Korthagen. Een kind moet ervaringen, problemen of kennis/ inzichten kunnen structureren of herstructureren. Korthagen geeft echter niet aan dat het kind deze vaardigheden zelfstandig moet kunnen uitvoeren. Ook hier is

de vraag welke criteria je hanteert. Is het criteria dat een kind zelfstandig, autonoom tot reflectie in staat is dan vraagt dit van een kind dat hij of zij zelfstandig moet kunnen structuren of herstructureren. Volgens Groen(2006) moet een kind abstract kunnen denken dit is een vaardigheid op metacognitief niveau. In het volgende hoofdstuk binnen dit onderzoek wordt gekeken naar de ontwikkeling van het abstract denken en naar de ontwikkeling van de metacognitieve vaardigheden van een kind. Daarbij kan nu alvast gezegd worden dat er geen ontwikkelingslijn is beschreven ten aanzien van de reflectievaardigheden. Er zijn, door bijvoorbeeld SLO TULE, veel ontwikkelingslijnen in kaart gebracht. De lijn voor het reflectievermogen ontbreekt echter nog. Kohnstamm (2009) geeft aan dat het onderzoek naar de metacognitie nog niet voltooid is. Daarbij gaat Kohnstamm er vanuit dat de vaardigheid wel aangeleerd zou kunnen worden. Wanneer dit breder getrokken zou worden dan moet er gekeken worden naar de uiteenlopende visies van Piaget en Vygotsky. Op grond van de visies van beide heren zijn veel onderwijsvernieuwingen geschreven. Het is in mijn ogen belangrijk om 'terug' te gaan naar de kern en vanuit daar te kijken naar het onderwerp reflecteren. In onderzoeksvraag drie zal er gekeken worden naar deze visies.

Naast de metacognitieve vaardigheden die nodig zijn om tot reflectie te komen heeft een leerling ook taal nodig. Hij of zij moet woorden kunnen geven aan zijn gevoel, bevindingen en meningen. In dit onderzoek zal ik niet verder ingaan op de taalontwikkeling van kinderen. Aannemend dat een leerling van tien jaar over een groter vocabulaire beschikt dan een leerling van vier zal de taal die gegeven wordt aan de reflecties ook uitbreiden door de jaren heen.

Samengevat kan geconcludeerd worden dat de reflectieve vaardigheden zich op metacognitief niveau bevinden. Om tot reflectie te komen moet iemand van een afstand kunnen kijken naar zijn eigen handelen en denken. Een onderzoekende houding is daarbij van belang. Met in het achterhoofd dat deze begrippen vrij vaag zijn en niet meetbaar wordt in het volgende hoofdstuk gekeken naar de cognitieve ontwikkeling van kinderen. Allereerst zal er gekeken worden naar de verschillen in onderwijsvisies tussen Vygotsky en Piaget. Er wordt dan vooral gekeken naar de vraag of reflectie aangeleerd is/ kan worden of dat leerlingen door rijping vaardiger worden.

3. De ontwikkeling van het reflectievermogen

In het vorige hoofdstuk is gekeken naar de vraag welke vaardigheden een kind nodig heeft om tot reflectie te komen. De metacognitieve ontwikkeling ligt daarbij aan de basis. Daarnaast werd ook de taalontwikkeling genoemd. In dat hoofdstuk werd ook kort het verschil in onderwijsvisie tussen Vygotsky en Piaget aangestipt. Aan het begin van dit hoofdstuk wil ik dieper ingaan op het verschil in visie en welke gevolgen dit heeft wanneer we kijken naar reflectie.

3.1 Vygotsky versus Piaget

In de negentiende eeuw hebben zowel Vygotsky als Piaget belangrijke onderzoeken gedaan naar de ontwikkeling bij kinderen. Ik heb er voor gekozen om beide visies tegenover elkaar te zetten in dit hoofdstuk. Op de visies van beide is door de jaren heel veel reactie gekomen. Zo is bijvoorbeeld Jerome Bruner, Amerikaanse onderwijspsycholoog (1915-) tussen de visies van beide heren gaan zitten met zijn onderwijsvisie. In die visie gaat hij uit van 'scaffolding' waarbij hulpstructuren worden opgebouwd die een steiger vormen om tot het hogere niveau te komen. In dit hoofdstuk wil ik verder niet ingaan op andere ontwikkeling- of onderwijspsychologen maar de focus leggen op de visies van Vygotsky en Piaget.

3.1.1 Vygotsky (1896-1934)

Hooijmaaiers, Stokhof en Verhulst (2012) geven o.a. het volgende aan wanneer het gaat over Vygotsky: De cognitieve ontwikkeling van een kind is volgens Vygotsky een dynamisch proces. Er vindt daar een wisselwerking plaats tussen rijping en leren. Vygotsky stelt daarnaast dat een kind niet bestaat uit wat hij van nature heeft meegekregen of uit toevallige leefomstandigheden. Wal e.a. (2006) geven aan dat Vygotsky heeft aangetoond dat leerlingen versneld in een volgende fase kunnen komen door beïnvloeding van de omgeving. Daarbij geven ze het voorbeeld dat een leerling van elf jaar al uitgedaagd zou kunnen worden om abstract te redeneren. Berding en Pols (2006) geven aan dat een belangrijk aspect van Vygotsky's benadering is dat het gericht is op het intermenselijk handelen. Het gaat er dan om dat het handelen van mensen niet puur individueel is. Het handelen is gevormd door de culturele erfenis vanuit het verleden.

Vygotsky beschrijft twee ontwikkelingsniveaus: (Hooijmaaiers, Stokhof, & Verhulst, 2012, p. 71)

1. *De zone van de actuele ontwikkeling: hierbij gaat het om datgene wat een kind op dit moment kan zonder hulp van anderen, dus wat het zelfstandig beheerst.*
2. *De zone van de naaste ontwikkeling: hierbij gaat het om datgene wat een kind nog niet zelfstandig kan, maar al wel beheerst met de hulp van anderen.*

3.1.2 Piaget (1896-1980)

Wal e.a. (2006) geven aan dat Piaget uitgaat van rijping. Door de uitgroei van hersenen gaat de ontwikkeling een volgende fase in. Binnen de cognitieve ontwikkeling van een kind beschrijft Piaget verschillende stadia. Daarbij ligt de snelheid waarmee de stadia worden doorlopen niet vast. De vier hoofdstadia zijn:

1. *De sensomotorische periode (0-2 jaar). In deze periode ligt de nadruk van het cognitief functioneren op motorische reacties naar aanleiding van sensorisch indrukken: het kind reageert motorisch op wat het waarneemt.*
2. *De preoperationele periode (2-7 jaar). Het denken van het kind wordt geleidelijk minder egocentrisch. Het is in staat om dingen van verschillende kanten te bekijken. Het denken is*

aanvankelijk niet logisch en systematisch. Pas rond het zevende jaar ontstaat de mogelijkheid om consistent logisch en systematisch te denken.

3. *De concreet- operationele periode (7-11 jaar). Het egocentrisme van de vorige periode verdwijnt geleidelijk uit het denken van het kind, en hij leert nu om een situatie van verschillende kanten te bekijken.*
4. *De formeel- operationele periode (vanaf 11 jaar). Het kind is in staat om zonder concreet materiaal, abstracte problemen op te lossen. Kortom, het abstract- logische denken komt tot ontwikkeling.*

Wanneer we bovenstaande visies naast elkaar leggen dan is het eenvoudig verwoord het grootste verschil dat Piaget uitgaat van rijping en dat Vygotsky aangeeft dat de ontwikkeling verloopt door de zone van naaste ontwikkeling te stimuleren. Binnen dit onderzoek speelt dit verschil een grote rol. Hersenonderzoek heeft aangetoond dat een adolescent een volledig ontwikkeld metacognitief brein heeft. Recent hersenonderzoek van Giedd e.a. (1999) heeft aangetoond dat de hersenen van een adolescent (leeftijd 18 tot 25 jaar) volledig ontwikkeld zijn. Volgens Wal e.a. (2006) is een adolescent pas dan in staat om cognitieve activiteiten zoals plannen en organiseren uit te voeren.

Wanneer we de visie van Piaget en het hersenonderzoek van Giedd e.a. volgen dan kunnen we concluderen dat kinderen niet in staat zijn om te reflecteren en dat deze vaardigheid pas tijdens de adolescentiefase tot ontplooiing komt. Wanneer we Vygotsky volgen dan blijft het feit staan dat pas in de adolescentiefase de reflectieve vaardigheden tot volledige ontplooiing komen maar dat we de ontwikkeling kunnen bespoedigen door aan te sluiten bij de zone van actuele ontwikkeling door de zone van naaste ontwikkeling te stimuleren.

In mijn onderzoek wil ik uitgaan van de visie van Vygotsky. Ik wil daarbij aansluiten omdat ik denk dat het mogelijk is om kinderen in reflectie te laten groeien. Door te kijken naar de zone van de actuele ontwikkeling kan de zone van naaste ontwikkeling ten aanzien van reflectie geprikkeld en gestimuleerd worden. Om de zone van de actuele ontwikkeling in kaart te brengen is het belangrijk om kennis te hebben van de ontwikkeling bij kinderen ten aanzien van de metacognitieve vaardigheden en om de fasen van reflectie nader te bekijken.

3.2 Fasen van reflectie

Castelijns, Segers en Struyven (2011) geven in hun boek *Evalueren om te leren* een stappenplan die van zelfobservatie naar zelfreflectie leidt. Stap 1 is zelfobservatie, het gaat daarbij om observatie van jezelf en van je omgeving met daarop een reactie. Castelijns e.a. (2011) geven aan dat een kind vanaf vier jaar al nadrukkelijk bezig zijn met hun "ik". De tweede stap is de zelfbeoordeling. Daarbij worden criteria opgesteld en besproken. Een voorbeeld; Bij stap 1 wordt er door het kijken naar een tekening bepaalde zaken waargenomen. In deze stap wordt er een oordeel aan gegeven. Bijvoorbeeld een slordige en mooie tekening. De laatste stap is stap 3, de zelfreflectie. In deze stap wordt er betekenis gegeven aan de gegeven beoordeling en er wordt vooruitgekeken. Kijkend naar stap 1 en 2 kan er ook gesproken worden van evaluatie juist door het geven van betekenis aan de beoordeling en door het vooruitkijken, kan er gesproken worden van reflectie.

Wat opvallend is, is dat Castelijns e.a. de, in mijn ogen, summiere ontwikkelingslijn niet hebben gekoppeld aan leeftijd. Op grond van deze omschrijving zou ook gezegd kunnen worden dat de allerjongste kleuters al tot zelfreflectie in staat zijn. Zodra ze een beoordeling kunnen geven en vooruit kunnen kijken dan reflecteren ze volgens deze definitie. Hierbij moet de kanttekening

geplaatst worden dat de vraag blijft welke definitie van reflectie er wordt gehanteerd. Zelfreflectie zoals deze wordt beschreven door Castelijns e.a. is anders dan de definitie van reflectie volgens bijvoorbeeld Korthagen.

Gezien het feit dat de leeftijd van de leerlingen een belangrijke rol speelt in de mate waarin ze tot reflectie in staat zijn wordt in de volgende paragrafen een beschrijving gegeven van de cognitieve ontwikkeling per leeftijdscategorie.

3.3 De ontwikkeling per leeftijdscategorie

3.2.1 Leerlingen van 4 tot 6

Om de ontwikkelingslijn zo volledig mogelijk in kaart te brengen heb ik ervoor gekozen om een splitsing te maken in leeftijden. Allereerst kijken we naar de kleuters, dan naar de leerlingen van zes tot negen jaar en we sluiten af met informatie over de leerlingen van negen tot twaalf jaar. Daarbij is de vraag welke vaardigheden de kinderen in deze leeftijd ontwikkelen om uiteindelijk tot reflectie in staat te zijn. In deze paragrafen wil ik vooral kijken naar de (meta)cognitieve vaardigheden van leerlingen in deze leeftijd. Daarbij zal ook kort gesproken worden over belangrijke sociale ontwikkelingen die van belang zijn bij reflectie.

Verhofstadt- Denéve (1988) spreekt veel over metacognitieve vaardigheden. Zo geeft ze een omschrijving van de mate waarin kinderen van deze leeftijd in staat zijn tot zelfbeschrijving. *Van der Meulen besluit dat onder optimale interviewcondities kinderen van drie of vier jaar tot een vrij behoorlijke zelfbeschrijving in staat zijn. Dergelijke “wie-ben-jij?” interviews leiden meestal tot de conclusie dat de bouwstenen van het zelfconcept bij deze jonge kinderen concrete, observeerbare elementen zijn zoals bezittingen, activiteiten en uiterlijke kenmerken* (Verhofstadt- Denéve L. , 1988, p. 117). Een kind moet een ontwikkeling doormaken om tot een volledige zelfbeschrijving te komen. Daarbij wordt hij of zij in grote mate beïnvloed door zijn omgeving. Struyven e.a. (2010) geven aan dat zelfkennis uit twee bronnen komt. Aan de ene kant het beeld dat anderen over je hebben en je daardoor voorhouden. En aan de andere kant wat je zelf weet en ontdekt. Dit punt is in mijn ogen behoorlijk essentieel. Want wanneer een kleuter gevraagd wordt om een beschrijving te geven van zichzelf zal hij putten uit eerder opgedane kennis. Het zou dus zo kunnen zijn dat een kind van vijf een zeer uitgebreide zelfbeschrijving kan geven waardoor er gesteld wordt dat hij/zij in staat is om zelfreflectie toe te passen. De vraag is dan of een kind wel reflecteert op zichzelf of dat hij meningen/ bevindingen van zijn omgeving aan het reproduceren is. Deze vraag zal in het discussiehoofdstuk ook nog verder behandeld worden.

Van der Meulen gaf al aan dat kinderen in deze leeftijd in staat zijn om een zelfbeschrijving te geven aan de hand van uiterlijke kenmerken. Ook Damon en Hart bevestigen dit in hun onderzoek. *Thus children at this level distinguish themselves from others on the basis of their physical appearances and other material attributes: I am different from Johnny because I have blond hair, different from that tree because I am smaller, different from my sister because I have a bike* (Damon & Hart, 1982, p. 53). Kinderen kunnen verschillen dus wel waarnemen en benoemen. Deze waargenomen verschillen zeggen nog zeer weinig over wie ze zijn als persoon. Hooijmaaijers e.a. (2012) beschrijven dat kinderen ook kunnen kijken naar emoties. Een kleuter is in staat om emoties bij zichzelf en bij anderen tot op zekere hoogte te onderkennen en te benoemen. Oudere kleuters zijn volgens Hooijmaaijers e.a. in staat om zelf complexe gevoelens zoals jaloezie, schaamte en trots te begrijpen en te benoemen. Het benoemen van gevoelens is voor een kind lastiger dan het benoemen van

concrete verschillen in bijvoorbeeld kleding of haarkleur. Om de emoties van een ander te kunnen benoemen moet een kind een bepaalde sociale cognitie bezitten. Algemeen bekend is dat jonge kinderen egocentrisch zijn. Egocentrisch moet niet worden verward met egoïstisch. Bij egocentrisch gaat het erom dat een kind nog in ontwikkeling is. Hij of zij moet zijn oog voor de omgeving nog ontwikkelen. Hooijmaaijers e.a. (2012) geven aan dat de sociale cognitie gaat toenemen en een kleuter langzamerhand meer begrip krijgt over en hoe anderen voelen, denken, willen en niet willen. Kleuters leren in deze fase ook inzien dat hun gevoelens niet dezelfde zijn als die van anderen uit hun omgeving.

De meningen van verschillende onderzoekers liggen uiteen maar uit onderzoek blijkt dat alle onderzoekers spreken over een ontwikkeling. In het onderzoek van Ruit en Korthagen (2012) wordt het woord mentaliseren genoemd. In dat onderzoek worden belangrijke standpunten ingenomen wat betreft de ontwikkeling van kinderen ten aanzien van het reflectievermogen. In het onderzoek citeren ze onder andere Frith en Frith (2003) *Leerlingen vanaf zes jaar blijken volgens Frith en Frith (2003) in staat te zijn tot mentaliseren. Deben-Mager (2005) definieert metalliseren volgens Fonagy (2002) als het kunnen nadenken over ons denken, onze ideeën, wensen, en fantasieën en de mentale states van anderen. Een zich normaal ontwikkelend kind heeft dan een volledig en expliciet besef van mentale toestanden en zij hebben een verklaring en voorspelling van het gedrag van anderen.* (Ruit & Korthagen, 2012, p. 494) Wanneer we de uitspraken van Frith en Frith en deze koppelen met de gegeven definitie van Fonagy dan kunnen we stellen dat kinderen van zes jaar in staat zijn tot volledige metalliseren. Deze vaardigheid legt een belangrijke basis voor reflectie. Volgens deze onderzoekers zijn kleuters in staat zich te verplaatsen in de ander en te kijken naar hun eigen wensen en behoeften. Struyven e.a. (2010) geven juist aan dat deze vaardigheden pas tot ontplooiing komen in de puberteit. Zij stellen dat een kind eerst afstand moet nemen van het hier en nu om vanuit daar eigen capaciteiten, motieven en karaktertrekken te bekijken en te beoordelen. *Dit laatst realiseert zich vooral tijdens de puberteit, wanneer de jongere in staat is tot abstract denken* (Struyven, Kyndt, Baeten, & Sierens, 2010, p. 169). Daarbij is deze laatste uitspraak van Struyven e.a. essentieel! Er wordt gesproken over het realiseren van. Daar wordt dus uitgegaan van het toewerken naar een volledig ontwikkeld reflectief vermogen. Vanuit daar zou, wederom, de conclusie gesteld kunnen worden dat het een ontwikkeling is. En dat kinderen tot een bepaalde hoogte in staat zijn om tot reflectie te komen.

3.2.2 Leerlingen van 6 tot 9

In het voorgaande hoofdstuk hebben we al kort gesproken over de metacognitie. Maas e.a. (2009) geven aan dat metacognitie drie belangrijke onderdelen omvat. Als eerste is metacognitie het vermogen te denken over het eigen denken. Ten tweede omvat metacognitie kennis over wat anderen weten, declarative knowledge. Ten derde behoort de beheersing van cognitieve taken tot metacognitie. Dit wordt wel executive control genoemd en omvat drie aspecten:

- *Vooraf plannen wat je gaat doen;*
- *Tijdens de handeling sturen (gaat het goed, moet het anders)*
- *Achteraf het resultaat evalueren (klopt het)* (Maas, et al., 2009, p. 120).

Reflectie wordt dus ook volgens Maas e.a. beschreven als een metacognitieve vaardigheid. Volgens Maas e.a. (2009) is het begin van metacognitief denken zichtbaar in de leeftijd van acht tot tien jaar. Daarbij geven ze het volgende voorbeeld; *Bij begrijpend lezen heb je bijvoorbeeld een basale vorm van metacognitie nodig, om even 'uit de tekst' te kunnen stappen en jezelf af te vragen: wat is nu de kern van wat ik heb gelezen* (Maas, et al., 2009, p. 119)? Hooijmaaijers e.a. (2012) geven aan dat er

onder metacognitie wordt verstaan dat iemand het vermogen heeft om op een effectieve manier, cognitieve strategieën te selecteren en toe te passen. De kennis over jezelf speelt hier dus een belangrijke rol. Iemand kan aangeven hoe hij denkt en leert en benoemt zijn sterke en minder sterke punten. Volgens Hooijmaaijers e.a. (2012) neemt deze kennis steeds meer toe bij kinderen in de leeftijd van zes tot negen jaar. Verhofstadt- Denève geeft acht jaar aan als het begin van de ontwikkeling tot zelfbewustzijn en zelfkennis.

Op de website van SLO wordt een duidelijk advies gegeven richting de leerkracht en de ouders. *Door het toenemend ik-besef en het besef bij een bepaalde groep te horen, gaan de kinderen in deze periode steeds nadrukkelijker reflecteren op zichzelf: mogelijkheden, beperkingen, (uiterlijke) kenmerken, wensen, gevoelens en eigenschappen. Nieuw daarbij is dat ze zichzelf ook steeds nadrukkelijker gaan vergelijken met anderen. Deze nadere kennismaking vraagt veel ondersteuning, gericht op de ontwikkeling van een realistisch en positief zelfbeeld* (SLO, 2013). De ontwikkeling van het reflectie vermogen zet in groep drie en vier belangrijke stappen. De gerichtheid van de leerlingen op elkaar is regelmatig zichtbaar in de klas. Het vergelijken lijkt dan vaak een competitiestrijd te worden met als vraag 'wie is het beste?'. Hierdoor wordt soms vergeten door de leerkracht dat het gaat om identiteitsvorming en niet om een competitie. Het is belangrijk dat de leerkracht dit gedrag signaleert en begeleidt.

3.2.3 Leerlingen van 9 tot 12

Wanneer kinderen in groep zeven of acht zitten wordt er toegewerkt naar het moment om naar de middelbare school te gaan. Daar wordt tot een bepaalde hoogte van de leerlingen verwacht dat ze weten op welke manier ze het beste leren. Dit is zelfkennis op metacognitief niveau. Het is dus van belang dat de leerkracht in deze leeftijdsfase aandacht besteedt aan deze vraag. Om dit te doen is reflecteren noodzakelijk. Waar reflecteren met jongere kinderen nog vooral een motiverend doel had is reflectie nu vereist ter bevordering van de zelfkennis.

De metacognitieve vaardigheden van een kind zijn deze leeftijdsfase in ontwikkeling, de vaardigheden nemen toe. Hooijmaaijers e.a. (2012) geven aan dat kinderen in de leeftijd van negen tot twaalf steeds meer inzicht krijgen in wie ze zelf zijn. Wat opvalt, is dat kinderen steeds meer in staat zijn om tot zelfreflectie te komen. Waar jonge kinderen nog een zelfbeschrijving maakten door uiterlijke verschillen en overeenkomsten met anderen te benoemen vindt de reflectie in deze leeftijd op een dieper niveau plaats. Hooijmaaijers e.a. (2012) geven aan dat wanneer een kind expliciet gevraagd wordt naar unieke kenmerking van zichzelf ze deze goed kunnen benoemen.

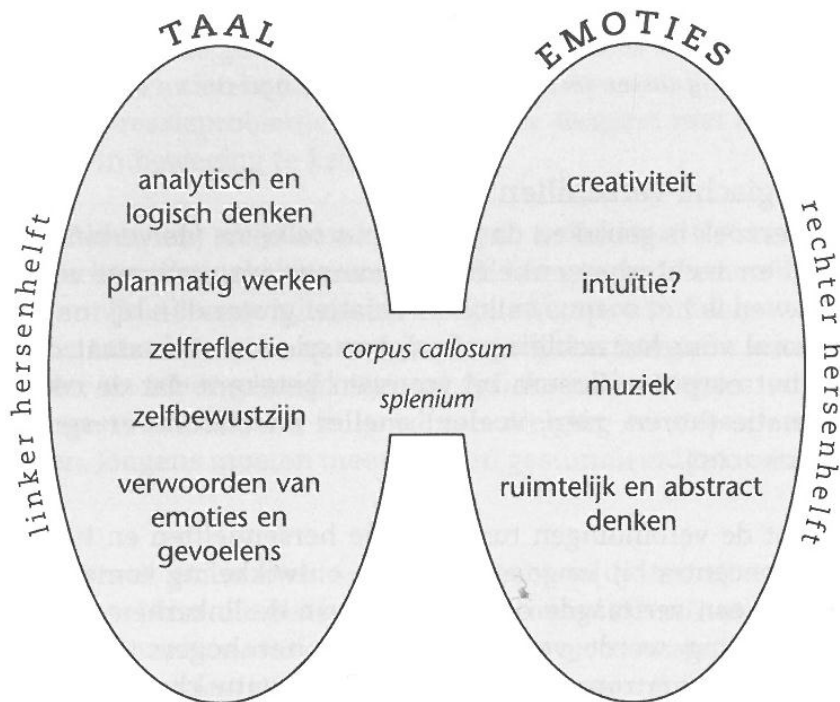
De identiteitsontwikkeling gaat in deze leeftijdsfase steeds meer vorm krijgen. Bij de ontwikkeling is de opvoeding van de ouders van groot belang en de rol van de leerkracht maar zeker ook de rol van de medeleerlingen moet niet onderschat worden. De identiteit wordt, aldus Hooijmaaijers e.a. (2012) meer dan ooit gevormd door de sociale contacten met anderen. *Door veel met leeftijdgenoten om te gaan worden ze zich bewuster van wie ze zelf zijn en wat ze kunnen* (Hooijmaaijers, Stokhof, & Verhulst, 2012, p. 189).

Hooijmaaijers e.a. geven nogmaals duidelijk aan welke twee factoren een grote rol spelen in de identiteitsontwikkeling. Als eerste noemen ze dat een leerling vanuit de kindertijd het gevoel van competentie, vertrouwen en autonomie moet hebben overgehouden. Ten tweede geven ze aan dat een leerling de ruimte moet krijgen om te experimenteren. Tijdens het uitproberen van nieuwe rollen en relaties is het belangrijk dat een kind ondersteuning blijft ontvangen van volwassenen.

Rond de leeftijd van acht en negen jaar laten kinderen, volgens SLO (2013) zien dat er meer emotionele stabiliteit komt. De leerlingen beschikken volgens deze bron over een redelijke dosis zelfvertrouwen. Daarbij komt de bewustwording bij de leerlingen dat de eigenschappen en vaardigheden niet vastliggen. Ze worden zich bewust van de ontwikkeling die plaatsvindt.

3.4 Verschil tussen jongens en meisjes

In het voorgaande hoofdstuk hebben we gekeken naar de ontwikkeling die de kinderen doormaken naarmate ze ouder worden ten aanzien van de (meta)cognitieve vaardigheden. In de hersenontwikkeling van mensen is een verschil te zien tussen mannen en vrouwen. Vanuit daar is er dus ook een verschil te zien tussen mannen en vrouwen wanneer je kijkt naar reflectie. Ykema heeft in zijn methode Rots en water gekeken naar het verschil in de hersenen tussen man en vrouw.



(Ykema, 2002, p. 44)

Als verschil tussen man en vrouw noemt Ykema (2002) onder andere dat de rechterhersenhelft, gemiddeld genomen bij jongens sterker ontwikkeld is dan bij meisje. In die hersenhelft zit onder andere het vermogen om ruimtelijk en abstract te denken. Bij meisjes is de linkerhersenhelft sterker ontwikkeld. In de afbeelding hieronder wordt het verschil tussen man en vrouw nogmaals aangeduid:

Man	Vrouw
Geremde ontwikkeling linkerhersenhelft, sterkere ontwikkeling rechterhersenhelft + niet sterk talig gericht + verminderde capaciteit voor het onder woorden brengen van gedachten en gevoelens + meer ruimtelijk, abstract en creatief denken	Ongeremde ontwikkeling linkerhersenhelft, minder sterke ontwikkeling rechterhersenhelft + sterk talig gericht + sterke capaciteit voor het onder woorden brengen van gedachten en gevoelens + minder ruimtelijk, abstract en creatief denken
Meer agressieproblematiek, minder depressieproblematiek	Minder agressieproblematiek, meer depressieproblematiek
Minder angst	Meer angst
Meer daadkracht, minder hulpeloosheid	Minder daadkracht, meer hulpeloosheid

(Ykema, 2002, p. 45)

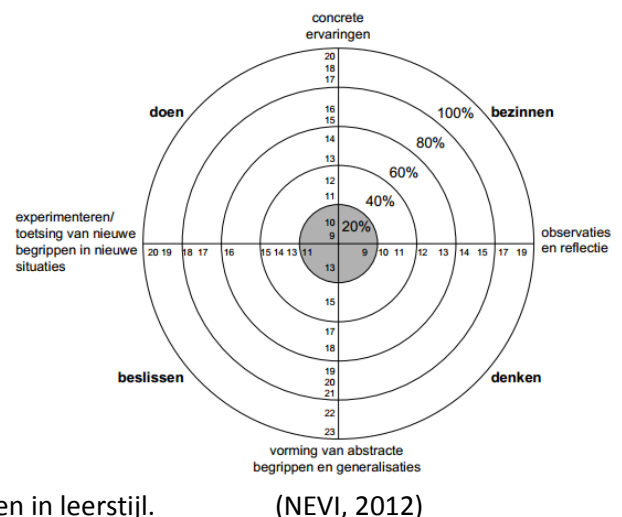
Wanneer we kijken naar reflectie zijn vaardigheden uit de linker- en de rechterhersenhelft nodig om tot een volledige reflectie te komen. Vanuit de rechterhersenhelft is het vermogen om abstract te denken nodig en vanuit de linkerhersenhelft is het vermogen om analyses te maken en het verwoorden van emoties en gevoelens nodig. Daarbij moet wel in acht genomen worden dat de vaardigheden vanuit de linkerhersenhelft van doorslaggevende waarde is voor de zelfreflectie. Volgens Ykema (2002) ontwikkelt de linkerhersenhelft bij jongens langzamer omdat deze wordt beïnvloed door het hogere testosterongehalte. Ykema geeft vervolgens aan dat het gevolg van deze langzamere ontwikkeling is dat de verbinding tussen de linker- en de rechterhersenhelft wordt bemoeilijkt. Doordat jongens leren om nieuwe ervaringen te verwoorden ontwikkelt deze verbinding zich. Hiermee geeft Ykema aan dat reflectie bij jongens zich dus langzamer ontwikkelt, maar dat er wel invloed kan worden uitgeoefend op deze ontwikkeling. Dit is een belangrijke conclusie voor dit onderzoek omdat het van de leerkracht vraagt om hier bewust op in te spelen.

Het feit dat vrouwen hierin voorlopen op mannen is niet alleen maar positief. Zo beschrijft Luken (2010) het woord rumineren. Rumineren wordt gezien als een tegenhanger van reflecteren waarin de persoon in kwestie negatieve gedachten (reflecties) blijft herhalen en niet komt tot verbeterd handelen. Roelofs en Rood (2009) bewijzen in hun onderzoek dat vrouwen hier meer last van hebben dan mannen. Mannen zouden in plaats van rumineren op zoek gaan naar afleiding. *Het geslachtsverschil in rumineren en afleiding zoeken ontstaat in de puberteit en zou een verklaring bieden voor de geslachtsverschillen in depressie* (Luken, 2010, p. 24). Ook Struyven e.a. geven een verschil tussen jongens en meisjes aan. *Voor het zelfbeeld, maakt het ook nog uit of je een jongen of meisje bent. Gemiddeld genomen hebben meisjes in de schoolleeftijd een lagere inschatting van hun mogelijkheden dan jongens, ook wanneer zij in feite even goed, en soms beter presteren* (Struyven, Kyndt, Baeten, & Sierens, 2010, p. 218).

In het kortdurende onderzoek van Ruit en Korthagen (2012) waarbij ze vijf dagen kernreflectie hebben aangeboden op basisscholen vonden ze geen significante verschillen tussen jongens en meisjes. Het onderzoek was kortdurend en had als doel de effecten van kernreflectie te onderzoeken. Aan de hand van dit onderzoek kan nog niet worden vastgesteld of er daadwerkelijk verschillen waarneembaar zijn tussen jongens en meisjes in de basisschoolleeftijd ten aanzien van reflectie.

3.5 Leerstijlen

Een andere interessante vraag is of de leerstijlen die de kinderen hebben invloed heeft op de mate waarin ze in staat zijn om tot reflectie te komen. Kolb (NEVI, 2012) beschrijft de leerstijlen doener, beslisser, bezinner en denker. De veronderstelling zou kunnen zijn dat een bezinner beter en langduriger reflecteert dan een beslisser omdat hij/ zij meer denk tijd neemt voordat hij overgaat tot actie. Een veronderstelling die ik gezien de beperkte tijd niet meer kan nemen in mijn praktijkonderzoek. Desondanks heb ik ervoor gekozen om het onderwerp leerstijlen wel te noemen in dit onderzoek. Het is in mijn ogen van belang dat een leerkracht bewust is van deze verschillen in leerstijl.



4. De rol van de leerkracht

In het vorige hoofdstuk werd al duidelijk de rol van de leerkracht erg belangrijk is, hij of zij is een voorbeeld voor de kinderen. Dit is een algemeen gegeven feit en ik vind het dermate belangrijk dat ik dit onderwerp heb opgenomen in mijn onderzoek. In dit hoofdstuk wordt gekeken naar de volgende vraag; Welke vaardigheden heeft een leerkracht nodig om, volgens de literatuur, kinderen in het reflectieproces te begeleiden?

Wanneer we reflectie betrekken op de leerkracht zelf kunnen we de conclusie trekken dat een (goede) leerkracht veel reflecteert. Voorbeeld; Hij of zij maakt groepsplannen, stelt ze bij waar nodig en kijkt naar de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Om deze acties te kunnen uitvoeren moet een leerkracht reflecteren op de methode en op eigen handelen. *Uit onderwijskundig onderzoek blijkt dat leerkrachten een groot deel van de beschikbare lestijd aan evaluatieactiviteiten besteden. Het gaat dan van over het even over de schouder van de leerling meekijken terwijl deze een oefening maakt, het gericht observeren van leerlingen en het stellen van vragen tijdens de les, tot het afnemen van mondelinge of schriftelijke toetsen en examens* (Castelijns, Segers, & Struyven, 2011, p. 33).

De leerkracht is van invloed omdat hij of zij input geeft voor het reflectieproces. *Voor een bevredigend reflectieproces is het belangrijk dat de omgeving input biedt. En mogelijkheden voor output. In het onderwijs is aan die laatste voorwaarde vaak niet voldaan, omdat er weinig mogelijkheden zijn voor zelfsturing* (Boer den & Bakker, 2008). Het is daarom van groot belang dat de leerkracht allereerst zelf in staat is om te reflecteren. Vanuit daar kan een leerkracht door verschillende werkvormen meer invulling geven aan reflectie. In gesprekken met kinderen is het heel goed mogelijk om samen op een situatie te reflecteren. Daarbij is de communicatie tussen de leerkracht en de leerling erg belangrijk. Op het onderwerp 'communicatieve vaardigheden van de leerkracht' kom ik later terug. Wanneer we kijken naar de rol van de leerkracht wil ik alvast Luken (2010) citeren die in zijn onderzoek een aantal interventies aanbiedt die een goede reflectie stimuleert.

- *Reflecteren moet een proces zijn, dat de persoon ervaart als iets van zichzelf. Dat lukt waarschijnlijk niet als er dwang in het spel is.*
- *Waarschijnlijk lukt, reflecteren jongeren ook niet goed, als ze het op hun eentje doen. Er moet sprake zijn van feedback en dialoog. Voorwaarden voor een ware dialoog zijn persoonlijk contact, vertrouwen, inleving, geduld en eerlijkheid...*
- *Het is noodzakelijk dat er geschikte input is voor het reflectieproces en mogelijkheden voor output. Er moet niet alleen aandacht zijn voor beginnen, maar ook voor het beëindigen van reflectie.*
- *Vragen en opdrachten voor reflectie dienen te passen bij het ontwikkelingsniveau en de individuele kenmerken en situaties van de betrokkene* (Luken, 2010, p. 31).

4.1 Communicatie

In de communicatie met leerlingen zie je dat leraren reflectie vaak toepassen aan het eind van de les. Het doel is dan om de les te evalueren en het leerrendement te verwoorden met als gewenst gevolg dat de motivatie van de leerling toeneemt. Hooijmaaijers e.a. (2012) geven aan dat uit onderzoek is gebleken dat de leerkracht vaak de sturende factor is tijdens de reflectie. Het gevolg daarvan is dat leerlingen vaak gewenste antwoorden gaan geven omdat ze geen eigenaar worden/ zijn van het proces. De vraag is nu hoe je de leerling eigenaar maakt van zijn of haar eigen reflectieproces. Zeker als je uitgaat van het principe dat reflectie een vaardigheid is die aangeleerd moet worden.

Hooijmaaijers e.a. (2012) leggen een verband tussen de betrokkenheid op het werk en de kwaliteit van de reflectie. Ze nemen het standpunt in dat de kwaliteit van reflectie toeneemt als de betrokkenheid groot is. Heel zwart wit gekeken zou je kunnen zeggen dat leerlingen een 'slechte' reflectie geven wanneer ze een opdracht doen die ze naar eigen zeggen niet leuk vinden. Ik denk dat dit niet is wat Hooijmaaijers e.a. bedoelen maar ik denk wel dat ze hier een belangrijk onderwerp aansnijden. Wanneer reflectie een verplicht onderdeel wordt waar de leerlingen niet emotioneel bij betrokken zijn, dan zal het doel van reflectie waarschijnlijk niet worden behaald. Om de betrokkenheid van een leerling te achterhalen moet een leerkracht in eerste instantie observeren. Daarnaast is het van groot belang dat de leerkracht en de leerling in gesprek zijn. De gesprekken met kinderen worden in mijn ogen vaak onderschat. Natuurlijk is het zo dat gesprekken met kinderen veel tijd kosten, tijd die er in het onderwijs niet altijd is. Maar in die tijd kan de leerling zoveel informatie geven, hij of zij is de expert! Hooijmaaijers e.a. (2012) geven een aantal voorwaarden voor een gesprek tussen leerling en leerkracht waardoor beide tot hun recht komen;

- *Congruentie: de leraar is 'echt' hij doet en zegt geen dingen die hij niet meent; er moet overeenstemming zijn tussen wie hij is en wat hij zegt.*
- *Empathie; de leraar moet zich inleven in de belevingswereld van het kind.*
- *Positieve blik; de leraar moet het kind aanvaarden zoals het is; hij moet openstaan voor de gedachten en gevoelens van het kind* (Hooijmaaijers, Stokhof, & Verhulst, 2012, p. 222).

Benammer e.a. (2006) geven aanwijzingen ten aanzien van de communicatievaardigheden om het juiste klimaat te creëren waarbinnen gereflecteerd kan worden. De communicatievaardigheden worden als volgt omschreven;

- *Doel van de oefening vooraf helder formuleren*
- *Veilige sfeer creëren door af te spreken dat alles binnen de groep blijft*
- *Onderzoekende, uitnodigende en gastvrije houding hebben*
- *Duidelijk zijn* (Benammar, van Schaik, Sparreboom, Vrolijk, & Wortman, 2006, p. 28).

4.2 Het veilige klimaat

Naast de gespreksvaardigheden van de leerkracht is ook het creëren van een veilig klimaat van groot belang binnen het onderwijs in algemene zin, maar ook heel specifiek tijdens het reflecteren. Wanneer iemand reflecteert dan kijkt hij of zij kritisch naar zichzelf. Daarin is iemand kwetsbaar. Het is van belang dat een leerkracht hier zorgvuldig mee omgaat. Epstein geeft in haar onderzoek duidelijke handvatten om reflectie gestalte te geven in de klas. Ze geeft aan dat reflectie een belangrijke rol speelt bij planning. De tips die Epstein geeft op een rijtje:

1. *Make reflection an on-going part of the program day.*
2. *Ask open-ended questions*
3. *Interpret and expand what children do and say*
4. *Accept conflicting viewpoints and interpretations*
5. *Comment on what you see children doing as they plan*
6. *Write down what children say*
7. *Help children connect their plans and activities with their reflections*
8. *Encourage children to carry over their activities to the next day* (Epstein, 2003, p. 8).

Kijkend naar de punten die genoemd worden door Epstein wil ik het volgende onder de aandacht brengen. Om op deze manier met kinderen te werken vraagt dit van de leerkracht een bepaalde houding, een visie. Zoals ik al eerder heb aangegeven is het in mijn ogen belangrijk om het kind te zien als eigenaar, als de persoon met kennis. Het enige dat de leerkracht kan/ moet doen is de leerling sturen in dat proces. De leerkracht kan aanmoedigen en vooral de leerling bemoedigen. De rol van de leerkracht moet daarin ook niet onderschat worden. Korthagen en Lagerwerf geven aan dat het van groot belang is dat leerkrachten, leerlingen leren wat hen inspireert en motiveert. En de leerkracht moet erop aansturen dat de leerling bewust wordt van zijn eigen kernkwaliteiten en

belemmeringen. Alles met als doel dat de leerling het beste in zichzelf naar boven haalt. Belangrijk aandachtspunt daarbij is volgens mij dat 'het beste' niet de beste prestaties zijn. Het gaat er volgens mij om dat een kind leert/ ontdekt wie hij is als persoon. Om dat te leren heeft een kind zijn leven lang de tijd. In deze fase van zijn of haar leven mag de leerkracht deze ontdekkingstocht begeleiden.

Nadat in dit hoofdstuk gekeken is naar de rol van de leerkracht wordt in het volgende hoofdstuk dit gespecificeerd. Er wordt gekeken naar de sturing die de leerkracht kan bieden doormiddel van verschillende reflectietechnieken.

5. Sturing van de reflectieproces volgens Korthagen

In het vorige hoofdstuk werd er gekeken naar de rol en de vaardigheden van de leerkracht. In dit hoofdstuk wil ik vooral gaan kijken naar manieren om het reflectieproces te sturen. De vraag hoe je inhoudelijk vorm kunt geven aan reflectie staat in dit hoofdstuk centraal. In mijn onderzoek ben ik opzoek gegaan naar verschillende reflectietechnieken/ -methoden. Uiteindelijk heb ik ervoor gekozen om mij te richten op theorie van Korthagen omdat hij meerdere reflectietechnieken beschrijft. Hij heeft, in samenwerkingen met anderen, bijvoorbeeld kernreflectie ontwikkelt. Kernreflectie wordt ingezet binnen verschillende basisscholen. Op dit moment wordt er volop onderzoek gedaan naar de effecten van kernreflectie door onder andere dhr. Ruit. Dit onderzoek is nog in volle gang dus de uitkomsten kan ik helaas nog niet publiceren. Korthagen heeft de afgelopen jaar veel literatuur geschreven over reflecteren. Een aantal van deze publicaties heb ik gebruikt voor dit hoofdstuk.

5.1 Reflectie volgens Korthagen

Korthagen e.a. (2002) geven aan dat er geen eenduidig definitie voor reflecteren bestaat. Zoals ik al eerder heb aangegeven lopen de definities uiteen. Gedurende dit onderzoek hanteer ik de volgende definitie; *Iemand reflecteert als hij probeert een ervaring, probleem of bestaande kennis of inzichten te structureren of te herstructureren* (Korthagen, Koster, Melief, & Tigchelaar, 2002, p. 84). Korthagen e.a. hebben een fasering gemaakt binnen reflectie. Deze, zogenoemde, reflectieniveaus zijn geschreven met het oog op studenten.

1. *De student geeft bij zijn terugblik aandacht aan denken, doen, willen en voelen van zichzelf en van de leerlingen.*
2. *De student blikt terug en spoort daarin zelfstandig verbanden op.*
3. *De student blik terug, spoort verbanden op en ontwikkelt daarop gebaseerde alternatieven.*
4. *De student reflecteert bewust volgens de spiraal: nieuwe reflectie bouwt voort op de vorige reflectie.*
5. *De student kan hetgeen geleerd is van de reflectie ten aanzien van een concrete situatie generaliseren naar andere situaties, ook in de toekomst, bijvoorbeeld naar vaker voorkomende circulaire processen.*
6. *De student zet op basis daarvan bewuste stappen in de eigen professionele ontwikkeling en reflecteert ook daarop (metareflectie)* (Korthagen, Koster, Melief, & Tigchelaar, 2002, p. 19).

Wanneer we kijken naar de reflectieniveaus dan ontstaat bij mij de vraag, wat kunnen kinderen? Op welk niveau kunnen zij reflecteren? Eerder in dit onderzoek is al aangegeven dat een kind moet groeien in zijn reflectieve vaardigheden. Bij die ontwikkeling heeft hij zijn of haar leerkracht nodig. In mijn praktijkonderzoek wil ik gaan kijken naar deze reflectieniveaus met als vraag of de leerlingen aan het eind van de periode hiertoe in staat zijn/ gegroeid zijn. Er is op dit moment zeer weinig onderzoek gedaan naar de reflectieve vaardigheden/ ontwikkeling van kinderen. Om die reden kan ik nu nog geen onderbouwde reactie geven op deze vraag.

Wanneer je kijkt naar reflectie binnen het hoger beroepsonderwijs dan komt de reflectiecirkel van Korthagen vroeg of laat vanzelf voorbij. Deze cirkel biedt houvast en structuur. Naast deze reflectiecirkel heeft Korthagen nog veel meer 'instrumenten' geschreven die het reflectieproces sturen. In het vervolg van deze vraag wil ik mij richten op kernreflectie. Ik heb deze keuze gemaakt omdat mijn hypothese is dat het zelfbeeld van de leerlingen verbetert zodra ze zicht hebben op hun kernkwaliteiten. Om dat zicht te verkrijgen kan kernreflectie worden ingezet. Binnen mijn

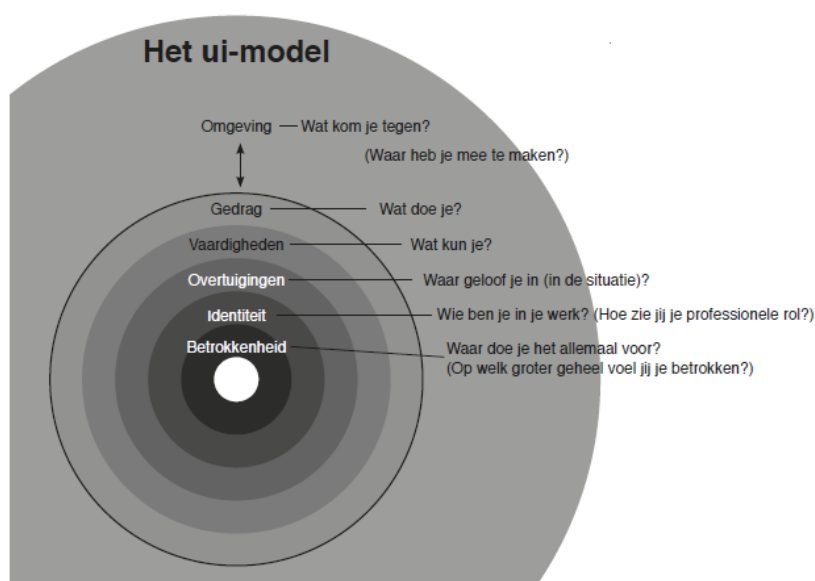
praktijkonderzoek wil ik verder gaan kijken naar de effecten van kernreflectie wanneer deze gedurende 40 dagen wordt ingezet binnen groep 6.

5.2 Kernreflectie

Binnen kernreflectie wordt de aandacht gericht op de kernkwaliteiten van de kinderen (of volwassenen). Kernkwaliteiten zijn anders dan kerncompetenties! Het is belangrijk om dit verschil helder te hebben voordat we verder gaan kijken. *Kernkwaliteiten worden door Korthagen en Lagerwerf (2008) op de volgende punten onderscheiden van competenties:*

- *Kernkwaliteiten zijn ondeelbaar, competenties kun je opdelen in deelcompetenties.*
- *Kernkwaliteiten zijn in beginsel in mensen aanwezig, competenties kun je mensen ‘van buitenaf’ aanleren.*
- *Kernkwaliteiten zijn breed inzetbaar, competenties horen doorgaans bij een bepaald (vak) gebied’ (Ruit & Korthagen, 2012, p. 493).*

Een aantal voorbeelden van kernkwaliteiten zijn; ambitieus, behulpzaam, belangstellend, betrouwbaar, creatief, enthousiast. Deze kernkwaliteiten geven, aldus Ruit en Korthagen (2012), een persoonlijke kleur aan de uitvoering van de competenties. Ruit & Korthagen (Ruit & Korthagen, 2012, p. 493) citeert het volgende: *Kernkwaliteiten zijn in aanleg aanwezig en kunnen aangeboord en ontwikkeld worden. Ieder mens beschikt over kernkwaliteiten die, indien zij gevoed en aangesproken worden, een bescherming vormen tegen problemen en die een gezonde psychische staat doen ontstaan, versterken en in stand houden* (Peterson & Seligman, 2004). Volgens Peterson en Seligman beschikt elk mens dus over kernkwaliteiten, dus ook kinderen. Ruit en Korthagen (2012) hebben een kortdurend onderzoek gedaan naar de effecten van kernreflectie bij kinderen. De verwachting is dat de effecten van reflectie nog zichtbaarder zullen worden in een langdurig onderzoek. In het onderzoek werden de leerkrachten ook om reacties gevraagd. Daaruit kwam onder andere het volgende: *Leraren die geen inhoudelijke kennis en ervaring hebben met het werken met kernkwaliteiten, gaven aan dat ze meer kennis en training nodig hebben om de activiteit van de leerlingen goed te kunnen begeleiden* (Ruit & Korthagen, 2012, p. 504). Hiermee wordt duidelijk dat een goede training van de leerkracht belangrijk is.



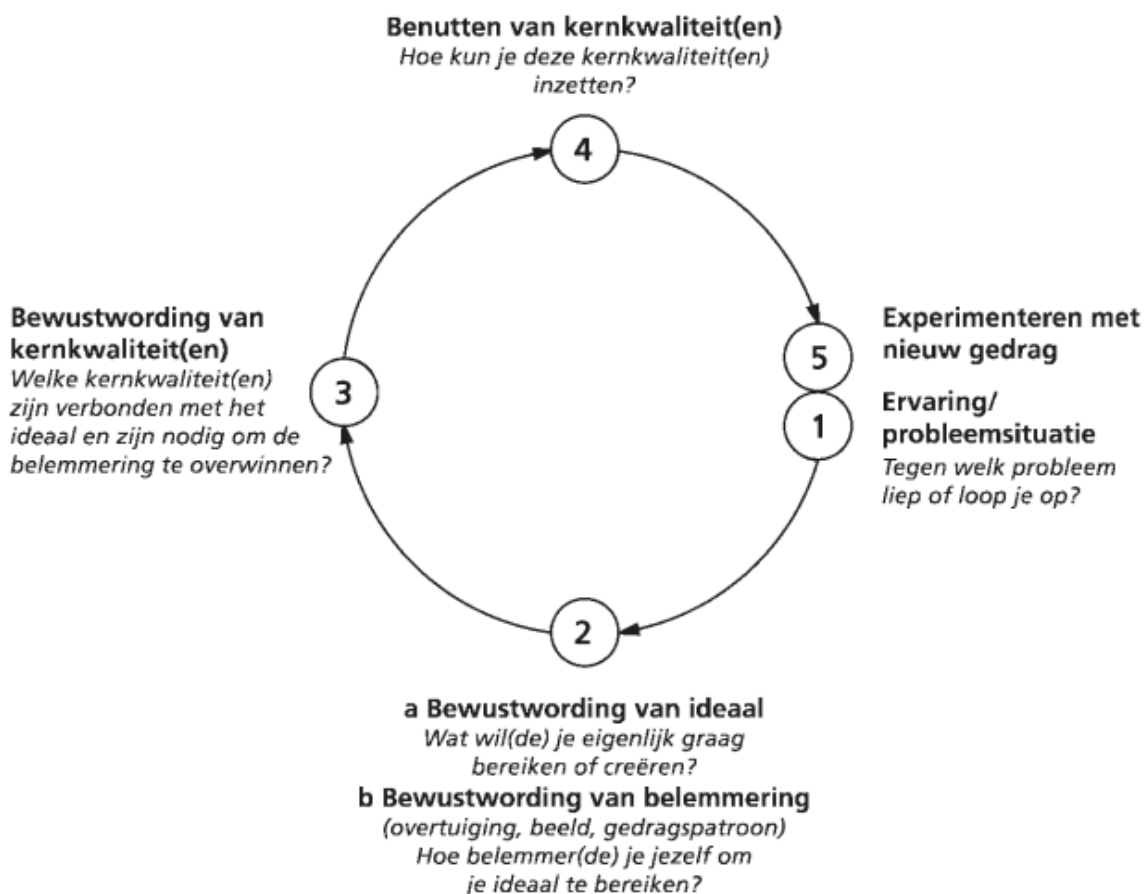
5.2.1 Het ui- model

Binnen kernreflectie speelt het ui-model een grote rol. Het ui-model geeft aan op welke lagen er gereflecteerd kan worden. Het is belangrijk dat iemand zich bewust is van het feit dat zijn handelen wordt beïnvloed door zijn overtuiging. En dat zijn overtuiging gevormd wordt door zijn identiteit en betrokkenheid (Evelein & Korthagen, 2011).

Je kunt anderen niet helpen op een laag van het ui-model waar je in jezelf geen contact mee hebt. Als jij je niet bewust ben van hoe het eigenlijk op de diepere lagen bij jezelf zit, kun je die lagen bij andere mensen niet herkennen en ze daarbij coachen. Dat geldt voor de coaching van leerlingen door leraren en voor de coaching van leraren door schoolleiders of andere begeleiders (Korthagen & Lagerwerf, 2011, p. 119).

5.2.2 De reflectiecirkel

De reflectiecirkel die gebruikt wordt bij kernreflectie ziet er als volgt uit;



Figuur 9.1 Het model voor kernreflectie

(Evelein & Korthagen, 2011)

De reflectiecirkel geeft tijdens een gesprek/ reflectie sturing. Het gesprek wordt gestart met de ervaring/ het probleem. Vanuit daar wordt toegewerkt naar bewustwording van de kernkwaliteiten om uiteindelijk deze kernkwaliteiten in de zetten en met het nieuwe gedrag te experimenteren. Deze reflectiecirkel zal naar alle waarschijnlijkheid ook in gesprekken met kinderen sturing geven. Vanzelfsprekend zal de vraagstelling dan afgestemd worden op het niveau van de kinderen. De verschillen tussen volwassenen en kinderen ten aanzien van reflectie is al duidelijk geworden in onderzoeksvraag drie. Daar werd duidelijk dat de reflectievaardigheden van kinderen nog moeten ontwikkelen. Ervan uitgaande dat volwassenen deze ontwikkeling wel hebben door gemaakt is er ook nog een ander verschil te noemen tussen volwassenen en kinderen. Korthagen en Lagerwerf (2011) geven aan dat het zogenoemde krachtgericht coachen bij kinderen juist veel gemakkelijker is dan bij volwassenen. De oorzaak hiervan is dat volwassenen vaker weerstand hebben om grondig naar

zichzelf te kijken. De overtuigingen van volwassenen vormen vaak een ingewikkeld netwerk. Bij kinderen zijn deze overtuigingen nog niet zo complex en diep ingesleten. *Juist daarom is het belangrijk om leerlingen op jonge leeftijd de vreugde en groeimogelijkheden van flow te helpen ervaren. Ze ontwikkelen daardoor overtuigingen over het leven en over henzelf die een vruchtbare voedingsbodem zijn voor verder leren en groeien in hun hele leven. Zelfs bij heel jonge kinderen van 4 tot 5 jaar blijven eenvoudige vormen van kernreflectie mogelijk te zijn, zoals de leraren van basisscholen met wie wij werkten tot hun verbazing ontdekten* (Korthagen & Lagerwerf, 2011, p. 112). Naar mijn mening geven Korthagen en Lagerwerf hier een sterk betoog om kernreflectie toe te passen binnen de basisschool.

5.2.3 Kernfeedback

In het proces van kernreflectie is kernfeedback van groot belang. De leerkracht, begeleider, geeft feedback met als doel door reflectie de zelfkennis te vergroten. Het geven van kernfeedback vindt plaats op verschillende niveaus, beschreven door mevrouw Spijkers (2010)

- niveau 0: Je maakt de keuze om kernkwaliteiten te zien;
- niveau 1: Je ziet de kernkwaliteiten;
- niveau 2: Je benoemt de kernkwaliteiten die je ziet;
- niveau 3: Je benoemt de kernkwaliteiten die je ziet en verwoordt waaraan je dat ziet;
- niveau 4: Je benoemt de kernkwaliteiten die je ziet, verwoordt waaraan je dat ziet en zet wat dat met je doet;

Niveau nul is omschreven als een fase waarin een keuze gemaakt moet worden. Wel of niet willen zien. Vanuit mijn christelijke visie heb ik gekeken naar dit onderwerp. Deze eerste fase van kernfeedback wil ik daarom graag in verband brengen met de Bijbel. In Matteüs 25 vertelt Jezus de gelijkenis van de talenten. Daarbij wordt ook gekeken naar de talenten die gegeven zijn door de landheer. De vraag is welk werk de dienaren verrichten.

Matteüs 25: 14 Of het zal zijn als met een man die op reis ging, zijn dienaren bij zich riep en het geld dat hij bezat aan hen in beheer gaf. 15 Aan de een gaf hij vijf talent, aan een ander twee, en aan nog een ander één, ieder naar wat hij aankon. Toen vertrok hij. Meteen 16 ging de man die vijf talent ontvangen had op weg om er handel mee te drijven, en zo verdiende hij er vijf talent bij. 17 Op dezelfde wijze verdiende de man die er twee had gekregen er twee bij. 18 Degene die één talent ontvangen had, besloot het geld van zijn heer te verstoppen: hij begroef het. 19 Na lange tijd keerde de heer van die dienaren terug en vroeg hun rekenschap. 20 Degene die vijf talent ontvangen had, kwam naar hem toe en overhandigde hem nog vijf talent erbij met de woorden: "Heer, u hebt mij vijf talent in beheer gegeven, alstublieft, ik heb er vijf talent bij verdiend." 21 Zijn heer zei tegen hem: "Voortreffelijk, je bent een goede en betrouwbare dienaar. Omdat je betrouwbaar bent gebleken in het beheer van een klein bedrag, zal ik je over veel meer aanstellen. Wees welkom bij het feestmaal van je heer." 22 Ook degene die twee talent ontvangen had, kwam naar hem toe en zei: "Heer, u hebt mij twee talent in beheer gegeven, alstublieft, ik heb er twee talent bij verdiend." 23 Zijn heer zei tegen hem: "Voortreffelijk, je bent een goede en betrouwbare dienaar. Omdat je betrouwbaar was in het beheer van een klein bedrag, zal ik je over veel meer aanstellen. Wees welkom bij het feestmaal van je heer."

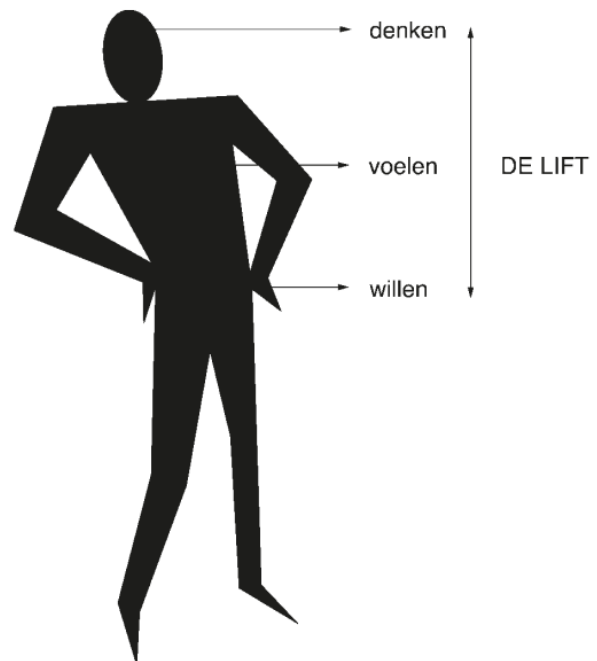
Deze tekst kan/ mag dienen als inspiratiebron. Wij mogen de gaven en de talenten, onze kernkwaliteiten, die we van God hebben gekregen inzetten in Zijn Koninkrijk. Om ze in te zetten

moeten we, denk ik, door middel van reflectie gaan ontdekken welke kernkwaliteiten we hebben ontvangen en mogen we daarin groeien.

5.2.4 Liften

Binnen kernreflectie wordt uitgegaan van de, door Korthagen e.a. (2011) genoemde informatiekkanalen. Wanneer iemand kijkt en oprecht luistert naar het denken, voelen en willen maakt hij/zij volgens Korthagen e.a. gebruik van zijn mogelijkheden. Wanneer er gekeken wordt naar alle informatiekkanalen spreken ze binnen kernreflectie van liften. Bij liften draait het dus om de verbinding. Uiteindelijk heeft iemand alle facetten nodig om tot zijn of haar ideaal te komen.

(Evelein & Korthagen , 2011)



Reflectie kan, door de focus die de leerkracht geeft, het zelfbeeld van de leerling stimuleren. *Je kunt als leerkracht/ de ouder het kind helpen met zijn zelfbeeld door de kwaliteiten van het kind te benoemen. Hiermee help je realistische zelfkennis op te bouwen. Het is voor het kind belangrijk om te weten dat jij als leerkracht ziet dat het iets eigens heeft en dat je dit ook uitspreekt. Een belangrijk onderdeel van het versterken van het zelfbeeld is de ervaring dat je als kind mag zijn wie je bent, dat je gewaardeerd en gezien wordt* (Hooijmaaijers, Stokhof, & Verhulst, 2012, p. 189). Binnen kernreflectie wordt de focus van reflecteren gelegd op de kernkwaliteiten van het kind. Wanneer dat gedaan wordt zal het beeld dat de leerling heeft over zichzelf gevormd worden. Om de kernkwaliteiten met kinderen te bespreken is het kernkwaliteiten spel ontwikkeld door Willi Soepboer, Mandy Evers en Els Loman.

In dit hoofdstuk hebben we reflectie vanuit de visie van Korthagen bekeken. Er zijn verschillende stadia genoemd van reflectie. Vervolgens werd er gekeken naar de verschillende elementen binnen kernreflectie. In de subparagraaf over het ui- model werd duidelijk dat ons gedrag voortkomt uit onze overtuiging, identiteit en tot slot de betrokkenheid. Doormiddel van de reflectiecirkel is er een handreiking gedaan om het reflectieproces sturing te geven. Kijkend naar de literatuur blijft mijn hypothese voor het praktijkonderzoek dat het zelfinzicht en het zelfbeeld van de leerlingen vergroot zodra ze inzicht krijgen in hun kernkwaliteiten en daaruit werken. Om het inzicht te krijgen en daaruit te werken is reflecteren een must. Bij kernreflectie wordt volgens mij een mooie verbinding gemaakt tussen de identiteit van het kind, zijn kwaliteiten, en het reflectievermogen. In het volgende hoofdstuk wordt er gekeken naar de leerlijn van kernreflectie geschreven door mevrouw Spijkers-Hagedoorn.

6. Leerlijn kernreflectie

In het vorige hoofdstuk hebben we gekeken naar de manier om reflectie te sturen volgens Korthagen. Binnen dit hoofdstuk wil ik kijken naar de leerlijn die is geschreven door mevrouw Spijkers- Hagedoorn. Mevrouw Spijkers is werkzaam op basisschool de Regenboog in Borne. Deze school is één van de scholen in Nederland die werkt met kernreflectie. Ze hebben kernreflectie opgenomen in hun visie en dragen deze visie in de praktijk uit.

6.1 Leerlijnen

Mevrouw Spijkers heeft een indeling geschreven voor elke bouw. Daarbij is er vanuit gegaan dat de onderbouw de groepen 1 t/m 3 is. De middenbouw groep 4 en 5 en de bovenbouw groep 6 t/m 8. Naast de doelen die er geschreven zijn per bouw zijn er ook werkvormen aangereikt voor de leerkrachten. Deze werkvormen zal ik in dit literatuuronderzoek niet volledig beschrijven maar ze worden wel ingezet tijdens het praktijkonderzoek.

6.1.1 Onderbouw

Doelen onderbouw (Spijkers- Hagedoorn, 2010, p. 8)

- a. *De leerling kan complimentjes geven aan medeleerlingen (= kernfeedback geven);*
- b. *De leerling weet het verschil tussen complimentjes van de binnenkant en complimentjes van de buitenkant;*
- c. *Aan de hand van "gevisualiseerde" kernkwaliteiten, weet de leerling wat deze betekenen en kan deze kernkwaliteit herkennen bij medeleerlingen;*
- d. *De leerling kan benoemen waaraan hij/zij deze kernkwaliteiten ziet;*

6.1.2 Middenbouw

Doelen middenbouw (Spijkers- Hagedoorn, 2010, p. 11)

- a. *Aan de hand van "gevisualiseerde" kernkwaliteiten, weet de leerling wat deze betekenen;*
- b. *De leerling kan de aangeboden kernkwaliteiten (en de kernkwaliteiten die in de onderbouw zijn aangeboden) herkennen, door ze te benoemen, bij zichzelf en bij klasgenootjes (=kernfeedback geven);*
- c. *De leerling kan benoemen waaraan hij/zij de kernkwaliteiten herkent en kan op de vraag van de leerkracht benoemen welk effect dit op hem/haar heeft;*
- d. *De leerkrachten vermelden de werkvormen met kernkwaliteiten in de weektaak;*

6.1.3 Bovenbouw

Doelen bovenbouw (Spijkers- Hagedoorn, 2010, p. 15)

- a. *De leerling kan de aangeboden (en die in de onderbouw en middenbouw zijn aangeboden) kernkwaliteiten herkennen, door ze te benoemen, bij zichzelf en bij klasgenootjes (= kernfeedback geven);*
- b. *De leerling weet wat zijn/haar eigen kernkwaliteiten zijn, kan dit benoemen en verwoorden waaraan hij/zij dit herkent en welk effect dit op hem/haar heeft;*
- c. *De leerkrachten vermelden de werkvormen met kernkwaliteiten in de weektaak;*
- d. *Bij de leerling-evaluatie van de weektaak worden vragen betreffende kernfeedback opgenomen;*

Kijkend naar de bovenstaande doelen dan zullen kritische onderwijskundigen waarschijnlijk aangeven dat de doelen niet SMART beschreven zijn. Daar zit een kern van waarheid in omdat de meetbaarheid van deze doelen niet erg sterk is. Reflectie is echter ook een vaardigheid die lastig te meten valt. Want hoe kan iemand anders immers beoordelen of ik op de juiste manier naar een

situatie heb gekeken. Om die reden wil ik verder ook niet stilstaan bij de wel of niet smart beschrijving van de doelen. Een, in mijn ogen, zeer belangrijk aandachtspunt is de ontwikkeling. Al eerder is aangegeven dat de reflectievaardigheden van een kind ontwikkeld moeten worden. Een kind moet daarin dus onderwijs ontvangen. Het kan niet zo zijn dat een kind in groep zeven al de doelen behaald als hij of zij de leerstof uit voorgaande jaren nog niet heeft geleerd. In het praktijkonderzoek zal de groep die onderwijs ontvangt ook beginnen bij de basis. Uiteindelijk zal er gekeken worden naar de doelen en beoordeeld worden welke doelen zijn behaald in deze relatief korte periode van veertig dagen.

6.2 Werkvormen

In het document *Op zoek naar kwaliteit* van mevrouw Spijkers (2010) worden naast de doelen ook werkvormen beschreven. Zoals al eerder aangegeven heb ik ervoor gekozen deze werkvormen niet allemaal te presenteren in dit literatuuronderzoek. Om er echter wel een beeld van te krijgen wil ik een aantal werkvormen hier beschrijven.

Onderbouw: Dikke duimkaartjes (Spijkers- Hagedoorn, 2010, p. 8)

Als de leerkracht een kernkwaliteit bij een leerling waarneemt dan wordt deze door de leerkracht benoemd en op een “dikke duimkaartje” geschreven en aan de leerling gegeven.

Middenbouw: Kwaliteitspiegel (Spijkers- Hagedoorn, 2010, p. 12)

Op een gekleurd A4 plakken de leerlingen een “spiegel” van aluminiumfolie en plakken in deze spiegel een foto van zichzelf. Dit vel kan mooi versierd worden en er worden 3 strookjes opgeplakt waarop de leerling een kernkwaliteit van zichzelf geschreven heeft. Het doel is dat er zo een permanente plek in het lokaal is waar de leerlingen hun eigen en de kernkwaliteiten van anderen terug kunnen zien. Het is wel van belang dat je als leerkracht hier regelmatig op terug komt, anders dient het alleen als “versiering” en weten de leerlingen op den duur niet meer welke kernkwaliteit ze hebben opgeschreven.

Bovenbouw: Twister kwaliwatte? (Spijkers- Hagedoorn, 2010, p. 16)

Je hebt nodig het spel “Twister” en het kinderkwaliteitenspel. Je kunt het spelen met twee tot vier leerlingen. De mat op de grond uitspreiden. Elke speler kiest een kleur. De speelleider (kan leerkracht of leerling zijn) pakt ongezien een kaartje van het kinderkwaliteitenspel en leest deze voor. De leerling die aan de beurt is zegt of deze wel of niet bij hem/haar past. Bij nee wordt een nieuw kaartje gepakt. Bij ja, noemt de speelleider de houding en de leerling neemt binnen drie tellen de houding aan. Dan is de volgende leerling aan de beurt.

Wordt de houding voor de tweede keer genoemd, dan gaat de leerling naar de volgende kleur:

- rood gaat naar groen;
- groen gaat naar geel;
- geel gaat naar blauw;
- blauw gaat naar rood;

Er mag niet meer dan één voet of één hand per cirkel.

Je mag je niet bewegen. En als je je evenwicht verliest, dan ben je af.

Naast de werkvormen die worden ingezet staan er ook (prenten) boeken vermeld die voorgelezen kunnen worden. Het doel daarvan is dat de leerlingen de kernkwaliteit herkennen en toegepast zien binnen een context.

In dit hoofdstuk heb ik verwezen naar het onderzoek van mevrouw Spijkers- Hagedoorn. Het document geeft handen en voeten aan kernreflectie in de klas. In mijn onderzoek ontdekte ik dat er zeer weinig informatie is over de praktische invulling van reflectie in de klas. Zoals ik al eerder heb aangegeven worden portfolio's ingezet om het reflectievermogen te stimuleren maar concrete werkvormen ontbreken vaak. Volgens mij zijn er nog veel meer mogelijkheden om reflectie te integreren in de dagelijkse praktijk alleen ontbreken hiervoor de werkvormen.

7. Conclusie literatuuronderzoek

In het literatuuronderzoek werd allereerst duidelijk dat er zeer weinig onderzoek is gedaan naar de vraag of kinderen tot reflectie in staat zijn. Deze vraag is in het literatuuronderzoek dan ook grotendeels onbeantwoord gebleven. De meningen van verschillende onderzoekers liggen ver uit elkaar. Wanneer we kijken naar reflectie vanuit de visie van Piaget dan kunnen we stellen dat kinderen niet kunnen reflecteren omdat deze cognitieve vaardigheid pas ten volle tot ontplooiing komt binnen de adolescentie. Wanneer we echter Vygotsky volgen dan kan een kind hierin groeien en ontwikkelt hij/zij wanneer de leerkracht aansluit bij de zone van de actuele ontwikkeling en uitdaagt in de zone van de naaste ontwikkeling. In onderzoeksvraag drie is duidelijk geworden dat de metacognitieve vaardigheden van een kind zich ontwikkelen naarmate hij of zij ouder wordt. Op die ontwikkeling kan naar mijn mening worden ingespeeld. Op welke wijze dat wordt gedaan is aan de school zelf. Ik denk echter wel dat het belangrijk is om het reflectievermogen van de kinderen een plek te geven binnen het onderwijs. Wanneer de kinderen op de middelbare school komen worden reflectieve vaardigheden van hen gevraagd.

De conclusie die gesteld kan worden is dat kinderen, welke visie/ definitie je ook volgt, niet zelfstandig in staat zijn om te reflecteren. Ze reflecteren niet als een autonoom persoon op hun eigen handelen. De vraag is echter of een volwassene hier wel toe in staat is. Hebben we niet altijd onze omgeving nodig om te kunnen reflecteren? Het antwoordt op de vraag ga ik in dit onderzoek niet geven. Waar ik wel antwoord op wil geven is de vraag in hoeverre en op welke manier het effect heeft om kernreflectie in te zetten in de basisschool. In dit onderzoek wil ik mij blijven aansluiten bij Vygotsky die uitgaat van de zone van de naaste ontwikkeling. En daarbij het standpunt innemend dat de reflectieve vaardigheden van een kind kan ontwikkeling door gerichte stimulans.

Zoals in hoofdstuk vier duidelijk is geworden heeft de leerkracht een belangrijke taak ten aanzien van reflectie. Daarbij is het voordoen/ voorleven een belangrijk element. De visie van de leerkracht ligt logischerwijs ten grondslag aan zijn of haar handelen. Een visie die gericht is op het ontdekken van de kwaliteiten van een leerling en het stimuleren van werken vanuit zijn/ haar kracht, zal het reflectie gerichte handelen van de leerkracht stimuleren.

In hoofdstuk vijf werd duidelijk dat kernreflectie een manier is om te reflecteren op de kernkwaliteiten van een mens. Basisschool de Regenboog in Borne laat op een mooie manier zien hoe deze manier van werken gestalte krijgt binnen het onderwijs dat ze geven. Een doel van kernreflectie is dat de leerlingen steeds dieper de kwaliteiten gaan ontdekken bij zichzelf door reflectie. Het geven van kernfeedback en het stimuleren van het zogenoemde *liften* is in dat proces van groot belang. In het praktijkonderzoek wordt verder gekeken naar de uitwerking en die invloed die kernreflectie heeft op het reflectie vermogen van leerlingen.

8. Praktijkonderzoek

In het praktijkonderzoek staat de volgende vraag centraal; Welke effecten zijn er zichtbaar bij groep zes wanneer er, gedurende twee maanden, elementen van kernreflectie worden toegepast doormiddel van activiteiten en kernfeedback vanuit de leerkracht.

In het praktijkonderzoek, een actieonderzoek, bied ik als leerkracht gedurende twee maanden elementen van kernreflectie bij de experimentele groep aan. De experimentele groep krijgt verschillende werkvormen aangeboden die ook worden aangeboden op de basisschool in Borne, zie onderzoeksvraag 6. Daardoor gaan we ervanuit dat de werkvormen goed zijn want deze zijn al getest en worden gebruikt op die basisschool.

De experimentele groep bestaat uit 27 leerlingen van groep zes op basisschool de Fontein te Barneveld. De controle groep bestaat uit 12 leerlingen die zitten op de andere locatie van basisschool de Fontein. In de basis ontvangen beide groepen hetzelfde onderwijsaanbod en wordt er gewerkt vanuit dezelfde visie. Op deze school wordt nog niet gewerkt met kernreflectie. Ten aanzien van de sociaal- emotionele ontwikkeling wordt er op deze school gewerkt vanuit de Kanjertraining. De nul meting ziet er als volgt uit; bij beide groepen zes wordt er een enquête afgenomen waarbij de hoofdvraag zal zijn wat hun kernkwaliteiten zijn en waarom. Daarnaast houd ik een interview met, uit beide groepen, acht kinderen. Zestien in totaal waarvan acht meisjes en acht jongens. Na de periode van twee maanden wordt de meting herhaald. De enquête wordt weer afgenomen onder alle leerlingen van de beide groepen zes. Daarnaast wordt het interview met de zestien leerlingen weer afgenomen. Vervolgens ga ik de resultaten analyseren en bekijk ik of er een verschil gemeten is.

Naast de experimentele- en de controlegroep worden de ouders (van de experimentele groep) betrokken bij het onderzoek. Nadat de nameting heeft plaatsgevonden krijgen de ouders ook een enquête voorgelegd. De onderzoeksvraag is dan in hoeverre er overeenkomsten zichtbaar zijn tussen de leerling en de ouders. De vraag is ook of deze overeenkomst is toegenomen bij de nameting in de experimentele groep.

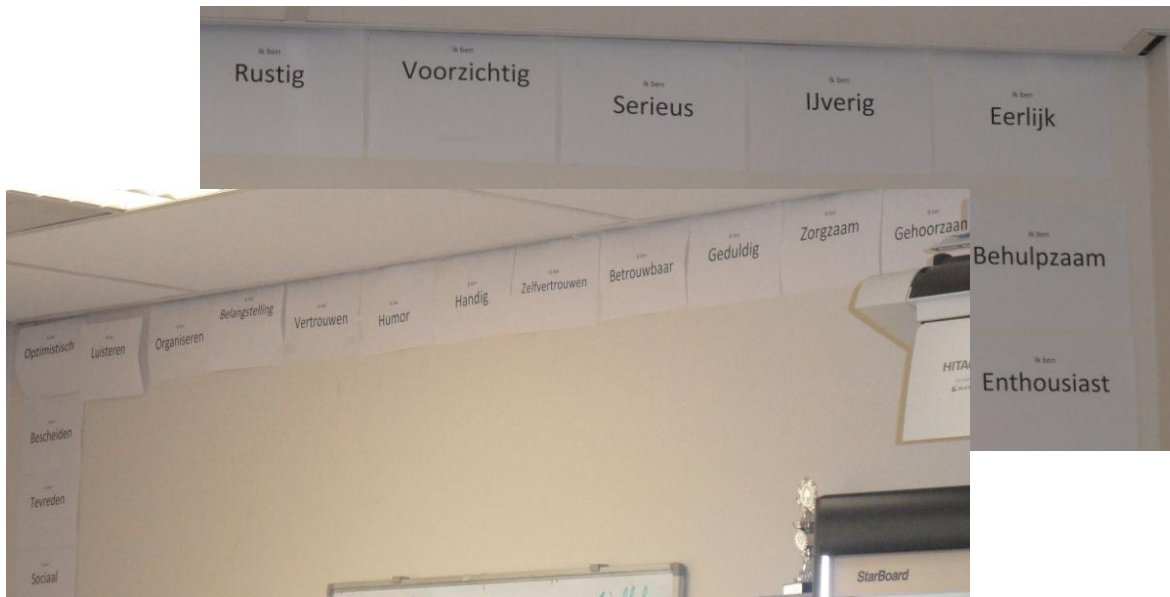
Dit hoofdstuk start met een beschrijving van het onderzoek. De interventies zoals aangeboden in de experimentele groep en in de controlegroep worden daar kort toegelicht. Daarna wordt er een verantwoording beschreven voor de gemaakt keuzes binnen dit praktijkonderzoek. Vervolgens worden de verschillende onderzoeksresultaten bekeken en wordt er afgesloten met een conclusie.

8.1 Interventies

Gedurende twee maanden hebben de leerlingen van de experimentele groep op maandag, dinsdag en woensdag door middel van verschillende werkvormen ‘training’ gehad. Eén keer in de week was dit een 45 minuten durende werkvorm rondom kernkwaliteiten. Daaromheen werd er door mij veel kernfeedback gegeven.

8.1.1 Doorlopende interventies

De kernkwaliteiten hebben een vaste plaats in het lokaal. Op de muur hangen alle veertig kernkwaliteiten boven het bord. De leerlingen zien de begrippen door de dag heen dus regelmatig voorbij komen.



Op een blokje stond een kernkwaliteit beschreven. Tijdens het zelfstandig werken mochten de leerlingen een blokje uit de doos pakken en op de tafel leggen van een medeleerling. Aan het eind van dag werden dan de gegeven blokjes besproken. De reflectie en argumentatie speelde daar een grote rol. De regels daaromheen waren dat iedereen aan het eind van de dag een blokje had en dat er maar één blokje per leerling lag. Aan deze afspraken zitten nadelen omdat het de leerlingen beperkt in hun keuzevrijheid maar gezien het pedagogische klimaat in deze groep waren deze afspraken nodig omdat anders altijd dezelfde vriendjes elkaar een kwaliteit gaven en er ook veel kinderen zonder overbleven. In de eerste fase mochten de kinderen de blokjes aan elkaar geven en benoemen waarom ze die aan iemand gaven. Het beargumenteren was voor veel kinderen lastig. Er werden aan het begin vaak antwoorden geven als ‘dat vind ik gewoon’ of ‘omdat je dat bent’. Door het als leerkracht voor te doen en samen te zoeken naar concrete voorbeelden verbeterde de argumentatie van de kinderen. Het was, voor de kinderen, een mooie ontdekking om te merken dat een gegeven kwaliteit met argumentatie beter wordt ontvangen dan zonder argumentatie. Binnen die twee maanden zijn we ook dagen gestart waarbij ik alle leerlingen een blokje gaf op hun stoel. De dag werd op die manier zeer positief gestart. We bespraken dan later waarom die kwaliteit bij die persoon past. Zo ontstonden mooie gesprekken waarbij reflectie op de kernkwaliteiten van het kind centraal stond.



Een andere doorlopende interventie gedurende deze periode was het zelfportret. De leerlingen hebben aan het begin van de periode zelfstandig een zelfportret gemaakt. Gedurende twee maanden kregen ze elke week de opdracht om op een klein papiertje een kernkwaliteit van zichzelf te schrijven en deze op hun portret te plakken. Bij deze werkvorm mocht een leerling wel om hulp vragen maar zelfreflectie stond voorop.

8.1.2 Werkvormen experimentele groep

Naast de doorlopende interventies die hierboven al zijn beschreven werden er in deze experimentele groep ook gerichte werkvormen aangeboden. De eerste weken stond vooral het woordbegrip centraal. De leerlingen kregen per dag een aantal woorden aangeboden door middel van verschillende werkvormen. Voorbeelden hiervan zijn: 'Wie ben ik?' en 'Beeld maar uit'. Bij 'Wie ben ik?' kregen de leerlingen allemaal een kwaliteit op hun rug geplakt. Met die kwaliteit liepen ze rond in de zaal. Het doel was om doormiddel van het stellen van gesloten vragen te achterhalen welke kwaliteit je op je rug hebt. Daarbij mocht de naam van de kwaliteit niet genoemd worden. Bij 'Beeld maar uit' ging het erom dat de leerlingen in tweetallen een kernkwaliteit uitbeelden voor de groep. Er mocht niet gesproken worden. De klas mocht vervolgens raden welke kwaliteit er werd uitgebeeld.

Een andere werkvorm die in deze groep zeer succesvol was, is de volgende; Alle leerlingen kregen een klein papiertje met daarop een naam. De opdracht was schrijf meerdere kernkwaliteiten op van die ander waarbij je ook voorbeelden noemt. Vervolgens gingen we in de kring zitten en las ik het kaartje voor. Ik telde van tot drie en alle leerlingen moesten dan, de leerling waar het volgens hen over ging, aanwijzen. Het was mooi om te zien dat de leerlingen elkaar eigenlijk op grond van die kernkwaliteiten al heel goed kennen maar de taal er niet voor hadden. Daarnaast waren ze niet gewend om op deze manier naar elkaar te kijken.

8.1.3 Werkvormen controlegroep

In de controlegroep zijn door mij als onderzoeker geen werkvormen aangeboden die verband houden met kernreflectie. Door de leerkracht is wel in de week voor de nameting het kinder kwaliteitspel gespeeld. De leerlingen gaven ook bij de nameting aan daar nog woorden van te herinneren en deze te noemen als kernkwaliteit.

8.2 Onderzoeksinstrumenten

Een zeer groot deel van het praktijkonderzoek zijn de interviews. Die interviews werden individueel afgenomen en de leerlingen mochten gebruik maken van zogenoemde kernkwaliteiten blokjes. Op elk blokje stond een kernkwaliteit geschreven. Een voorbeeld van een kernkwaliteit blokje is: “Je bent geduldig” of “Je bent betrouwbaar”. De focus lag tijdens deze gestructureerde interviews op het beargumenteren van de kernkwaliteiten. Tijdens deze argumentatie werd gevraagd aan de leerlingen om voorbeelden te geven. Op die manier kon eveneens ‘gemeten’ worden of een leerling het desbetreffende woord juist gedefinieerd had. Een voorbeeld van de vragen die gesteld zijn tijdens het interview staat in bijlage twee.

Naast en interviews met 16 leerlingen, acht uit elke groep, zijn er ook enquêtes ingevuld door alle groep zes leerlingen van de basisschool. Ook bij deze enquêtes heeft er een voor- en nameting plaatsgevonden. De opdracht daarbij was dat de leerlingen moesten aangeven in welke mate een bepaalde kernkwaliteit bij hem/ haar past. Een voorbeeld van de enquête is te vinden onder bijlage drie.

Tot slot hebben de ouders van de leerlingen uit de experimentele groep allemaal een enquête opgestuurd gekregen met daarbij het verzoek deze in te vullen over hun zoon/ dochter. Daarbij is dezelfde lijst gebruikt met veertig kernkwaliteiten die de leerlingen ook hebben ingevuld. Van de 27 verzonden ouderlijsten zijn er 22 ingevuld retour gekomen. Voor voorbeelden van enquêtes onder ouders kunt u kijken bij bijlage vier.

8.3 Verantwoording gemaakte keuzes

8.3.1 Gekozen kernkwaliteiten

Voor dit onderzoek heb ik gebruikt gemaakt van het kinderkwaliteitenspel van Willi Soepboer, Mandy Evers en Els Loman. Het totale spel bevat 69 kernkwaliteiten en de kaartjes waarop de kwaliteiten staan zijn voorzien van een illustratie. Voor dit kortdurende onderzoek heb ik een selectie gemaakt van 40 kernkwaliteiten. Het zou in mijn ogen niet realistisch zijn om alle kwaliteiten te implementeren in een periode van twee maanden. Gezien het feit dat in mijn vooronderzoek is gebleken dat woordbegrip een belangrijk onderdeel is zou een implementatietraject veel tijd in beslag nemen.

In het vooronderzoek werd mijn vermoeden bevestigd dat kinderen zich snel laten leiden door de illustratie. Een voorbeeld hiervan is dat een leerling wijs niet kiest omdat er een professor opstaat en hij naar eigen zeggen nog geen professor is. Om de betrouwbaarheid te vergroten heb ik ervoor gekozen om zelf kwaliteitenblokjes te maken. Daarop staan de kernkwaliteiten met daaraan toegevoegd ‘je bent’, ‘je kan’ of ‘je hebt’. De afbeelding op de voorkant heb ik weggelaten. Tijdens één van de werkvormen bij de experimentele groep hebben de leerlingen op de achterkant zelf een illustratie gezocht of getekend die past bij de kwaliteit. De illustratie is bij het kiezen en uitdelen van de kwaliteiten dus niet direct zichtbaar. Tijdens de interviews zijn de blokjes dan ook niet omgedraaid maar hebben de leerlingen alleen het woord gelezen.

8.3.2 Gekozen leerlingen voor interview

Taalbeheersing is een grote factor binnen dit onderzoek. Een leerling zal een kernkwaliteit die wel bij hem of haar past niet noemen als hij of zij het woord niet begrijpt. Om de betrouwbaarheid van dit onderzoek meer te kunnen garanderen heb ik ervoor gekozen om de acht geïnterviewde leerlingen

per groep zeer nauwkeurig te kiezen. Ik heb uit elke aanpak bij taal, beschreven in het groepsplan, minimaal twee leerlingen gekozen zodat er een juiste balans is. Zoals in het literatuuronderzoek al werd beschreven zijn er verschillen tussen jongens en meisjes ten aanzien van de cognitieve ontwikkeling. Om die reden heb ik ervoor gekozen om een evenwichtige balans van vier jongen en vier meisjes uit elke groep te kiezen.

8.3.3 Punten in Excel

Om de onderzoeksresultaten te verwerken is er gebruik gemaakt van het programma SPSS en Excel. Om de resultaten op een goede manier te verwerken en te berekenen in het SPSS programma moet er een codering gegeven worden. Om die reden heb ik ervoor gekozen om de antwoorden van de leerlingen te coderen in cijfers van 0 tot 5. De punten die gegeven zijn geeft geen waardering aan het gegeven antwoord of aan de leerling. Het is niet zo dat een leerling die hoger scoort ook beter reflecteert. Het tegendeel zou het geval kunnen zijn. Zodra een leerling een lijst in kan vullen die in balans is, dus zowel één en vier scores dan getuigd dat van meer balans in de antwoorden. Ook dan wil het nog niet zeggen dat die leerling kan reflecteren op zijn eigen kernkwaliteiten.

8.3 Resultaten uit het onderzoek

8.3.1 Interview

Meetmoment één heeft plaatsgevonden in de tweede week van februari en meetmoment twee heeft plaatsgevonden in de tweede week van april 2013. Zoals eerder verantwoordt is er gekozen voor een evenredige groep ten aanzien van geslacht en een taalniveau. De behaalde resultaten geven een beeld van het presteren van 16 leerlingen. Acht leerlingen uit de experimentele groep en acht leerlingen uit de controle groep.

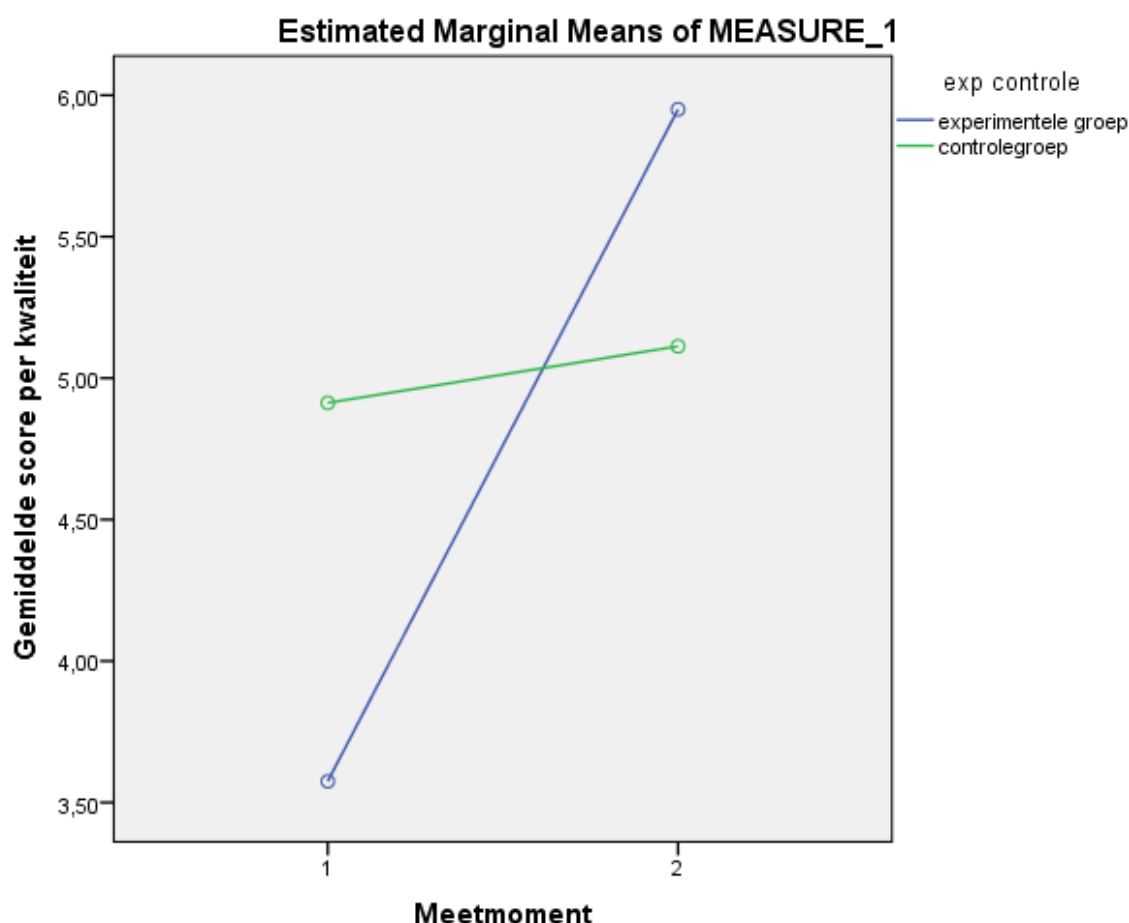
Wat in eerste instantie opvalt wanneer we kijken naar de tabel uit SPSS is dat de leerlingen uit de experimentele groep lager scoorden bij de eerste meting. De score die ze hebben gekregen voor de argumentatie op de kernkwaliteiten was lager dan bij de controlegroep. De manier van scoren ziet er als volgt uit:

2. Wel kunnen benoemen zonder blokjes en zonder argumentatie
4. Wel kunnen benoemen zonder blokjes met zwakke argumentatie
6. Wel kunnen benoemen zonder blokjes met voldoende argumentatie
8. Wel kunnen benoemen zonder blokjes met sterke argumentatie
1. Wel kunnen benoemen dmv blokjes zonder argumentatie
3. Wel kunnen benoemen dmv blokjes met zwakke argumentatie
5. Wel kunnen benoemen dmv blokjes met voldoende argumentatie
7. Wel kunnen benoemen dmv blokjes met sterke argumentatie

De leerlingen krijgen punten voor elk genoemde kwaliteit met argumentatie. De hoeveelheid hangt af van de mate waarin ze beargumenteren en de vraag of ze met of zonder ondersteuning een blokje een kwaliteit konden benoemen. De ondersteuning werd gegeven door de blokjes waarop de kernkwaliteiten stonden geschreven. Een leerling die wel een kwaliteit kan noemen met behulp van een blokje en met een voldoende argumentatie krijgt 'meer punten' dan een leerling die het kan benoemen zonder hulp en met een zwakke argumentatie. Daarvoor is gekozen omdat de focus ligt

op de argumentatie en niet op het benoemen van de kwaliteiten zonder hulp. Het benoemen van een reeks kwaliteiten zegt immers weinig of de reflectievaardigheden van een leerling.

Het is opvallend dat de experimentele groep veel lager scoort van de controlegroep bij de eerste meting. Zonder hier conclusies aan te verbinden is het goed om, in kader van het onderzoek, aan te geven dat de experimentele groep een pedagogisch gezien op dit gebied minder sterke groep was dan de controlegroep.



Experimentele groep Paired Samples Statistics^a

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	gemiddelde score per kwaliteit eerste meting	8	1,60779	,56844
	gemiddelde score per kwaliteit tweede meting	8	1,80634	,63864

Controle groep Paired Samples Statistics^a

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	gemiddelde score per kwaliteit eerste meting	8	,92495	,32702
	gemiddelde score per kwaliteit tweede meting	8	,81493	,28812

Wanneer we kijken naar het aantal genoemde kernkwaliteiten zien we dat er geen significante stijging is. Het aantal genoemde kwaliteiten gaat dus niet om hoog. De verantwoording echter wel. Er is een sterk groeiende lijn zichtbaar bij de experimentele groep. Die groep 'scoort' uiteindelijk ook hoger dan de controle groep terwijl ze lager zijn gestart. De experimentele groep scoort aan het eind gemiddeld genomen zes punten per genoemde kwaliteit. De controle groep scoort gemiddeld genomen 5,1 punten. In de experimentele groep is er een significant verschil tussen de voor- en namting ($t(7) = -4,5$ $p < 0,01$). In de controle groep verschillen de metingen niet van elkaar.

Een kleine stijging bij de controle groep die mogelijk te wijten is aan de interventie van het kwaliteitenspel in de week voorafgaand aan de nameting, dit is en blijft een speculatie.

Er is geen significant verschil meetbaar tussen de meisjes en de jongens. Waar het vermoeden was dat de meisjes sterker zouden scoren is dit bij SPSS niet als zodanig gemeten. Dit wil niet zeggen dat er geen verschillen zijn tussen jongens en meisjes ten aanzien van reflecteren.

8.3.2 Enquête onder de leerlingen

De enquêtes zijn evenals de interviews afgenomen in de tweede weken van februari en april. De experimentele groep heeft 27 leerlingen en de controle groep heeft er 12. Dit verschil in aantal is in de berekeningen meegenomen door de groei per leerling te meten. In de enquête kregen de leerlingen een lijst met veertig kernkwaliteiten. De opdracht was om een kruisje te zetten in de juiste kolom. In Excel is dat vervolgens gecodeerd door er punten aan te geven. Ook hier zijn de punten slechts een codering en geen waardering. Gezien de omvang van het Excel bestand heb ik ervoor gekozen om deze volledige weergave op te nemen in de bijlagen. Hieronder vind u slecht een korte impressie.

0. Ik weet het niet
1. Past niet bij mij
2. Past een beetje bij mij
3. Past wel bij mij
4. Past heel goed bij mij

<u>Kernkwaliteiten</u>	2.F.B	2.T.B.	2.L.v.d.B	2.O.v.d.B.	2.P.v.d.B.	2.R.B.
Samen werken	3	2	4	2	2	2
Optimistisch	0	0	0	0	0	0
Avontuurlijk	1	2	3	3	4	1
Voorzichtig	2	1	1	2	4	1
Ijverig	0	2	2	2	2	0
Bescheiden	0	2	1	1	0	0
Zorgzaam	3	2	3	2	4	1
Organiseren	3	1	3	2	1	1
Plannen maken	2	1	2	1	1	2
Serieus	2	2	2	2	1	2
0. Ik weet het niet	7	2	5	3	5	8
1. Past niet bij mij	3	10	7	12	7	11
2. Past een beetje bij mij	6	23	6	17	11	14
3. Past wel bij mij	5	5	9	5	9	5
4. Past heel goed bij mij	19	0	13	3	8	2
Totaal Ingevuld:	40	40	40	40	40	40

Tijdens de enquête mag een kind 'ik weet het niet' invullen als het begrip onbekend is. Dus niet als ze onzeker waren over de vraag of een bepaalde kwaliteit wel of niet bij hen zou passen.

Een opvallend verschil wanneer de resultaten bekeken worden is het toegenomen woordbegrip in de experimentele groep.

Controle groep		
0. Ik weet het niet	M1	M2
	10	14
	9	10
	7	8
	5	8
	4	5
	8	8
	6	6
	7	13
	4	2
	7	5
	7	5
	7	2
Totaal 'Ik weet het niet'	81	86
Aantal leerlingen	12	12
Gemiddelde per leerling	6,8	7,2

De experimentele groep gaf bij de eerste meting per leerling gemiddeld genomen 4 keer aan dat ze een woord niet begrepen. In de controle groep gebeurde dit bij de eerste mening 6,8 keer per leerling. De experimentele groep gaf bij de tweede meting nog 1,7 keer per kind aan een woord niet te kennen tegenover 7,2 keer van de controlegroep. Woordbegrip is essentieel tijdens het werken met kernkwaliteiten. Hoe kan een kind immers zeggen dat hij gul is wanneer hij het

begrip niet kan definiëren. Het blijft echter de vraag of de leerlingen die bij de nameting hebben aangegeven alle woorden te beheersen ook daadwerkelijk de juiste definitie konden geven. Deze vraag zal in dit onderzoek onbeantwoord blijven omdat daarvoor een gesprek met elk kind noodzakelijk is. Een ander discussiepunt is de vraag of er wel een eenduidige juiste definitie geven kan worden. Bij een aantal woorden is dat de vraag. Bijvoorbeeld het woord 'wijs'. Er zijn leerlingen die dit woord definiëren als slim, goed in rekenen of de beste in taal. De vraag is of dat wordt bedoeld met wijs. Ben je niet wijs als je de juiste weloverwogen beslissingen maakt? Ondanks de bezwaren is het feit nog steeds dat er een grote groei zichtbaar is bij de experimentele groep.

Experimentele groep		
0. Ik weet het niet	M1	M2
	13	7
	8	2
	8	5
	10	3
	7	5
	7	8
	8	3
	8	3
	5	0
	7	4
	7	0
	9	2
	8	2
	7	5
	6	3
	6	5
	8	4
	6	3
	6	0
	12	5
	1	0
	5	0
	7	4
	8	5
	2	0
	6	4
Totaal 'Ik weet het niet'	105	44
Aantal leerlingen	26	26
Gemiddelde per leerling	4,0	1,7

De tweede vraag van de enquête was; ‘Welke kernkwaliteit vind jij belangrijk en waarom’? Leerlingen geven aan de volgende kernkwaliteiten belangrijk te vinden: Behulpzaam, lief en humor. Daarna worden; eerlijk, vrolijk en zorgzaam gekozen als zijnde belangrijke kernkwaliteiten.

De laatste vraag van de enquête was of de leerlingen een voorbeeld konden beschrijven van een situatie waarin zij een kernkwaliteit lieten zien. Wat opvalt, is dat leerlingen schriftelijk veel minder sterk kunnen argumenteren dan mondeling. Tijdens het interview heb ik de leerlingen ook gevraagd om voorbeelden te noemen. Het is de vraag in hoeverre leerlingen het niet schriftelijk kunnen en in welke mate motivatie hier een rol speelt. Daarnaast vraagt het van een leerling andere vaardigheden om een schriftelijke argumentatie te geven dan dat het vraagt voor een mondelinge argumentatie.

8.3.3 Enquête onder ouders

Bij de enquête onder ouders zijn alleen de ouders van de experimentele groep benaderd.

		aantal	
Uitslag M1 ouder- kind	Totaal	ouderlijsten	Gemiddelde score per leerling
Gelijk; 8 punten	234	21	11,1
Verschil van 1; 7	341	21	16,2
Verschil van 2; 6	89	21	4,2
Verschil van 3; 5	10	21	0,5
Niet vergeleken PAARS	153	21	7,3
Niet vergeleken LEEG	13	21	0,6

		aantal	
Uitslag M2 ouder- kind	Totaal	ouderlijsten	Gemiddelde score per leerling
Gelijk; 8 punten	304	22	13,8
Verschil van 1; 7	354	22	16,1
Verschil van 2; 6	123	22	5,6
Verschil van 3; 5	32	22	1,5
Niet vergeleken PAARS	67	22	3,0
Niet vergeleken LEEG	0	0	0

Verschil M1 en M2	M1	M2	Verschil
Gelijk; 8 punten	11,1	13,8	2,7
Verschil van 1; 7	16,2	16,1	-0,1
Verschil van 2; 6	4,2	5,6	1,4
Verschil van 3; 5	0,5	1,5	1
Niet vergeleken PAARS	7,3	3	-4,3
Niet vergeleken LEEG	0,6	0	-0,6

Bij de verwerking van de enquêtes onder ouders is weer gekozen voor een codering. Deze keer voor de getallen 5 tot en met 8. Daarbij worden er acht ‘punten’ gegeven als een ouder en kind hetzelfde antwoord geven bij een bepaalde kernkwaliteit. Er is hier een lichte stijging te zien bij het geven van hetzelfde antwoord (8 punten) bij de tweede meting ten opzichte van de eerste meting. Gezien het feit dat er bij de eerste meting veel meer lege antwoorden, dan wel antwoorden (paars) met ‘ik weet het niet’, is het lastig om hier een harde conclusie aan te verbinden. Het vermoeden is echter wel

hoe meer een kind reflecteert op zijn eigen kwaliteiten hoe meer zelfkennis er ontstaat en hoe meer overeenkomsten er zullen zijn tussen ouder en kind. Daarbij wil ik wel de kanttekening plaatsen dat ouders het hierin niet vanzelfsprekend goed hebben. In het onderzoek is te zien er ouders zijn die één kwaliteit aangeven als zijnde 'past heel goed bij mijn zoon/dochter'. De vraag die dat bij mij oproept is; 'Hoe kan het nu zo zijn dat er maar één kwaliteit is die bij uw kind past?' In de experimentele groep zitten twee leerlingen met een diagnose ADHD. Van die ouders heb ik de lijsten terug gekregen met daarbij vaak twee kruisjes in één rij. Dat wil zeggen dat ze aangaven dat een kwaliteit op een bepaald moment zeer goed bij hun zoon/dochter past en op een ander moment totaal niet. Beide ouders gaven aan dat het gedrag van hun kind daarin niet consistent is. Deze enquêtes heb ik niet verwerkt in dit onderzoek omdat het onderzoeksmatig niet kon in verband met de normering.

Tijdens het verwerken van de enquêtes onder ouders borrelde bij mij de vraag op in welke mate ouders positiever normeren dan de leerlingen zelf. De uitslag hiervan zegt te weinig om grote conclusies aan te verbinden maar het leek mij desalniettemin een interessante vraag. Hieronder wordt in de tabel aangegeven hoe vaak een bepaalde 'normering' werd gekozen per lijst. Wederom was er tijdens deze enquête keuzes uit veertig kernkwaliteiten.

Aantal keer gekozen door ouders		aantal ouderlijsten	
1. Past niet bij mijn zoon/dochter	30	22	1,4
2. Past een beetje bij mijn zoon/dochter	200	22	9,1
3. Past wel bij mijn zoon/dochter	385	22	17,5
4. Past heel goed bij mijn zoon/ dochter	253	22	11,5

Aantal keer gekozen door leerling M2		aantal leerling lijsten	
0. Ik weet het niet	82	27	3,0
1. Past niet bij mij	121	27	4,5
2. Past een beetje bij mij	274	27	10,1
3. Past wel bij mij	296	27	11,0
4. Past heel goed bij mij	297	27	11,0

Verschil ouder/kind	ouders	leerlingen
1. Past niet	1,4	4,5
2. Past een beetje	9,1	10,1
3. Past wel	17,5	11
4. Past heel goed	11,5	11

Ouders gaven gemiddeld genomen 1,4 keer aan dat één van de veertig kwaliteiten niet bij hun kind past. Daar tegenover staat dat leerlingen gemiddeld genomen 4,5 keer aangaven dat één van de veertig kwaliteiten niet bij hen past. Er is duidelijk zichtbaar dat ouders positiever normeren dan dat leerlingen zelf doen. Zoals eerder aangegeven is de uitslag van dit onderzoek niet krachtig genoeg om er grote conclusies aan te verbinden. Deze uitslag roept echter wel vragen op. Zijn kinderen hierin onterecht minder positief over zichzelf of zijn ze juist realistischer? Een vraag die ook gesteld kan worden is; Durven ouders wel toe te geven dat een bepaalde kwaliteit niet bij hun zoon of dochter past? Ook deze vragen worden in dit onderzoek niet verder besproken maar zijn in mijn ogen de moeite waard om nader te bekijken.

9. Conclusie praktijkonderzoek

Kijkend naar de onderzoeksresultaten kan er gesproken worden van een significante groei bij de experimentele groep. De aangeboden interventies gedurende twee maanden hebben een zichtbare verbetering gebracht. De leerlingen hebben laten zien dat ze betere onderbouwde argumentatie kunnen geven op de zelfgekozen kernkwaliteiten. Naast alle meetbare resultaten in Excel en SPSS zijn er ook waarnemingen van de leerlingen zelf en van mij als leerkracht. Ik ben van mening dat het pedagogische klimaat in de experimentele groep zichtbaar is verbeterd in de afgelopen periode. Dat heeft, volgens mij, voor een groot deel te maken met de positiviteit die de interventie met zich mee heeft gebracht. Het feit dat de leerlingen in deze groep niet gewend waren om te werken met en vanuit hun kernkwaliteiten maakt het resultaat van nog grotere waarde. Het is, naar mijn mening, dus mogelijk om een basis te leggen in een korte periode zoals deze was. Vanzelfsprekend zijn er kritische vragen te stellen bij dit onderzoek en die vragen wil ik dan ook belichten in het discussiestuk.

In deze conclusie wil ik kort stilstaan bij het belang van verschillende werkvormen en de rol die de leerkracht heeft in de begeleiding. In de praktijk heb ik ervaren dat het belangrijk is om werkvormen rondom kernreflectie af te wisselen. Reflecteren is een talige activiteit die voor veel, vooral meisjes, prima uitgevoerd kan worden zittend op een stoel in een lokaal. Bij de jongens is dit echter anders. In het praktijkonderzoek is mij opgevallen dat jongens erg positief reageren op werkvormen waarbij ze kunnen bewegen. Dit is geen nieuwe revolutionaire ontdekking. De vraag is echter hoe kernreflectie en deze onderwijsbehoefte van, vooral jongens, gecombineerd kunnen worden. Tijdens verschillende momenten in dit onderzoek is het gelukt om beide te combineren. Een bewuste keuze en een focus op de onderwijsbehoefte van deze leerlingen is daarbij van doorslaggevende waarde.

Daarnaast is het van groot belang om reflectie een plaats te geven in de dagelijkse praktijk. Een enkele les in de week is niet voldoende om reflectie te stimuleren. Door de kernkwaliteiten een zichtbare plaats te geven aan de muur zorgt dit ervoor dat zowel leerling als leerkracht er meer aan herinnerd worden. Daarnaast speelt de mate waarin de leerkracht kernfeedback geeft ook een grote rol. Het is algemeen bekend dat leerlingen het gedrag van de leerkracht spiegelen en daarvan leren. De voorbeeldfunctie die de leerkracht heeft in de ontwikkeling van het reflectie vermogen van een leerling moet niet onderschat worden.

De conclusie van dit praktijkonderzoek wil ik graag afsluiten met enkele citaten uit de interviews met de experimentele groep. Op de vraag 'Wat vond je ervan om met de kernkwaliteiten aan de slag te gaan en waarom?' werden de volgende antwoorden gegeven:

"Leuk omdat kinderen je dan soms een blokje wordt geven en dan staat er iets op. Dan denk je o dat is wel leuk want dan zien zij in mij dat ik dat echt ben en dat vind ik wel leuk." "Ik vind het leuk dat ze een blokje geven dat ik ook echt heb dat ze dat dan aan mij zien."

"Het was heel erg leuk, het ging juist steeds beter in de klas. Want ja, als je een complimentje hoort dan is dat wel heel leuk dan voel je, je gewoon weer vrolijk. Dan wordt het weer gezelliger in de klas als je vrolijk bent. En hoe vrolijker hoe beter ze naar je luisteren. En hoe beter ze naar je luisteren hoe sneller we iets leuks kunnen doen op school."

“Eerst wist ik niet wat het was, ja kwaliteiten wel maar kernkwaliteiten wist ik niet. Ik weet nu ook wat mijn eigen zijn en sommige wist ik niet en die weet ik nu wel. Het geeft een fijn gevoel omdat je dan weet bijvoorbeeld ik ben vriendelijk, dat zijn mijn kwaliteiten dat heb ik.”

“Ik vond het ook leuk om de kernkwaliteiten van een ander te ontdekken omdat je iemand dan beter leert kennen.”

De ingevoerde resultaten in Excel waren van dermate grote omvang dat ik ervoor heb gekozen om deze in dit gedeelte niet in zijn volledigheid op te nemen maar in de bijlagen te zetten. Voor een complete uitdraai van de resultaten verwijs ik u daarom naar de bijlagen vijf tot en met dertien.

10. Discussiestuk

In het literatuuronderzoek werd al duidelijk dat er veel verschillende definities te geven zijn voor het woord reflecteren. Ook de standpunten over de vraag of kinderen kunnen reflecteren liggen ver uit elkaar. In het praktijkonderzoek werd de vraag of kinderen kunnen reflecteren niet verder beantwoord maar er is wel de duidelijke groei gezien. De onderzoekers die aangeven dat reflecteren een vaardigheid is die pas tijdens de adolescentie tot ontplooiing komt zullen aangeven dat de leerlingen niet hebben gereflecteerd op de manier die zij voor ogen hebben. Voor de onderzoekers die aangeven dat kinderen wel kunnen reflecteren zal dit onderzoek gelden als een bewijs.

Verhofstadt- Denéve e.a. geven de reactie weer van de zogenoemde pessimisten op het onderzoek van Piaget. *Pessimisten zullen ook wijzen op experimenten die door Piaget en zijn school zijn uitgevoerd. Daaruit blijkt dat de ontwikkeling bij kinderen door training dikwijls wel bespoedigd kan worden, maar dat de voorsprong ten opzichte van niet- getrainde kinderen vaak snel weer verdwijnt. Het leren kan dan namelijk berusten op het toepassen van 'trucs', terwijl de onderliggende denkprocessen zich nog niet ontwikkeld hebben.* (Verhofstadt- Denéve , Van Geert, & Vyt, 1995) In dit afstudeeronderzoek zijn de effecten op lange termijn niet gemeten. Daarvoor was de tijd te kort. De vraag of het gemeten resultaat slecht een truc is blijft onbewezen. Los van de vraag of dit argument gegrond is, is dit naar mijn mening wel een belangrijk punt. De discussie blijft in dit onderzoek of de leerlingen niet aan het reproduceren zijn. Is het benoemen niet gewoon een reproductie van dat wat de leerkracht of de omgeving ze heeft meegegeven? De tegenvraag die dan bij mij opkomt is; Maakt het uit? Hoe erg is het dat leerlingen de genoemde kwaliteiten reproduceren. Op het moment dat ze zelf voorbeelden/ contexten kunnen noemen waarin ze een kwaliteit inzetten wordt er naar mijn mening gereflecteerd. En nog belangrijker op dat moment wordt de leerlingen in zijn of haar kracht bevestigd. Het zelfvertrouwen van een kind wordt daardoor sterker. Een andere vraag die dit onderzoek kan oproepen is; "Kunnen volwassenen wel reflecteren zonder daarbij ondersteuning te krijgen van hun omgeving?" Ik denk dat er voor reflectie altijd een omgeving nodig is. Een volwassene spiegelt zich ook aan zijn omgeving en reflecteert daardoor op zijn eigen handelen.

Meijers e.a. geven het belang van onderwijs in reflectie aan. *Het is logisch dat velen nog niet kunnen reflecteren, omdat men nog niet de kans heeft gekregen om het te leren. Immers, nog vrijwel nergens is een hiervoor adequate leeromgeving gecreëerd* (Meijers , Kuijpers, & Bakker, 2008, pp. 9- 29). De omgeving van het kind heeft volgens Meijers e.a. dus de taak om een leeromgeving te zijn waarbinnen het kind kan leren reflecteren. Er wordt niet verder ingegaan op de vraag hoe deze leeromgeving er dan uit moet komen te zien. Luken citeert in zijn onderzoek André die het verschil tussen rumineren en reflecteren in kaart brengt. *Volgens André komt het vaak voor dat mensen menen te reflecteren, terwijl ze in feite rumineren. Misschien het belangrijkste verschil is dat, om van reflecteren te kunnen spreken, er vooruitgang moet zijn* (Luken, 2010, p. 23). Het grootste contrast tussen rumineren en reflecteren is dat rumineren gericht is op fouten, vergissingen en schuldigen. Reflecteren is daarin tegen gericht op oplossingen en gericht op het begrijpen. Als conclusie van zijn onderzoek stelt Luken (Luken, 2010, p. 32) dat er niet moet worden gestopt met reflecteren maar dat er wel beter gereflecteerd moet worden. Hij geeft aan dat reflecteren een belangrijke rol speelt bij zelfsturing. Zelfsturing (in evenwicht met je laten sturen) is, aldus Luken, essentieel voor effectief leren en geëmancipeerd burgerschap. Tijdens kernreflectie ligt de focus op de kwaliteiten die een

kind wel bezit, niet op de kwaliteiten die minder sterk aanwezig zijn. In die context kan dus gesproken worden van reflecteren en niet van rumineren.

Een ander punt wat ter discussie kan staan binnen dit onderzoek is de terminologie. Er worden verschillende termen gebruikt om kwaliteiten aan te duiden. In het praktijkonderzoek zijn er veertig kwaliteiten uitgekozen en geïmplementeerd. De vraag blijft in hoeverre kwaliteiten te onderscheiden zijn van vaardigheden. In het onderzoek van Ruit en Korthagen bleek dat het ook voor kinderen lastig is om onderscheid te maken. Een vraag van een kind: *'Als je goed kunt zingen, is dat ook een kernkwaliteit? 'Zingen is een vaardigheid, waarbij je kernkwaliteiten als 'liefde voor leren' of 'doorzettingsvermogen' nodig hebt om goed te leren zingen, maar dit is een inzicht dat kennelijk lastig is voor leerlingen* (Ruit & Korthagen, 2012, p. 499). Er wordt bij het woord kwaliteiten snel gedacht aan talenten en vaardigheden. Profvoetballer zijn of het goed kunnen bespelen van een instrument zijn echter geen kernkwaliteiten. Het is belangrijk om dat onderscheid te maken omdat kernreflectie door dat onderscheid ook dieper gaat. Dieper in de vraag wie de persoon is, dan alleen de vraag waar hij goed in is.

In een korte terugblik op dit onderzoek wil ik terugblikken op het proces om vervolgens nog vervolgvragen te formuleren. In het begin van het onderzoek stond vooral de vraag of leerlingen tot reflecteren in staat zijn centraal. Deze vraag is in dit onderzoek voor een deel onbeantwoord gebleven. Naar mijn mening toont het praktijkonderzoek aan dat de leerlingen een kwaliteit kunnen beargumenteren door het te koppelen aan het handelen. Volgens mij is dat wat er aan het begin staat van de ontwikkeling van het reflectievermogen van een kind. Er zullen onderzoekers zijn die het op dat punt niet met mij eens zijn. Ze blijven vasthouden aan het argument dat de hersenen van een adolescent pas in staat zijn om afstand te nemen van een situatie en vanuit daar over te gaan op reflectie. Ik blijf echter bij mijn standpunt dat een leerling in de zone van de naaste ontwikkeling de eerste stappen zet in zijn/ haar ontwikkeling van het reflectievermogen. Een ontwikkeling waar, volgens mij, op de basisschool aandacht aan moet worden gegeven. In de huidige maatschappij wordt er steeds vroeger van kinderen gevraagd zelfstandige keuzes te maken. Een puberende tiener moet op de middelbare school aankunnen geven wie hij/ zij is en op welke manier hij/zij leert. Vragen die beantwoordt moeten worden door zelfreflectie. Aangezien reflecteren volgens alle onderzoekers een vaardigheid is die ontwikkelt moet worden ligt hier een taak voor de ouders en de leerkrachten van kinderen.

Voorafgaand aan het onderzoek had ik niet verwacht dat ik uit zou komen bij kernreflectie omdat deze manier van werken, deze visie, voor mij onbekend was. Het was desalniettemin een ontdekking die essentieel was in dit onderzoek en van grote waarde. In dit onderzoek zijn er een heel aantal vragen onbeantwoord gebleven gezien de beperkte tijd en middelen. Één van de eerste vragen die ik graag verder zou willen onderzoeken is de rol van de ouders. In de enquête van de ouders waren duidelijke verschillen te zien tussen ouders onderling. De ene ouder geeft een bijna onrealistisch positief beeld van zijn of haar kind. De andere ouder kan echter maar één kernkwaliteit benoemen als zijnde 'pas heel goed bij mijn kind'. De vraag die deze enquêtes bij mij oproepen is welke rol speelt het beeld dat de ouders hebben van het kind en de mate waarin de ouders zelf kunnen reflecteren? Is er een overeenkomst te zien in de reflectievaardigheden van ouders en kinderen? Welke invloed heeft het beeld van ouders op het kind?

Er zijn ouders geweest die hebben aangegeven dat het lastig is om een kernkwaliteiten lijst in te vullen voor hun zoon/ dochter met ADHD. In een vervolgonderzoek lijkt het mij erg interessant om te kijken naar kernreflectie bij en met leerlingen die een ADHD diagnose hebben. Naast ADHD lijkt mij het ook erg boeiend om te kijken naar de waarde die kernreflectie kan hebben op het speciaal onderwijs.

In de resultaten vanuit de interviews is geen verschil tussen jongens en meisjes gemeten. Een vervolgvraag zou kunnen zijn of deze verschillen op grote schaal wel meetbaar zijn aangezien het hier om 16 leerlingen ging en om een kortdurend traject.

In de keuzes die gemaakt zijn ten aanzien van de interviews is er rekening gehouden met de taalontwikkeling van de kinderen. Er is in het resultaat niet gekeken naar verschillen tussen de leerlingen en het verband wat daar mogelijk zit met taal. Het is wel een interessante vraag of leerlingen die hoger scoren op taal (productie) ook daadwerkelijk beter kunnen reflecteren omdat ze meer woorden beheersen om taal te geven aan hun reflectie.

In het praktijkonderzoek is er gekeken naar de ontwikkelingen binnen groep zes. De werkvormen die zijn toegepast zijn geschikt voor deze leeftijdscategorie. De vraag is op welke manier er een doorgaande lijn gecreëerd kan worden in de basisschool zodat het reflectievermogen in ontwikkelingsstadia wordt aangeboden aan de leerlingen.

Tot slot is er een vraag die mij zeer nieuwsgierig maakt; Op welke manier kan je kernreflectie een plaats geven binnen de basisschool en hoe ziet dat implementatietraject eruit? Welke scholing hebben leerkrachten nodig om met kernreflectie te werken?

11. Eindconclusie en aanbevelingen

De eindconclusie van mijn onderzoek is dat het van groot belang is dat leerlingen leren om te reflecteren. Door middel van kernreflectie reflecteren ze op het, in mijn ogen, meest belangrijke. Namelijk de vraag wie ze zijn als persoon en met welke kwaliteiten ze als uniek persoon zijn geschapen. Zoals Ofman zei: *Kernkwaliteiten zijn onze meest 'eigene' eigenschappen. Ze vormen het potentieel aan persoonlijke mogelijkheden die wij tot onze beschikking hebben en die we al dan niet gebruiken* (Ruit, 2013). Laten we de leerlingen stimuleren om deze mogelijkheden te ontdekken en te gebruiken.

In mijn eindconclusie wil ik nogmaals een gedeelte uit de Bijbel citeren. Een stuk uit Romeinen beschrijft Paulus de taak die wij hebben. *Romeinen 12; [4] Zoals ons ene lichaam vele delen heeft en die delen niet allemaal dezelfde functie hebben, [5] zo zijn we samen één lichaam in Christus en zijn we, ieder apart, elkaars lichaamsdelen. [6] We hebben verschillende gaven, onderscheiden naar de genade die ons geschonken is. Wie de gave heeft te profeteren, moet die in overeenstemming met het geloof gebruiken. [7] Wie de gave heeft bijstand te verlenen, moet bijstand verlenen. Wie de gave heeft te onderwijzen, moet onderwijzen. [8] Wie de gave heeft te troosten, moet troosten. Wie iets weggeeft, moet dat zonder bijbedoeling doen. Wie leiding geeft, moet dat doen met volle inzet. Wie barmhartig voor een ander is, moet daarin blijmoedig zijn.* In dit stuk wordt, evenals in het de gelijkenis van de talenten, aangegeven dat wij moeten werken vanuit en aan de talenten die we van God hebben ontvangen. Een christelijke opdracht die ook voor niet christenen een grote impact kan hebben. Als we onze kwaliteiten gaan ontdekken en ontwikkelen dan groeien we als mens. Er liggen voor de leerkrachten veel kansen om de ontwikkeling van een kind vorm te geven. Eén van die kansen is dat een kind mag gaan ontdekken wie hij is, waar hij goed in is en wat hij waarmee kan betekenen voor zichzelf en voor de ander. Doordat de leerkracht een kind leert reflecteren, leert kijken naar zichzelf, zal deze ontdekkingstocht voortgaan. Hoe bijzonder is het dat een kind mag terugkijken op zijn basisschool tijd en mag zeggen; "Op die school heb ik veel geleerd over rekenen, taal en andere vakken maar bovenal heb ik geleerd wie ik ben, waar ik goed in ben en wat ik kan betekenen voor mijn omgeving". Grote woorden die, volgens mij, doormiddel van kernreflectie meer realiteit kunnen worden.

Mijn aanbeveling is dan ook dat een school, wanneer ze de keuze maken om met kernreflectie aan de slag te gaan, de tijd nemen om dat traject op een juiste manier te implementeren. Daarbij moet scholing van de leerkracht en de betrokkenheid van ouders een belangrijke plaats krijgen. Zodra het als school je visie, je passie is, om kinderen op deze manier meer van zichzelf en van elkaar te laten ontdekken zal het succes hebben! Maak als leerkracht kinderen bewust van wie ze zijn. Uniek en prachtig geschapen met veel verschillende kwaliteiten!

**WEES JEZELF
ER ZIJN AL
ZOVEEL ANDEREN**

Loesje

12. Nawoord

Ik wil dit onderzoek graag afsluiten met een dankwoord. Allereerst wil ik Mirjam Trapman bedanken voor haar begeleiding in mijn afstudeerproces. Ze heeft mij geholpen door input te geven, een supervisor te zijn ten aanzien van het schrijven en een afbakening te geven ten aanzien van de grote van het onderzoek waar nodig.

Daarnaast wil ik basisschool de Fontein bedanken voor de ruimte die ze mij hebben gegeven om het onderzoek uit te voeren. Dank voor de tijd, het geduld en de steun die ik mocht ontvangen. In het speciaal wil ik de experimentele groep bedanken. De open gesprekken, de inzet en jullie enthousiasme heeft ervoor gezorgd dat dit onderzoek voor mij tot een succes is geworden. Jullie waren en zijn mijn bron van motivatie!

Ik wil basisschool de Regenboog in Borne heel erg bedanken voor het voorbeeld dat ze hebben geven. Speciale dank gaat dan uit naar Maarten Haalboom en Jutta Spijkers voor hun hulp, input en enthousiasme. Door de gesprekken met jullie heb ik mogen ontdekken dat door het hebben van een passie voor kernreflectie de leerlingen zoveel gegeven wordt!

Terugkijkend op het hele proces kan ik zeggen dat dit onderzoek echt mijn visie en mijn handelen als leerkracht heeft veranderd. Ik heb door middel van kernreflectie woorden en werkvormen gekregen om mijn visie gestalte te geven in de klas!

Geciteerde werken

- Van Dale, woordenboek. (2012, 10 24). Opgehaald van Van Dale:
<http://vandale.nl/opzoeken?pattern=reflectie&lang=nn>
- Benammar, K., van Schaik, M., Sparreboom, I., Vrolijk, S., & Wortman, O. (2006). *Reflecitetools*. Den Haag: Lemma BV.
- Berding, J., & Pols, W. (2006). *Schoolpedagogiek. Opvoeding en onderwijs in de basisschool*. Groningen/ Houten: Wolters- Noordhoff.
- Bie, d. D., & Kleijn, d. . (2001). *Wat gaan we doen? Het construeren en beoordelen van opdrachten. Praktijkboek bij Onderwijs als opdracht*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Black, P., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning . *Assessment in Education*, 7- 74.
- Boer den, P., & Bakker, J. (2008). Loopbaanleren en de school. In F. Meijers, & M. Kuijpers, *Loopbaanontwikkeling tussen oud en nieuw leren*. (pp. 209- 229). Antwerpen/ Apeldoorn: Garant.
- Boud, D., & Falchikov, N. (1989). Kwantitative studies of student self assessment in higher education; a critical analysis of findings. *Higher Education* , 529-549.
- Castelijns, J., Segers, M., & Struyven, K. (2011). Evalueren om te leren, toetsen en beoordelen op school . bussum: Coutinho .
- Dale, V. (2012, 10 23). *Van Dale woordenboek*. Opgehaald van [www.vandale.nl](http://vandale.nl):
<http://vandale.nl/opzoeken?pattern=reflectie&lang=nn>
- Damon, W., & Hart, D. (1982). The development of self-understanding from infancy through adolescence. *Child development* .
- Delfos, M. (2000). *Kinderen en gedragsproblemen, angst, agressie, depressie en ADHD, eenbiopsychologisch model met richtlijnen voor diagnostiek en behandeling*. . Lisse: Swets en Zeitlinger .
- Dewey, J. (1910). *How we think* . Boston: Heath.
- Epstein, A. (2003). How planning and reflection develop young children's thinking skills. *Beyond the Journal, Young Children on the Web*. .
- Evans, B. (2002). *You can't come to my birthday party! Conflict resolution with young children*. . Ypsilanti: MI: High/ Scope.
- Evelein, F., & Korthagen , F. (2011). *Werken vanuit je kern. Professionele ontwikkeling vanuit kwaliteiten, flow en inspiratie*. . Amsterdam: Nelissen .
- Giedd, J., Blumenthal, J., Jeffries, N., & e.a. (1999). Brain development during childhood and adolescence. A longitudinal MRI study. *Nature Neuroscience*, 861-863.
- Groen, M. (2006). *Reflecteren de basis*. Groningen/ Houten: Noordhoff.

- Hooijmaaijers, T., Stokhof, T., & Verhulst, F. (2012). *Ontwikkelingspsychologie voor leerkrachten basisonderwijs*. Assen: Van Gorcum.
- Kohnstamm, R. (2009). *Kleine ontwikkelingspsychologie, de schoolleeftijd II*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Korthagen, F. (1992). *Reflectie en de professionele ontwikkeling van leraren*. Pedagogische studieën.
- Korthagen, F. A. (2001). In *Waar doen we het voor? Op zoek naar de essentie van goed leraarschap*. Utrecht: Oratie.
- Korthagen, F., & Lagerwerf, B. (2011). *Leren van binnenuit. Kwaliteit en inspiratie in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education. Mahwah NJ: Lawrence.
- Korthagen, F., Koster, B., Melief, K., & Tigchelaar, A. (2002). *Docenten leren reflecteren*. Soest: H. Nelissen B.V.
- Luken, T. (2010). Problemen met reflecteren. In T. Luken, & W. Reynart, *Puzzelstukjes voor een nieuw paradigma? Aardverschuivingen in loopbaandenken*. Eindhoven, Tilburg : Lectoraat Career Development Fontys Hogeschool HRM en Psychologie. .
- Maas, A., Boog, G., Choinowski, N., Drost, D., Grootswagers, A., Heusdens, W., . . . Kraaij, D. (2009). Het oudere kind, groei en ontwikkeling bij leerlingen van 8 tot 14 jaar. Heeswijk-Dinther: Esstede bv.
- Meijers, F., Kuijpers, M., & Bakker, J. (2008). *Loopbaansturing: een complex leerproces. Loopbaanontwikkeling tussen oud en nieuw leren*. . Antwerpen/ Apeldoorn: Garant.
- Mires, G., Friedman, M. B.-D., Preece, P., & Smith, B. (2001). Education benefits of student self-marking of short-answer questions. *Medical Teacher*, 462-466.
- NEVI. (2012, 10 31). *NEVI- examens*. Opgehaald van http://www.nevi-examens.nl/extra/V23_nieuwe_examenvorm/Leerstijlentest_Kolb.pdf
- NOS. (2013, april 30). *Toespraak Koning Willem-Alexander*. Opgehaald van NOS: <http://nos.nl/koningshuis/artikel/501634-toespraak-koning-willemalexander.html>
- Nuland, J. (2013, 01 15). *Mindset groeiboekje*. Opgehaald van Talent 3XL: http://talent3xl.nl/?page_id=36
- Pauw, I. (2007). *De kunst van het navelstaren: de didactische implicaties van de retoriering van reflectieverslagen op de pabo; Een exploratieve studie*. Utrecht: Proefschrift Universiteit.
- Peterson, C., & Seligman, M. (2004). *Character strenghts and virtues: A handbook and classification*. New York / Washington: DC: Oxford University Press / American Psychological Association.
- Ruit, P. (2013, mei 2). *Kinderen zien hun kwaliteiten, workshop CNV*. Opgehaald van CNV Onderwijs : http://www.cnvo.nl/fileadmin/user_upload/PDF/workshop_CNV_30-01-2013_01.pdf

- Ruit, P., & Korthagen, F. (2012). Bewustwording en ontwikkeling van kernkwaliteiten bij leerlingen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 51, 491- 505.
- Selman, R. (1971). Taking another's perspective. Role- taking development in early childhood.
- Selman, R. (1980). *The Growth of Interpersonal Understanding*. New York : Academic Press.
- SLO . (2013, 01 15). *Ontwikkelschets groep 3-4*. Opgehaald van SLO:
http://sociaalemotioneel.slo.nl/thema/algemeen/soc-emot_ontw/ontwikkelschets_3-4/
- Sluijsmans, D., & Dochy, F. (1998). Alternatieve toetsmethoden in studentgericht onderwijs. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs* , 298-314.
- Spijkers- Hagedoorn, J. (2010). *Op zoek naar kwaliteit, leerlijn werken met kernkwaliteiten*. Borne: n.v.t.
- Struyven, K., Kyndt, E., Baeten, M., & Sierens, E. (2010). *Groot worden. De ontwikkeling van baby tot adolescent*. . Tielt: Lannoo nv.
- Tijssen, K., Bod, E., & Mooy, S. (2007). Trots op je werk, kinderen zelf leren . *JSW*, 18-21.
- Verhofstadt- Denéve , L., Van Geert, P., & Vyt, A. (1995). *Handboek ontwikkelingspsychologie: Grondslagen en theorieën*. Houten/ Diegem: Boom Stafleu Van Loghum .
- Verhofstadt- Denéve, L. (1988). Zelfreflectie en persoonsonwikkeling, een handboek voor ontwikkelingsgerichte psychotherapie . Leuven- Amersfoort : Acco .
- Wal, v. d., Mooij, d. ., & Wilde, d. . (2006). Identiteitsontwikkeling en leerlingbegeleiding. Bussum: Coutinho.
- Wehrens, M. (2008). Overschatten helpt. *Didactiek*, 7.
- Wit, d. ., Veer van der, G., & Slot, N. (2004). *Psychologie van de adolescentie. Ontwikkeling en hulpverlening*. . Baarn: HBuitgevers.
- Wittrock, M. (. (1986). *Handbook of research on teaching* (3ed edition ed.). New York: Macmillan Publishing Co.
- Ykema, F. (2002). *Het rots en water perspectief, basissboek. Een psychofysieke training voor jongens*. . Amsterdam: SWP.

Overzicht bijlagen

- I. Interview dhr. Haalboom**
- II. Interview groep zes**
 - Interview groep zes nulmeting
 - Interview groep zes nameting
- III. Enquête leerlingen**
- IV. Enquête ouders**
- V. Resultaten enquête: controle groep**
- VI. Resultaten enquête: experimentele groep**
- VII. Resultaten interview: controle groep**
- VIII. Resultaten interview: experimentele groep**
- IX. Resultaten vraag 3 leerling enquête**
- X. Overeenkomst enquête ouders/ leerling meetmoment 1**
- XI. Overeenkomst enquête ouders/ leerling meetmoment 2**
- XII. Uitslag overeenkomst enquête ouders/ leerling**
- XIII. Uitslag groei woordbegrip**