

Onderzoek naar reflectieve gesprekken tussen leerkrachten ten gunste van didactische afstemming.

MLE 2016-2017



Datum: Mei 2017
Student: Marlon van de Put
Docenten: Mevr. S. Bergsen, Mevr. A. Janssen-Seezink, Mevr. M. De Groot-Reuvekamp en Mevr. A. Ros

Inhoud

Managementsamenvatting	2
1. Probleembeschrijving	4
1.1. Aanleiding en context	4
1.2. Probleemstelling	5
2. Theoretisch kader	5
2.1. Het belang van reflectie	5
2.1.1. Het belang van reflecteren voor professionals in het onderwijs	6
2.2. Kenmerken van reflectie	7
2.3. Positieve en negatieve effecten van reflectie	7
2.4. Essentiële voorwaarden voor reflectie	8
3. Onderzoeksvragen	9
4. Opzet van het onderzoek	9
4.1. Beschrijving en verantwoording van dataverzameling	9
4.2. Respondenten	10
4.3. Instrumenten	10
4.3.1. Interviewprotocol mondelinge individuele interviews	11
4.3.2. Interviewprotocol focusgroep	11
4.4. Wijze van data-analyse	11
5. Resultaten	12
6. Conclusies	15
7. Reflectie op onderzoeksproces	17
8. Advies / aanbevelingen	18
Literatuurlijst	21
Bijlage 1. Interviewprotocol semigestructureerde individuele interviews	24
Bijlage 2. Interviewprotocol focusgroep	28
Bijlage 3. Operationalisering van de onderzoeksvragen (semigestructureerde interviews)	31
Bijlage 4. Operationalisering van de onderzoeksvragen (focusgroep)	32
Bijlage 5. Codering data semigestructureerde interviews (deelvraag 1)	33
Bijlage 6. Codering data semigestructureerde interviews (deelvraag 2)	34
Bijlage 7. Codering data semigestructureerde interviews (deelvraag 3)	35
Bijlage 8. Codering data focusgroep	36
Bijlage 9. Planningsdocument	37

Managementsamenvatting

Aan de hand van een inventariserend onderzoeksdesign en door analyse van kwalitatieve data, wordt in dit onderzoeksverslag antwoord gegeven op de vraag: 'Wat hebben leerkrachten van school X nodig om te komen tot reflectieve gesprekken gericht op didactische afstemming ter verbetering van het lesaanbod?' Deze onderzoeksvraag komt voort uit een probleembeschrijving waaruit blijkt dat ten aanzien van reflectieve gesprekken tussen leerkrachten momenteel de nodige belemmeringen worden ervaren. Deze belemmeringen komen in essentie neer op wisselende frequentie, inhoud en kwaliteit van reflectieve gesprekken en hebben raakvlakken met zowel de organisatie-inrichting als met persoonskenmerken van de onderwijsprofessionals.

Relevantie van het onderzoek komt enerzijds voort uit onderzoek van onder meer Voogd en Kuyvenhoven (2010), waarin zij aantonen dat reflectie een positief effect heeft op het professioneel gedrag van leerkrachten. Regelmatige reflectie op beroepsmatig handelen wordt vervolgens door Schön (1983) als kenmerk geduid dat bijdraagt aan een onderzoekende, reflectieve houding die ten dienste staat van het primaire proces en bijdraagt aan onderwijsontwikkeling. Tevens blijkt reflectief gedrag vanuit maatschappelijk perspectief een actueel onderwerp van gesprek. Naast een legitimering uit de literatuur blijkt anderzijds een legitimering uit de huidige kloof tussen ambities in de kwaliteitsagenda en waarneembaar leerkrachtgedrag binnen school X. Als oorzaken voor deze kloof worden onder andere personele wisselingen, gebrek aan conceptuele kennis en persoonsonafhankelijkheid genoemd. Zo wordt door leerkrachten aangegeven dat zij voorkeuren hebben met wie zij reflectieve gesprekken voeren en dat deze gesprekken overwegend vluchtig worden gevoerd 'tussen de bedrijven door'. Het is van belang dat de onderzoeksvraag wordt beantwoord omdat hierdoor voor alle betrokkenen zicht ontstaat op de behoeften van de leerkrachten van school X. De voortkomende conclusies en aanbevelingen kunnen vervolgens dienen als uitgangspunt bij toekomstige interventies ter verbetering. Door het realiseren van een kwaliteitsslag op basis van behoeften van betrokkenen kan namelijk reflectie worden gericht op het optimaliseren van professioneel handelen. Hiermee wordt een bijdrage geleverd aan het op peil houden van de deskundigheid (Nijenhuis, 2002).

In het theoretisch kader, onderliggend aan het onderzoek, wordt aan de hand van literatuurstudie onder meer ingegaan op begripsverheldering rondom reflectie en worden tevens kenmerken en het belang van reflectie behandeld. Om evenwichtigheid te realiseren is bij de theoretische verdieping ook voor een kritisch perspectief ten aanzien van mogelijke risico's van reflectie op (onderwijs)professionals opgenomen.

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden, is gebruik gemaakt van een tweetal instrumenten: semigestructureerde interviews en een focusgroep. Door de samenvoeging van beide instrumenten is de betrouwbaarheid van de data vergroot (Baarda, de Goede & Teunissen, 2013). Beide instrumenten zijn verbonden aan het theoretisch kader door gebruikmaking van operationaliseringsinstrumenten. De respondenten zijn bevraagd op hun opvattingen, meningen en overtuigingen. De geselecteerde respondenten zijn representatief voor de gehele lesgevende kern.

De verzamelde data is, na membercheck door de respondenten, geanalyseerd waarbij zowel open, axiaal als coaxiaal is gecodeerd. Bij deze codering heeft interbeoordelaarsbetrouwbaarheid plaatsgevonden. Deze vorm van triangulatie, waarbij een andere onderzoeker de gegevens interpreteerde, droeg in positieve zin bij aan de betrouwbaarheid van de data-analyse (Baarda et al., 2013).

Uit de onderzoeksresultaten blijkt een overeenkomstig beeld tussen de individuele interviews en de focusgroep. De antwoorden vertonen grote raakvlakken met de voorwaarden, attituden en vaardigheden rond reflectie (Groen, 2006). De respondenten zijn in staat om zowel hun huidige situatie, knelpunten, kansen als behoeften te formuleren. Leerkrachten van school X onderschrijven hierbij volmondig het belang van reflectie op hun lespraktijk, maar missen gespreksvaardigheid, conceptuele kennis en tijd. Hierdoor is de impact op de didactische afstemming wisselend. Ook spelen verschillen in persoonskenmerken een bepalende rol bij de totstandkoming, kwaliteit en impact van de gesprekken op het leerkrachthandelen. Er wordt ten aanzien van gespreksvaardigheid een duidelijk verschil geïdentificeerd tussen de ondersteunende staf en de lesgevende kern. De grotere vaardigheid van de ondersteunende staf houdt verband met de door hun gevolgde scholing.

Op basis van de onderzoeksresultaten is een aantal conclusies te trekken. Enerzijds blijken de leerkrachten de meerwaarde van reflectie op hun professioneel handelen te onderschrijven en is er voldoende draagvlak. Om deze gesprekken adequaat te voeren hebben zij behoefte aan meer kennis, begeleiding, tijd, vaardigheden en leiderschap. Anderzijds leidt het gebrek aan bovenstaande voorwaarden momenteel tot gesprekken tussen leerkrachten die tussentijds en op gevoel plaatsvinden (in plaats van structurele en stapsgewijze didactiek). Hierbij ligt de focus voornamelijk op evaluatie van leerlingengedrag en werkvormen, in plaats van didactische afstemming. Op basis van de onderzoeksresultaten en conclusies zijn drie aanbevelingen geformuleerd.

Ten eerste moet de aanname worden losgelaten dat leerkrachten in de huidige situatie kunnen reflecteren. Er moet worden geïnvesteerd in de verbreding en verdieping van de (conceptuele) kennis van leerkrachten ten aanzien van reflectie als krachtig middel ten gunste van de afstemming van het lesaanbod. Het inzetten van stapsgewijze didactiek is hierbij een succesfactor (Cornford, 2002). De implementatie van deze interventie vindt bij voorkeur plaats aan de hand van een handelingsgerichte en planmatige aanpak die structurele, formele scholing en begeleide oefening als consequentie heeft.

Ten tweede moet de focus van reflectie worden gelegd op gedrag van leerkrachten. Het is hierbij specifiek voor leraren van belang om te komen tot kernreflectie die is gebaseerd op succeservaringen en kernkwaliteiten (Korthagen, 2012). Om deze reflectieve momenten niet af te laten hangen van intuïtie, persoonskenmerken en werkdrukbeleving is een planmatige, gestructureerde en stapsgewijze aanpak aan te bevelen. De focus dient hierbij te liggen op wat de professional het beste kan *doen* (Schön, 1987).

Ten derde moet door middel van de formulering van een heldere visie en richtinggevende uitspraken worden gebouwd aan commitment in de organisatie. Commitment draagt namelijk bij aan het vermogen om reflectie als proces van betekenisverlening toe te passen (Siegers, 2002). De impact van deze aanpak leidt tot een ontwikkelrichting naar 'metareflectie' waarbij reflectie zelf ook als

onderwerp van reflectie wordt genomen (Schön, 1983). Het grootste rendement wordt hierbij behaald wanneer wordt ingestoken op de reflectie op positieve ervaringen in plaats van op negatieve (Fredrickson & Losada, 2005).

1. Probleembeschrijving

1.1. Aanleiding en context

Binnen de curricula van beroepsopleidingen en in geschetste toekomstperspectieven vanuit Curriculum 2032 (Platform Onderwijs2032, 2016) blijkt reflectie al geruime tijd een cruciaal vaardigheidsaspect. Korthagen (2012) constateert hierbij zelfs dat reflectie universeel centraal gesteld wordt bij het opleiden van leraren. Daarnaast is (kern)reflectie als onderdeel van professionele ontwikkeling ook vanuit een maatschappelijk perspectief een actueel thema. Conclusies uit onderzoek van Cornford (2002); Verbiest (2012); Voogd & Kuyvenhoven (2010) onderbouwen het belang van reflectie voor het professioneel gedrag van leerkrachten, wat richtinggevend is voor dit onderzoek.

Het onderzoek vindt plaats op een voorziening voor Speciaal Basisonderwijs (SBO) in Waalwijk die in 2011 is voortgekomen uit een fusie tussen twee SBO-scholen uit de regio. Deze fusie is eind 2014 afgerond. De organisatie telt 152 actieve leerlingen op teldatum 1 oktober 2016. De leerlingen zijn verdeeld over twaalf groepen. De leerlingpopulatie binnen de school is als zeer divers te typeren. Hierbij laten trendanalyses een verzwaring van de doelgroep zien. Het team is multidisciplinair ingericht en heeft een omvang van circa 25 fte (33 teamleden waarvan 9 mannen en 24 vrouwen). Door de fusie en reorganisatie zijn er in vier jaar tijd ruim 20 personele wisselingen in het personeelsbestand doorgevoerd. Dit heeft enerzijds geresulteerd in het wegstromen van kennis en ervaring en anderzijds de ruimte geboden aan jonge onderwijsprofessionals met een passie voor de SBO-leerling. Dit heeft tevens geleid tot een tweedeling in het team in de vorm van een 'oude' en 'jonge' garde. Deze tweedeling blijkt onder meer uit verschillen in aanpassingsvermogen en openheid. Bij leerkrachten bestaat de wens om door middel van onderlinge reflectieve gesprekken een betere afstemming in de klas te realiseren. Om een impuls te geven aan de ontwikkeling van een onderzoekende schoolcultuur en reflectieve dialoog tussen leerkrachten, zijn deze ontwikkelitems opgenomen in de kwaliteitsagenda van de organisatie. De ontwikkelwens om het vermogen om op actieve wijze kennis te kunnen reconstrueren en toe te passen (Verbiest, 2012) ligt hieraan ten grondslag. Uit onderzoek van Van de Put (2016) op het gebied van de PLG-ontwikkeling, blijkt tevens dat leerkrachten het belang onderschrijven van (hoog)frequente reflectieve gesprekken om te komen tot een betere afstemming van het lesaanbod.

De kern van dit onderzoek is erop gericht meer zicht te krijgen op de relatie tussen reflectieve gesprekken en de didactische afstemming van het lesaanbod. Vooral bij het realiseren van een beredeneerd didactisch aanbod wordt door leerkrachten aangegeven dat onderlinge afstemming belangrijk wordt gevonden. Leerkrachten omschrijven de huidige situatie echter als problematisch, omdat reflectieve gesprekken onvoldoende structureel plaatsvinden, conceptuele kennis onvoldoende

verinnerlijkt is en er weinig focus is op didactische afstemming. Eerdere interventies ter verbetering in de vorm van intervisie en teamscholing op het gebied van reflectie hebben een onvoldoende bestendige impact gehad. Oorzaken liggen bij het gebrek aan begeleide inoefening en personele wisselingen. Dit onderzoek draagt bij aan de onderwijsontwikkeling binnen de organisatie omdat reflectie tussen leerkrachten enerzijds bijdraagt aan betekenisverlening en het verdiepen van leren (Hendriksen, 2007). Anderzijds draagt reflectie bij aan de 'contextrelevantie' van de kennis van leerkrachten (Weggeman, 2007).

1.2. Probleemstelling

Uit de probleemanalyse blijkt dat leerkrachten momenteel diverse belemmeringen uitspreken die van invloed zijn op zowel de frequentie, inhoud en de kwaliteit van hun onderlinge reflectieve gesprekken. Ook blijkt dat er door personele wisselingen en onvoldoende gestructureerde aanpak een verschil bestaat in de conceptuele kennis bij leerkrachten, waardoor de focus op de didactische afstemming wisselend is. Het onderzoek is erop gericht om in beeld te brengen wat de huidige stand van zaken is in de organisatie ten aanzien van reflectieve gesprekken tussen leerkrachten. Daarbij gaat het vooral om herkenbaarheid van overtuigingen, ervaringen en knelpunten en in welke mate reflectieve gesprekken van invloed zijn op de afstemming van het lesaanbod. Het doel van het onderzoek is om meer zicht te krijgen in bepalende, essentiële voorwaarden en overtuigingen ten aanzien van de reflectieve gesprekken. Op basis hiervan worden aanbevelingen ter verbetering geformuleerd.

2. Theoretisch kader

In onderstaand theoretisch kader wordt eerst het belang van reflectie omschreven, waarbij ook wordt ingegaan op kenmerken en effecten. Vervolgens worden ook risico's en essentiële voorwaarden om te kunnen komen tot reflectie behandeld.

2.1. Het belang van reflectie

Er is een brede range aan literatuur beschikbaar op basis van onderzoek naar (soorten) reflectie, de diverse effecten hiervan en de rol van reflectie bij het ontwikkelen van professioneel handelen. Het begrip reflectie wordt hierbij op talloze wijzen gedefinieerd. Dit maakt een begripsverheldering wenselijk. Vooropgesteld is er een verschil tussen reflectie en evaluatie. Bij evaluatie wordt eigen gedrag en dat van anderen beoordeeld, terwijl bij reflectie juist het doordringen tot de diepere betekenis van het handelen zelf en het komen tot een hoger niveau van abstractie centraal staat (Bennamar, 2005).

Kolb (1984) omschrijft reflectie als een innerlijk proces tussen concreet ervaren en abstract conceptualiseren. Luken (2010) 'vereenvoudigt' het concept van reflectie en komt tot een benadering waarbij reflecteren wordt gezien als het nadenken over het eigen functioneren om dit te verbeteren. Korthagen (2012) omschrijft reflecteren hierbij als een mentale vaardigheid. Een gangbare kerndefinitie van reflectie, die in dit onderzoek als uitgangspunt is genomen, wordt door Benamar

(2005, p. 14) omschreven als “*reflectie is herinterpreteren van ervaring en kennis. Door het reflecteren wordt de ervaring geëvalueerd, geanalyseerd en in een nieuwe betekenisvolle context geplaatst.*”

2.1.1. Het belang van reflecteren voor professionals in het onderwijs

Professionals worden om diverse redenen geconfronteerd met de noodzaak voor reflectie. Enerzijds is enkel eigen kennis onvoldoende in de snel veranderende omgevingen waarin mensen worden opgeleid en werkzaam zijn. Lokale kennis en zicht op de eigen, onbewuste kennis (of ‘*tacit knowledge*’ volgens Nonaka en Takeuchi (1995)) worden als belangrijke elementen beschouwd om in diverse contexten professioneel te blijven handelen. Toegespitst op het onderwijs is er een algemene overeenstemming ten aanzien van het belang van reflectie tijdens zowel de lerarenopleiding als in de schoolpraktijk. Reflectie wordt niet enkel aanbevolen door wetenschappers maar zelfs geëist door regelgeving in de vorm van algemene HBO-competenties (Luken, 2010).

Schön (1983) omschrijft de rol van leerkrachten hierbij als ‘*reflective practitioner*’. Door regelmatige reflectie op het beroepsmatig handelen wordt impliciete kennis expliciet gemaakt, gaan collega’s bij elkaar ‘in de leer’ en laten leerkrachten zich bevragen op hun handelen waarbij wordt onderzocht of gedane interventies de juiste waren. Deze kenmerken dragen bij aan een onderzoekende, reflectieve houding die ten dienste staat van het primaire proces en draagt hierdoor bij aan de onderwijsontwikkeling in de organisatie.

Schön (1983) koppelt reflecteren expliciet aan de professionele werkpraktijk. Hij onderscheidt drie variaties die met grote regelmaat in de literatuur over reflectie worden aangehaald. ‘*Reflection on action*’ is de vorm van reflectie waarbij achteraf teruggekeken wordt naar een specifieke reeks ervaringen. ‘*Reflection in action*’ gaat over professionals die reflecteren op een specifieke situatie waarbij ze voor zichzelf formuleren wat het specifieke probleem is en wat de bijbehorende acties zijn om het probleem op te lossen. Tenslotte behelst ‘*reflection on reflection in action*’ het gegeven dat reflectie zelf ook als onderwerp van reflectie kan worden genomen; zogenaamde metareflectie (Schön, 1983).

De breedte in het handelen van de (aspirant) leerkracht moet worden bevorderd door zowel te reflecteren op het leerproces, methodes als de maatschappij (Bennamar, 2005). Dit is vergelijkbaar met het concept van 3D-leren als resultaat van kernreflectie (Ofman, 2006). 3D staat hierbij voor *diepgaand, duurzaam en doorwerkt in gedrag* waarbij kernreflectie wordt getypeerd als een vorm van reflectie waarbij een focus op succeservaringen en kernkwaliteiten (Ofman, 2006) wordt gelegd in plaats van op problemen. Voortborduren op kwaliteiten en talenten levert volgens Korthagen en Vasalos (2010) zelfs een betere basis voor cognitieve ontwikkeling op. Er is echter wel een aantal voorwaarden gekoppeld aan succesvol werken volgens het concept van 3D-leren, waarbij het geven van aandacht aan betrokkenheid en identiteit van fundamenteel belang is. Dit voorkomt een te oppervlakkige benadering van competenties van leraren die onvoldoende verbinding maakt met de lagen in het ui-model (Korthagen & Vasalos, 2008).

2.2. Kenmerken van reflectie

Kessener en Van Oss (2006) omschrijven een aantal samenhangende principes van reflectie. Als eerste wordt de verbinding tussen het 'hier en nu' en 'daar en dan' gelegd. De gebeurtenissen uit het verleden worden verkend om hiervan te leren in de toekomst. Vervolgens wordt het kijken vanuit een derde positie geduid: de positie naast 'ik' en 'mij'. Dit wordt door Hermans (1995) getypeerd als degene die reflecteert en degene die acteert in de gebeurtenis. Het derde principe behelst het vermogen om jezelf te beschouwen als de beïnvloeder van de omstandigheden. Dus het denken aan jezelf als de veroorzaker van gevolgen. Tenslotte omschrijven Kessener en Van Oss (2006) het belang van het vermogen om te kunnen symboliseren. Hiermee wordt het vermogen bedoeld om als professional terug te kunnen redeneren naar situaties en ervaringen die onvolledig en als talige of beeldende versies worden vormgegeven. Dit mag echter niet worden verward met evaluatie van of het filosoferen over eigen gedrag (Kessener, 2003).

Kenmerkend voor bovenstaande succesvolle reflectie is de gelaagdheid en een cyclisch karakter. Ten aanzien van de gelaagdheid hebben Korthagen en Vasalos (2010) dit gevisualiseerd in het 'ui-model' waarin gedrag, competenties, overtuigingen, identiteit en betrokkenheid worden onderscheiden. Dit model is overigens ontleend aan de 'logische niveaus' van Dilts (1983) en kan helpen om reflectie te intensiveren door middel van aandacht voor zowel het denken als de onderliggende waarden. Met betrekking tot het cyclische proces als kenmerk van reflectie wordt door Korthagen een gefaseerde systematiek beschreven in de vorm van het 'spiraalmodel voor reflectie' (Korthagen, 1999). Het continue proces binnen dit basismodel loopt van *handelen* naar *terugblikken*, naar *het formuleren van essentiële aspecten* tot *het ontwikkelen van alternatieven* om tenslotte te gaan *uitproberen* in de praktijk. Als aanvulling op het creëren van deze referentiekaders omschrijft Weick (1979) drie mechanismen: enactment, selectie en retentie. Bij enactment ervaren mensen iets in de omgeving dat men niet weet te verbinden aan beelden die men al heeft. Vervolgens wordt deze informatie actief, verkennend vergeleken met eigen wereldbeelden in de selectiefase om tenslotte (in het geval van betekenisverlening) in de retentiefase op te worden geslagen in het geheugen.

2.3. Positieve en negatieve effecten van reflectie

In de literatuur zijn ten aanzien van de (veronderstelde) effecten van reflectie uiteenlopende trends te herkennen. Zowel positieve als negatieve effecten worden omschreven. Ten aanzien van de positieve effecten van reflectie omschrijft Nijenhuis (2002) reflectie als een bewust in te zetten activiteit die ondersteunend is voor het vergroten van het probleemoplossend vermogen en het leren en ontwikkelen van professionals. Reflecteren richt zich op het optimaliseren van professioneel handelen waarmee dit een bijdrage levert aan het op peil houden van de deskundigheid (Nijenhuis, 2002).

Een tweede positief effect ligt in het ontwikkelen van het vermogen om zicht te krijgen op het eigen handelen in specifieke situaties (Nijenhuis, 2002). Reflectie helpt hierbij professionals namelijk in hun kwetsbaarheid bij het nemen van ingrijpende beslissingen (Van Unen, 2007). Bekeken vanuit de onderwijssector kan reflectie vanuit de maatschappelijke en publieke verantwoording de (onderwijs)professional ondersteunen bij het afleggen van rekenschap van zijn persoonlijk concept van waarden en normen vanwaar hij zijn of haar werkzaamheden uitvoert. Groen (2006) vult hierop

aan dat methodische reflectie helpt bij de ontwikkeling van persoonlijk gedragsrepertoire tot een meer professioneel gedragsrepertoire.

Ten derde is volgens Schön (1987) reflectie essentieel en heeft dit als positief effect dat het leerkrachten helpt in het zelfstandig verder kunnen leren in hun beroep. Van Woerkom (2003) heeft aanvullend hierop aangetoond dat bewust en systematisch leren van ervaringen bij professionals als effecten van reflectie mogen worden gekenmerkt. Specifiek voor de onderwijspraktijk blijkt volgens Martens (2010) dat de processen binnen deze praktijk als complex en dynamisch te typeren zijn waarbij leerkrachten zich vaak helemaal niet bewust zijn van hun handelen en de oorzaken hiervan.

Er is echter ook wetenschappelijk bewijs dat reflectie kan leiden tot negatieve (bij)effecten in de professionele ontwikkeling door het grote aantal variabelen en voorwaarden dat samenhangt met succesvolle reflectie. Cornford (2002) concludeert dat reflectie het vermogen om te verbaliseren vergroot, maar dat dit niet per se leidt tot betere prestaties bij leerkrachten. Als oorzaak wordt hierbij aangehaald dat er onterecht wordt uitgegaan dat men al *kán* reflecteren en dat de stapsgewijze didactiek in reflectie ontbreekt. Uit literatuuronderzoek van Luken (2010) blijkt dat reflectie ook weerstand op kan roepen bij lerenden omdat dit te moeilijk kan zijn (door invloed van de sociale omgeving, het overzien van verleden, heden en de toekomst, multicausaal denken en perspectiefwisselingen). Van Eekelen (2005) duidt dat leerkrachten hun leerproces niet sturen maar dat dit overwegend niet-cyclisch, spontaan en toevallig plaatsvindt. Ondanks de ideaalbeelden die de reflectiemodellen voorhouden, blijkt in de praktijk dat leerkrachten niet aan deze idealen kunnen voldoen. Weerstand bij leerkrachten kan hierbij voortkomen uit een door de overheid opgelegde reflectiedwang in het onderwijs (Meijers, 2008). Kuijpers & Meijers (2009) dragen zelfs bewijs aan dat de toenemende ontevredenheid bij studenten over hun studieloopbaanbegeleiding te linken is aan een hekel aan reflectie.

Een ander risico van zelfreflectie is dat dit kan leiden tot rumineren. Hieronder wordt het herhaaldelijk en langdurig denken over gevoelens en problemen verstaan. Elliott en Coker (2008) noemen dit rumineren een bijproduct van reflectie, dat volgens Papageorgiou en Wells (2001) voortkomt uit het geloof van mensen dat denken kan helpen tegen problemen en angstgevoelens.

2.4. Essentiële voorwaarden voor reflectie

Op de vraag wat nodig is om te kunnen reflecteren omschrijft Groen (2006) de categorieën voorwaarden, vaardigheden en attituden voor reflectie. Onder de voorwaarden vallen onder andere rust om situaties uit diverse invalshoeken te beschouwen, voldoende tijd en abstractievermogen om alle aspecten van de situatie te belichten. Ook een lerende houding waarbij de professional bereid is om verworven inzichten in de plaats te stellen van bestaande kennis en inzichten en hiermee het professioneel handelen te optimaliseren, valt onder deze *voorwaarden*. De tweede categorie betreft de *vaardigheden* die samenhangen met reflectie. Groen (2006) duidt hierbij op het vermogen om te kunnen analyseren, concretiseren, expliciteren en nuanceren. Dit alles vanuit een rijke woordenschat.

Met betrekking tot de *attitudes* voor reflectie beschrijft Groen (2006) veiligheid, vertrouwen en empathie als cruciale elementen, die voorwaardelijk zijn om reflectie in organisaties te bevorderen. Door respectvolle omgang tussen professionals te stimuleren wordt tevens hun professionele attitude

getraind. Een expliciete voorwaarde die ligt in de reflectant is de openheid van het eigen wekelijkheidsbeeld voor aanpassingen door reflectie op basis van informatie uit de omgeving. Termeer (2001) vult hierbij aan dat werkelijkheidsbeelden zo vast kunnen staan dat ze niet meer aan verandering onderhevig zijn, wat leidt tot fixaties bij de reflectant. In het verlengde van deze openheid ligt het echte 'willen' om te integreren van de persoonsdimensie in de beroepscontext. Dit 'willen' wordt door Siegers (2002) verbonden aan de mogelijkheid om keuzes te maken die bijdragen aan reflectie als proces van betekenisgeving.

Expliciete voorwaarden die liggen in het systeem zijn de borging van de reflectiepraktijk binnen de organisatie en een schoolcultuur waarbinnen reflecteren wordt gestimuleerd en tot de normale werkprocessen behoort (Korthagen, 1999). Ten aanzien van de voorwaardelijke attitudes, is de relatie te leggen met de inrichting van organisaties (de condities) die reflectie en de bijbehorende gesprekken kunnen faciliteren (Groen, 2006). Dit houdt concreet in dat hier kernwaarden over geformuleerd dienen te worden die worden vertaald naar competenties en gedragskenmerken. Schoolteams geven hierbij gezamenlijk betekenis aan het beleid waarbij helder is wat wordt verwacht én op welke manier. Succesfactoren zijn hierbij echter verbonden aan voorwaardelijke condities in het schoolsysteem en in de professionals zelf (Schön, 1983).

3. Onderzoeksvragen

Hoofdvraag:

Wat hebben leerkrachten van school X nodig om te komen tot reflectieve gesprekken gericht op didactische afstemming ter verbetering van het lesaanbod?

Deelvragen:

1. Hoe is de huidige situatie met betrekking tot het voeren van reflectieve gesprekken tussen leerkrachten ten aanzien van voorwaarden, vaardigheden en attitudes voor reflectie?
2. In welke mate helpen de reflectieve gesprekken tussen leerkrachten momenteel bij de didactische afstemming in de groep?
3. Welke kansen en belemmeringen zien leerkrachten voor het voeren van reflectieve gesprekken?

4. Opzet van het onderzoek

4.1. Beschrijving en verantwoording van dataverzameling

Om antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvragen werd aan de hand van een inventariserend onderzoeksdesign kwalitatieve data verzameld. De keuze voor dit design sloot aan bij de doelstelling van het onderzoek omdat het ruimte bood aan brede input vanuit de respondenten. Passende methoden om kwalitatieve data te verzamelen waren in dit geval individuele semigestructureerde

interviews en een focusgroepinterview (Baarda et al., 2013). Alle deelvragen werden door middel van beide instrumenten beantwoord. Door interviews te combineren met een focusgroep werd de validiteit en betrouwbaarheid van de gegevens vergroot (Baarda et al., 2013). Interviews waren passend omdat deze enerzijds de onderzoeker in de gelegenheid stelden om door te vragen op deelgebieden en anderzijds de respondent de gelegenheid boden kennis over te dragen en uitspraken te doen over ervaringen of overtuigingen (Boeije, 2014).

Voor de focusgroep gold dat reacties van deelnemers inspirerend konden werken en andere deelnemers op nieuwe gedachten brachten. Doordat beide instrumenten gecombineerd werden toegepast, was sprake van triangulatie wat bijdroeg aan de validiteit van gegevens (Baarda et al., 2013). Naast de kennis die interactief werd besproken, was ook de wijze waarop gezamenlijk kennis en begrip werd gecreëerd van belang (Morgan, 1997; Duggleby, 2005).

4.2. Respondenten

De groep respondenten bij de individuele, semigestructureerde interviews betrof tien leerkrachten. Dit kwam neer op 71% van de lesgevende kern. Om een representatieve afspiegeling van de lesgevende kern te realiseren, had voorafgaand aan de dataverzameling een respondentenselectie plaatsgevonden. De betrouwbaarheid van de gegevens werd hierdoor vergroot. De kenmerken waarop deze respondenten werden geselecteerd was een evenredige verdeling op: gender, leeftijd, werkervaring, betrekkingssomvang en bouw waarin werd lesgegeven. Dit kwam neer op vijf mannen en vijf vrouwen in de leeftijd van 24 tot en met 61 jaar. Vijf parttimers en vijf fulltimers in evenredige verdeling over de onderbouw- en bovenbouwgroepen. Het aantal jaren werkervaring in het onderwijs lag tussen de 2 jaar en de 39 jaar. De betrekkingssomvang lag tussen wtf 0,4 en 1,0.

De focusgroep vond op basis van vrijwillige deelname plaats en kende een deelnamepercentage van 56% van de lesgevende kern. Dit kwam neer op een achttal leerkrachten. Omdat bij focusgroepen de kans op 'no show' een bekend verschijnsel is (Gibson, 2007), werd gekozen voor een lunch als beloning voor deelname. De focusgroep kende een omvang die klein genoeg was om alle respondenten aan het woord te laten, wat bijdroeg aan de betrouwbaarheid van de gegevens (Boeije, 2014).

4.3. Instrumenten

Bij de interviews en de focusgroep werden naast interviewleidraden (bijlage 1 en 2) tevens operationaliseringsinstrumenten gehanteerd (bijlage 3 en 4). Hierdoor ontstond een koppeling met het theoretisch kader. Dit droeg bij aan de samenhang tussen de literatuur en de beantwoording van de onderzoeksvragen uit de praktijk. Gebruikmaking van de leidraden vergrootte de betrouwbaarheid en validiteit doordat hierdoor alle vragen aan bod kwamen (Baarda et al., 2013). In eerste instantie door individuele interviews en vervolgens door het focusgroepinterview. De individuele interviews vonden plaats in een vertrouwde omgeving zonder dat hier anderen bij aanwezig waren. De tijdsduur per interview bedroeg circa één uur.

4.3.1. Interviewprotocol mondelinge individuele interviews

Om de validiteit van de vragen te vergroten, werden de interviewvragen gekoppeld aan concepten uit het theoretisch kader. Een aantal kernbegrippen dat ten grondslag lag aan de interviewvragen, waren: de essentiële voorwaarden, attitudes en vaardigheden om te kunnen komen tot (kern)reflectie (Groen, 2006), gelaagdheid en vermogen te symboliseren als kenmerken van reflectie (Kessener & Van Oss, 2006) en ondersteuning bij het nemen van beslissingen als één van de effecten van reflectie op professioneel handelen (Van Unen, 2007). (Verhelderings)vragen die hierop aansloten waren: 'In welke mate dragen reflectieve gesprekken met uw collega's momenteel bij aan de didactische afstemming?'. 'Hoe vertaalt u hierbij leerwinst naar uw dagelijkse lespraktijk?' en 'In welke mate helpt dit u in het maken van beredeneerde keuzes?'.

4.3.2. Interviewprotocol focusgroep

De topiclijst bij de semigestructureerde focusgroep was een geschikt instrument om de eerste analyse van de data met de respondenten te bespreken en eventueel aan te vullen. Respondenten konden tot opmerkingen en ideeën komen, die door een gebrek aan prikkels van overige deelnemers in een individuele setting ontbraken (Baarda et al., 2013).

Er werd gebruik gemaakt van een interviewprotocol waarin negen vragen met open antwoordmogelijkheden werden gesteld. Er werd gedurende de interviews doorgevraagd door middel van verhelderingsvragen als reactie op uitspraken van respondenten. Er was een uur gesprekstijd gereserveerd waardoor ruim voldoende tijd beschikbaar was om alle respondenten aan het woord te laten. Vragen die hierop aansloten waren: 'Wat zijn essentiële voorwaarden in de totstandkoming van reflectieve gesprekken?'. 'Wat is nodig om reflectieve gesprekken te stimuleren?' en 'Wat is hierbij belemmerend/ bevorderend?'.

Bij zowel de interviews als de focusgroep werd aan de hand van een zogenaamde introductiebrief bij aanvang de doelstelling van het onderzoek toegelicht. Dit droeg bij aan een positieve interviewrelatie omdat het bijdroeg aan vertrouwen onder de respondenten dat de onderzoeker zorgvuldig met hun gegevens omgaat (Boeije, 2014). Ook was hierbij aandacht voor de procedure en de memberchecking. Dit droeg bij aan een planmatige aanpak, vertrouwen bij de respondent en daarmee aan de betrouwbaarheid (Baarda et al., 2013). Alle interviews werden in dezelfde omstandigheden afgenomen (locatie, gesprekspartner, beschikbare tijd en planning in onderling overleg). Hierbij werden respondenten bevraagd op o.a. houdingsaspecten, ervaringen, overtuigingen en actuele conceptuele kennis (Boeije, 2014).

4.4. Wijze van data-analyse

De data werd verzameld door middel van opnameapparatuur die op de dag van het interview werd getranscribeerd en voor memberchecking werd aangeboden aan de respondenten. Verlate of indirecte registratie werd hierdoor beperkt wat bijdroeg aan de betrouwbaarheid (Baarda et al., 2013). Ook droeg gebruikmaking van opnameapparatuur bij aan de betrouwbaarheid van de data omdat deze meermaals kon worden afgespeeld (Baarda et al., 2013). Parallel aan de dataverzameling werd

gestart met het transcriberen van de beschikbare data vanwege het positieve effect op het conceptueel kader en een nauwkeurigere formulering in latere interviews (Baarda et al., 2013).

De onderzoeksvragen werden bij de data-analyse als uitgangspunt genomen. Allereerst had een ordening van relevante gegevens uit de transcripten plaatsgevonden. Vervolgens werden deze samenvattingen geclusterd en voorzien van een code (open codering). Voorbeelden van gebruikte codes zijn: persoonskenmerken, veiligheidsbeleving en contextaspecten. De codes werden vervolgens gerubriceerd in categorieën (axiale codering). Voorbeelden van gehanteerde categorieën zijn voorwaarden, attitudes en vaardigheidsaspecten (bijlagen 5 t/m 8). Tenslotte werden de categorieën in relatie tot elkaar en de inhoud van het theoretisch kader gebracht (coaxiale codering) om te bepalen hoe categorieën zich tot elkaar en het theoretisch kader verhielden. Krachtige, illustrerende uitspraken van respondenten zijn opgenomen bij de resultatenweergave in hoofdstuk 5.

Gedurende de data-analyse werd op twee momenten gebruik gemaakt van interbeoordelaarsbetrouwbaarheid omtrent de codering en categorisering van data door middel van 'peer debriefing'. Twee schoolleiders hadden de volledige (co)axiale codering beoordeeld wat een overlap van >75% opleverde. Deze vorm van triangulatie, waarbij een andere onderzoeker de gegevens interpreteerde, droeg in positieve zin bij aan de betrouwbaarheid van de data-analyse (Baarda et al., 2013)

5. Resultaten

Deelvraag 1: 'Hoe is de huidige situatie met betrekking tot het voeren van reflectieve gesprekken tussen leerkrachten ten aanzien van voorwaarden, vaardigheden en attitudes voor reflectie?'

Op de interviewvragen over voorwaarden voor reflectie wordt door zes van de tien respondenten tijdsdruk als belemmerende factor omschreven. Respondent 5 geeft hierbij als toelichting: *"Ik vind het zinvol en essentieel, maar ik kan er te weinig tijd voor vrijmaken door allerlei afspraken na schooltijd"*. Vier respondenten vullen hierop aan dat tijdsdruk maakt dat gesprekken met een reflectief karakter overwegend tussendoor plaatsvinden en met name zijn gericht op het gebied van gedrag in plaats van didactiek. Zij zijn van mening dat reflectie op didactiek en didactisch handelen meer tijd en rust vraagt. Respondent 7 is hierin uitgesproken: *"Het is echt een tijd kwestie. We hebben te weinig tijd om elkaars didactisch handelen goed inhoudelijk te bespreken. De gesprekken die ik nu voer zijn tussen neus en lippen door en daar kom ik echt niet verder mee"*. Zes respondenten vullen aan dat hun reflectieve gesprekken overwegend zijn gericht op de inzet van werkvormen en instrumenten en dat hierdoor de reflectie gericht op didactisch handelen achterblijft.

In het interview met de focusgroep gaven alle respondenten aan de meerwaarde van reflectieve gesprekken te onderschrijven, maar tevens tijdgebrek te ervaren. Aanvullend op de uitspraken uit de interviews wordt in de focusgroep wederkerigheid in de totstandkoming van onderlinge gesprekken als randvoorwaarde benoemd. Aanvullend zijn de opvattingen over de huidige teamsamenstelling als bepalende contextfactor. Respondenten schetsen een tweedeling in de vorm

van een jonge garde en oude garde. Drie respondenten typeren de openheid en ontvankelijkheid van de oudere garde lager dan die van de jongere garde. *“Deze tweedeling vind ik jammer. Ik denk dat je er heel veel van kunt leren. Je hoeft zelf niet eens iets in te brengen om te kunnen leren van de input van anderen”* (respondent 10).

Ten aanzien van benodigde vaardigheden voor reflectie wordt door vier respondenten het gebrek aan gespreksvaardigheid in vraagstelling als knelpunt benoemd. Drie respondenten geven aan juist vanuit eerdere formele scholing inhoud te geven aan hun reflectieve gesprekken met collega's. Zij duiden hierbij dat deze (conceptuele) kennis hen helpt in hun luisterhouding, vraagstelling, diepgang en het creëren van een veilige gesprekssetting. Dit wordt door respondent 6 verwoord als: *“de scholing die ik heb gevolgd is zichtbaar in mijn nieuwsgierige blik, het doorvragen, empathiseren wanneer het nodig is en doelbewust een gesprek voeren zodat ik weet: wat wil ik bereiken en waar wil ik naartoe?”*.

Met betrekking tot attitudes voor reflectie blijkt uit de opvatting van zeven respondenten dat zij vanuit hun gevoel en intuïtie reflecteren op hun afstemming en didactisch handelen. *“Ik ga veel op mijn gevoel af en dat laat me niet in de steek. Toch ben ik iemand die graag onderbouwt waarom ik dingen doe”* (respondent 2). Vijf respondenten duiden de invloed van de huidige cultuur rond reflectie in de school en de sterke diversiteit aan persoonskenmerken c.q. attitudes in de organisatie. Hierbij omschrijven deze vijf respondenten verschillen tussen collega's die in alle gevallen als knelpunt en remmend op de ontwikkeling van een reflectieve cultuur worden gezien. Voorbeelden van verschillen die worden omschreven zijn de mate van openheid, reflectief vermogen, mindsets en ontvankelijkheid voor feedback. Eén respondent vult hierop aan dat de diversiteit in ontvankelijkheid leidt tot voorkeur ten aanzien van samenwerkingsrelaties tussen collega's binnen de schoolorganisatie. Als bijeffect wordt door respondent 3 aangevuld dat het hierdoor mogelijk blijft dat sommige collega's zich kunnen onttrekken aan reflectieve gesprekken. *“Ik ben zelf snel geneigd om naar de bekende collega's te gaan omdat ik goed weet hoe die reageren en open staan voor reflectieve gesprekken”* (respondent 3).

Deelvraag 2: 'In welke mate helpen de reflectieve gesprekken tussen leerkrachten momenteel bij de didactische afstemming in de groep?'

Uit de antwoorden van zowel de individuele interviews als de focusgroep blijkt dat de opbrengsten van de reflectieve gesprekken op de didactische afstemming als wisselend worden ervaren. Vijf van de tien respondenten geven aan dat de impact van deze gesprekken bijdraagt aan afstemming, onderbouwing en efficiëntie. Respondent 2 geeft als voorbeeld van deze impact de gezamenlijke clustering van leerlingen op instructieniveau op basis van toetsanalyses. Deze respondent haalt tevens het belang van overdrachtsgesprekken met voorgaande leerkrachten aan. *“Zo zit ons werk gewoon in elkaar: het continu bijstellen is een belangrijk onderdeel van ons vak”*.

De andere vijf respondenten zijn een andere mening toegedaan en geven aan dat het effect van gesprekken met leerkrachten op de didactische afstemming voor hun relatief laag is. Als oorzaak noemen zij de vluchtigheid van de gesprekken, het gebrek aan gespreksvaardigheid en de focus op werkvormen en lesevaluatie. Respondent 8 brengt dit als volgt onder woorden: *“We kijken terug naar*

afgelopen week en dan wisselen we uit. We wisselen meer lesideeën uit. Echt de didactische aanpak niet". Deze groep geeft tevens aan dat het effect van reflectieve gesprekken met de IB'ers in relatie tot collega leerkrachten in hogere mate bijdraagt aan hun afstemming. Zij zijn van mening dat de gespreksvaardigheid bij IB'ers groter is dan die van de leerkrachten en dat zij een voorbeeld zijn in hun gedrag. Respondent 10 geeft aan dat gesprekken met IB'ers meer gaan over beredeneerde bijstellingen, planmatige aanpak en benodigd handelingsrepertoire en omschrijft dit als: "Ik ga eerst naar een leerkracht, maar vervolgens naar de IB'er. Deze gesprekken zijn meer klas- en groepsplan gericht waarbij we het niveau van de lesstof afstemmen op het niveau van de kinderen".

In de focusgroep geven leerkrachten aan dat de kwaliteit en impact van inhoudelijke gesprekken over de didactische afstemming tussen leerkrachten wisselend is door persoonsafhankelijkheid. Zij geven aan dat dit met name gaat over verschillen in reflectieve houding tussen leerkrachten en dat dit een negatief effect heeft op het rendement van reflectie op interne worstelingen van leerkrachten. Respondent 3 verwoordt dit door: *"Je moet je eigen handelen in twijfel durven trekken. Je moet dus kunnen accepteren dat niet alles even succesvol is."*

Deelvraag 3: 'Welke kansen en belemmeringen zien leerkrachten voor het voeren van reflectieve gesprekken?'

Op de interviewvragen omtrent kansen geven zeven van de tien respondenten aan dat zij kansen zien ten aanzien van de kennisbasis van leerkrachten met betrekking tot gespreksvaardigheid en kennis van reflectie. Drie van de tien respondenten typeert zichzelf als voldoende gespreksvaardig. Deze drie leerkrachten geven aan zich gesterkt te voelen in hun bekwaamheid door gevolgde formele scholing. Zeven van de tien respondenten geven aan nog zoekend te zijn. Respondent 10 zei hierover: *"Ik denk dat er in deze school veel mensen zijn die dit willen en kunnen doen maar er zijn wat stappen die gezet moeten worden om hieraan toe te kunnen komen".* Drie van de tien respondenten vullen hierop aan dat zij van mening zijn dat de schoolleiding zich hierbij momenteel onvoldoende uitspreekt over het nut van reflectieve gesprekken om de afstemming in de groepen te verbeteren.

Alle respondenten duiden tijdgebrek als belemmering bij het voeren van reflectieve gesprekken. Eén respondent nuanceert dit door de uitspraak: *"Ik ervaar hierbij geen tijdgebrek maar meer tijdsdruk. Je wil allemaal dingen weten van nieuwe leerlingen, maar iedereen is bijvoorbeeld met kerst bezig. Het is geen gebrek aan tijd, maar meer de druk op bepaalde momenten"* (respondent 5).

Door vijf van de tien respondenten wordt ook veranderbereidheid als belemmering geduid. Deze respondenten geven aan dat dit zich manifesteert als een kleine groep leerkrachten die vasthoudt aan vaste patronen vanuit het verleden. Respondent 4 zegt hierover: *"Je moet openstaan en vanuit een lerende houding eerst op jezelf leren reflecteren. Hoe kun je anders reflecteren met kinderen en je collega's?"*.

Leerkrachten in de focusgroep geven als kans aan dat de schoolleiding meer mag inzetten op het faciliteren van video-interactie, vrij roosteren van leerkrachten, begeleiden van casuïstiek en het delen van good practices. Respondent 6 omschreef dit als: *"Ik denk dat het af en toe vrij roosteren van collega's kan bijdragen aan het voeren van inhoudelijke gesprekken. Dat mensen het minder als een druk ervaren en dat je echt de tijd kunt nemen. Zo'n gesprek voer je niet in een kwartier of in de gang".*

Tevens duiden de leerkrachten het stimuleren van de aanwezige commitment van leerkrachten door voorbeeldgedrag binnen de organisatie als hefboom voor ontwikkeling. Het delen van succeservaringen wordt door drie respondenten specifiek als versneller geduid. Respondent 1 zei hierover: *“We moeten vaker gezamenlijk op zoek gaan naar succeservaringen. Het hoeft niet altijd te gaan over dingen die mis zijn gegaan. Het mag juist ook gaan over successen”*. Zes respondenten geven aan dat zij voldoende veiligheid ervaren om proactief in gesprek te komen. Drie respondenten voelen minder veiligheid om zich uit te spreken of feedback te geven. Zij geven aan terughoudend te zijn vanwege een mogelijke reactie van collega's op feedback. *“Veiligheidsbeleving is nog wisselend per collega” (respondent 2)*.

6. Conclusies

Deelvraag 1: ‘Hoe is de huidige situatie met betrekking tot het voeren van reflectieve gesprekken tussen leerkrachten met betrekking tot voorwaarden, vaardigheden en attitudes voor reflectie?’

Ten aanzien van de benodigde vaardigheden voor reflectie blijkt uit de interviews een gebrek aan conceptuele kennis en gespreksvaardigheid bij leerkrachten. Deze vaardigheden zijn overigens wel in grotere mate zichtbaar bij de zorgfunctionarissen binnen de organisatie. De impact van teamscholing is door personele wisselingen (en onvoldoende begeleide inoefening) beperkt. Doordat er in onvoldoende mate in gezamenlijkheid betekenis is verleend aan het concept en beleid rond reflectie, ontbreken expliciete voorwaarden in het systeem (Korthagen, 1999).

Er zijn grote verschillen tussen leerkrachten merkbaar die effect hebben op de totstandkoming, wederkerigheid en diepgang van reflectie. Deze verschillen omvatten enerzijds houdingsaspecten (bijvoorbeeld openheid ten aanzien van het eigen werkelijkheidsbeeld dat leidt tot ‘fixaties’ bij de reflectant (Termeer, 2001)). Anderzijds verschillen in capaciteiten (het vermogen om te kunnen analyseren, concretiseren, expliciteren en nuanceren vanuit een rijke woordenschat (Groen, 2006)). Leerkrachten blijken niet volledig aan de ideaalbeelden van reflectie te kunnen voldoen, omdat leerprocessen niet bewust worden gestuurd en reflectie overwegend spontaan en niet cyclisch plaatsvindt (Van Eekelen, 2005). Hierdoor heeft de positieve impact op de afstemming van het lesaanbod een wisselend karakter en is dit geen vanzelfsprekendheid in de organisatie.

Deelvraag 2: ‘In welke mate helpen de reflectieve gesprekken tussen leerkrachten momenteel bij de didactische afstemming in de groep?’

In de huidige situatie hebben reflectieve gesprekken tussen leerkrachten in beperkte mate effect op de didactische afstemming in de groepen. Dit wordt hoofdzakelijk veroorzaakt door het gebrek aan conceptuele kennis en praktische gespreksvaardigheid met betrekking tot vraagstelling die bijdraagt aan reflectie. De huidige gesprekken zijn overwegend toegespitst op de evaluatie van ervaringen aan de hand van toegepaste werkvormen, wat overeenkomt met wat Kessenaar en Van Oss (2006) beschrijven als het ‘hier en nu’. De transfer van analyse van deze evaluatie naar een nieuwe betekenisvolle context ten gunste van de didactische afstemming is op dit moment nog niet vanzelfsprekend. Onderliggend hieraan is de wisselende generalisatie van het eigen handelen

waardoor de leerkrachten als reflectanten lastig conclusies over het eigen gedrag kunnen trekken uit specifieke betekenisvolle situaties (Elshout-Mohr, 2000).

De sterke persoonsafhankelijkheid bepaalt de wijze van totstandkoming, frequentie, de mate van diepgang en de kwaliteit van de reflectieve gesprekken. Een planmatige aanpak die zowel gericht is op gedifferentieerde instructie als afstemming op niveauverschillen in de groepen ontbreekt, waardoor de reflectieve gesprekken voornamelijk plaatsvinden op basis van intuïtie en gevoel.

Deelvraag 3: ‘Welke kansen en belemmeringen zien leerkrachten voor het voeren van reflectieve gesprekken?’

Gekeken naar de huidige situatie omtrent de voorwaarden voor reflectie kan worden geconcludeerd dat het gebrek aan tijd en rust als cruciale belemmerende factoren worden beschouwd. Het gebrek aan voorwaarden in de professional en de organisatie-inrichting is hierbij debet aan de totstandkoming van frequente reflectieve gesprekken. De focus ligt hierbij momenteel op evaluatie in plaats van reflectie, waarbij voornamelijk aandacht is voor werkvormen en leerlinggedrag in plaats van didactische afstemming.

Uit de interviews en focusgroep blijkt dat de leerkrachten van school X het structureel vrijmaken van tijd in roosters en taakjaarcontracten beschouwen als kans om adequate ontwikkeling te realiseren om meer reflectieve gesprekken te voeren. De respondenten geven aan dat er vanuit de schoolleiding meer expliciet nadruk mag worden gelegd op scholing en het benoemen van het nut van reflectieve gesprekken tussen leerkrachten. Vervolgens kan worden geconcludeerd dat er behoefte bestaat aan een veilige, onderzoekende schoolcultuur waarin leerkrachten elkaar (kunnen) aanspreken en waarin het delen van succeservaringen in een kleine setting als vanzelfsprekend wordt ervaren. Deze conclusies liggen in lijn met wat Groen (2006) omschrijft met de essentiële attitudes, voorwaarden en vaardigheden voor reflectie. Veiligheid, vertrouwen en empathie zijn in voorwaardelijke sfeer essentieel, omdat dit voor de leerkracht als reflectant bijdraagt aan een cultuur die aanpassingen van het eigen werkelijkheidsbeeld mogelijk maakt.

‘Wat hebben leerkrachten van school X nodig om te komen tot reflectieve gesprekken gericht op didactische afstemming ter verbetering van het lesaanbod?’

Over het algemeen kan gezegd worden dat de leerkrachten het eens zijn over de meerwaarde van reflectieve gesprekken met betrekking tot hun professioneel handelen. Leerkrachten zien het belang in van reflectieve gesprekken, maar hebben tegelijk een sterke ondersteuningsbehoefte ten aanzien van gespreksvaardigheid, verbreding van de kennisbasis rondom reflectie als concept en facilitering in begeleiding en tijd. Er is een uitgesproken behoefte aan structuren om inhoudelijk in gesprek te komen en op laagdrempelige wijze succeservaringen te delen. Voorwaardelijk is hierbij een gedeelde visie op de kracht van reflectie en een complementaire, reflectieve organisatiecultuur. De leerkrachten hebben hierbij een schoolleiding nodig die actief het belang van reflectie uitdraagt en stuurt op gezamenlijke betekenisverlening.

7. Reflectie op onderzoeksproces

Wanneer wordt gekeken naar het onderzoeksproces kan worden geconcludeerd dat door de grote planmatigheid (bijlage 9) en praktijkrelevantie, de onderzoeksvragen gedurende de looptijd van het onderzoek voortdurend onderdeel hebben uitgemaakt van kwaliteitszorg binnen de organisatie. Dit wordt tevens verklaard door de keuze voor een compacte looptijd van de onderzoekscyclus waardoor zowel focus als 'flow' ontstond. De werkgerelateerde flow heeft een positief effect op zowel de professional als de doelstellingen in de organisatie (Salanova, M., Bakker, A.B. & Llorens, S., 2006) en droeg bij aan betekenisverlening bij teamleden. Hierbij is efficiënt omgesprongen met beschikbare tijd en is de kans op verkleuring van data beperkt (Baarda et al., 2013). Dit blijkt ook uit de membercheck waarbij respondenten geen inhoudelijke bijstellingen van de transcripten noodzakelijk achtten.

Doordat een onderzoeklogboek is bijgehouden heeft de onderzoeker gaandeweg het onderzoek krachtige uitspraken van respondenten en ontwikkelitems tijdens de procesgang kunnen beschrijven. Dit heeft gemaakt dat gaandeweg de dataverzameling de kwaliteit van de latere interviews verbeterd is. De verschillen in de verhelderingsvragen bij de interviews is een zwakte in het onderzoek waarbij de onderzoeker bij aanvang van de dataverzameling de respondenten incidenteel op gang geholpen heeft. In latere interviews wordt meer gebruik gemaakt van stiltemomenten en variatie in vraagstelling. Het feit dat de schoolleider, als formele beoordelaar, de interviews afneemt is tevens een aandachtspunt. Dit kan worden voorkomen door gebruikmaking van een externe interviewer. Ondanks dat respondentenselectie heeft bijgedragen aan de representativiteit van de respondenten had ook interviewafname bij de voltallige lesgevende kern bij kunnen dragen aan een hogere zeggingskracht.

De formulering van de onderzoeksvragen is tot stand gekomen aan de hand van literatuuronderzoek, contextanalyse van de organisatie en ambities uit het schoolbeleid. Hierdoor is de praktijkrelevantie hoog, wat ook door de teamleden is onderschreven gedurende tussentijdse presentaties. Om draagvlak en betrokkenheid bij het team te vergroten heeft de onderzoeker gedurende het onderzoeksproces het team aan de hand van een drietal presentaties, dialogen en maandelijkse mailingen deelgenoot gemaakt van de procesgang en (toekomstige) impact op het onderwijskundig beleid. Deze disseminatie (Baarda et al., 2013) heeft geleid tot gezamenlijke betekenisverlening en een focus op voorwaarden, vaardigheden en attitudes, zoals omschreven in het theoretisch kader, als leidende principes voor het ontwikkelen van reflectief gedrag bij leerkrachten. Het doel is om door reflectieve gesprekken tussen leerkrachten de afstemming te verbeteren: dan moet ook het team de gelegenheid krijgen om mee te denken en doen. Het onderzoeksproces heeft hierdoor in positieve zin bijgedragen aan het ontwikkelen van een onderzoekscultuur in de school.

Zoals in de probleemanalyse is omschreven, sluit het krijgen van zicht op behoeften bij leerkrachten ten aanzien van het voeren van reflectieve gesprekken aan bij de ontwikkelrichting naar een professionele aanspreekcultuur. Dit heeft verband gehouden met interventies die zijn gepleegd in het nascholingsplan 2017-2018, waarin de aanbevelingen zijn verwerkt. Skillstraining, gespreksvaardigheid en casuïstiek met betrekking op 'op leren gerichte interactie' bij leerkrachten

hebben een nadrukkelijke positie ingenomen op de kwaliteitsagenda van de organisatie.

Gedurende het onderzoeksproces is de rol van de schoolleider verschoven van een doelmatige en nieuwsgierige onderzoeker, naar een rol als 'storyteller'. Aan de hand van een duidelijk kader is op planmatige wijze gezocht naar diepgang uit literatuur en 'illustraties' uit de praktijk om aan de hand van good practices draagvlak in het team te vergroten. De schoolleider heeft hierbij tevens actief de verbinding gezocht met het kwaliteits- en nascholingsbeleid door te investeren in formele scholing en begeleiding. Het feit dat in het theoretisch kader naast positieve effecten van reflectie ook aandacht is voor risico's, draagt bij aan een evenwichtig beeld rondom dit concept. Het data-enthousiasme van de schoolleider en de manier waarop het team deelgenoot is gemaakt van de procesgang en de opbrengsten heeft denkbeelden over onderzoek én de kracht van reflectie doorbroken en verrijkt. Om zorg te dragen voor een adequate en zorgvuldige procesgang is gedurende het onderzoek actief samengewerkt met peers in het kader van interbeoordelaarsbetrouwbaarheid. Dit heeft bijgedragen aan sterke eigenschappen van dit onderzoek door middel van triangulatie.

8. Advies / aanbevelingen

Naar aanleiding van de analyses en conclusies zijn aanbevelingen beschreven die zijn gerelateerd aan de onderzoeksvraag 'Wat hebben leerkrachten van school X nodig om te komen tot reflectieve gesprekken, gericht op didactische afstemming ter verbetering van het lesaanbod?'. Deze aanbevelingen en interventies ter verbetering zijn geformuleerd richting de schoolleider als integraal eindverantwoordelijke van de organisatie. Voor de volledigheid is een driedeling aangehouden die neerkomt op: voorwaarden in de professional, het systeem en de organisatiecultuur.

Ten eerste wordt aanbevolen om te investeren in het verbreden en verdiepen van de kennis en vaardigheden van leerkrachten omtrent reflectie als concept en als professioneel middel ten gunste van de afstemming van het lesaanbod. Hierbij moet de onterechte aanname dat professionals al kunnen reflecteren worden voorkomen en juist specifiek worden ingezet op stapsgewijze didactiek (Cornford, 2002). De implementatie van deze interventie vindt bij voorkeur plaats aan de hand van een handelingsgerichte en planmatige aanpak. Structurele, formele scholing en begeleide oefening die ruimte biedt aan samenwerkend leren in een veilige (kleine) setting draagt hieraan bij. Het verbinden van onderwijzend personeel aan de IB'ers, psychologen en orthopedagogen uit de eigen (multidisciplinair ingerichte) organisatie kan hierbij overwogen worden. Leerkrachten geven namelijk aan dat deze ondersteunende teamleden beter bekwaam zijn in de reflectieve gespreksvoering en in overleg met hen ook meer diepgang weten te realiseren. Eén van de implicaties is hierbij dat leerkrachten bij elkaar 'in de leer gaan' en zich laten bevragen op hun didactisch handelen. Hierbij wordt onderzocht of gedane interventies de juiste waren. Deze kenmerken dragen bij aan een onderzoekende, reflectieve houding die ten dienste staat van het primaire proces en bijdraagt aan de onderwijsontwikkeling (Schön, 1983).

Passende werkvormen om skills te trainen en succeservaringen te delen zijn onder andere structurele collegiale consultatie, beeldbegeleiding, intervisie en casuïstiek. Deze werkvormen dragen bij aan het

ontwikkelen van contextrelevantie (Weggeman, 2007) zoals in de probleemanalyse omschreven. Aanvankelijk is professionele (gespreks)leiding aan te bevelen om gelijke deelname en voldoende mate van veiligheidsbeleving te realiseren. Aangezien in het schoolteam een tweedeling wordt gesignaleerd in de vorm van een jonge voortvarende groep leerkrachten enerzijds en een meer terughoudende oudere garde anderzijds, is het van belang dat hierop wordt geanticipeerd. Mogelijke weerstanden bij het veranderproces kunnen worden gereduceerd of ondervangen door onder meer een schoolleiding die vertrouwen uitspreekt en teamleden motiveert. Leidinggeven aan de ontwikkeling van een reflectieve schoolcultuur vraagt meer dan enkel een technische benadering vanuit het schoolmanagement. De schoolleiding dient juist de leerkrachten te motiveren tot een nieuwe mentaliteit, een andere houding en gedrag (Cuyvers, 2002).

Ten tweede wordt aanbevolen om los te komen van een reflectiefocus enkel gericht op wat wel of niet werkt. Hiervoor is het noodzakelijk om de focus te richten op gedragsgerichte reflectie ten aanzien van wat de professional het beste kan *doen* (Schön, 1987). Het is hierbij specifiek voor leraren van belang en effectiever om te komen tot kernreflectie die is gebaseerd op succeservaringen en kernkwaliteiten (Korthagen, 2012). Om deze reflectieve momenten niet af te laten hangen van intuïtie, persoonskenmerken en werkdrukbeleving is een planmatige, structurele en stapsgewijze aanpak aan te bevelen. Een aanpak die is gebaseerd op de gelaagdheid en een cyclische benadering (Korthagen & Vasalos, 2010). Binnen deze benadering is aandacht voor zowel facilitering door de schoolleiding in tijd en planning (vergaderkalender, taakjaarcontracten, etc.) en gesprekssetting als voorwaarden. Kleine gesprekssettingen hebben de voorkeur boven grotere in verband met gelijke deelname, 'peer pressure' en veiligheidsbeleving.

De derde aanbeveling is gericht op het ontwikkelen van een onderzoekende cultuur in de schoolorganisatie. Hierin dient de reflectieve dialoog tussen leerkrachten ten aanzien van de didactische afstemming vanzelfsprekend te zijn. Dit wordt door Groen (2006) als essentiële succesfactor benoemd. Hier hangt het belang van gezamenlijke betekenisverlening rondom het concept reflectie en in welke verschijningsvorm dit zichtbaar is in de organisatie mee samen. Bouw door middel van het formuleren van een heldere visie en richtinggevende uitspraken aan commitment in de school. Commitment draagt bij aan het vermogen om reflectie als proces van betekenisverlening toe te passen (Siegers, 2002). Dit kan onder meer worden gerealiseerd door in gezamenlijkheid (en op basis van gelijke deelname door coöperatieve werkvormen (Kagan, 2003)), gedragsverwachtingen en doelstellingen te formuleren. Wanneer zelfreflectie namelijk niet aan specifieke kwaliteitseisen wordt verbonden, leidt deze reflectie niet per definitie tot zelfkennis en welzijn (Lyke, 2009). Naast een professionele cultuur waarin (kern)reflectie gemeengoed is, zijn ook een voldoende mate van veiligheidsbeleving en zelfinzicht cruciale elementen (Groen, 2006). Zeker omdat er een positieve relatie bestaat tussen zelfinzicht en welzijn (Lyke, 2009). De impact van deze aanpak lijkt op tot een ontwikkelrichting naar 'metareflectie' waarbij reflectie zelf ook als onderwerp van reflectie wordt genomen: 'reflection on reflection in action' (Schön, 1983). Het grootste rendement wordt hierbij behaald wanneer wordt ingestoken op de reflectie op positieve ervaringen in plaats van op negatieve (zogenaamde Losada-ratio (Fredrickson & Losada, 2005)).

Tenslotte wordt ten aanzien van mogelijk vervolgonderzoek aanbevolen om in te gaan op de

concrete toegevoegde waarde van reflectieve gesprekken over het didactisch handelen van leerkrachten op leeropbrengsten van kinderen. Aan de hand van kwantitatieve data zou over een langere periode kunnen worden vastgesteld hoe veronderstelde opbrengsten zich met de werkelijkheid verhouden.

Literatuurlijst

- Baarda, B., Bakker, E., Fischer, T., Julsing, M., Goede, M. de, Peters, V., & Velden, T. van der. (2013). *Basisboek Kwalitatief Onderzoek*. Groningen/ Houten: Noordhoff Uitgevers b.v.
- Bennamar, K. (2005). *Reflectie als een drijfveer van het leerproces*. Onderzoek van Onderwijs jaargang 34 maart 2005.
- Boeije, H. (2014). *Analyseren in kwalitatief onderzoek. Denken en doen*. Amsterdam: Boom Lemma Uitgevers.
- Cornford, I.R. (2002). *Reflective teaching: empirical research findings and some implications for teacher education*. Journal of Vocational Education and Training, 54, 219-236.
- Cuyvers, G. (2002). *Kwaliteitsontwikkeling in het onderwijs*. Antwerpen/ Apeldoorn: Garant.
- Dilts, R. (1983). *Applications of Neuro-Linguistic Programming*. Capitola CA; Uitgeverij Meta Publications.
- Duggleby, W. (2005). *What about focus group interaction data?* Qualitative Health Research, 15(6): 832-840.
- Dweck, C. & Holmes, N. (2007). *Even Geniuses work hard*. Educational Leadership, vol. 68, no. 1.
- Elliott, I., & Coker, S. (2008). *Independent self-construal, self-reflection, and self-rumination: a path model for predicting happiness*. Australian Journal of Psychology, 60, 127-134.
- Elshout-Mohr, M. & Bijtel, J. van den (1994). *Reflecteren, een nuttige ambachtelijke vaardigheid*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Fredrickson, B.L. & Losada, M.F. (2005). *Positive affect and the complex dynamics of human flourishing*. American Psychologist, 60(7), 678-688.
- Gibson, F. (2007). *Conducting focus groups with children and young people: strategies for success*. Journal of Research and Nursing, 12(5):473-483.
- Groen, M. (2006). *Reflecteren: de basis. Op weg naar bewust en bekwaam handelen*. Groningen/ Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Hendriksen, J. (2007). *Cirkelen rond Kolb. Begeleiden van leerprocessen*. Soest: Nelissen
- Hermans, H.J.M. & Hermans- Jansen, E. (1995). *Self-narratives: the construction of meaning in psychotherapy*. New York: Guilford Press.
- Kagan, S. (2003). *Structureel coöperatief leren*. Rotterdam: Bazalt.
- Kessener, B. (2003). *Reflecteren meer dan evalueren*. Management en consulting, 5.

- Kessener, B. & Oss, L. van (2006). *Professionaliseren door reflecteren*. Workshop Professioneel Reflecteren. Ooa.
- Kolb, D.A. (1984). *Experimental learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentence Hall.
- Korthagen, F. A. J. (1999). *De reflectieve organisatie. Naar systematiek in de relatie tussen werken en leren*. Handboek Effectief Opleiden, 18(13.5-1), 121-13.
- Korthagen, F.A.J. (2001). *Waar doen we het voor? Op zoek naar de essentie van goed leraarschap*. Oratie. Utrecht: WCC.
- Korthagen, F.A.J. (2012). *Over opleiden en reflecteren: ongemakkelijke waarheden en wenkende perspectieven*. Tijdschrift voor lerarenopleiders (Velon/ Velov), 33(1), 2012.
- Korthagen, F.A.J., & Vasalos, A. (2010). *Going to the core: Deepening reflection by connecting the person to the profession*. In N. Lyons (Ed.), *Handbook of reflection and reflective Inquiry* (pp. 529-552). New York: Springer.
- Kuijpers, M., & Meijers, F. (2009). *Studieloopbaanbegeleiding in het hbo: mogelijkheden en grenzen*. Den Haag: Haagse Hogeschool.
- Luken, T. (2010). *Problemen rond reflectie. De risico's van reflecteren nader bezien*. In P.W.J. Schramade (red.) *Handboek Effectief Opleiden* 52, 263-290, 11.1-12.
- Lyke, J.A. (2009). *Insight, but not self-reflection, is related to subjective well-being*. *Personality and Individual differences*, 46, 66-70.
- Martens, R.L. (2010). *Zin in onderzoek: Docentenprofessionalisering*. Oratie. Ruud de Moor Centrum/ Open Universiteit.
- Meijers, F. (2008). *Loopbaanontwikkeling tussen oud en nieuw leren*. Antwerpen/ Apeldoorn: Garant.
- Morgan, D. (1997). *Focus group as qualitative research*. Sage: Thousand Oaks.
- Nijenhuis, H. (2002). *De lerende professie. Hoofdpijnen van het maatschappelijk werk*. Amsterdam: SWP.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *De kenniscreërende onderneming: hoe Japanse bedrijven innovatieprocessen in gang zetten*. Schiedam: Scriptum Management.
- Ofman, D. D. (2006). *Bezieling en kwaliteit in organisaties. Het beroemde n= boek voor creërende mensen en creërende organisaties*. VBK Media.
- Papageorgiou, C., & Wells, A. (2001). *Positive beliefs about depressive rumination: development and preliminary validation of a self-report scale*. *Behavior Therapy*, 32 13-26.

Platform Onderwijs2032. (2016). *Ons onderwijs2032: Eindadvies*. Den Haag: Bureau Platform Onderwijs2032.

Salanova, M., Bakker, A.B. & Llorens, S. (2006). *Journal of Happiness Studies Volume. An Interdisciplinary Forum on Well-Being*, 18. Dordrecht: Springer.

Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.

Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Towards a new design for teaching and learning*. San Fransisco: Jossey-Bass.

Siegers, F. (2002). *Handboek supervisiekunde*. Houten/ Mechelen: Bohn Stafleu Van Loghum.

Termeer, C.J.A.M. (2001). *Hoe je een boer aan het lachen krijgt*. Amsterdam: Boom.

Van de Put, M. (2016). 'Ontwikkeling naar een professionele leergemeenschap'. *Onderzoek naar de kenmerken van de PLG in de eigen school door 34 schoolleiders*. Eindhoven: FHKE

Van Eekelen, M. (2005). *Teachers' will and way to learn. Studies on how teachers learn and their willingness to do so*. Academisch proefschrift. Universiteit Maastricht.

Van Unen, Ch. (2007). *De professionals. Hulpverleners tussen kwetsbaarheid en beheersing*. Delft: Eburon.

Van Woerkom, M. (2003). *Critical reflection at work: bridging individual and organizational learning*. Proefschrift. Enschede: Twente University.

Verbiest, E. (2012). *Professionele leergemeenschappen. Een inleiding*. Antwerpen/ Apeldoorn: Garant.

Voogd, M., & Kuyvenhoven, M. (2010). *Onderzoek naar de effecten van supervisie*. Supervisie en Coaching, 27, 3-14.

Weggeman, M. (2007). *Leiding geven aan professionals? Niet doen! Over kenniswerkers, vakmanschap en innovatie*. Schiedam: Scriptum.

Weick, K.E. (1979). *Sensemaking in organizations*. Sage Publications.

Bijlage 1. Interviewprotocol semigestructureerde individuele interviews

Hoofdvraag:

‘Wat hebben leerkrachten van school X nodig om te komen tot reflectieve gesprekken gericht op didactische afstemming ter verbetering van het lesaanbod?’

Deelvragen:

1. ‘Hoe is de huidige situatie met betrekking tot het voeren van reflectieve gesprekken tussen leerkrachten met betrekking tot voorwaarden, vaardigheden en attitudes voor reflectie?’
2. ‘In welke mate helpen de reflectieve gesprekken tussen leerkrachten momenteel bij de didactische afstemming in de groep?’
3. ‘Welke kansen en belemmeringen zien leerkrachten voor het voeren van reflectieve gesprekken?’

Onderzoeker:

Functie: Directeur

Geïnterviewde:

Functie: Leerkracht

Datum:

Tijdstip:

Locatie:

Directiekamer

Opmerkingen:

Introductie:	
<i>“Goedemorgen/middag,</i> <i>Fijn dat u mee wilt werken aan dit interview. Dit interview zal ongeveer een uur duren en draagt bij aan de dataverzameling van het onderzoek binnen uw organisatie naar hoe leerkrachten hun huidige reflectieve gesprekken waarderen. Dit maakt deel uit van de opleiding (MLE) die ik momenteel volg. Zoals tijdens de startpresentatie al is toegelicht zal ik u gaan interviewen over het thema reflectie vanuit uw werk als leerkracht.</i> <i>Heeft u er bezwaar tegen als dit interview wordt opgenomen op mijn telefoon? De opname zal uitsluitend gebruikt worden voor dit onderzoek waarbij uw gegevens volledig anoniem worden gebruikt.”</i>	
Zijn er vragen / is er behoefte aan toelichting t.a.v. de opzet en de doelstelling voorafgaand aan het interview?	Aantekeningen:

Interviewvragen:	
Vraag 1 Hoe zien de reflectieve gesprekken tussen u en uw collega's er momenteel uit?	Antwoord: Evt. verhelderingsvragen / voorbeelden en antwoorden:
Vraag 2 Hoe vindt de didactische afstemming in uw groep momenteel plaats?	Antwoord: Evt. verhelderingsvragen / voorbeelden en antwoorden:
Vraag 3 Waar loopt u tegenaan bij de didactische afstemming in uw groep?	Antwoord: Evt. verhelderingsvragen / voorbeelden en antwoorden:
Vraag 4 Hoe zou u uw kennis en vaardigheid met betrekking tot het voeren van reflectieve gesprekken typeren / omschrijven?	Antwoord: Evt. verhelderingsvragen / voorbeelden en antwoorden:
Vraag 5 Hoe zijn deze kennis en vaardigheden herkenbaar in uw gedrag?	Antwoord: Evt. verhelderingsvragen / voorbeelden en antwoorden:
Vraag 6 In welke mate dragen reflectieve gesprekken met uw collega's momenteel bij aan de didactische afstemming?	Antwoord: Evt. verhelderingsvragen / voorbeelden en antwoorden:
Vraag 7 Hoe is dit in uw leerkrachtengedrag zichtbaar in uw klas?	Antwoord: Evt. verhelderingsvragen / voorbeelden en antwoorden:
Vraag 8 In welke mate acht u uzelf in staat om in gesprek te komen over didactische afstemming met uw collega's?	Antwoord: Evt. verhelderingsvragen / voorbeelden en antwoorden:
Vraag 9 Hoe typeert u de opbrengsten van dit soort gesprekken?	Antwoord: Evt. verhelderingsvragen / voorbeelden en antwoorden:
Vraag 10 Waar blijkt dit uit?	Antwoord:

	Evt. verhelderingsvragen / voorbeelden en antwoorden:
Vraag 11 Wat kan u helpen in het voeren van reflectieve gesprekken met uw collega's?	Antwoord: Evt. verhelderingsvragen / voorbeelden en antwoorden:
Vraag 12 Welke belemmeringen in het voeren van reflectieve gesprekken herkent u in uzelf?	Antwoord: Evt. verhelderingsvragen / voorbeelden en antwoorden:
Vraag 13 Welke belemmeringen in het voeren van reflectieve gesprekken herkent u bij uw collega's?	Antwoord: Evt. verhelderingsvragen / voorbeelden en antwoorden:
Vraag 14 Welke belemmeringen in het voeren van reflectieve gesprekken herkent u in de organisatie?	Antwoord: Evt. verhelderingsvragen / voorbeelden en antwoorden:
Vraag 15 Wat zijn uw overtuigingen m.b.t. de bevorderende factoren in uzelf?	Antwoord: Evt. verhelderingsvragen / voorbeelden en antwoorden:
Vraag 16 Wat zijn uw overtuigingen m.b.t. de bevorderende factoren bij uw collega's?	Antwoord: Evt. verhelderingsvragen / voorbeelden en antwoorden:
Vraag 17 Wat zijn uw overtuigingen m.b.t. de bevorderende factoren in de organisatie?	Antwoord: Evt. verhelderingsvragen / voorbeelden en antwoorden:
Vraag 18 Wat is er volgens u voor nodig om de reflectieve gesprekken tussen leerkrachten te stimuleren?	Antwoord: Evt. verhelderingsvragen / voorbeelden en antwoorden:
Vraag 19 Welk leerkrachtengedrag hoort daar volgens u bij?	Antwoord: Evt. verhelderingsvragen / voorbeelden en antwoorden:
Vraag 20	Antwoord:

Zijn er vragen waarvan u graag had gehad dat ik die gesteld had?	Evt. verhelderingsvragen / voorbeelden en antwoorden:
Vraag 21 Zijn er nog dingen die u wellicht wilt nuanceren, veranderen of toelichten?	Antwoord: Evt. verhelderingsvragen / voorbeelden en antwoorden:
Afronding	
<i>"Ik wil u hartelijk bedanken voor uw medewerking en input. Ik zal u vandaag een uitgetypte samenvatting van het interview via de mail toesturen. Ik wil u vragen om hier binnen vijf werkdagen uw reactie en goedkeuring op te geven (in het kader van member checking). Hierna zal ik overgaan tot de analyse van de gegevens. Uw gegevens zullen anoniem worden verwerkt en audiobestanden worden vertrouwelijk behandeld. Als u nog vragen heeft kunt u me e-mailen."</i>	

Bijlage 2. Interviewprotocol focusgroep

Hoofdvraag:

‘Wat hebben leerkrachten van school X nodig om te komen tot reflectieve gesprekken gericht op didactische afstemming ter verbetering van het lesaanbod?’

Deelvragen:

1. ‘Hoe is de huidige situatie met betrekking tot het voeren van reflectieve gesprekken tussen leerkrachten met betrekking tot voorwaarden, vaardigheden en attitudes voor reflectie?’
2. ‘In welke mate helpen de reflectieve gesprekken tussen leerkrachten momenteel bij de didactische afstemming in de groep?’
3. ‘Welke kansen en belemmeringen zien leerkrachten voor het voeren van reflectieve gesprekken?’

Onderzoeker:	Functie: Directeur
Aantal respondenten: 8	Functie: Leerkrachten
Datum: 25-01-2017	
Tijdstip: 12.30u – 13.30u	
Locatie: klaslokaal	
Opmerkingen:	Als beloning voor de deelname aan de focusgroep is een lunch georganiseerd voorafgaand aan het interview.

Introductie	
<i>“Goedemorgen/middag,</i> <i>Fijn dat jullie mee willen werken aan deze focusgroep. Dit groepsinterview zal ongeveer een uur duren en draagt bij aan de dataverzameling van het onderzoek binnen uw organisatie naar hoe leerkrachten hun huidige reflectieve gesprekken waarderen. Dit maakt deel uit van de opleiding (MLE) die ik momenteel volg. Zoals tijdens de startpresentatie al is toegelicht zal ik u gaan interviewen over het thema reflectie vanuit uw werk als leerkracht.</i> <i>Is er iemand aanwezig die er bezwaar tegen heeft als dit interview wordt opgenomen op mijn datarecorder? Deze opname zal uitsluitend gebruikt worden voor dit onderzoek waarbij gegevens volledig anoniem worden gebruikt.”</i>	
Zijn er vragen / is er behoefte aan toelichting t.a.v. de opzet en de doelstelling voorafgaand aan het interview?	Aantekeningen:

Interviewvragen	
Vraag 1 Wat zijn volgens jullie kenmerken van reflectieve gesprekken?	Antwoord: Evt. verhelderingsvragen / voorbeelden en antwoorden:
Vraag 2 In welke mate dragen reflectieve gesprekken met uw collega's momenteel bij aan de didactische afstemming?	Antwoord: Evt. verhelderingsvragen / voorbeelden en antwoorden:
Vraag 3 Hoe is dat zichtbaar in jullie (leerkracht)gedrag?	Antwoord: Evt. verhelderingsvragen / voorbeelden en antwoorden:
Vraag 4 Wat zijn essentiële voorwaarden in de totstandkoming van reflectieve gesprekken?	Antwoord: Evt. verhelderingsvragen / voorbeelden en antwoorden:
Vraag 5 In hoeverre zijn voorwaarden voor reflectieve gesprekken zichtbaar in de organisatie?	Antwoord: Evt. verhelderingsvragen / voorbeelden en antwoorden:
Vraag 6 Welke behoeften hebben jullie met betrekking tot het voeren van reflectieve gesprekken ten gunste van de didactische afstemming?	Antwoord: Evt. verhelderingsvragen / voorbeelden en antwoorden:
Vraag 7 Welke knelpunten ervaren jullie binnen de organisatie ten aanzien van de essentiële voorwaarden voor reflectie?	Antwoord: Evt. verhelderingsvragen / voorbeelden en antwoorden:
Vraag 8 Welke bevorderende factoren ten aanzien van reflectieve gesprekken met betrekking tot de didactische afstemming kunnen jullie duiden?	Antwoord: Evt. verhelderingsvragen / voorbeelden en antwoorden:

Vraag 9 Wat is volgens jullie nodig om de reflectieve gesprekken tussen leerkrachten te stimuleren?	Antwoord: Evt. verhelderingsvragen / voorbeelden en antwoorden:
Vraag 10 Welke aanbevelingen zouden jullie kunnen doen met betrekking tot het voeren van reflectieve gesprekken ten gunste van de didactische afstemming?	Antwoord: Evt. verhelderingsvragen / voorbeelden en antwoorden:
Vraag 11 Zijn er vragen waarvan jullie graag hadden gehad dat ik die gesteld had?	Antwoord: Evt. verhelderingsvragen / voorbeelden en antwoorden:
Vraag 12 Zijn er nog dingen die jullie wellicht willen nuanceren, veranderen of toelichten?	Antwoord: Evt. verhelderingsvragen / voorbeelden en antwoorden:
Afronding	
<i>“Ik wil u hartelijk bedanken voor uw medewerking en input. Ik zal u vandaag een uitgetypte samenvatting van het interview via de mail toesturen. Ik wil u vragen om hier binnen vijf werkdagen uw reactie en goedkeuring op te geven (in het kader van member checking). Hierna zal ik overgaan tot de analyse van de gegevens. Uw gegevens zullen anoniem worden verwerkt en audiobestanden worden vertrouwelijk behandeld. Als u nog vragen heeft kunt u me e-mailen.”</i>	

Bijlage 3. Operationalisering van de onderzoeksvragen (semigestructureerde interviews)

[illegible]

Hoofdkoncept	Dimensies <i>(aspect/focus)</i>	Indicator <i>(meetbaar aspect)</i>	Vragen																		
			6. Welke behoeften hebben jullie met betrekking tot het voeren van reflectieve gesprekken?		2. In welke mate dragen reflectieve gesprekken met uw collega's momenteel bij aan de didactische ontwikkeling van u en/of andere leerkrachten?		3. Hoe is dat zichtbaar in jullie (leerkracht)gedrag? (deelvraag 2)		1. Wat zijn volgens jullie kenmerken van reflectieve gesprekken? (deelvraag 1)		4. Wat zijn essentiële voorwaarden in de totstandkoming van reflectieve gesprekken? (deelvraag 3)		5. In hoeverre zijn voorwaarden voor reflectieve gesprekken zichtbaar in de organisatie? (deelvraag 4)		7. Welke knelpunten ervaren jullie binnen de organisatie ten aanzien van de essentiële voorwaarden voor reflectieve gesprekken?		8. Welke bevorderende factoren ten aanzien van reflectieve gesprekken met betrekking tot de organisatie?		9. Wat is volgens jullie nodig om de reflectieve gesprekken tussen leerkrachten te stimuleren?		10. Welke aanbevelingen zouden jullie kunnen doen met betrekking tot het voeren van reflectieve gesprekken?
Reflectie	Huidige status van reflectieve gesprekken tussen leerkrachten	frequentie totstandkoming kwaliteit/ diepgang/ ik, ander, systeem overtuigingen	x x x x		x x x x		x x x x		x x x x		x x x x		x x x x		x x x x		x x x x		x x x x		x x x x
	Reflectieve gesprekken i.r.t. didactische afstemming	invloed op professioneel handelen in de leer gaan' bij collega's leerkrachten bevragen elkaar er wordt onderzocht of gedane interventies de juiste zijn	x x x x	x x x x	x x x x		x x x x		x x x x		x x x x		x x x x		x x x x		x x x x		x x x x		x x x x
	Kennis en vaardigheid m.b.t. reflectie	begrippenkennis/ betekenisverlening handelingsrepertoire reflectieve vragen stellen soorten reflectie kernreflectie	x x x x x	x x x x x	x x x x x		x x x x x		x x x x x		x x x x x		x x x x x		x x x x x		x x x x x		x x x x x		x x x x x
	Voorwaarden voor reflectie	veiligheid compassie vaardigheid willen' belang (n)zien wegen van context zelfbeeld tijd rust kwetsbaarheid bewustheid van eigen handelen werkelijkheidsbeeld	x x x x x x x x x x x x x		x x x x x x x x x x x x x		x x x x x x x x x x x x x		x x x x x x x x x x x x		x x x x x x x x x x x		x x x x x x x x x x x		x x x x x x x x x x x		x x x x x x x x x x x x		x x x x x x x x x x x x		x x x x x x x x x x x x
	Belemmerende factoren	individueel collega's organisatie culturaaspecten veiligheidsbeleving													x x x x x						x x x x x
	Bevorderende factoren	individueel collega's organisatie stimuleren van een reflectieve houding culturaaspecten veiligheidsbeleving		x x x x x		x x x x x									x x x x x		x x x x x				x x x x x
	Overtuiging en waardering m.b.t. reflectieve gesprekken	meerwaarde succesfactoren faalfactoren weerstand rumineren dwang handelingsrepertoire	x x x x x x x	x x x x x x x		x x x x x x x					x x x x x x x				x x x x x x x		x x x x x x x		x x x x x x x		x x x x x x x

Bijlage 5. Codering data semigestructureerde interviews (deelvraag 1)

Deelvraag 1: Hoe is de huidige situatie met betrekking tot het voeren van reflectieve gesprekken tussen collega's met betrekking tot voorwaarden, vaardigheden en attitudes voor reflectie?									
codes/ labels									
reflectieonderwerp									
reflectiesoort									
vraaggestuurd (onderbrengen bij totstandkoming)									
oplossingegericht (onderbrengen bij gesprekkenmerken)									
praktijkrelevantie (onderbrengen bij gesprekkenmerken)									
gelijke deelname (onderbrengen bij succesfactoren)									
gelijkgestemdheid (onderbrengen bij succesfactoren)									
toekomstgerichtheid (onderbrengen bij gesprekkenmerken)									
evaluatie ipv reflectie (onderbrengen bij kennis)									
wederkerigheid (onderbrengen bij succesfactoren)									
feedback (onderbrengen bij handelingsrepertoire)									
definiering (onderbrengen bij kennis)									
tijd									
reflectiemoment (onderbrengen bij totstandkoming)									
frequentie (onderbrengen bij totstandkoming)									
diepgang (onderbrengen bij kennis)									
vrijblijvendheid (onderbrengen bij totstandkoming)									
planning (onderbrengen bij organisatie)									
behoeften (onderbrengen bij ondersteuning)									
plezier (onderbrengen bij persoonskenmerken)									
bewustzijn (onderbrengen bij persoonskenmerken)									
focus (onderbrengen bij organisatie)									
openheid (onderbrengen bij persoonskenmerken)									
kwetsbaarheid (onderbrengen bij veiligheidsbeleving)									
sfeer (onderbrengen bij cultuur)									
veiligheidsbeleving									
motivatie (onderbrengen bij persoonskenmerken)									
belang (onderbrengen bij persoonsafhankelijkheid)									
cultuur									
persoonsafhankelijkheid									
afspraken nakomen (onderbrengen bij persoonsafhankelijkheid)									
voorkeuren (onderbrengen bij cliques)									
kennis									
vragenarsenaal (onderbrengen bij handelingsrepertoire)									
gevoel (onderbrengen bij persoonskenmerken)									
intuïtie (onderbrengen bij persoonskenmerken)									
ervaring									
voorbeeldgedrag (onderbrengen bij handelingsrepertoire)									
actief in gesprek gaan (onderbrengen bij persoonskenmerken)									
vragen stellen (onderbrengen bij handelingsrepertoire)									
gesprekstechnieken (onderbrengen bij handelingsrepertoire)									
autonomie (onbrengen bij persoonskenmerken)									
confronterende vragen stellen (onderbrengen bij handelingsrepertoire)									
open houding (onderbrengen bij persoonskenmerken)									
luisterhouding (onderbrengen bij handelingsrepertoire)									
directheid (onderbrengen bij persoonskenmerken)									
volharding (onderbrengen bij persoonskenmerken)									
hulpvaardigheid (onderbrengen bij persoonskenmerken)									
transparantie (onderbrengen bij persoonskenmerken)									
IGDI (onderbrengen bij instrumenten)									
ondersteuning									
mindset (onderbrengen bij persoonskenmerken)									
ontvankelijkheid (onderbrengen bij persoonskenmerken)									
achterdocht (onderbrengen bij persoonskenmerken)									
onderlinge verschillen (onderbrengen bij persoonsafhankelijkheid)									
overtuigingen (onderbrengen bij persoonskenmerken)									
rust (onderbrengen bij persoonskenmerken)									
verwachtingen									
vrijheid (onderbrengen bij autonomie)									
succeservaringen									
setting (onderbrengen bij gesprekkenmerken)									
leiderschap (onderbrengen bij ondersteuning)									
reflectieve houding (onderbrengen bij attitudes)									
onderzoekende houding (onderbrengen bij attitudes)									
perspectiefwisseling (onderbrengen bij handelingsrepertoire)									
creativiteit (onderbrengen bij persoonskenmerken)									

Figuur 1. Deelvraag 1 wordt beantwoord door interviewvraag 1, 4, 5, 9 en 10

Bijlage 6. Codering data semigestructureerde interviews (deelvraag 2)

Deelvraag 2: In welke mate helpen de reflectieve gesprekken tussen collega's momenteel bij de didactische afstemming in de groep?									
codes/ labels					subcategorieën			hoofdcategorieën	
onderbouwing (beredenering)					beredenering			huidige bevorderende factor bij didactische afstemming	
loslaten (onderbrengen bij persoonskenmerken)					(in)efficiëntie			huidige belemmerende factoren bij didactische afstemming	
(in)efficiëntie					impact/ effectgrootte			voorwaarden in de professional en organisatie	
tools (onderbrengen bij instrumenten)					instrumenten			kennis en vaardigheden	
autopoeisis (onderbrengen bij instrumenten)					veiligheidsbeleving			attitudes	
werkvormen (onderbrengen bij instrumenten)					attitudes			betekenisgeving	
pedagogiek vs didactiek					vaardigheden			doelmatigheid	
praktijkgerichtheid					persoonskenmerken				
impact op ZML					context				
vrijheid (onderbrengen bij veiligheidsbeleving)					tijd				
felexibiliteit (onderbrengen bij persoonskenmerken)					interactie				
proactief (onderbrengen bij attitudes)					organisatie				
angst (onderbrengen bij veiligheidsbeleving)					gesprekskenmerken				
context					cultuuraspecten				
luisterhouding (onderbrengen bij attitudes)					aanspreken van denkracht				
reflectieve houding (onderbrengen bij attitudes)					lerende houding				
lerende houding (onderbrengen bij attitudes)									
persoonsafhankelijkheid (onderbrengen bij persoonskenmerken)									
positiviteit (onderbrengen bij persoonskenmerken)									
tijd									
interactie									
planning (onderbrengen bij organisatie)									
totstandkoming (onderbrengen bij organisatie)									
IGDI (onderbrengen bij instrumenten)									
capaciteit (onderbrengen bij persoonskenmerken)									
gelijkwaardigheid (onderbrengen bij gesprekskenmerken)									
verwachtingen									
feedback geven en ontvangen (onderbrengen bij vaardigheden)									
frequentie (onderbrengen bij vaardigheden)									
aanspreekcultuur (onderbrengen bij cultuuraspecten)									
onderzoekende houding (onderbrengen bij attitudes)									
gelijke deelname (onderbrengen bij cultuuraspecten)									
collegiale consultatie (onderbrengen bij instrumenten)									

Figuur 2. Deelvraag 2 wordt beantwoord door interviewvraag 2, 3, 6, 7 en 8

Bijlage 7. Codering data semigestructureerde interviews (deelvraag 3)

Deelvraag 3: Welke kansen en belemmeringen zien leerkrachten voor het voeren van reflectieve gesprekken?									
codes/ labels									
subcategorieën									
hoofdcategorie									
dwingen (onderbrengen bij cultuuraspecten)	instrumenten								
willen' (onderbrengen bij persoonskenmerken)	leiderschap								
interesse (onderbrengen bij persoonskenmerken)	cultuuraspecten								
openheid (onderbrengen bij persoonskenmerken)	facilitering								
aanpassingsvermogen (onderbrengen bij persoonskenmerken)	organisatie								
potentie (onderbrengen bij persoonskenmerken)	persoonskenmerken								
kennis	kennis								
luisterhouding (onderbrengen bij attitudes)	attitudes								
lerende houding (onderbrengen bij attitudes)	veiligheidsbeleving								
vraagstelling (onderbrengen bij kennis)	succeservaringen								
voorbeeldgedrag (onderbrengen bij persoonskenmerken)	tijd								
uitdaging (onderbrengen bij persoonskenmerken)	cliques								
zelfreflectie (onderbrengen bij persoonskenmerken)	relaties								
relaties									
instrumenten									
facilitering									
collegialiteit (onderbrengen bij cultuuraspecten)									
succeservaringen									
planning (onderbrengen bij organisatie)									
veiligheidsbeleving									
focus (onderbrengen bij leiderschap)									
aanspreekcultuur (onderbrengen bij cultuuraspecten)									
durf (onderbrengen bij veiligheidsbeleving)									
sturing (onderbrengen bij leiderschap)									
persoonskenmerken									
tijdgebrek (onderbrengen bij tijd)									
gewoonten (onderbrengen bij persoonskenmerken)									
overtuigingen (onderbrengen bij persoonskenmerken)									
cliques									
werkdrukbeleving (onderbrengen bij persoonskenmerken)									
persoonsafhankelijkheid (onderbrengen bij persoonskenmerken)									
veranderbereidheid (onderbrengen bij persoonskenmerken)									
cultuur									
oplossingsgerichtheid (onderbrengen bij persoonskenmerken)									
doorgaande lijn									
mindset (onderbrengen bij persoonskenmerken)									
openheid (onderbrengen bij persoonskenmerken)									
begeleiding (onderbrengen bij facilitering)									
motivatie (onderbrengen bij persoonskenmerken)									
relaties									
planning (onderbrengen bij organisatie)									

Figuur 3. Deelvraag 3 wordt beantwoord door interviewvraag 12, 13, 14, 15, 16 en 17.

Bijlage 8. Codering data focusgroep

Codering focusgroep interview														
codes/ labels					subcategorien					hoofdcategorieen				
Zelfkritisch (attitudes)					persoonskenmerken					voorwaarden in de professional en organisatie				
Kernreflectie 2 (persoonskenmerken)					attitudes					kennis en vaardigheden				
Onderzoekende houding (attitudes)					kennis					attitudes				
Open houding 6 (attitudes)					setting									
Interactie (setting)					instrumenten									
Meer pedagogisch dan didactisch (doelstelling)					doelstelling									
Gericht op instrumenten 6 (instrumenten)					veiligheidsbeleving									
Succeservaring 3 (ervaring)					ervaring									
Veranderdoel/ verbeterdoel/ diepgang 5 (doelstelling)					organsiatie									
Luisterhouding (attitudes)														
Vraagstelling (kennis)														
Tijd/ planning 4 (organisatie)														
Veiligheidsbeleving 7 Durf/ vertrouwen/ Kwetsbare houding 3														
Leerbare houding 2 (attitudes)														
Innovators/ persoonsafhankelijkheid 7 (persoonskenmerken)														
Kennis 7														
Overtuigingen (persoonskenmerken)														
Deelname 2 (veiligheid)														
Setting 4 (organisatie)														
Bij elkaar kijken														
bewustwording (kennis)														
definitie (kennis)														
concept (kennis)														
vragen stellen (kennis)														
vaardigheid (kennis)														
kracht (kennis)														
meerwaarde (kennis)														
voorbeeldgedrag (attitudes)														

Figuur 4. Codering data focusgroep

Bijlage 9. Planningsdocument

Onderzoeksfase	Omschrijving	Tijdvak
Probleemanalyse	Probleemanalyse	September 2016
	Probleemstelling	September 2016
Literatuur	Theoretisch kader m.b.t. reflectie	Oktober 2016
Onderzoeksvraag	Hoofdvraag en deelvragen formuleren	September 2016
Opzet van het onderzoek	Specificeren van de verschillende onderdelen in het format	Oktober 2016
Docentenfeedback 1	Indienen opzet tot nu toe	Voor 18 oktober 2016
Data verzamelen	Semigestructureerde interviews met ca. 70% van de lesgevende kern Focusgroepinterview	November en december 2016
Data-analyse	Open codering, axiale codering en coaxiale codering	December 2016 en januari 2017
Studentenfeedback	Ik geef feedback op het werk van een studiegenoot en voeg dit toe aan het co-assessment. Gebruik hierbij het beoordelingskader. Tevens organiseren van interbeoordelaarsbetrouwbaarheid m.b.t. data-analyse.	Januari 2017
Docentenfeedback 2	Indienen opzet tot nu toe	23 januari 2017
Resultaten	Schrijven resultatensectie	Februari 2017
Conclusie en aanbevelingen		Maart 2017
Dialoogfunctie-onderzoek	Teamdialoog	Maart 2017
Reflectie op onderzoeksproces en managementrapportage		April 2017
Rapporteren		April 2017
Docentenfeedback 3	Indienen opzet tot nu toe	17 april 2017
Indienen Onderzoek 2		Uiterlijk 15 mei 2017