



REFLECTEREN MOET JE DOEN!

Stimuleren van het reflectief vermogen door
de inzet van scaffolding

Naam: *Romy Raaijman*

E-mailadres: *r.raaijman@student.fontys.nl*

Studentnummer: 3153916

PCN: 373687

Lesplaats: *Nijmegen*

Studiegroep: *Mariëtte Haassen en Susanne Lawro*

Afstudeerrichting: *gedrag*

Datum: 21-07-2018

Aantal woorden: 11817

Inhoudsopgave

Samenvatting	4
Hoofdstuk 1 – Probleemanalyse	5
1.1 - In- en aanleiding	5
1.2 - Beginsituatie	5
1.3 - Relevantie van het onderzoek	6
1.4 - Probleemstelling en doel	6
Hoofdstuk 2 – Theoretisch kader	8
2.1 - Het belang van het reflectief vermogen bij leerlingen in het dalton(onderwijs)	8
2.2 - Ontwikkeling van het reflectief vermogen bij kinderen	8
2.3 - De ik-doelen en reflectiegesprekken	9
2.4 - Een passende interventie: scaffolding	10
2.5 - Samenvatting theoretisch kader	12
Hoofdstuk 3 – Onderzoeksmethodologie	14
3.1 - Onderzoeksstrategie	14
3.2 - Respondenten	15
3.3 - Onderzoeksinstrumenten	16
3.3.1 - Onderzoeksplan	16
3.3.2 - Stellinglijst	16
3.3.3 - Vragenlijst	17
3.3.4 - Gestructureerd dagboek	17
3.3.5 - Focusgroep interview	18
3.4 - Kwaliteitscriteria actieonderzoek	19
3.4.1 - Triangulatie	19
3.4.2 - Validiteit	19
3.4.3 - Betrouwbaarheid	20
3.4.4 - Ethiek	20
4 – Data-analyse en resultaten	21
4.1 - Analyse en resultaten deelvraag 1	21
4.1.1 - Analyse en resultaten stellinglijst	21
4.1.2 - Analyse en resultaten vragenlijst	22
4.1.3 - Analyse en resultaten gestructureerd dagboek	23
4.1.4 - Koppelen van drie instrumenten	24
4.1.5 - Resultaten deelvraag 1	24
4.2 - Analyse en resultaten deelvraag 2	26
4.2.1 - Analyse en resultaten focusgroep interview	26
4.2.2 - Analyse en resultaten gestructureerde observatie	28
4.2.3 - Analyse en resultaten gestructureerd dagboek	29
4.2.4 - Koppelen van onderzoeksinstrumenten	30
4.2.5 - Resultaat deelvraag 2	30

Hoofdstuk 5 – Conclusie, discussie en aanbeveling	31
5.1 - Conclusie	31
5.1.1 - Deelvraag 1: Hoe hebben de leerlingen de ik-doelen van reflectie tot nu toe ontwikkeld?	31
5.1.2 - Deelvraag 2: Hoe kunnen door middel van scaffolding de ik-doelen van reflectie gerealiseerd worden?	32
5.1.3 - Onderzoeksvraag: Hoe kan, door de inzet van scaffolding, het reflectief vermogen bij vier leerlingen uit groep vijf van basisschool X worden geoptimaliseerd, tijdens het zelfstandig werken?	32
5.2 - Discussie	33
5.3 - Aanbeveling	34
5.4 - Reflectie en evaluatie	34
Literatuurlijst	36
Bijlagen	39
1. Beoordeling Daltonvisitatieteam	40
2. Vooronderzoek	42
3. Ik-doelen onderzoeksschool	44
4. Tabel contingentie hulp	47
5. Stellinglijst	48
6. Vragenlijst	49
7. Focusgroep interview	51
8. Observatieformulier scaffolding	53
9. Omrekendocument observatieformulier scaffolding	55
10. Analyse stellinglijst	57
11. Analyse vragenlijst	62
12. Gestructureerd dagboek	67
13. Analyse gestructureerd dagboek deelvraag 1	76
14. Koppeling onderzoeksinstrumenten deelvraag 1	78
16. Transcript focusgroep interview 1	81
17. Transcript focusgroep interview 2	84
18. Analyse gestructureerde observatie	86
19. Analyse gestructureerd dagboek deelvraag 2	92
20. Koppeling onderzoeksinstrumenten deelvraag 2	95

Samenvatting

Op de onderzoeksschool gaven leerkrachten aan niet tevreden te zijn met de ‘klaar-af’ mentaliteit van hun leerlingen, tijdens het zelfstandig werken (Berends & Wolthuis, 2016). In 2017 heeft een visitatie door de Daltonvereniging plaatsgevonden. In het verslag werden twee aanbevelingen gegeven (bijlage 1): geef leerlingen, binnen hun persoonlijke onderwijsbehoeften, de mogelijkheid tot gedeelde sturing binnen hun taak en ontwikkel persoonlijke ik doelen verder, in de differentiatie die bij de school past.

Vanuit mijn rol als groepsleerkracht en tegelijkertijd onderzoekster, ben ik opzoek gegaan naar de oorzaak van het probleem en mogelijke oplossingen. Vervolgens heeft een theoretische verkenning plaatsgevonden. Er is onderzocht wat een leerling nodig heeft om tot reflectie te komen tijdens het zelfstandig werken en wat de rol van de leerkracht daarbij is.

Het uitgangspunt van dit onderzoek is weergegeven in de volgende onderzoeksvraag:

Hoe kan, door de inzet van *scaffolding* het reflectief vermogen bij vier leerlingen uit groep vijf van basisschool X worden geoptimaliseerd, tijdens het zelfstandig werken?

Om antwoord te geven op de onderzoeksvraag, zijn de volgende twee deelvragen

geformuleerd: 1) Hoe hebben de leerlingen de ik-doelen van reflectie tot nu toe ontwikkeld?

2) Hoe kunnen door middel van *scaffolding* de ik-doelen van reflectie gerealiseerd worden?

Het reflectief vermogen kan gestimuleerd worden door het gewoonweg te doen, zoals het voeren van reflectiegesprekken of het werken met ik-doelen (Berends & Wolthuis, 2016). De rol van de leerkracht is hierbij van groot belang. Deze begeleiding moet echter geleidelijk en

passend afnemen (Kohnstamm, 2009; Berends & Sins, 2014; Trimbos, Canton, & Beeker, 2008). Een passende interventie voor deze begeleiding is *scaffolding* (Van de Pol J. , 2012).

Contingentie; hulp die is aangepast aan het niveau van de leerling (Van de Pol J. , 2012) is één van de belangrijkste kenmerken van *scaffolding*. Contingentie is, tijdens de reflectiegesprekken, ingezet. Tijdens deze reflectiegesprekken vormden de ik-doelen van reflectie het startpunt van het gesprek. Door de contingente hulp en inzicht in de ik-doelen werden de leerlingen zich bewuster van hun reflectief vermogen.

Door middel van dit onderzoek heeft de groepsleerkracht zich ontwikkelt in gespreksvaardigheden met als doel het ontwikkelen van het reflectief vermogen bij de leerlingen. Daarnaast heeft de onderzoekster de onderzoeksschool een interventie aangeboden passend bij de daltonvisie van de school.

Hoofdstuk 1 – Probleemanalyse

1.1 - In- en aanleiding

Reflecteren kun je leren, door het gewoonweg te doen (Berends & Wolthuis, 2016). *Maar wat kunnen de leerling en zijn leerkracht doen om reflectie te stimuleren?*

Sinds de verschuiving van een industriële maatschappij; waarin de uitwisseling van informatie centraal stond, naar een kennismaatschappij, komt binnen het onderwijs meer aandacht voor de wijze waarop de leerling aan de informatie is gekomen en heeft geïnterpreteerd. Daarom zijn de 21^e eeuwse vaardigheden ontwikkelt (Levy & Mundane, 2004). Deze vaardigheden, zoals kritisch denken en zelfregulering zijn van belang om leerlingen voor te bereiden op de snel veranderende maatschappij (Veltman, 2017; SLO, 2016). Om deze 21^e eeuwse vaardigheden te ontwikkelen, is onder andere reflectie op het leren van belang (Sins, 2014; Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf, & Wubbels, 2001). De onderzoeksschool onderschrijft het belang van reflectie met hun daltonvisie (Berends & Wolthuis, 2016). Uit landelijk onderzoek (Veltman, 2017) is gebleken dat de 21^e eeuwse vaardigheden nog weinig aan de orde komen binnen het basisonderwijs. Er is beperkte aandacht voor de vaardigheden in de landelijke leerplankaders en de vakspecifieke methodes bieden de vaardigheden minimaal aan. Leraren geven aan meer behoefte te hebben aan kennis en inzichten in deze vaardigheden (Veltman, 2017). Ook de leerkrachten van de onderzoeksschool gaven, tijdens het vooronderzoek, aan meer behoefte te hebben aan deze kennis en vaardigheden. De uitwerking hiervan is weergegeven in paragraaf 1.2.

Aanleiding voor dit onderzoek waren signalen van de onderzoekster en leerkrachten op de onderzoeksschool en de beoordeling van het Daltonvisitatieteam (bijlage 1). De leerkrachten gaven aan niet tevreden te zijn met de werkhouding van leerlingen in de bovenbouw tijdens het zelfstandig werken. Deze werkhouding wordt in de literatuur de ‘klaar-af’ mentaliteit genoemd; een mentaliteit waarin de leerling niet meer doet dan wat wordt opgedragen door de leerkracht (Berends & Wolthuis, 2016). Eveneens wisten de leerkrachten onvoldoende welke aanpak zij konden inzetten om deze werkhouding te verbeteren.

Het Daltonvisitatieteam bestaat uit deskundige collega's, afkomstig uit het daltononderwijs, die de kwaliteit van het daltononderwijs controleren en onderschrijven het probleem van de leerkrachten. Zij beschrijven in hun verbeterpunten: geef leerlingen, binnen hun persoonlijke onderwijsbehoeften, de mogelijkheid tot gedeelde sturing binnen hun taak, of te wel laat de leerlingen leren in samenspraak met de leerkracht (Etteken & Hooiveld, 2015). Ontwikkel persoonlijke ik doelen verder, in de differentiatie die bij jullie school past. Of te wel, de onderzoeksschool moest een manier vinden waarop ze tot verbetering van bovenstaande verbeterpunten konden komen.

1.2 - Beginsituatie

Naar aanleiding van bovenstaande bevindingen heeft, op de onderzoeksschool, een vooronderzoek plaatsgevonden onder alle aanwezige leerkrachten, het managementteam en ondersteunend personeel. Het doel van dit vooronderzoek was: een concreter beeld krijgen van de verbeterwens en mogelijke oplossingen. Uit het vooronderzoek (bijlage 2) zijn de volgende resultaten gekomen: de gewenste situatie is dat de leerkrachten meer kennis en

inzichten krijgen in het aanleren van de 21^e eeuwse vaardigheid, te weten zelfregulering. Zelfregulering houdt in: het zelfstandig handelen en daarvoor verantwoordelijkheid nemen in de context van een bepaalde omgeving, rekening houdend met de eigen capaciteiten (Veltman, 2017). Als de huidige situatie niet wordt verbeterd, blijft volgens de leerkrachten, de regie bij hen liggen en raken de leerlingen minder gemotiveerd, doordat ze geen uitdaging zien in hun werk. De gewenste situatie, volgens de leerkrachten, is dat zoveel mogelijk kinderen gemotiveerd en trots zijn, doordat ze competent zijn geworden in het reflecteren. Daarmee worden ze eigenaar van hun eigen leerproces. De gewenste situatie sluit aan bij de daltonvisie van de onderzoeksschool. Hierin vormt één van de kernwaarden van het daltononderwijs, te weten reflectie (Berends & Wolthuis, 2016) de basis voor de leer- en leefomgeving (Daltonacademie de Meiboom, 2017). Op de onderzoeksschool hebben al diverse acties plaatsgevonden om reflectie te stimuleren. Het leerteam portfolio is in september 2017 gestart met een pilot waarin de doelenmuur is ingezet. De doelenmuur geeft leerlingen een beter inzicht in de te behalen rekendoelen van een bepaalde periode. Er is, in de afgelopen jaren, gewerkt met reflectieformulieren en papieren portfolio's, maar dit heeft niet het gewenste resultaat opgeleverd. Mede daarom is de onderzoeksschool momenteel bezig met het ontwikkelen van een digitaal portfolio, waar onlangs het volgende artikel over verschenen is: <https://issuu.com/onderwijsmens/docs/ok-6-juli-2018-digi-artikel-daltonacademie-de-meiboom>.

In het vooronderzoek heeft de eerste cycli van het actieonderzoek gedeeltelijk plaatsgevonden. Er is gestart met een vooronderzoek onder collega's om de verbeterwens te concretiseren. Vervolgens heeft er een nadere verkenning van de verbeterwens plaatsgevonden, waarna de probleemstelling is geherformuleerd. De weergave hiervan is te vinden in hoofdstuk twee (Ponte, 2012).

1.3 - Relevantie van het onderzoek

Leerlingen op een daltonschool horen goed daltononderwijs te krijgen. Om het daltononderwijs voldoende te waarborgen kunnen scholen zich aansluiten bij de Nederlandse Daltonvereniging (NDV). De onderzoeksschool heeft zich hierbij aangesloten en november jl. een nieuwe daltonlicentie ontvangen voor de komende vijf jaar (Nederlandse Dalton Vereniging). De onderzoeksschool moet zich de komende vijf jaar verder ontwikkelen op bovengenoemde verbeterpunten. De uitkomsten van dit onderzoek kunnen daar een positieve bijdrage aan leveren.

1.4 - Probleemstelling en doel

Volgens de leerkrachten is op de onderzoeksschool geen duidelijke aanpak aanwezig waarmee zij hun leerlingen kunnen begeleiden in het ontwikkelen van het reflectief vermogen, tijdens het zelfstandig werken. Gezien de verbeterwens van de leerkrachten om meer zicht te krijgen op het ontwikkelen van reflectie en de verbeterwens van het visitatieteam, wordt binnen dit onderzoek gezocht naar een geschikte aanpak. Deze aanpak dient passend te zijn bij de daltonvisie van de school. In dit onderzoek wordt geen aandacht besteedt aan de wijze waarop reflectie wordt toegepast via een portfolio en/of reflectie formulieren (Berends & Wolthuis, 2016).

Via dit onderzoek breng ik in beeld wat een leerling nodig heeft om tot reflectie te komen tijdens het zelfstandig werken en wat de rol van de leerkracht daarbij is. Ik wil een aanpak vinden die antwoord geeft op de verbeterwens van de onderzoeksschool.

In het volgende hoofdstuk volgt een theoretische verkenning naar de kernbegrippen: 21^e eeuwse vaardigheden, ontwikkeling van reflectie bij kinderen, gedeelde sturing, daltononderwijs en leerkrachtvaardigheden.

Hoofdstuk 2 – Theoretisch kader

In dit tweede hoofdstuk vindt een literatuurstudie plaats naar de diverse kernbegrippen en de koppeling daartussen. Eerst wordt het belang van het reflectief vermogen bij leerlingen in het onderwijs en daltononderwijs beschreven. In paragraaf 2.1 wordt tevens de koppeling tussen de 21^e eeuwse vaardigheden en het daltononderwijs gemaakt. Vervolgens wordt in paragraaf 2.2 de cognitieve ontwikkeling van reflectie en ontwikkeling van reflectie op de onderzoeksschool beschreven. In paragraaf 2.3 wordt de keuze om te werken met de ik-doelen van reflectie tijdens reflectiegesprekken toegelicht. Tot slot, wordt de interventie *scaffolding* uitgelegd.

2.1 - Het belang van het reflectief vermogen bij leerlingen in het dalton(onderwijs)

Sinds leerlingen worden omgeven door technologie die is gemaakt om hun aandacht te trekken, is het ontwikkelen van het reflectief vermogen steeds belangrijker geworden om de te behalen doelen alsnog zo goed en effectief mogelijk te bereiken (Thijs, Fisser, & Hoeven, 2014; Crawford, 2016). Het nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling, verder genoemd SLO (2016) vult aan dat kinderen nieuwe kennis, 21^e eeuwse vaardigheden moeten verwerven en de verantwoording moeten nemen om hun ‘leven lang te leren’. Een ‘leven lang leren’ is iets waar Helen Parkhurst in de jaren ‘90 ook voorstander van was (Berends & Wolthuis, 2016).

De NVD, heeft in 2012 reflectie als nieuwe kernwaarde aan het daltononderwijs toegevoegd (Nederlandse Dalton Vereniging, 2013). De gedachtegang daarachter is dat het reflecteren binnen het onderwijs leidt tot hogere resultaten. Leerlingen krijgen inzicht in de totstandkoming van hun resultaten en leren verantwoordelijkheid dragen voor zichzelf en hun werk. Naast de hogere resultaten leidt dit tevens tot meer zelfvertrouwen en plezier bij de leerlingen (Berends & Wolthuis, 2016). In dit onderzoek wordt uitgegaan van de volgende definitie van reflectie door leerlingen: het zicht krijgen op de individuele leer- en werkprocessen. Het is een reflectie óp het leren (Sins, 2014; Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf, & Wubbels, 2001). Hierbij wordt geen aandacht besteed aan de reflectie als vorm van leren (Omrod, 2011).

2.2 - Ontwikkeling van het reflectief vermogen bij kinderen

Om in kaart te brengen wat de onderzoekster kan verwachten op het gebied van reflectie bij haar leerlingen en welke aanpak hier passend bij is, wordt in deze paragraaf eerst onderzoek gedaan naar de cognitieve ontwikkeling van reflectie. Het onderzoek is toegespitst op de cognitieve ontwikkeling van kinderen rond de acht à negen jaar oud, omdat dit de doelgroep van het onderzoek is. Tot slot, wordt met behulp van het ontwikkelingsmodel van de onderzoeksschool, de wijze waarop reflectie tot ontwikkeling komt, weergegeven.

De theorie van Piaget gaat ervanuit dat de cognitieve ontwikkeling verloopt door een wisselwerking tussen wat het kind hoort en ziet in de omgeving en welke handelingen het kind verricht in diezelfde omgeving (Kohnstamm, 2009). Dit in tegenstelling tot de theorie van Vygotsky. Hij benoemt de wisselwerking tussen het kind en de leerkracht. De wijze waarop de ontwikkeling verloopt verschilt van elkaar (Kohnstamm, 2009). Volgens Piaget verloopt de cognitieve ontwikkeling in vier fases, waartoe de concreet-operationele fase (6-11

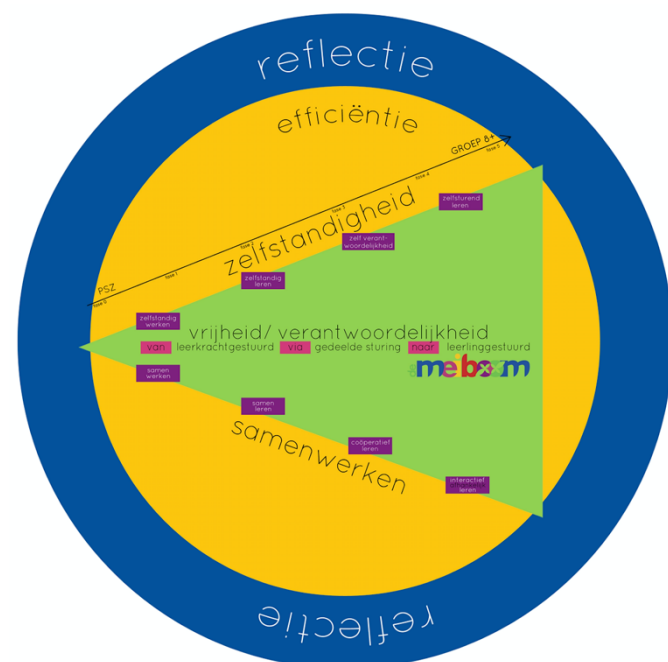
jaar) behoort. Vygotsky stelt dat de ontwikkeling wordt gestimuleerd door de interactie tussen de leerkracht en de leerling. Kijkend naar de concreet-operationele fase van Piaget, kan in dit onderzoek ervanuit worden gegaan dat de leerlingen beschikken over de volgende cognitieve ontwikkelingen: het kind kan in zijn hoofd verschillende oplossingen uitproberen voor een probleem; het kind is in staat meer te kijken naar het proces van een taak in plaats van de uitkomst van de taak en het kind is in staat om inclusierelaties te leggen, hij weet dat een rekenwerkblad een onderdeel van de weektaak is (Kohnstam, 2009). De theorie van Vygotsky kent geen concrete cognitieve ontwikkelingen, omdat het, volgens Vygotsky per kind verschilt. De leerkracht begeleidt het kind in de zone van de naaste ontwikkeling; er bestaat een conflictsituatie waarin de leerling hetgeen wat hij al kan en weet nog niet kan toepassen in een nieuwe situatie (Kohnstam, 2009). Verderop in dit onderzoek zullen bovenstaande theorieën worden gekoppeld aan keuzes binnen het onderzoeksproces en/of andere theoretische bevindingen.

Het leren reflecteren is een kwestie van doen, oftewel leren reflecteren door te reflecteren (Berends & Wolthuis, 2016). Te weten vanuit de neurologie, dat de executieve functies nodig zijn om tot reflectie te komen, die pas zijn uitontwikkeld tussen je 19^e en 24^e levensjaar, werd door Helen Parkhurst gezegd: leer de kinderen het zelf te doen (Berends & Sins, 2014; Berends, 2012). Het voeren van reflectiegesprekken en het inzetten van ik-doelen zijn manieren om reflectie met en door leerlingen te organiseren binnen de onderwijspraktijk. De ik-doelen helpen de leerling zicht te geven in hun individuele leer- en werkprocessen (Berends & Wolthuis, 2016). De onderzoeksschool heeft recent zijn eigen ik-doelen ontwikkeld (bijlage 3) passend bij hun eigen ontwikkelingsmodel (figuur 1). Het ontwikkelingsmodel geeft de ontwikkeling van de daltonkernwaarden weer, waarbij reflectie als onderlegger is afgebeeld. De onderzoeksschool vindt dat reflectie continu nodig is om tot verdere persoonsontwikkeling te komen. Tijdens de ontwikkeling van de kernwaarden neemt de sturing van de leerkracht geleidelijk af van een gedeelde sturing naar meer leerling gestuurd (Berends & Wolthuis, 2016).

2.3 - De ik-doelen en reflectiegesprekken

Het voeren van reflectiegesprekken en inzetten van ik-doelen zijn middelen om kinderen te leren het zelf te doen (Berends & Sins, 2014). In dit onderzoek zullen de reflectiegesprekken en ik-doelen worden ingezet als middel om tot reflectie te komen. De

onderzoekster wilde voorkomen dat de leerlingen werden overspoeld met een grote hoeveelheid aan ik-doelen. Daarom zijn, voor dit onderzoek, negen ik-doelen van reflectie uitgekozen. Tijdens de selectie van deze ik-doelen is de onderzoekster uitgegaan van de kenmerken van de concreet-operationele fase van Piaget (Kohnstamm, 2009) en heeft samen



Figuur 1: Ontwikkelingsmodel onderzoeksschool (Meiboom)

met *critical friends* gekeken naar ik-doelen die SMART-geformuleerd waren. De formulering van de ik-doelen is aangepast omdat de oorspronkelijke ik-doelen dubbelzinnig geformuleerd waren en het is van belang dat doelen eenduidig worden beschreven (Schuman, Montessorri, & de Lange, 2016). De ik-doelen van reflectie waarover in dit onderzoek wordt gesproken, zijn:

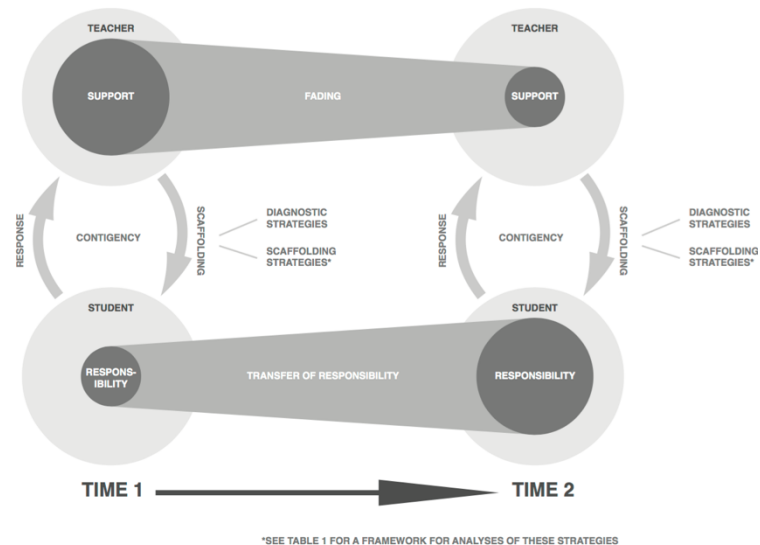
- Ik kan uitleggen waarom ik bepaalde keuzes maak.
- Ik weet waar ik goed in ben.
- Ik weet waar ik minder goed in ben.
- Ik maak mijn eigen keuzes
- Ik laat mijn keuzes niet beïnvloeden door een ander
- Ik kan aangeven wat effectief is voor mijn handelen
- Ik kan aangeven wat niet effectief is voor mijn handelen
- Ik vergelijk mijn werk met de eisen van de opdracht
- Ik kan inschatten of het resultaat voldoende zal zijn

Het voeren van reflectiegesprekken is, evenals het werken met ik-doelen, een manier om reflectie bij leerlingen te stimuleren (Berends & Wolthuis, 2016; Berends, 2012). Korthagen (2001) en Vygotsky zien hierbij het belang van de interactie tussen de leerkracht en leerling. De dialoog en het 'hardop denken' zijn hulpmiddelen om het reflectieproces verder te doen ontwikkelen. De school is de aangewezen plek waar een kind tot begripsvorming kan komen (Trimbos, Canton, & Beeker, 2008). Korthagen (2001) vult aan dat: het startpunt van de ontwikkeling van reflectie niet de theorie maar de ervaring van de leerling moet zijn. Dit ter voorkoming van het wegzakken van de nieuwe kennis (Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf, & Wubbels, 2001). Dit houdt in dat de leerkracht, via een analyse van de leerbehoeften van de leerling, een leersituatie creëert en vervolgens de leerling ondersteunt in het reflecteren op die ervaring. Zodat de leerling zichzelf kan redden in nieuwe situaties (Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf, & Wubbels, 2001; Berends & Sins, 2014). De rol van de leerkracht is die van coach, waarbij de ondersteuning van de leerkracht geleidelijk afneemt (Berends & Sins, 2014). Dit is de rol die ik zal aannemen tijdens het voeren van reflectiegesprekken met de leerlingen. Zo'n vorm van interventie staat in de onderwijswetenschappelijke literatuur bekend als *scaffolding* (Pea, 2004; Puntambekar & Hubscher).

2.4 - Een passende interventie: *scaffolding*

Scaffolding betekent letterlijk steiger of ondersteuning en staat voor hulp welke wordt aangepast aan de voorkennis van de leerling. Net als bij een steiger, wordt de hulp weggenomen als deze niet meer nodig is, de begeleiding gaat van leerkracht gestuurd naar leerling gestuurd (Van de Pol J. , 2012; Berends & Wolthuis, 2016). *Scaffolding* geeft leerkrachten handvatten om het kritisch denken, één van de 21^e eeuwse vaardigheden bij kinderen te stimuleren (Van den Oetelaar, 2012; SLO, 2016).

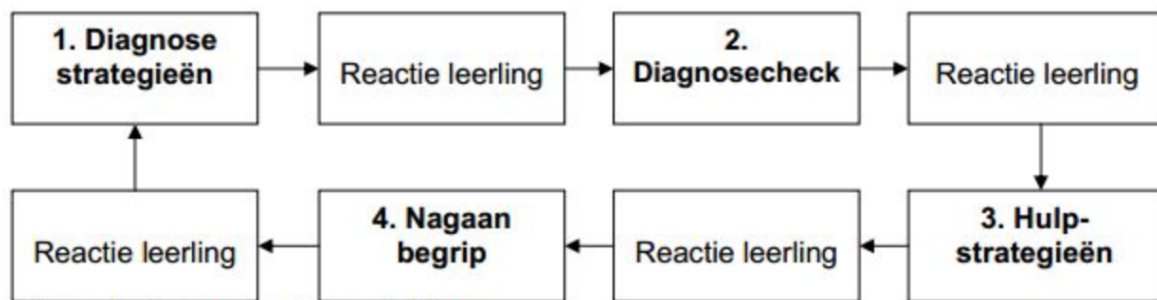
Janneke van de Pol is gepromoveerd op een onderzoek naar *scaffolding*. Zij heeft *scaffolding* gerelateerd aan drie kenmerken (Van de Pol J. , 2012). Het eerste kenmerk is *contingentie/contingency*: hulp die is aangepast aan het niveau van de leerling (Van de Pol J. , 2012). Contingentie kan worden gekoppeld aan de theorie van de ‘zone van naaste ontwikkeling’ van Vygotsky en het gedachtegoed van Parkhurst waarbij het gaat om de leerling te helpen het zelf te doen. Beide uitgangspunten gaan uit van het niveau van de leerling en de hulp die op maat geboden wordt via hulpstrategieën/*diagnostic strategies* door de groepsleerkracht (Van de Pol J. , 2012; Kohnstamm, 2009; Berends, 2012). Fading is het tweede kenmerk.



Figuur 2: Proces van Scaffolding (Van de Pol J. , 2012)

Fading staat voor hulp die tijdelijk is en ophoudt zo gauw deze overbodig wordt. In bovenstaand figuur is deze afname weergegeven in een kegelvorm die van links naar rechts in volume afneemt. Het laatste kenmerk van *scaffolding* is overdracht van verantwoordelijkheid/*transfer of responsibility* en is gericht op het zelfstandig maken van de leerlingen. Zodat de verantwoordelijkheid, wanneer dit mogelijk is, kan worden overgedragen. In het figuur is deze toename van verantwoordelijk te zien in een kegelvorm die van links naar rechts in volume toeneemt (Van de Pol J. , 2012). Fading en de overdracht van verantwoordelijkheid passen bij het eerder genoemde ontwikkelingsmodel, waarin wordt weergegeven dat de sturing naarmate van eerkracht naar leerling gestuurd onderwijs afneemt (Berends & Sins, 2014; Van de Pol J. , 2012). Een passende interventie bij de daltonvisie van de school.

Het belangrijkste onderdeel van scaffolding is contingentie (Van de Pol J. , 2012). Van de Pol schrijft in haar paper *Patterns of contingent teaching in teacher-student interaction* dat verschillende studies aantoonen dat contingentie wordt gezien als de basisvoorwaarde van *scaffolding*. Het bieden van contingente hulp in de onderwijspraktijk kan met behulp van het volgende model (Van de Pol, Volman, & Beishuizen, 2011). Dit model is gebaseerd op het werk van Wood et al. (1978) en Ruiz-Primo & Furtak (2007). Voor dit onderzoek vormt het model de basis van de reflectiegesprekken. Een weergave van het model is op de volgende pagina te vinden.



Figuur 3: Model contingentente hulp (Van de Pol, Volman, & Beishuizen, 2011)

De wijze waarop ik, verder genoemd groepsleerkracht, het model tijdens de reflectiegesprekken ga gebruiken, gebeurt als volgt. De reflectiegesprekken hebben als doel: de ik-doelen van reflectie van de leerling verder te doen ontwikkelen.

De eerste stap is het **diagnosticeren van het probleem/diagnose strategie**¹. De leerkracht checkt wat de leerling al wel of niet weet, zonder dat daadwerkelijk hulp wordt geboden (Van De Pol et al., 2011). Dit doet de groepsleerkracht naar aanleiding van een observatie tijdens het zelfstandig werken, waarin signalen zijn waargenomen die passend zijn bij de te ontwikkelen ik-doel(en) van de leerling.

Vervolgens doet de groepsleerkracht een **diagnose check**²; de leerkracht controleert of hij en de leerling op één lijn zitten betreffende het probleem dat zich bij de leerling voordoet (Van de Pol et al., 2011). De groepsleerkracht controleert of de signalen die zij heeft waargenomen passen bij de te ontwikkelen ik-doelen van de leerling.

Naar aanleiding van deze diagnose check en de reactie(s) van de leerling, geeft de groepsleerkracht hulp via wisselende strategieën. Voorbeeld van **hulp strategieën**³ zijn: open en gesloten vragen stellen, iets voordoen, feedback en/of instructie geven. Voor het kiezen van de juiste hulpstrategie gebruikt de groepsleerkracht de informatie uit de vorige stappen. Tot slot, doet de leerkracht de **begripscheck/nagaan begrip**⁴. Daarbij gaat de groepsleerkracht na of de leerling voldoende geholpen is (Van de Pol, Volman, Elbers, & Beishuizen, 2012; Leraar24, 2013; Berends & Sins, 2014; Van de Pol J. , 2012). Dit doet de groepsleerkracht door de leerling te laten verwoorden wat hij/zij de volgende keer kan doen als hij/zij hetzelfde probleem ervaart. In bijlage 4 is een tabel opgenomen waarin staat weergegeven op welke manieren de vier bovenstaande stappen nog meer tot uiting kunnen komen, tijdens de reflectiegesprekken (Spijkerman, 2014). Deze tabel zal de groepsleerkracht tijdens de reflectiegesprekken inzetten als hulpmiddel om de juiste contingentente hulp te bieden aan de leerlingen.

2.5 - Samenvatting theoretisch kader

Samenvattend, is het ontwikkelen van het reflectief vermogen van maatschappelijk belang door de opkomende technologie die is gemaakt om aandacht van leerlingen te trekken (Crawford, 2016). Reflectie betekent dat de leerling zicht krijgt op zijn/haar individuele leer- en werkprocessen (Sins, 2014; Korthagen et al., 2001). De vaardigheden waarover kinderen in de concreet-operationele, volgens Piaget, horen te beschikken en de theorie van de 'zone van naaste ontwikkeling' vormen de basis voor het onderzoeksproces (Kohnstamm, 2009). Het leren reflecteren is een kwestie van doen (Berends & Wolthuis, 2016). De uitvoering van

reflectie kan plaatsvinden via het voeren van reflectiegesprekken en inzetten van ik-doelen. De rol van de leerkracht is die van coach, waarbij de ondersteuning geleidelijk afneemt (Berends & Sins, 2014). Een passende interventie om deze ondersteuning geleidelijk en passend te laten afnemen is *scaffolding* (Van de Pol, Volman, Elbers, & Beishuizen, 2012). Naar aanleiding van de theoretische verkenning is de volgende onderzoeksvraag tot stand gekomen:

Hoe kan, door de inzet van scaffolding het reflectief vermogen bij vier leerlingen uit groep vijf van basisschool X worden geoptimaliseerd, tijdens het zelfstandig werken?

De beantwoording van deze onderzoeksvraag gebeurt met hulp van de volgende twee deelvragen:

- 1. Hoe hebben de leerlingen de ik-doelen van reflectie tot nu toe ontwikkeld?*
- 2. Hoe kunnen door middel van scaffolding de ik-doelen van reflectie gerealiseerd worden?*

Hoofdstuk 3 – Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk wordt beschreven voor welke onderzoeksstrategie is gekozen en wordt het onderzoeksplan met bijbehorende respondenten en onderzoeksinstrumenten toegelicht. Tot slot, worden de kwaliteitscriteria voor dit onderzoek: triangulatie, validiteit, betrouwbaarheid en ethiek toegelicht.

3.1 - Onderzoeksstrategie

Actieonderzoek is een cyclische onderzoeksstrategie voor onderwijsprofessionals die trachten een onderwijssituatie te verbeteren of te vernieuwen, gericht op hun eigen handelen. In mijn rol als onderzoekster ga ik enerzijds opzoek naar een passende aanpak voor de school om tot ontwikkeling van het reflectief vermogen bij leerlingen te komen. Anderzijds ben ik, als groepsleerkracht, bezig mijn gespreksvaardigheden rondom reflectie te ontwikkelen. Deze ontwikkeling is mogelijk doordat de groepsleerkracht reflecteert op haar eigen handelen, op basis van systematisch verzamelde, geanalyseerde en geïnterpreteerde informatie (Schuman, Montesorri, & de Lange, 2016).

De onderwijsprofessional is, samen met de leerlingen, onderdeel van het onderzoeksproces. Zij vormen samen een belangrijke bron van informatie. Communicatie door de onderwijsprofessional is hierbij van essentieel belang. Via communicatie met collega's en externen leert de onderzoeker kritischer kijken naar haar bevindingen en verkregen informatie. Ik zal daarom regelmatig mijn ervaringen en bevindingen delen met de *critical friends* binnen de school.

Actieonderzoek is gericht op het dichten van de kloof tussen wat men wenst te bereiken én wat men werkelijk doet binnen de onderwijspraktijk (Ponte, 2012). Het delen van bevindingen en kennis door de onderwijsprofessionals met interne en externe collega's, levert een bijdrage aan mijn eigen professionalisering, schoolontwikkeling en professionalisering van de leerkrachten (Schuman, Montesorri, & de Lange, 2016; Ponte, 2012). Ik tracht met dit praktijkgericht onderzoek de wetenschap en praktijk dichterbij elkaar te brengen en collega's te enthousiasmeren vaker de literatuur te gebruiken om tot oplossingen en/of verbeteringen te komen. De literatuur heeft mij een nieuwe interventie, te weten *scaffolding* opgeleverd.

De eerste cyclus van dit onderzoek heeft al plaatsgevonden. De weergave hiervan is terug te vinden in hoofdstuk één en twee. De volgende cyclus die plaatsvindt, zal bestaan uit het vaststellen van de mate van het reflectief vermogen bij de respondenten. Naar aanleiding van deze eerste data-analyse wordt, in samenspraak met de respondenten, bepaald op welke manier en op welk moment *scaffolding* wordt ingezet. Tijdens het onderzoeksproces vinden meerdere interventies plaats waardoor een nieuwe cyclus kan plaatsvinden. Tot slot, zal een voorlopige conclusie worden geschreven met de bevindingen die tijdens het onderzoeksproces zijn ontstaan (Ponte, 2012).

3.2 - Respondenten

Gezien het korte tijdsbestek zijn voor dit onderzoek de volgende respondenten uitgekozen: vier leerlingen, vier ouders, de directrice, de intern begeleider en twee leerkrachten van de onderzoeksschool.

Als groepsleerkracht neemt de onderzoekster ook deel aan het onderzoek. Omdat de afstand tussen de rol van onderzoekster en de rol van de groepsleerkracht zo klein is, moet de data op systematische wijze worden verzameld en verwerkt. Het is van belang dat uitspraken van de onderzoekster zijn gebaseerd op feitelijke gegevens (Ponte, 2012).

Kenmerkend aan een actieonderzoek is; dat leerlingen bijna altijd deel uitmaken van de te onderzoeken onderwijssituatie (Ponte, 2012). Het is binnen dit onderzoek van essentieel belang dat de leerlingen onderdeel uitmaken van het onderzoek. Met dit onderzoek wordt individuele groei beoogd door middel van *scaffolding*. Hierbij is het niet van belang dat er een gewenst startniveau van de leerling is. Het is wel van belang dat de leerlingen de Nederlandse taal voldoende beheersen omdat er reflectiegesprekken tussen de groepsleerkracht en leerling plaatsvinden. Dit is niet vanzelfsprekend op de onderzoeksschool omdat er een grote populatie aan buitenlandse kinderen is. Ook de ouders van de leerlingen worden betrokken bij het onderzoek. De selectie van de leerlingen en bijbehorende ouders is gericht op de mate waarin de Nederlandse taal door ouders én leerlingen wordt beheerst. Het gebrek aan de Nederlandse taal zou een beperking kunnen vormen voor de resultaten van het onderzoek. De validiteit van de onderzoeksinstrumenten zou hierdoor af kunnen nemen (Schuman, Montessorri, & de Lange, 2016). De onderzoekster heeft in samenspraak met de directrice en intern begeleider een selectie van de leerlingen en bijbehorende ouders gemaakt, waarvan men verwacht dat zij de Nederlandse taal voldoende beheersen.

De observatie zal door drie respondenten worden uitgevoerd: de directrice, de intern begeleider van de onderzoeksschool en een leerkracht met een master EN diploma. Er is gekozen voor diverse respondenten om vanuit meerdere perspectieven een completer beeld te krijgen, brontriangulatie. Dit vergroot tevens de betrouwbaarheid van het onderzoek (Schuman, Montessorri, & de Lange, 2016).

Tijdens het uitvoeren van een actieonderzoek is kritische communicatie van essentieel belang. Via communicatie met collega's en/of externen leert de onderzoekster kritischer kijken naar haar bevindingen en verkregen informatie. *Critical friends* kunnen ingezet worden om kennis te nemen van de onderzoeksresultaten, vragen te stellen over de wijze waarop het onderzoek wordt uitgevoerd en de conclusies die zijn getrokken. Hiermee wordt de kwaliteit en integriteit van het onderzoek vergroot en de resultaten valide en betrouwbaar (Ponte, 2012). De functies van de *critical friends* zijn onder andere: directrice, intern begeleider, cum laude afgestudeerd masterstudent PMT, afgestuurd master student EN en onderwijsondersteuner.

3.3 - Onderzoeksinstrumenten

Onderzoeksinstrumenten zijn hulpmiddelen om de data te verzamelen. Hieronder wordt het onderzoeksplan weergegeven met daarin de diverse onderzoeksinstrumenten en bijbehorende respondenten. Vervolgens worden de onderzoeksinstrumenten toegelicht.

3.3.1 - Onderzoeksplan

Deelvraag	Onderzoeksinstrument	Respondenten
1. Hoe hebben de leerlingen de ik-doelen van reflectie tot nu toe ontwikkeld?	Stellinglijst	Vier leerlingen uit groep 5
	Vragenlijst	Vier ouders/verzorgers van de bovengenoemde vier leerlingen.
	Gestructureerd dagboek	Groepsleerkracht
2. Hoe kunnen door middel van scaffolding de ik-doelen van reflectie gerealiseerd worden?	Focusgroep interview	Vier leerlingen uit groep 5
	Gestructureerde observatie	Intern begeleider, directrice en leerkracht (observanten), groepsleerkracht en vier leerlingen.
	Gestructureerd dagboek	Groepsleerkracht

3.3.2 - Stellinglijst

Om te meten welke ik-doelen van het reflectief vermogen de leerlingen tot nu toe hebben ontwikkeld, is bij elke leerling een stellinglijst afgenomen (bijlage 2). Dit instrument is ontworpen door de onderzoeker, vanuit de ik-doelen van reflectie. De weergave en keuze van de ik-doelen van reflectie is te vinden in hoofdstuk twee. Het instrument is gecontroleerd door *critical friends* om de validiteit te controleren.

De stellingen zijn opgesteld volgens de Likert-schaal (Schuman, Montessorri, & de Lange, 2016). De Likert-schaal heeft vijf antwoordmogelijkheden (helemaal niet mee eens t/m helemaal mee eens). Door de vijf antwoordmogelijkheden zijn de respondenten minder geneigd om de midden categorie aan te kruisen en worden ze gedwongen om een antwoord te kiezen (Schuman, Montessorri, & de Lange, 2016). Het instrument is individueel en in een aparte ruimte afgenomen, zodat de onderzoeker ook andere zaken kan waarnemen, zoals lichaamstaal, gezichtsuitdrukking en/of opmerkingen. Daarnaast heeft de onderzoeker de stellingen voorgelezen en gecontroleerd of de vraag werd begrepen. Dit deed de onderzoeker door de respondent zelfstandig te laten verwoorden wat er van de leerling werd gevraagd. Hiermee wordt de validiteit van de resultaten vergroot. De gegevens worden uitgewerkt in overzichtelijke diagrammen welke tijdens het eerste focusgroep interview aan de leerlingen

worden getoond. De uitkomsten van de stellinglijst worden vervolgens door de leerlingen gebruikt de ik-doelen te kiezen waar ze zich verder in willen ontwikkelen.

3.3.3 - Vragenlijst

Om te meten welke ik-doelen van het reflectief vermogen de leerlingen tot nu toe hebben ontwikkeld, is bij elke ouder van de leerling een vragenlijst afgenomen (bijlage 3). Dit instrument is ontworpen door de onderzoeker, vanuit de ik-doelen van reflectie. Het instrument is gecontroleerd door *critical friends* en geherformuleerd. De richtlijnen voor een vragenlijst zoals beschreven door Schuman et al. (2016) zijn gebruikt tijdens het opzetten van de vragenlijst. De ouders krijgen eerst uitleg over het doel van de vragenlijst en ouders wordt de mogelijkheid geboden om de resultaten van het onderzoek te ontvangen. Voorafgaand aan het verspreiden van de vragenlijst zijn alle respondenten telefonisch benaderd, met als doel de respons op de vragenlijst te verhogen en de respondenten toestemming te vragen voor het gebruik van de gegevens (Schuman, Montesorri, & de Lange, 2016).

Na de afname worden de gegevens geanalyseerd door de onderzoeker. Eerst worden de uitspraken van de ouders onder elkaar gezet en gerubriceerd. Vervolgens worden er rubrieken gemaakt, waarbij gelijke betekenissen worden samengevoegd. Uiteindelijk komen er samengevoegde bevindingen uit, welke de basis vormen van de data-analyse en beantwoording van de deelvragen (Schuman, Montesorri, & de Lange, 2016).

3.3.4 - Gestructureerd dagboek

In een actieonderzoek wordt het schrijven van een dagboek gebruikt om gegevens te verzamelen over de eigen schoolpraktijk. Bij een gestructureerd dagboek worden de verschijnselen aan de hand van categorieën omschreven (Ponte, 2012). In dit onderzoek vormen de ik-doelen van reflectie de categorieën. De opzet van dit gestructureerde dagboek bestaat uit vijf kolommen (Ponte, 2012):

1. Feitelijke gegevens: notities of letterlijke conversaties van de reflectiegesprekken/evaluaties met de leerlingen of observaties.
2. Praktische reflecties van de onderzoeker: wat, hoe, wanneer, waarom en waartoe van de geobserveerde situatie en reflectiegesprekken. Plus de eigen gevoelens, successen of frustraties die daarbij aanwezig zijn.
3. Theoretische overwegingen: het leggen van verbanden, verkregen inzichten of verklaringen van de geobserveerde situaties.
4. Datum, tijd en context: hiermee kan de onderzoeker inzicht krijgen in de wijze waarop bepaalde zaken zich ontwikkelen of juist overheen heeft gekeken.
5. Aantekeningen: dit kunnen op- of aanmerkingen zijn en notities waar de onderzoeker aan herinnerd moet worden bij het teruglezen van het dagboek.

De gegevens uit het dagboek worden gecontroleerd met de gegevens uit de overige instrumenten (Ponte, 2012). Voor het beantwoorden van de eerste deelvraag worden de notities uit het gestructureerd dagboek gebruikt, welke voorafgaand aan het eerste focusgroep interview zijn genoteerd. Voor het beantwoorden van de tweede deelvraag worden de overige notities gebruikt. Vervolgens worden deze gegevens uit het dagboek, per deelvraag, gekoppeld aan de resultaten van de overige twee onderzoeksinstrumenten. Hierdoor wordt

tegenmoet gekomen aan het triangulatieprincipe (Ponte, 2012). Bij de gestructureerde dagboeken worden de verschijnselen aan de hand van categorieën omschreven (Ponte, 2012).

3.3.5 - Focusgroep interview

Om zicht te krijgen op de uitkomsten van het scaffoldproces, wordt tweemaal het focusgroep interview ingezet. Deelnemers van het focusgroep interview worden uitgenodigd om hun ideeën, belangen, denkwijzen, opvattingen over de reflectiegesprekken te formuleren en met elkaar uit te wisselen (Ponte, 2012). Het instrument meet het verloop van de reflectiegesprekken waarbinnen scaffolding is toegepast en de ontwikkeling van de leerlingen. Het focusgroep interview vindt plaats op twee momenten: voorafgaand aan en na de periode waarin de leerkracht reflectiegesprekken voert. Tussen beiden interviews zitten vier weken waarin is getracht scaffolding dagelijks in te zetten.

Als voorbereiding op de focusgroep interviews is gebruik gemaakt van de overzichtskaart: procedure voor focusgroep interview (Ponte, 2012). De uitwerking van het tweede interview is te vinden in bijlage 4.

Van beide interviews worden geluidsopnames gemaakt. Van deze opnames wordt een transcript geschreven. Het transcript vormt de basis voor de data-analyse. Eerst leest de onderzoeker het transcript door en noteert spontaan begrippen die hij meent waar te nemen uit de uitspraken van de geïnterviewden. Hier komen diverse begrippen uit, welke vervolgens worden samengevoegd en gerubriceerd. De gegevens binnen de rubrieken vormen de basis voor het antwoord op de deelvragen (Schuman, Montesorri, & de Lange, 2016).

3.3.6 - Gestructureerde observatie

Om in kaart te brengen hoe vaak en met welke middelen de leerkracht scaffolding toepast, vinden er drie gestructureerde observaties plaats. De observaties worden los van elkaar gehouden door drie verschillende observanten. De observatie vindt plaats tijdens het zelfstandig werken in een aparte ruimte, zodat de leerkracht, leerling en observant niet gestoord kunnen worden. De groepsleerkracht voert met drie leerlingen een reflectiegesprek volgens de stappen van scaffolding (Van de Pol J., 2012). Ter voorbereiding op de observatie hebben de observanten de probleemstelling en het theoretische kader van het onderzoek per mail ontvangen zodat ze zich kunnen inlezen in het onderzoek. Daarnaast krijgen de observanten een observatieformulier toegestuurd (bijlage 5). Dit is een bestaand observatieformulier uit een eerder onderzoek van L. Spijkerman genaamd 'Professionaliseren in feedback door feedback' (Spijkerman, 2014). Gezien de mate waarin het onderzoek van Spijkerman is beoordeeld (2^e plaats onderzoek prijs 2013) is de verwachting dat de betrouwbaarheid en validiteit van het instrument voldoende zullen zijn. Dit observatieformulier vormt de basis van de observatie.

Het observatieformulier wordt na afloop van de observatie door de onderzoeker geanalyseerd. De onderzoeker zet de gegevens van de observatie om in percentages. Dit gebeurt middels een bestaand (Spijkerman, 2014) omrekeningdocument (bijlage 6). De gegevens worden op twee manieren geanalyseerd: de frequentie waarin de vier stappen van scaffolding zijn toegepast en de frequentie waarin de verschillende middelen zijn toegepast.

3.4 - Kwaliteitscriteria actieonderzoek

Te weten dat dit onderzoek een interpretatieve onderzoeksstrategie is en daar empirische gegevens uitkomen, beschikt dit actieonderzoek over vier fundamentele eisen: triangulatie, validiteit, betrouwbaarheid en ethiek. Deze eisen zijn van belang om de kwaliteit van het onderzoek te waarborgen (Schuman, Montesorri, & de Lange, 2016; Ponte, 2012).

3.4.1 - Triangulatie

Triangulatie is nodig om vanuit verschillende invalshoeken te kijken of de gekozen interventie *scaffolding* het gewenste effect oplevert. Tegelijkertijd wordt middels triangulatie voorkomen dat de onderzoekster haar conclusies baseert op eenmalige of toevallige indrukken.

Triangulatie kan plaatsvinden op drie verschillende manieren: (1) tegelijkertijd inzetten van verschillende respondenten; (2) tegelijkertijd inzetten van verschillende instrumenten of (3) een combinatie van respondenten en instrumenten (Ponte, 2012). Voor dit onderzoek is gekozen voor een combinatie. Voor het beantwoorden van de eerste deelvraag worden drie verschillende onderzoeksinstrumenten ingezet. Alle drie de instrumenten worden door verschillende respondenten ingevuld: leerlingen, ouders van de leerlingen, observanten en de groepsleerkracht. Bij de tweede deelvraag zijn drie verschillende onderzoeksinstrumenten inzet, waaronder de gestructureerde observatie. Deze observatie wordt door drie observanten afgenomen. In hoofdstuk vier wordt expliciet aandacht besteedt aan de koppeling van de verschillende onderzoeksinstrumenten.

3.4.2 - Validiteit

Validiteit verwijst naar de mate waarin het instrument werkelijk meet wat de onderzoeker denkt of zegt te meten (Schuman, Montesorri, & de Lange, 2016). Omdat dit onderzoek een kwantitatief karakter heeft, wordt er onderscheidt gemaakt tussen externe en interne validiteit. Interne validiteit verwijst naar de criteria die binnen het onderzoek zelf zijn opgesteld. De onderzoekster is genooddaakt om zich tijdens het onderzoek continu af te vragen of de onderzoeksinstrumenten bijdragen aan het antwoord op de deelvragen en de onderzoeksvraag. Via *peer debriefing*; waarbij de onderzoekster via *critical friends* gewezen kan worden op inadequate of zwakke zaken in het onderzoeksproces en *member checks*; waarbij betrokkenen worden gevraagd de gegevens, analyses en conclusies te beoordelen en/of checken, kan worden voldaan aan interne validiteit (Schuman, Montesorri, & de Lange, 2016; Ponte, 2012). Externe validiteit verwijst naar de mate waarin resultaten van een onderzoek te generaliseren zijn. Door de empirische gegevens die voortkomen uit dit actieonderzoek, is er minder sprake van externe validiteit (Schuman, Montesorri, & de Lange, 2016).

De interne validiteit binnen dit onderzoek wordt gewaarborgd door de inzet van *critical friends*. Alle onderzoeksinstrumenten, die zijn ontworpen door de onderzoekster, zijn door de *critical friends* beoordeeld. In dit onderzoek zijn de onderzoeksinstrumenten bijgesteld op formulering van de stellingen, opbouw van de vragenlijst en analyse van diverse instrumenten naar aanleiding van feedback van de *critical friends*. Daarnaast wordt, samen met de *critical friends*, regelmatig gekeken naar het onderzoeksproces. De onderzoekster neemt de gegevens en analyse die op dat moment aanwezig zijn kritisch door.

3.4.3 - Betrouwbaarheid

Wanneer een onderzoeksinstrument bij herhaalde meting van hetzelfde verschijnsel ook hetzelfde resultaat oplevert, spreekt men van betrouwbaarheid (Yin, 2003; Kumar, 1996). Een methode die valide is, is vaak ook betrouwbaar, maar een betrouwbare methode is niet altijd valide. Binnen actieonderzoek prevaleert interne validiteit boven de externe validiteit; of te wel de generaliseerbaarheid (Schuman, Montessorri, & de Lange, 2016). Dit komt doordat het actieonderzoek context gebonden is en bevindingen een voorlopig karakter hebben. Om de betrouwbaarheid van dit onderzoek voldoende te waarborgen wordt in hoofdstuk 5 expliciet aandacht besteedt aan de betrouwbaarheid van dit onderzoek.

3.4.4 - Ethiek

De laatste kwaliteitscriteria is ethiek; de wijze van integriteit en handelen (Pring, 2000). Er is een 'Gedragscode voor Praktijkgericht onderzoek in het hbo' voor studenten opgesteld. Deze gedragscode beschrijft het gewenste gedrag bij het opzetten en uitvoeren van een praktijkgericht onderzoek (De Keizer, 2014). De code bestaat uit vijf regels welke zijn gebaseerd op de normen en waarden voor onderzoek zoals vastgesteld in vergelijkbare (inter)nationale codes. Het ethisch handelen in dit onderzoek vindt als volgt plaats:

- 1 - Er wordt een bijdrage geleverd aan het professionele en maatschappelijke belang. Dit heeft de onderzoekster gedaan door zich te richten op het relevante thema: reflectie.
- 2 - Vervolgens is zij, via een literatuurstudie opzoek gegaan naar de creatieve en toepasbare interventie: *scaffolding*. Hierbij hield zij respectvol en hield rekening met de daltongerichte visie van de school en de verbeterwens van de leerkrachten.
- 3 - In haar keuze voor de beste interventies is de onderzoekster zorgvuldig opzoek gegaan naar bestaande resultaten over de toe te passen interventie. Hiervoor heeft zij diverse onderzoeken gelezen waarin de interventie, weliswaar in een andere context, is toegepast.
- 4 - Gedurende het onderzoekproces is de onderzoekster integer geweest door eerlijk te zijn over haar literatuur gebruik, middels het gebruik van de APA-richtlijnen.
- 5 - Ook kon zij zich mede verantwoorden in haar keuzes, door zich open te stellen voor de feedback van de *critical friends* en openheid in de uitvoering van het onderzoek (De Keizer, 2014).

Ethiek voor master EN studenten, gaat echter verder dan het volgen van de regels. Door systematische en kritische reflectie worden de studenten uitgedaagd over hun morele opvattingen en handelen na te denken (De Keizer, 2014). De onderzoeker heeft ervoor gekozen een aparte paragraaf van reflectie aan hoofdstuk vijf toe te voegen, om haar ethisch handelen expliciet toe te lichten.

4 – Data-analyse en resultaten

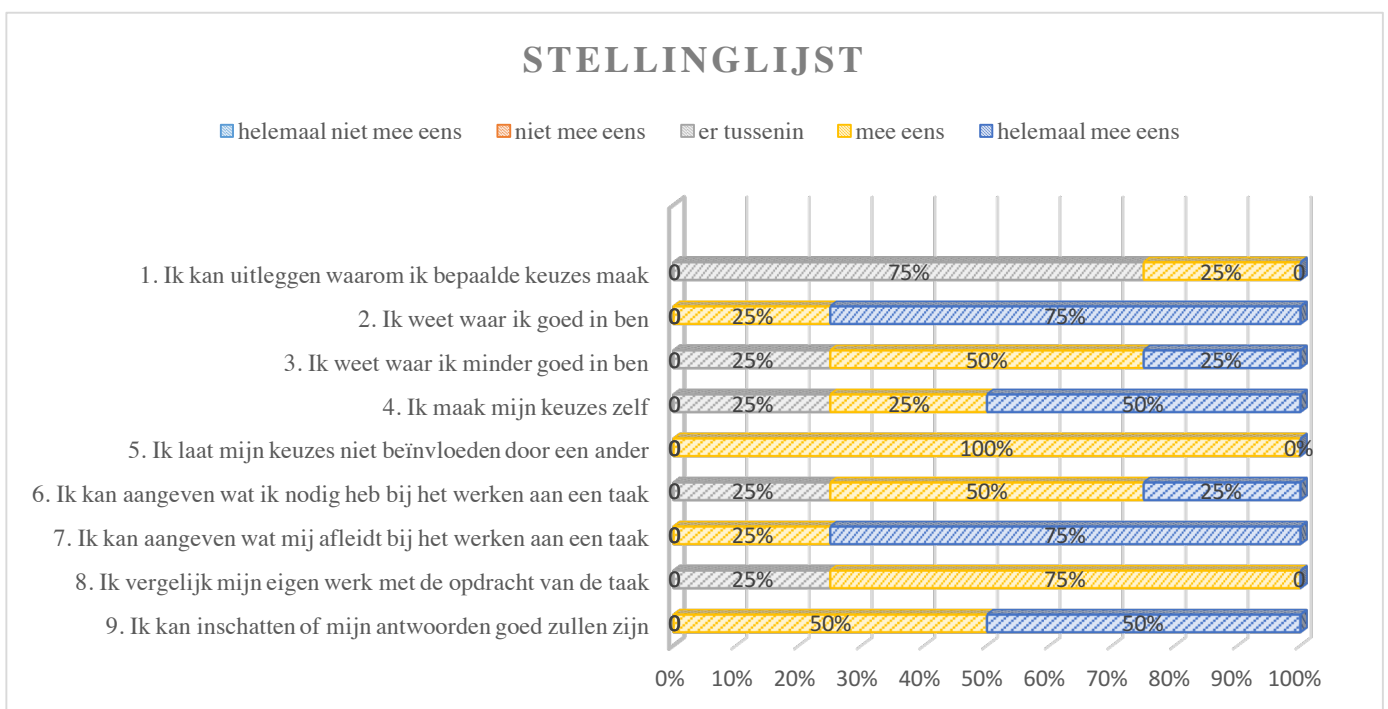
In hoofdstuk drie zijn de onderzoeksinstrumenten, -methode en -strategie beschreven. In dit vierde hoofdstuk worden de gegevens geanalyseerd en de resultaten toegelicht.

4.1 - Analyse en resultaten deelvraag 1

Om antwoord te krijgen op de eerste deelvraag: *Hoe hebben de leerlingen de ik-doelen van reflectie tot nu toe ontwikkeld?* zijn drie onderzoeksinstrumenten ingezet: een stellinglijst, een vragenlijst en het gestructureerd dagboek. De analyse en resultaten zullen per instrument worden beschreven.

4.1.1 - Analyse en resultaten stellinglijst

De stellinglijst is geanalyseerd door de antwoorden (helemaal mee eens t/m helemaal niet mee eens) om te zetten in percentages. De uitkomsten zijn per stelling uitgewerkt in een cirkeldiagram, waar de frequentie van de antwoorden zichtbaar wordt weergegeven (bijlage 7). Vanuit deze cirkeldiagrammen is per stelling een gemiddelde score ontstaan:



Resultaat

100% van de leerlingen zegt het eens te zijn met de stelling: ik laat mijn keuzes niet beïnvloeden door een ander. 50% van diezelfde leerlingen scoort het hoogst in het zelf keuzes maken, terwijl alle leerlingen zichzelf lager schalen in het uitleggen waarom ze die bepaalde keuzes maken. Ook is te zien dat de leerlingen beter weten waar ze goed in zijn in vergelijking met waar ze minder goed in zijn. Eveneens is te zien dat ze beter weten wat hun afleidt bij het werken aan een taak in plaats van wat effectief werkt bij het werken aan een taak. Tot slot, zijn de resultaten rondom het evalueren van de taak, passend bij stelling 8 en 9,

opvallend. 100% geeft aan het (helemaal) mee eens te zijn dat ze kunnen inschatten of hun antwoorden goed zullen zijn, terwijl 75% zijn werk vergelijkt met de eisen van de opdracht.

4.1.2 - Analyse en resultaten vragenlijst

De vragenlijst is geanalyseerd doordat de antwoorden naast elkaar zijn gelegd en gerubriceerd (bijlage 8). Deze analyse is, samen met een *critical friend* uitgevoerd. De vragen zijn gekoppeld aan drie rubrieken. Deze rubrieken zijn tijdens de analyse ontstaan. De vragen 1 en 4 horen bij de rubriek keuze: kan het kind zelfstandig keuzes maken. Vragen 2, 3, 5 en 6 behoren tot de rubriek kwaliteiten: weet het kind waar hij of zij wel/niet goed in is en wat wel of niet helpend is in zijn/haar handelen. De laatste twee vragen, 7 en 8 horen bij de rubriek evaluatie: kan het kind het resultaat van een opdracht vergelijken met de voorwaarden van de opdracht. Hieronder worden de uitspraken van ouders, per rubriek benoemd:

Rubriek	Samengevoegde uitspraken van ouders
<u>Keuze</u>	Alle ondervraagde ouders (100%) geven aan dat hun kind kan verwoorden waarom hij/zij bepaalde keuzes maakt. 75%, zegt dat hun kind dit doet wanneer er aandacht aan wordt besteed, zoals het stellen van een vraag of 'ervoor gaan zitten'. 25% geeft geen voorwaarde. Diezelfde 75% zegt dat hun kind keuzes kunnen maken, zonder beïnvloed te worden door een ander. 25% heeft hier geen antwoord op gegeven.
<u>Kwaliteiten</u>	Alle ouders zeggen dat hun kind kan verwoorden waar hij/zij goed in is. Eén ouder zegt dat dit komt doordat er op een vorige school veel aandacht aan besteed is. De ene helft van de ouders geeft aan dat hun kind goed kan verwoorden waar hij/zij minder goed in is. De andere helft geeft aan dat hun kind dit lastig vindt, omdat het kind 'minder goed' linkt aan falen of er ontstaat een negatief zelfbeeld bij het kind. 50% van de ouders zegt dat hun kind weet wat helpend en niet helpend is bij het werken aan een taak, zoals: werken in een rustige ruimte of het nut ergens niet van inzien. De overige 50% heeft de vraag niet naar toebehoren beantwoord.
<u>Evaluatie</u>	Alle ouders geven aan dat hun kind het werk kan vergelijken met de eisen van de opdracht. Twee ouders geven aan dat hun kind dit pas doet als het wordt uitgelegd of als het kind de stof interessant vindt.

	50% van de ouders geeft aan dat hun kind een inschatting kan maken of hetgeen wat hij/zij heeft gemaakt, voldoende zal zijn.
--	--

Resultaat

Opvallend is dat alle ouders vinden dat hun kind keuzes kan maken, bekend is met zijn eigen kwaliteiten en het werk kan evalueren. De redenen waarom de kinderen dit kunnen verschillen. De ene ouder zegt dat zijn kind weet waar hij goed in is doordat er aandacht aan besteed is, terwijl de overige ouders aangeven dat het kind dit vanuit zichzelf doet. Daarnaast valt het op dat 50% van de ouders beschrijft dat hun kind 'ergens minder goed in zijn' koppelt aan falen. Tot slot, is te zien dat niet alle ouders een onderbouwing bij hun antwoord hebben gegeven.

4.1.3 - Analyse en resultaten gestructureerd dagboek

Voor de beantwoording van de eerste deelvraag is een deel van het gestructureerd dagboek gebruikt (bijlage 9). In deze paragraaf worden de bevindingen geanalyseerd, welke passend zijn bij het antwoord op de eerste deelvraag. In paragraaf 4.2.3 wordt een analyse gemaakt van de overige gegevens. De bevindingen die voorafgaand aan het focusgroep interview zijn genoteerd, zijn gerubriceerd. Er zijn vanuit de negen ik-doelen van reflectie, drie rubrieken ontstaan: keuze, kwaliteiten en evaluatie (bijlage 10). Tot slot, zijn per rubriek de gegevens samengevoegd en gecategoriseerd:

Rubriek	Categorieën
<u>Keuze</u>	1 leerling geeft, nadat de leerkracht het heeft gevraagd, liever met een makkelijk taak te beginnen in plaats van een moeilijke taak. 1 leerling wisselt moeilijke en makkelijke taken met elkaar af. 1 leerling kan pas vertellen waarom ze voor een bepaalde taak heeft gekozen, nadat de leerkracht hiernaar heeft gevraagd. 1 leerling zegt een taak niet te maken, omdat hij dit moeilijk vindt.
<u>Kwaliteiten</u>	3 leerlingen kunnen aangeven hoe een goede werkplek er voor hun uit ziet en zitten ook daadwerkelijk op die plek. 1 leerling kan aangeven hoe een goede werkplek er voor hem uit ziet, maar zit er niet. 2 leerlingen koppelen een goede werkplek aan de hoeveelheid klasgenoten die naast hun en/of de relatie die ze met hun klasgenoot hebben: 'ik vind het fijn om bij mijn vriendin te zitten'. 2 leerlingen hebben hardop benoemd waar ze 'minder goed' in zijn.

<u>Evaluatie</u>	1 leerling heeft op twee afzonderlijke momenten haar werk nagekeken met een nakijkblad/vergeleken met de eisen van de opdracht en verbeterde vervolgens haar eigen werk.
------------------	--

Resultaat

De meeste bevindingen die tijdens observaties en/of gesprekken zijn ontstaan, passen binnen de rubriek kwaliteiten. Binnen de rubriek kwaliteiten laten de leerlingen ook diverse handelingen zien: benoemen wat (niet) effectief is voor hun handelen en waar ze wel/niet goed in zijn. De minste bevindingen die tijdens observaties en/of gesprekken zijn ontstaan, passen binnen de rubriek evaluatie. Bij één leerling zijn op twee afzonderlijke momenten handelingen waargenomen welke passen binnen de rubriek evaluatie. Als laatste is te zien dat er vier handelingen zijn beschreven waarin te zien is dat de leerlingen hun eigen keuzes kunnen maken en deze kunnen verwoorden.

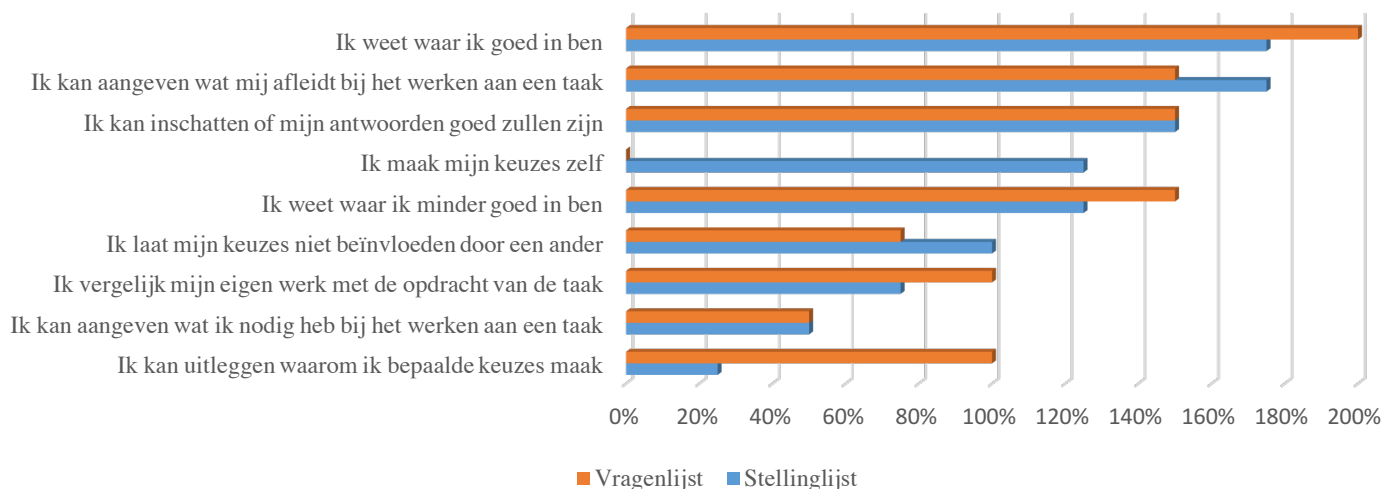
4.1.4 - Koppelen van drie instrumenten

De gegevens uit een gestructureerd dagboek moeten altijd gecontroleerd worden met andere gegevens via triangulatie (Ponte, 2012). Om dit te controleren, worden de gegevens van de drie onderzoeksinstrumenten naast elkaar gelegd, zodat de resultaten vergeleken kunnen worden. De stellinglijst en vragenlijst worden in een staafigrafiek onder elkaar gezet. Vervolgens wordt beschreven of die resultaten ook zijn waargenomen vanuit het gestructureerd dagboek. Een gedetailleerde beschrijving van de koppeling tussen de stellinglijst en vragenlijst is te vinden in bijlage 11.

4.1.5 - Resultaten deelvraag 1

In deze deelparagraaf worden de analyses van de drie onderzoeksinstrumenten samengevoegd om de eerste deelvraag te beantwoorden. In onderstaande staafigrafiek zijn de resultaten van hoog naar laag weergegeven. De gegevens uit het gestructureerd dagboek, worden vervolgens nog apart benoemd.

Resultaat deelvraag 1



Resultaat gestructureerd dagboek

In vier afzonderlijke situaties is het doel; *ik kan uitleggen waarom ik bepaalde keuzes* waargenomen op het moment dat hiernaar werd gevraagd door de leerkracht.

Meerdere leerlingen kunnen verwoorden hoe een goede werkplek er voor hun uit ziet, passend bij het doel; *ik kan aangeven wat ik nodig heb bij het werken een taak*.

Twee leerlingen hebben hardop benoemd waar ze '*minder goed in zijn*'

Eén leerling heeft op twee afzonderlijke momenten *haar werk vergeleken met de eisen van de opdracht*.

Als we het totaal bekijken, valt op dat ouders, leerlingen en de onderzoekster over het algemeen een gelijke beoordeling geven aan de wijze waarop de ik-doelen van reflectie zijn ontwikkeld. Echter, bij het doel; *ik kan uitleggen waarom ik bepaalde keuzes maak* is een verschil te zien. Ouders schalen de leerlingen hoger in en ook de groepsleerkracht heeft situaties waargenomen waarin dit doel wél zichtbaar was.

Daarnaast heeft de groepsleerkracht meerdere malen waargenomen dat een leerling kan aangeven wat hij/zij nodig heeft bij het werken aan een taak, terwijl de leerlingen zichzelf hierop een lage score geven.

De resultaten worden met de leerlingen besproken en vormen de basis van het eerste focusgroep interview en startpunt van de interventies.

4.2 - Analyse en resultaten deelvraag 2

Om antwoord te krijgen op de eerste deelvraag: *Hoe kunnen door middel van scaffolding de ik-doelen van reflectie gerealiseerd worden?* zijn drie onderzoeksinstrumenten ingezet; focusgroep interview, gestructureerde observatie en het gestructureerd dagboek. De analyse en resultaten zullen per instrument worden beschreven. In de laatste deelparagraaf worden de instrumenten aan elkaar gekoppeld en wordt het gezamenlijke resultaat van de instrumenten beschreven.

4.2.1 - Analyse en resultaten focusgroep interview

Voorafgaand aan de periode waarin de leerlingen zijn begeleid middels *scaffolding* heeft er een focusgroep interview plaatsgevonden. Enkele weken later is het tweede focusgroep interview gehouden. Hieronder zal van beide interviews de analyse worden weergegeven en vervolgens het resultaat van samengevoegde focusgroep interviews worden beschreven.

1^e focusgroep interview

Het transcript van dit interview is opgenomen in bijlage 12. Het doel van dit focusgroep interview was; het bepalen van de ik-doelen van reflectie, waar de leerling beter in wilde worden. De gegevens van de stellinglijst vormden het startpunt van het interview. Tijdens het interview stonden de volgende twee vragen centraal en daaruit is de volgende analyse ontstaan:

Aan welke ik-doelen van reflectie willen jullie de komende weken werken?

Drie leerlingen hebben het doel; ik kan uitleggen waarom ik bepaalde keuzes maak, gekozen. Twee leerlingen hebben een tweede doel gekozen, namelijk; ik kan aangeven wat ik nodig heb bij het werken aan een taak.

Op welk moment mag ik jullie helpen om aan je ik-doel te werken?

Twee leerlingen willen dat ik na het zelfstandig werken met hun in gesprek ga, omdat ze dan meer hebben gedaan of meer tijd overhouden voor hun werk.

Twee leerlingen willen dat ik halverwege het zelfstandig werken met hun in gesprek ga, zodat we samen kunnen terug- en vooruitkijken.

2^e focusgroep interview

Na een aantal weken waarin de leerlingen meerdere malen reflectiegesprekken met de leerkracht hebben gevoerd, heeft het tweede focusgroep interview plaatsgevonden. Het transcript van dit interview is opgenomen in bijlage 13. Het doel van dit focusgroep interview was; te weten komen wat de leerlingen van de reflectiegesprekken vonden, wat ze ervan

hebben geleerd en wat volgens hun nog anders zou kunnen. Tijdens het interview stonden de volgende twee vragen centraal en daaruit is de volgende analyse gekomen:

Op welke manier hebben de reflectiegesprekken een bijdrage geleverd aan de ontwikkeling van hun ik-doelen?

Twee leerling zeggen dat zij door de reflectiegesprekken beter zijn geworden in hun doel 'ik kan uitleggen waarom ik bepaalde keuzes maak', omdat ik hun uitleg of een tip gaf over de manier waarop ze die keuzes maakte.

Drie leerlingen zeggen dat zij hun eerste doel al hebben behaald en tussentijds een nieuw doel hebben gekozen.

Eén leerling zegt dat ze door de reflectiegesprekken beter is geworden in haar doel 'ik vergelijk mijn werk met de eisen van de opdracht' omdat ze weet dat ze eerst de zin moet lezen en het daarna moet vergelijken met haar antwoorden. Ze zegt dat ze dit soms ook zelfstandig doet.

Eén leerling zegt dat hij de reflectiegesprekken fijn vond omdat er over het doel werd gesproken en je daardoor wist dat gesprek ook alleen over het doel ging.

Wat zou verbeterd kunnen worden tijdens het voeren van de reflectiegesprekken?

Alle vier leerlingen hebben gezegd en/of ingestemd dat ze het fijner vinden om tijdens een reflectiegesprek te kunnen tekenen of samen iets te doen. Eén leerling zegt dat hiermee de spanning van zo'n gesprek afneemt, één leerling zegt dat je dan gefocust bent op je tekening en één leerling zegt dat je dan kunt kletsen terwijl je een spel speelt.

Resultaat

Uit de gegevens van de focusgroep interviews kan worden geconcludeerd dat er bij alle vier de leerlingen een groei van de ik-doelen heeft plaatsgevonden. Drie leerlingen hebben hun eerste doel behaald. De reflectiegesprekken gaven de leerlingen uitleg of tips om aan hun doel te werken of leidde tot bewustwording van het doel. Alle leerlingen zouden het fijn vinden, om in het vervolg, een activiteit uit te voeren tijdens het reflectiegesprek, zoals tekenen of samen buiten spelen.

4.2.2 - Analyse en resultaten gestructureerde observatie

De gegevens van de observaties zijn omgezet naar percentages (bijlage 14). Hieronder worden de gemiddelde en afgeronde scores per stap weergegeven. Vervolgens wordt per stap weergegeven welke middelen zijn ingezet. Middelen die 0% scoorden, worden hierin niet benoemd. Tot slot, worden de drie bevindingen van de observanten benoemd.

<i>Stappen scaffolding</i>	<i>Gemiddeld percentage</i>	<i>Middelen per stap</i>
Diagnose strategie	23%	Open vraag stellen: 16% Samenvatten van leerstof: 10% Observeren: 2%
Diagnose check	7%	Interpretatie nagaan: 7%
Hulp strategieën	36%	Open vraag stellen: 9% Gesloten vraag stellen: 9% Hint geven: 6% Instructie geven: 4% Uitleg geven: 8% Feedback geven: 2%
Nagaan begrip	34%	Open vraag stellen: 12% Gesloten vraag stellen: 9% Leerlingen laten zien dat ze het begrepen hebben: 12%

Directrice onderzoeksschool: ik denk dat je een passende interventie gevonden hebt bij je doel. De manier waarop je de leerling hebt begeleid was heel effectief en het was duidelijk zichtbaar dat je een duidelijk doel voor ogen had. Je past de stappen vrij moeiteloos toe. Bij het ontwikkelingsstadium waarin 'begeleiding' op de Daltonacademie zich op dit moment bevindt, lijkt dit een juiste interventie. De kenmerken contingentie, fading en overdracht van verantwoordelijkheid zijn de juiste manieren om de leerlingen te leren reflecteren.

Intern begeleider onderzoeksschool: je stelt veel vragen, maar daarmee stuur je het kind in de juiste richting. Er zit structuur in het gesprek door de verschillende stappen die je kunt nemen. Het kind komt uiteindelijk tot zijn eigen oplossing en de manier waarop je dat doet lijkt heel natuurlijk.

Leerkracht én ex-studente master EN onderzoeksschool: goede en ontspannen sfeer tijdens het gesprek. Goede opbouw van de vragen aan de hand van *scaffolding* met als doel bewustwording. De bewustwording van de leerling kwam sterk naar voren in het gesprek. Door de vragen die werden gesteld, zag je de bewustwording bij de leerling komen. Ik denk dat deze manier goed zou passen in onze praktijk. Wel is het van belang om de leerkrachten te sturen/ begeleiden in het stellen van vragen. Ik denk dat deze vorm een goede manier is om aan te sluiten bij het werken met de ik doelen en het portfolio.

Resultaat

De stappen ‘hulpstrategieën’ en ‘nagaan begrip’ scoren het hoogste en de ‘diagnose check’ het laagste. Deze lage score valt te verklaren omdat de redenen waarom leerlingen in gesprek gingen met de leerkracht voorafgaand al helder waren. De ik-doelen van reflectie vormden immers het startpunt van de reflectiegesprekken. Opvallend is dat het stellen van open vragen als middel het hoogste scoorde, bij alle stappen van *scaffolding*.

In de bevindingen van de observanten wordt driemaal benoemd dat het kind tot zijn eigen oplossing/bewustwording komt tijdens het gesprek en dat het een juiste interventie is, passend bij de visie van de school om het reflectief vermogen verder te ontwikkelen.

4.2.3 - Analyse en resultaten gestructureerd dagboek

Voor de beantwoording van de tweede deelvraag is het overige deel van het gestructureerd dagboek gebruikt (bijlage 9). In deze paragraaf worden de bevindingen geanalyseerd, die passend zijn bij de tweede deelvraag. De gegevens uit het gestructureerd dagboek zijn gerubriceerd. Er zijn vanuit de negen ik-doelen van reflectie, drie rubrieken opgezet: keuze, kwaliteiten en evaluatie (bijlage 15). Vervolgens zijn per leerling de bevindingen bij elkaar gevoegd en daaruit, is samen met een *critical friend*, de volgende analyse uitgekomen:

Rubriek	Analyse
<u>Keuze</u>	1 leerling geeft aan haar doel ‘ik kan uitleggen waarom ik bepaalde keuzes maak’ behaald te hebben, omdat zij door de gesprekken met de leerkracht bewuster is geworden van de werkplek die zij kiest en de wijze waarop ze aan haar taken werkt. 1 leerling zegt dat ze door het doel ‘ik kan uitleggen waarom ik bepaalde keuzes maak’ zich bewuster is geworden van haar eigen keuzes, maar nog moeite heeft deze te verwoorden. 1 leerling heeft zijn doel ‘ik kan uitleggen waarom ik bepaalde keuzes maak’ behaald, omdat hij in alle gesprekken stap voor stap kan verwoorden welke keuzes hij, in een bepaalde tijd, heeft gemaakt.
<u>Kwaliteiten</u>	1 leerling geeft aan dat haar doel ‘ik kan aangeven wat ik nodig heb bij het werken aan een taak’ is behaald, omdat ze elke dag op dezelfde plek zitten, een koptelefoon gebruikt en het nu weet dat zij het fijn vindt dat haar werk door de leerkracht is goedgekeurd voordat ze verder kan met een andere taak. 1 leerling kan aangeven wat ze nodig heeft bij het werken aan een taak: ‘werken in stilte en in de buurt zitten van iemand die mij kan helpen’, maar handelt hier nog niet structureel naar. 1 leerling kan ‘aangeven wat hij nodig heeft bij het werken aan een taak’ en voert dit soms ook zelfstandig uit. De leerkracht vraagt: ‘wat is een goede plek voor jou?’ Waarop hij antwoordt: ik wilde daar zitten, maar die plek was al bezet, maar hij kan ook op een onrustige plek blijven zitten en heeft dan een aanwijzing

	van de leerkracht nodig.
<u>Evaluatie</u>	1 leerling zegt dat ze door het doel 'ik vergelijk mijn werk met de eisen van de opdracht' de fouten in haar eigen werk beter kan zien omdat ze eerst de opdracht leest en dit dan vergelijkt met haar eigen antwoorden.

Resultaat

Door de analyse kan worden geconcludeerd dat binnen alle rubrieken reflectiegesprekken hebben plaatsgevonden met één of meerdere leerlingen. Binnen de rubriek keuze, is het doel 'ik kan uitleggen waarom ik bepaalde keuzes maak' volgens twee van de drie leerlingen behaald. Eén van de drie leerlingen geeft aan de keuzes bewust te maken, maar heeft nog moeite deze te verwoorden.

Binnen de rubriek kwaliteiten is het doel 'ik kan aangeven wat ik nodig heb bij het werken aan een taak' volgens één leerling behaald. De overige twee leerlingen geven tijdens de reflectiegesprekken aan wat ze nodig hebben bij het werken aan een taak, maar handelen hier nog niet structureel naar. Binnen de rubriek evaluatie zijn de doelen nog niet behaald. Deze zijn wel behandeld tijdens de reflectiegesprekken.

4.2.4 - Koppelen van onderzoeksinstrumenten

Zoals in paragraaf 4.1.4 is beschreven, moeten de resultaten van de drie onderzoeksinstrumenten; focusgroep interview, observaties en gestructureerd dagboek worden gecontroleerd middels triangulatie. De resultaten zijn naast elkaar gelegd en vervolgens is er door de onderzoekster, in samenwerking met een *critical friend*, gezocht naar overeenkomsten en/of tegenstellingen.

4.2.5 - Resultaat deelvraag 2

Er is gekeken of de uitspraken van het focusgroep interview overeenkomen met de bevindingen uit het dagboek en de resultaten van de observaties passend zijn bij de uitspraken van de focusgroep interviews (bijlage 16), hier zijn de volgende resultaten uit voortgekomen: De lage score van de stap 'diagnose check' valt te verklaren omdat de reden waarom de leerlingen in gesprek gingen met de leerkracht helder waren. Dit wordt bevestigd door één van de leerling tijdens het interview: ik vond het fijn dat er over hét gekozen doel werd gesproken, hierdoor begreep ik het gesprek.

Opvallend was dat het stellen van open vragen als middel het hoogste scoorde. Leerlingen gaven in het interviews aan dat de middelen 'uitleg geven' en 'hints geven' helpend was om verder te komen in hun doel.

De observanten hebben alle drie aangegeven dat het een passende interventie is om het reflectief vermogen bij de leerlingen te ontwikkelen. Dit is tevens te herleiden uit het interview waarin drie leerlingen hebben aangegeven hun eerste doel behaald te hebben. Uit de gegevens van het dagboek is gebleken dat diezelfde leerlingen het doel hebben behaald. Ook blijkt uit de focusgroep interviews en observaties dat de leerlingen zich meer bewuster worden van hun doelen door de reflectiegesprekken.

Hoofdstuk 5 – Conclusie, discussie en aanbeveling

5.1 - Conclusie

Om antwoord te geven op de onderzoeksvraag worden eerst de deelvragen beantwoord. De uitkomsten worden gekoppeld aan de bevindingen die voortkwamen uit de literatuurstudie.

5.1.1 - Deelvraag 1: Hoe hebben de leerlingen de ik-doelen van reflectie tot nu toe ontwikkeld?

Uit de resultaten is gebleken dat alle leerlingen kunnen bepalen in hoeverre zij de negen ik-doelen van reflectie beheersen (Kohnstamm, 2009).

Gezien de resultaten vanuit de drie verschillende bronnen en kennis van de groepsleerkracht over de desbetreffende leerlingen, kan geconcludeerd worden dat de ik-doelen: *ik kan aangeven wat mij afleidt bij het werken aan een taak*, *ik kan aangeven wat ik nodig heb bij het werken aan een taak* en *ik weet waar ik (minder) goed in ben*, het meest zijn ontwikkeld.

Kanttekening hierbij is dat de leerlingen vinden dat zij niet goed zijn in het ik-doel: *ik kan aangeven wat ik nodig heb bij het werken aan een taak*, maar ouders het tegenovergestelde vinden en de groepsleerkracht dit doel meerdere malen heeft waargenomen in de praktijk. Het ik-doel: *ik kan inschatten of mijn antwoorden goed zullen zijn*, wordt door ouders en leerlingen gezien als een doel dat goed is ontwikkeld. In de onderwijspraktijk is dit niet waargenomen door de groepsleerkracht.

Het ik-doel: *ik vergelijk mijn eigen werk met de eisen van de opdracht*, is door de groepsleerkracht bij één leerling waargenomen in de praktijk. Dit doel behoort, volgens de leerlingen bij de drie minst ontwikkelde ik-doelen, terwijl ouders hebben aangegeven dat hun kind dit doel beheerst.

Tijdens de analyse van het ik-doel: *ik kan uitleggen waarom ik bepaalde keuzes maak*, kwam een opvallend zaak naar voren. Alle ouders gaven aan dat hun kind zijn/haar keuzes kan verwoorden, terwijl dit doel volgens de leerlingen het minst was ontwikkeld. Het doel werd door de groepsleerkracht waargenomen in de onderwijspraktijk wanneer er een directe vraag werd gesteld, zoals: waarom heb je voor deze taak gekozen? Leerlingen konden geen antwoord geven op de vraag: welke keuzes heb je vandaag gemaakt?

De verschillen in uitkomsten tussen ouders en leerlingen zijn te verklaren volgens de theorie van Piaget én Vygotsky. Leerling kijken in de concreet-operationele fase weliswaar meer naar het proces dan naar de taak, maar kunnen dit nog niet kunnen toepassen in alle situaties (Kohnstamm, 2009). Een kind kan bijvoorbeeld thuis verwoorden waarom hij bepaalde keuzes maakt, maar vindt dit op school nog lastig.

Tot slot, komen de ik-doelen: *ik maak mijn keuzes zelf* en *ik laat mijn keuzes niet beïnvloeden door een ander*, aan bod. Beide ik-doelen zijn niet waargenomen door de groepsleerkracht in een onderwijssituaties. De leerlingen en ouders vinden dat deze doelen gemiddeld zijn ontwikkeld. Niet goed, maar ook niet slecht.

Met deze resultaten is het eerste focusgroep interview afgenomen en is de groepsleerkracht gestart met de reflectiegesprekken waarbinnen *scaffolding* werd toegepast.

5.1.2 - Deelvraag 2: Hoe kunnen door middel van scaffolding de ik-doelen van reflectie gerealiseerd worden?

Leerlingen zijn positief over de reflectiegesprekken. Dit blijkt uit de gegevens van het tweede focusgroep interview, waarin alle leerlingen hebben aangegeven te zijn ontwikkeld in hun gekozen ik-doel(en). Deze vooruitgang past bij de verwachte opbrengsten van reflectiegesprekken (Berends & Wolthuis, 2016; Berends, 2012).

De leerlingen vonden het prettig dat er tijdens de reflectiegesprekken uitleg of tips werden gegeven, welke passend waren bij hun doel. Door de stappen van scaffolding juist toe te passen, wist de groepsleerkracht wat het 'probleem' was en kon hierdoor de juiste hulpstrategieën bieden (Van de Pol, Volman, Elbers, & Beishuizen, 2012; Leraar24, 2013; Berends & Sins, 2014; Van de Pol J. , 2012).

Uit de gegevens van de observaties (bijlage 15) is gebleken dat bij een aantal leerlingen de bewustwording van het doel invloed had op hun handelen in de praktijk: een leerling staat tijdens het zelfstandig werken op van haar plek en gaat ergens anders zitten. Ze geeft aan last te hebben van een leerling die naast haar zit. De groepsleerkracht heeft haar dit nog niet eerder zien doen en vraagt naar de situatie. De leerling geeft aan dat het komt door de gesprekken: ik weet wat een goede plek is. De leerling weet nu hoe ze in een andere situatie kan handelen om hetzelfde te bereiken: het vinden van een fijne werkplek (Van de Pol J. , 2012).

De leerlingen gaven aan dat het zonder de reflectiegesprekken niet was gelukt om beter te worden in hun ik-doel. Hieruit kan geconcludeerd worden dat het doel zich bevond in de zone van de naaste ontwikkeling en de leerling de interactie met de leerkracht nodig had om tot groei van zijn of haar ik-doel te komen (Kohnstam, 2009).

Naast de bevindingen van de kinderen over de inzet van scaffolding hebben ook de observanten hun positieve bevindingen uitgesproken. Ze vinden het een passende interventie om het reflectief vermogen te ontwikkelen. Het biedt een duidelijke structuur voor een gesprek en het kind wordt gestimuleerd om zelf tot een oplossing te komen of antwoord te vinden (Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf, & Wubbels, 2001; Berends & Sins, 2014). Tot slot, zag de groepsleerkracht dat de kinderen na de reflectiegesprekken met een glimlach de ruimte verlieten en trots waren op de oplossingen die ze zelf hadden bedacht (Berends & Wolthuis, 2016).

5.1.3 - Onderzoeksvraag: Hoe kan, door de inzet van scaffolding, het reflectief vermogen bij vier leerlingen uit groep vijf van basisschool X worden geoptimaliseerd, tijdens het zelfstandig werken?

Uit de resultaten van de twee deelvragen is geconcludeerd dat de inzet van scaffolding een positieve bijdrage levert aan de ontwikkeling van het reflectief vermogen van deze leerlingen in deze onderzoeksschool. Het voeren van de reflectiegesprekken, waarin de ik-doelen het startpunt van het gesprek vormde, is een goede manier om de ontwikkeling van het reflectief vermogen te organiseren binnen de onderwijspraktijk (Berends & Wolthuis, 2016). Het werken vanuit de eigen gekozen ik-doelen, gaf de leerling zicht in zijn of haar leer- en werkprocessen. De onderzoekster had verwacht dat de ik-doelen hét startpunt van de gesprekken zou zijn, maar in de praktijk bleken dit veelal observaties van de groepsleerkracht of ervaringen van de leerlingen te zijn. Tijdens de diagnose check kwam het ik-doel ter sprake waaraan de observatie of ervaring gekoppeld kon worden. De leerling werd zich hierdoor

bewust van de handelingen die hij/zij had uitgevoerd, wat de gevolgen hiervan waren en bij welk ik-doel het thuis hoorde. Dit leidde ertoe dat de leerling, tijdens het zelfstandig werken, bewuster handelde en zijn handelingen kon verwoorden (Berends & Wolthuis, 2016). De leerlingen werden zich bewuster van hun werkplek, de wijze waarop ze aan hun taak werkten of hun werk nagekeken.

Het stappenplan van Van de Pol et al. (2011) is een goed hulpmiddel om de leerling contingente hulp te bieden. Het bracht structuur in de gesprekken, de mogelijkheid om de leerlingen te begeleiden in de ‘zone van naaste ontwikkeling’ en hen vertrouwen te geven (Kohnstamm, 2009; Berends & Wolthuis, 2016). De onderzoekster had verwacht dat het model, om contingente hulp te bieden, slechts waardevol was wanneer alle stappen precies doorlopen zouden worden. In de praktijk bleek het vooral een hulpmiddel te zijn om het reflectiegesprek vorm te geven. De ontwikkeling van het ik-doel was het uitgangspunt van het gesprek en *scaffolding* het middel.

5.2 - Discussie

Voordat met een kritische blik wordt gekeken naar wat beter had gekund tijdens het onderzoeksproces, wordt eerst gestart met het benoemen van een sterk punt.

Een sterk punt van dit onderzoek is de aandacht voor het eigenaarschap van de leerlingen. De leerlingen hadden inspraak in de doelen waarin ze zich wilde ontwikkelen en de momenten waarop ze de gesprekken wilden met de groepsleerkracht. Hiermee leken de leerlingen betrokken, want ze spraken mij erop aan als er (nog) geen gesprek had plaatsgevonden of vertelden uit zichzelf dat ze aan hun doel hadden gewerkt. Gezien de gedachtegang van het actieonderzoek waarin leerlingen onderdeel van het onderzoek zijn (Ponte, 2012), is deze betrokkenheid enorm van belang.

Er zijn echter ook verbeterpunten voor dit onderzoek. Ten eerste is het onderzoek gehouden onder vier leerlingen uit groep vijf. Dit zijn te weinig respondenten om een totaalbeeld te krijgen van alle leerlingen in groep vijf. Daarnaast hebben de resultaten een voorlopig karakter en zijn sterk context gebonden, waardoor de resultaten over een jaar totaal anders kunnen zijn (Schuman, Montessorri, & de Lange, 2016). Ten tweede is de interventie door één groepsleerkracht uitgevoerd en zijn er geen resultaten van andere leerkrachten die dezelfde interventie hebben uitgevoerd. Daarmee is de betrouwbaarheid van dit onderzoek in mindere mate aan te tonen.

Ten derde wordt voor de reflectiegesprekken een bepaalde mate van taalbegrip, woordenschat en beheersing van de Nederlandse taal van de leerling verwacht. Gezien de grote populatie NT2 (Nederlands als tweede taal) leerlingen, wordt dit een uitdaging voor de onderzoeksschool.

Tot slot, is de onderzoekster aan de start én tijdens het onderzoek tegen de formulering en ‘toetsing’ van de ik-doelen aangelopen. Tijdens de selectie van de ik-doelen van reflectie waren weinig doelen SMART en eenduidig geformuleerd. Hierdoor was het voor de onderzoekster én leerlingen moeilijk te bepalen op welke manier een doel behaald kon worden. De onderzoekster heeft nadacht over de mogelijkheden om de deelvaardigheden te formuleren en hiermee de doelen SMART te maken. Dit heeft zij buiten beschouwing gelaten en zal het als aanbeveling meegeven aan de onderzoeksschool.

In deze paragraaf gaat het ook over discrepanties binnen het onderzoek. Een opvallend zaak was de uitkomst van het ik-doel: *ik kan uitleggen waarom ik bepaalde keuzes maak*. Ouders schaalden de leerlingen hoger in dan de leerlingen en ook de groepsleerkracht had situaties waargenomen waarin dit doel zichtbaar was, terwijl de leerlingen aangaven het een moeilijk doel te vinden. Na een kort literatuuronderzoek is een mogelijk verklaring gevonden voor het verschil in resultaten. Het kan te maken hebben met de ‘voorwaarden’ van keuzes maken en verwoorden. Op het moment dat een kind zijn keuzes verwoordt/verantwoord, moet hij zich open kunnen stellen en vertrouwen hebben in zichzelf en zijn keuzes. Het kan zijn dat een kind, na een gerichte vraag van ouders of leerkracht zich veiliger genoeg voelt om zijn keuzes te verwoorden, dan wanneer hij het geheel zelfstandig moet verwoorden (Kohnstamm, 2009; Wiersma, 2011).

5.3 - Aanbeveling

Deze aanbevelingen zijn ontstaan naar aanleiding van de resultaten en het onderzoeksproces en kunnen ingezet worden voor verder onderzoek.

De eerste aanbeveling is al gedeelte benoemd in de vorige paragraaf. De onderzoekster denkt dat het helpend kan zijn voor de onderzoeksschool als de ik-doelen ook deelvaardigheden krijgen. Hiermee wordt het voor de leerkracht en leerling duidelijk wat hij/zij moet kunnen om het desbetreffende doel te bereiken. Vanuit de Daltonliteratuur worden hiervoor al voorbeelden gegeven.

De tweede aanbeveling is gericht op het breed invoeren van deze interventie. Daarin moeten de leerkrachten worden begeleidt in het aanpakken van de interventie en de resultaten onderzoek matig worden gevolgd.

De derde aanbeveling is gericht op het literatuuronderzoek naar *scaffolding*. *Scaffolding* wordt gekenmerkt door contingentie, fading en overdacht van verantwoordelijkheid (Van de Pol J. , 2012). Binnen dit onderzoek is vooral aandacht besteed aan contingentie. Gezien de daltongerichte visie van de school is het interessant om te onderzoeken wat er nodig is om tot fading en overdacht van verantwoordelijk te komen.

Tot slot, een aanbeveling vanuit de leerlingen. De leerlingen hebben tijdens het focusgroep interview aangegeven het wenselijk te vinden een activiteit te doen terwijl ze met de leerkracht een gesprek voeren. De leerlingen gaven zelf de voorkeur aan tekenen of buiten spelen.

5.4 - Reflectie en evaluatie

Zoals weergegeven in hoofdstuk drie, zal de onderzoekster reflecteren op het onderzoeksproces en haar ethisch handelen (De Keizer, 2014; Boosten & Klabbers, 2013). Het doen van een actieonderzoek heeft mij een positieve ervaring opgeleverd. Ik heb ervaren hoe leerzaam en belangrijk het is om de wetenschap te verbinden met de onderwijspraktijk, omdat geen enkele collega van de onderzoeksschool bekend was met *scaffolding*. Nu blijkt het een passende interventie voor de onderzoeksschool te zijn. Door deze ervaring, vind ik dat leerkrachten vaker (met elkaar) onderzoek moeten doen, waarbij ze eerst de verbeterwens helder moeten hebben om vervolgens naar passende oplossing te zoeken. Ik hoop dat in de toekomst tijd vrijkomt voor mij en mijn collega's om meer onderzoek te doen binnen de onderwijspraktijk. Het is immers een tijdrovend proces. Ik heb in ieder geval de smaak te

pakken en hoop mijn onderzoekservaring nog vaker in te zetten om tot verbetering van het onderwijs te komen. Want evenals reflecteren, onderzoeken moet je doen!

Literatuurlijst

- Berends, R. (2012). Reflectie en dalton. *Basiscursus Reflectie en Dalton*. DaltonDeventer.
- Berends, R., & Sins, P. (2014). *Reflectie in het daltononderwijs: Geschiedenis, praktijk en onderzoek*. Deventer: Saxion Dalton University Press.
- Berends, R., & Wolthuis, H. (2016). *Focus op Dalton*. Deventer: Saxion Dalton University Press.
- Boosten, A., & Klabbers, W. (2013). Een reflectieve-onderzoekende houding: een model voor reflectie als mogelijk hulpmiddel? *Nieuw Meesterschap* , 3, 29-33.
- Crawford, M. (2016, Juli). *Kennisnet*. Opgehaald van Zelfregulatie: <https://www.kennisnet.nl/artikel/zelfregulatie-is-een-spier-die-je-kunt-trainen/>
- Daltonacademie de Meiboom. (2017). *Schoolplan 2017/2018*. Nijmegen: Daltonacademie 'de Meiboom'.
- De Keizer, H. (2014). *Ethiek in de Master SEN Ethische aspecten in de opzet & uitvoering van het Praktijk Gericht Onderzoek in de MSEN*. Fontys OSO.
- Ettekoven, S., & Hooiveld, J. (2015). *Leren en onderwijzen*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Kohnstam, R. (2009). *Kleine ontwikkelingspsychologie I: het jonge kind*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Kohnstamm, R. (2009). *Kleine ontwikkelingspsychologie II: de schoolleeftijd*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kumar, R. (1996). *Research Methodology: A Step-by Step Guide for Beginners*. Longman Australia.
- Leraar24 (Regisseur). (2013). *Scaffolding* [Film].
- Levy, F., & Mundane, R. (2004). *The new division of labor. How comuters are changing the way we work*. Princeton University Press and the Russell Sage Foundation.
- Meiboom, D. d. Ontwikkelingsmodel. *Ontwikkelingsmodel* . Daltonacademie de Meiboom, Nijmegen.
- Nederlandse Dalton Vereniging. (2013). *Beleidsplan NDV 2013-2016*. Den Haag: NDV.
- Nederlandse Dalton Vereniging. (sd). *Wie zijn wij?* Opgeroepen op 06 03, 2019, van Dalton: <http://www.dalton.nl/wie-zijn-wij/visitaties>
- Omrod, J. (2011). *Essentials of Educational Psuchology. Big ideas to Guide Effective Teaching*. New Jersey: Pearson.
- Pea, R. (2004). The social and technological dimensions of scaffolding and related theoretical concepts for learning, education, and human activity. *The journal of the learning sciences* (13), 423-451.
- Ponte, P. (2012). *Onderwijs en onderzoek van eigen makelij: onderzoek met en door leraren*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Pring, R. (2000). Editorial: Educational Research. *Britisch journal of Education studies* , 1 (48).

- Puntambekar, S., & Hubscher, R. Tools for scaffolding student in a complex learning environment: What have we gained and what have we missed? *Educational Psychologist*, (40), 1-12.
- Ruiz-Primo, M. A., & Furtak, E. M. (2007). Exploring teachers' informal formative assessment practices and students understanding in the context of scientific inquiry. *Journal of Research in Science Teaching* (44), 57-84.
- Schuman, H., Montessorri, H., & de Lange, R. (2016). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Sins, P. (2014). De effectiviteit van reflectie. In R. Berends, & P. Sins, *Reflectie in het daltononderwijs: Geschiedenis, Praktijk en Onderzoek*. Deventer: Saxion Dalton University Press.
- SLO. (2016, mei 5). *Zelfregulering*. Opgeroepen op november 2017, van SLO: Curriculum van de toekomst: <http://curriculumvandetoekomst.slo.nl/21e-eeuwse-vaardigheden/zelfregulerend-vermogen/voorbeeldmatig-leerplankader>
- Spijkerman, L. (2014). *Professionaliseren in feedback door feedback*. Fontys Hogeschool Kind en Educatie, Leren en Innoveren (Professional Master). Lilian Spijkerman.
- Spijkerman, L. (2014). *Professionaliseren in feedback door feedback*. Fontys Hogeschool Kind en Educatie, Leren en Innoveren (Professional Master). Fontys Hogescholen.
- Thijs, A., Fisser, P., & Hoeven, M. v. (2014). *21e eeuwse vaardigheden in het curriculum van het funderend onderwijs*. Enschede: SLO.
- Thijs, A., Fisser, P., & Hoeven, M. v. (2014). *21e eeuwse vaardigheden in het curriculum van het funderend onderwijs*. Enschede: SLO.
- Trimbos, B., Canton, J., & Beeker, A. (2008). *Scaffolding: Technieken om MVT leerlingen hoger te laten reiken*. Enschede: Stichting leerplanontwikkeling (SLO).
- Van de Pol, J. (2012). *Scaffolding in teacher-student interaction: exploring, measuring, promoting and evaluating scaffolding*. Universiteit van Amsterdam. Universiteit van Amsterdam.
- Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2011). Patterns of contingent teaching in teacher-student interaction. *Learning and Instruction* (21), 46-57.
- Van de Pol, J., Volman, M., Elbers, E., & Beishuizen, J. (2012). Measuring scaffolding in teacher: Small-group interactions. In R. (. Gillies, *Pedagogy: New developments in the learning sciences* (pp. 151-188). Hauppauge: Nova Science Publishers.
- Van den Oetelaar, F. (2012, augustus). *21stcenturyskills*. Opgeroepen op mei 2018, 28, van Whitpaper: https://www.21stcenturyskills.nl/download/Whitepaper_21st_Century_Skills_in_het_onderwijs.pdf
- Veltman, E. (2017, maart 9). *21e eeuwse vaardigheden*. Opgeroepen op november 7, 2017, van SLO: Curriculum van de toekomst: <http://curriculumvandetoekomst.slo.nl/21e-eeuwse-vaardigheden>
- Wiersma, A. (2011). Help! Hoe leer ik mijn kind kiezen? . *Ouders & COO* .
- Wood, D., Wood, H., & Middleton, D. (1978). An experimental evaluation of four face-to-face teaching strategies. *International Journal of Behavioural Development* (1), 131-147.
- Yin, R. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. California: Thousand Oaks.

Bijlagen

1. Beoordeling Daltonvisitatieteam

beoordeling

nr	kernwaarden	ontwikkeling	
		O	V
0	Realisering aanbevelingen vorige visitatie *		x
1	Vrijheid in gebondenheid / Verantwoordelijkheid en vertrouwen		x
2	Zelfstandigheid		x
3	Samenwerking		x
4	Reflectie		x
5	Effectiviteit- doelmatigheid		x
6	Borging	x	

* niet van toepassing bij licentieverlening

Advies aan het algemeen bestuur van de NDV

	Advies	Criteria
	Licentie verlenen	Maximaal één onvoldoende kernwaarde.
	Over twee jaar versnelde visitatie voor licentieverlening	Twee of meer onvoldoende kernwaarden
	Geen licentie verlenen	Na versnelde visitatie licentieverlening twee of meer onvoldoende kernwaarden
X	Licentie voor vijf jaar verlengen	Maximaal één onvoldoende kernwaarde inclusief realisering aanbevelingen vorige visitatie
	Over twee jaar versnelde visitatie (bij de vijfjaarlijkse visitatie)	Twee of meer onvoldoende kernwaarden inclusief realisering aanbevelingen vorige visitatie
	Licentie intrekken	Na versnelde visitatie twee of meer onvoldoende kernwaarden inclusief realisering aanbevelingen vorige visitatie

Aanbevelingen die met een plan van aanpak opgenomen worden in de schoolreactie

Nr. 2	Ontwikkel persoonlijke ik doelen verder, in de differentiatie die bij jullie school past.
Nr. 3	Geef leerlingen, binnen hun persoonlijke onderwijsbehoeften, de mogelijkheid tot gedeelde sturing binnen hun taak.

aanbeveling 2. (letterlijk overnemen uit visitatieverslag)	Ontwikkel persoonlijke ik doelen verder, in de differentiatie die bij jullie school past.
actie	Pilots worden teambreed geëvalueerd en er wordt besloten tot definitieve invoering. Er wordt een planning gemaakt voor het invoeren van de Dalton-ik doelen (persoonlijke ontwikkeling). Er worden verbindingen gemaakt met de andere leerteams, zodat er een goede doordacht en uitvoerbaar portfolio ontstaat.
uitvoerenden	Leerteam portfolio in overleg met het kaderstellend team
tijdvak	Elk leerteam zorgt voor een uitgewerkte planning voor 2018-2019 ter invoering. In het volgende schoolplan wordt een verdere planning opgenomen.
scholing/ externe ondersteuning	Wordt opgenomen in het jaarlijkse scholingsplan.
toelichting	In het document 'persoonlijke ontwikkeling' gemaakt is. In dit document is aandacht voor SCOL, KIVA, Dalton en de sociale kaart van de leerlingen/groepen. In dit document wordt tweejaarlijks de ontwikkeling geëvalueerd. In het Daltonacademie portfolio worden de definitieve keuzes opgenomen.

aanbeveling 3. (letterlijk overnemen uit visitatieverslag)	Geef leerlingen, binnen hun persoonlijke onderwijsbehoeften, de mogelijkheid tot gedeelde sturing binnen hun taak.
actie	Plannen voor basisgroepen (met name persoonlijke ontwikkeling) en instructiegroepen (met name leeropbrengsten) met elkaar delen en waar mogelijk samen maken. Daarbij opnemen de mate van gedeelde sturing met betrekking tot doelen/taken.
uitvoerenden	Leerkrachten zelfsturende teams
tijdvak	Door ontwikkelen in het komende half jaar, en verdere acties opnemen in jaarplan en volgend schoolplan.
scholing/ externe ondersteuning	Dit schooljaar en volgend schooljaar tijdens de Daltonopleiding. En daarna opnemen in het scholingsplan.
toelichting	Verbinding blijven zien tussen de verschillende leerteams, portfolio, cyclisch werken en onderzoekend leren.

2. Vooronderzoek

1. Herken je dit probleem binnen je eigen onderwijspraktijk?

Ja, 100%.

2. Wat is volgens jou het probleem?

Taken komen nu vooral vanuit de leerkracht. Kinderen hebben niet hun eigen leerdoel voor ogen en de manier waarop ze deze moeten behalen. Er wordt nu bepaald voor de leerlingen wat ze moeten doen (aanbod en doelen). Eigenaarschap ligt minder bij de leerlingen. Niet inzichtelijk wat ze leren en de weg ernaar toe is. Weinig inspraak in eigen leerproces. Handelen van de leerkracht. Lln moeten leren waarvoor ze de opdrachten maken. Opdrachten zijn niet motiverend. Moeite met plannen en te weinig tijd.

3. Wat kunnen de eventuele oorzaken zijn waardoor het een probleem is geworden?

Keuze wordt bepaald door leerkracht. Allemaal dezelfde taak. Onvoldoende, aangepast, materiaal om in te zetten. Onvoldoende gesprekjes met lln. Leiden meer loslaten en meer begeleiden. Te weinig inzicht in leerlijn. Leerkrachten moeten verantwoordelijk bij kind neerleggen. Stimuleren dat het werk af moet zijn. Productgericht i.p.v. proces. Opbrengsten zijn van belang. Opdrachten zijn niet op niveau. Te weinig kennis van leerlijnen.

5. Zijn er eerdere acties binnen je onderwijspraktijk/binnen de school geweest om het probleem op te lossen?

Wel pogingen maar elke keer niet verder mee gegaan. Tijdgebrek om uit te zoeken, veel gesprekken vanuit de lkr. Er is in het verleden een organisatie-omslag gemaakt om meer gedifferentieerd instructie te geven. Waardoor er meer tijd om te tuinen kwam, en meer begeleidingstijd. Ontwikkeling portfolio spelling. Meer bewustwording zodat kinderen weten welke doelen er bij de volgende toets getoetst worden. Ja een teamvergadering over intrinsieke motivatie waarbij gebrainstormd is over het vergroten van de motivatie van de tuinopdrachten. Er werd gewerkt met portfolio's, maar die waren gericht op presentatie. Directe instructiemodel invoeren en niveaugroepen om op die manier op hetzelfde niveau aan te kunnen spreken. Basisgroepen 1 t/m 4, en 5 t/m 8 om groepen te mengen, en op die manier gedragsproblematiek op te lossen. Op dit moment wordt binnen het leerteam portfolio dit probleem aangepakt. Kinderen krijgen het inzicht in hun eigen leren en ontwikkeling en kunnen daar zelf hun werk bij zoeken. Ze mogen ook zelf aangeven wat zijn willen leren door leerdoelen te bedenken. Toets resultaten bespreken en aandachtspunten voor volgend blok vaststellen. Portfolio opstellen en spellingresultaten in grafiek zetten.

6. Wat zou er kunnen gebeuren als dit probleem niet wordt opgelost?

Motivatatie van lln ; intrinsieke motivatie, zal niet verder worden uitgedaagd en blijft alles hetzelfde. De lkr blijft de regie houden. Raken leerkrachten overspannen. Kinderen ontberen het leren van vaardigheden die ze in hun later leven nodig hebben zoals zelfstandige keuzes maken, initiatieven nemen. Motivatie blijft kelderen waardoor kinderen nog meer storend gedrag gaan vertonen. Kinderen leren niet zelf verantwoording te nemen voor hun leren. Er zal minder uitdaging voor kinderen zijn en kinderen krijgen minder

passend onderwijs. Er zal niet veel veranderen. Kinderen zullen het werk maken en doen. Zij zullen ok gewoon een uitstroom behalen op de basisschool die bij hen past. Alleen zullen zij als personen minder vaardigheden ontwikkelen die nodig zijn om te kunnen fungeren in de maatschappij. Kinderen leren niet om inzicht te krijgen in hun eigen ontwikkeling en het stellen van doelen.

7. Hoe zou de gewenste situatie er uitzien?

Kinderen zijn deelgenoot/eigenaar van alles wat je met de kinderen aan activiteiten/takenaanbod, samen bedenkt. Wat willen kinderen leren. Een procesbegeleider die kinderen helpt om doelen te stellen daarbij de opbrengsten niet uit het oog te verliezen. Evenwicht in opbrengsten en vaardigheden. Het kind trots en gemotiveerd om te leren krijgen. Vrolijke blijde kinderen. Kinderen zijn mega gemotiveerd ze willen leren en zijn nieuwsgierig bij het oplossen van problemen. Intrinsiek willen ze leren en voor zichzelf slimmer worden. Kinderen worden uitgedaagd om te leren, kunnen hun eigen leerdoelen stellen en zijn in staat deze manier van werken met andere kinderen te delen. Kinderen zijn gemotiveerd hun doelen te bereiken en kunnen daarbij keuzes maken en hebben hoge verwachtingen van zichzelf. De gewenste situatie is dat we gaan naar een situatie waar de kinderen zelf aan kunnen geven wanneer zij een instructie nodig hebben of juist niet. Dit kan alleen maar als we hen inzicht geven in de leerlijnen. Kinderen zijn eigenaar van hun eigen ontwikkeling. Kinderen kunnen persoonlijke leerdoelen stellen en hier gericht aan werken. Kinderen voelen zich verantwoordelijk voor het leerproces.

3. Ik-doelen onderzoeksschool

Daltonacademie

IK_DOELEN bij de Daltonpijlers

Fase	Efficiëntie van middelen en tijd	Zelfstandigheid	Vrijheid en verantwoordelijkheid	Samenwerken	Reflectie
0	Ik... - kan zelf speelgoed pakken waar ik mee wil spelen - kan zelf een activiteit kiezen uit 2-3 mogelijkheden	Ik... - kan zelf de jas aan-/uittrekken - kan zelf uit een beker drinken - kan op de commode klimmen - kan zelfstandig naar de wc gaan/handen wassen - kan iets vertellen in de kring - kan zelf een opdrachtje uitvoeren - maak contact met andere groepsgenoten - maak contact met pm-er - los zelf kleine praktische problemen op - geef zelfstandig - kies een activiteit - voer een activiteit uit - roep een activiteit af - speel buiten het lokaal onder toezicht - kan om hulp vragen - kan zelf vertellen wat ik graag wil - Ik kan 5 minuten geconcentreerd spelen - Ik kan verstaanbaar praten	Ik... - kan mij aan regels en afspraken houden - kan netjes omgaan met materiaal - kan een eenvoudige opdracht/taak die me wordt gegeven uitvoeren - kan met aansturing opruimen - kan initiatief nemen - kan kiezen welk activiteit ik ga doen - kan zelf de spullen pakken die ik nodig heb voor een activiteit - kan na de uitgevoerde activiteit zelf de spullen opruimen - kan zelf spelen in een andere ruimte onder beperkt toezicht - kan voor mezelf opkomen - kan zelf iets vertellen in de kring - kan zelf een opdracht uitvoeren - kan zelf vertellen wat ik graag wil - kan zelf op de stoel aan tafel gaan zitten	Ik... - Gebruik namen van groepsgenoten - Kijk een ander aan tijdens het spreken - Geef een ander de kans om mee te doen - Kan mezelf duidelijk maken - Kan luisteren naar een ander - Kan bij een groepje blijven	Ik...

Fase	Efficiëntie van middelen en tijd	Zelfstandigheid	Vrijheid en verantwoordelijkheid	Samenwerken	Reflectie
1	Ik... kan alles wat ik nodig heb zelf pakken	Ik... - Durf nieuwe dingen te doen - Stel vragen over de taken - Kan een keuze maken uit een aantal taken - Voer een taakje alleen uit - Kan op het leerplein werken	Ik... - kan zelf kiezen aan wie ik hulp vraag. - kan rustig werken en praten. - kan omgaan met uitgestelde aandacht, durft kleine vrijheden aan. - kan me aan regels en afspraken houden. - kan omgaan met twee tot vier weektaken.	Ik... - durf inbreng te hebben - werk mee aan groepsopdrachten - luister naar een ander - laat een ander uitpraten - accepteer de inbreng van een ander - deel materialen met een ander - werk in groepjes van verschillende grootte samen - spreek verstaanbaar - besef dat ik deel uit maak van een groep	Ik... - Accepteer gezag van elke medewerker van de school - kan alleen en samen reflecteren. - reageer vriendelijk op een ander
Fase	Efficiëntie van middelen en tijd	Zelfstandigheid	Vrijheid en verantwoordelijkheid	Samenwerken	Reflectie
2	Ik... - kan 30 minuten zelfstandig werken - kan bedenken wat ik bij een activiteit nodig heb - kan alles wat ik nodig heb zelf pakken - kan de volgorde van mijn taken bepalen. - kan omgaan met acht tot tien weektaken. - zorg ervoor dat mijn spullen op de juiste plek zijn opgeruimd	Ik... - controleer mijn eigen werk - praat mee over een opdracht - weet wanneer ik de juf/meester niet mag storen en kan hiermee omgaan - op een plek werken met minder toezicht - kan aangeven dat ik even niet gestoord wil worden	Ik... - ben persoonlijk aanspreekbaar. - kan mijn eigen werk nakijken. - kan uitleggen waarom ik iets doe. - kan reflecteren op mijn eigen werk. - kan ideeën inbrengen bij activiteiten. - kan uitleggen waarom ik iets doe.	Ik... - stel vragen aan een ander - reageer rustig op wat een ander zegt - moedig een ander aan mee te doen - bed aan om iets uit te leggen - vraag hulp aan een ander - herinner een ander aan een taak of afspraak - kan omgaan met verschillen in de groep - kan mijn eigen emoties en gevoel uitleggen - erken emoties en gevoelens van anderen	Ik... - Accepteer gezag van elke medewerker van de school - Kan samen met een leerkracht een leerdoel stellen - weet het verschil tussen pesten en plagen - kan complimenten geven en ontvangen - kan uitleggen hoe ik de dingen heb aangepakt - kan alleen en samen reflecteren - reageer vriendelijk op een ander

Fase	Efficiëntie van middelen en tijd	Zelfstandigheid	Vrijheid en verantwoordelijkheid	Samenwerken	Reflectie
3	Ik... - Verzorg mijn eigen werkplek - Ken het gebruik van verschillende materialen - kan mijn planning per dag bijhouden. - kan mijn planning gedurende de week bijhouden. - kijk aan het begin van de ochtend en middag welke spullen ik nodig heb voor de instructies. - zorg ervoor dat mijn spullen aan het eind van de ochtend en middag weer op de juiste plek zijn opgeruimd. - ga voorzichtig met de materialen om. - Verzamel met anderen materialen	Ik... - Deel mijn eigen werk in (volgorde) - Voer zelf experimentjes uit - Werk taakgericht - Kan verschillende soorten instructie (uitleg) aan - Werk in een wisselende groepsgrootte - Laat mij niet afleiden - Houd de tijd die ik heb om aan mijn taken te werken goed in de gaten - formuleer mijn eigen leerdoelen en pas deze waar nodig aan	Ik... - kan meedoen aan een instructie die ik nodig heb. (Ik weet welke instructies ik nodig heb) - kan mijn taken voor een hele week plannen. - weet wat ik kan doen als ik een opdracht niet begrijp. - kan zelf mijn taken nakijken. - weet wat ik moet doen al ik veel fouten heb gemaakt. - weet wat ik kan doen als ik klaar ben met het werken aan mijn dag- en weektaken. - kan een bewuste keuze maken wanneer ik aan een taak uit de kieskast ga werken. - Kan een goede werkplek kiezen	Ik... - Geef een ander een compliment - Maak ondersteunende opmerkingen - Kom afspraken en beloften na - Kan met alle groepsgenoten samenwerken - Kan een ander helpen zonder voor te zeggen - Kan op een vriendelijke wijze aangeven het ergens niet mee eens te zijn - Bepaal met anderen de werkplek - Wil en durf leiding te nemen - Kan per activiteit bedenken met wie en wanneer ik ga samenwerken - houd mij aan de regels die we samen hebben opgesteld - herken pestgedrag - kan een bijdrage leveren aan een prettige groeps sfeer - accepteer dat iedereen verschillend is	Ik... - accepteer gezag van elke medewerker van de school - leer van mijn fouten - Kan uitleggen waarom ik bepaalde keuzes maak - weet waar ik goed in ben - weet wat mijn zwakke punten zijn - maak mijn (gedrags)keuzes zelf en laat deze niet beïnvloeden door een ander - Ik kan aangeven wat er wel of niet effectief was in mijn manier van handelen. - vergelijk mijn werk met de eisen van de opdracht en kan goed inschatten of het resultaat voldoende zal zijn

Fase	Efficiëntie van middelen en tijd	Zelfstandigheid	Vrijheid en verantwoordelijkheid	Samenwerken	Reflectie
4	Ik... - Deel mijn eigen tijd in - Gebruik de tijd goed - kan mijn planning gedurende de week bijstellen. - kan vertellen waarom ik voor een bepaalde planning kies. - zorg ervoor dat mijn (huis)werk op tijd wordt ingeleverd - Ik kan materiaal goed gebruiken en anderen laten zien hoe dit moet. - Ik kan meedenken over welk materiaal we goed zouden kunnen gebruiken.	Ik... - kan eigen oplossingsstrategieën verwoorden - Controleer het materiaal - Bedenk zelf onderwerpen - Kan mijn eigen mening verwoorden en argumenten gebruiken - Kan mijn talenten inzetten bij activiteiten - Ken mijn zwakke punten en accepteer daar hulp bij	Ik... - kan zelf mijn eigen leerdoelen beschrijven en hier aan werken. - kan voor mezelf bepalen welke instructies ik nodig heb. - weet welke manier van leren bij mij past en kan dit ook zelf uitvoeren. - Kan terugkijken op mijn eigen functioneren - draag bij aan een goede groeps sfeer	Ik... - kan andere kinderen op een rustige manier aanspreken op hun gedrag - kan kinderen herinneren aan de groepsafspraken - kan de voortgang samenvatten - kan informatie uitwisselen - kan taken verdelen - accepteer verschillen in meningen - kan mijn mening bijstellen en het eens worden met anderen - kan met andere kinderen problemen oplossen - heb overzicht over de gemaakte afspraken, kom mijn afspraken na - geef op respectvolle manier feedback aan anderen - kan ideeën uitwisselen - kan ideeën samen verder uitbouwen - kan wat ik geleerd heb overbrengen op een ander - ben samen - herken pestgedrag en weet hoe we dat als groep kunnen voorkomen - weet wat verborgen pesten is	Ik... - reflecteer en evalueer mijn gedrag en werk(houding) om mijn doelen te bereiken - ben mij bewust van mijn sterke en zwakke punten - gebruik feedback van anderen om mijn doelen te bereiken. - weet dat goed reflecteren mij helpt bij het bereiken van mijn doelen. - kan vooraf, tijdens en na het werk, of een proces reflecteren - kan zelf mijn eigen leerdoelen stellen - kan aangeven wat er wel of niet effectief was in mijn manier van handelen en ik kan ook uitleggen waarom dat zo was - weet welk resultaat ik behaald heb en waarom. Daarbij kan ik aangeven waarmee ik tevreden ben en waarom.

Fase	Efficiëntie van middelen en tijd	Zelfstandigheid	Vrijheid en verantwoordelijkheid	Samenwerken	Reflectie
5	Ik... o kies zelf uit diverse verwerkingstechnieken	Ik... - o ken mijn eigen leerstijl - o organiseer zelf activiteiten - o kan mijn eigen leerdoelen benoemen	Ik... - o kan terugkijken op mijn eigen functioneren - o kan mijn eigen vooroordelen herkennen en relativeren - o kan onderhandelen - o voel mij betrokken bij meer dan de eigen groep alleen	Ik... - o verplaats mij in de mening van een ander - o geef kritiek op ideeën, niet op personen - o combineer verschillende ideeën - o kan de groep motiveren en stimuleren - o heb inbreng in discussies - o kan buiten de groep samenwerken (tutores) - o kan problemen bespreekbaar maken - o kan aan een groepsbespreking zonder juf/meester deelnemen - o kan de leerkracht ondersteunen (in lagere groepen) - o kan meedenken over de inhoud van het onderwijs (met een leerkracht of in een groepje)	Ik... - o gebruik het reflecteren om mijn zwakke punten te verbeteren en mijn sterke punten nog meer naar voren te laten komen. - o ben mij bewust van eigen normen en waarden - o weet dat ik leer van het proces en niet van het eindresultaat

4. Tabel contingentie hulp

<i>Omschrijving</i>	<i>Middelen</i>	<i>Toelichting (voorbeelden)</i>
1. Diagnose strategie	Open vraag stellen	- Vragen naar wat de leerling al heeft gedaan - Vragen naar feitenkennis/begripskennis van de leerling - Vragen ter verduidelijking van het antwoord van de leerling of naar argumenten voor gekozen oplossingen/antwoorden.
	Samenvatten leerstof	- Dit kan door de leerkracht of leerling worden gedaan.
	Observeren van leerlingensignalen	- Dit gebeurt alleen op initiatief van de leerkracht
	Lezen van het leerling werk	- Dit gebeurt alleen op initiatief van de leerkracht
2. Diagnose Check	Interpretatie nagaan	- Als ik het goed begrijp ...? - Klopt het dat je ... bedoeld? - Dus je weet niet hoe...? - Een samenvatting te geven van wat er gezegd is. Om je woorden samen te vatten kun je het volgende doen: (Oh), Dus..., Toch?, Of niet?
3. Hulp strategie	Open vraag stellen.	I.t.t. diagnosevragen of diagnosechecks, zijn dit vragen waarbij je de leerlingen helpt. Je geeft ze bijvoorbeeld nieuwe informatie of uitleg: -Hoe ga je dit nu aanpakken na deze uitleg?
	Gesloten vraag stellen	I.t.t. diagnosevragen of diagnosechecks, zijn dit vragen waarbij je de leerlingen helpt. Je geeft ze bijvoorbeeld nieuwe informatie of uitleg: -Kun je nu verder na deze uitleg?
	Hint geven	-De leerling niet de hele oplossing of het hele antwoord geven, maar slechts een deel waardoor de leerling weer zelf verder kan.
	Instructie geven	- Aangeven wat leerlingen moeten doen
	Uitleg geven	- Iets uitleggen over de stof wat de leerling nog niet begrijpt. Probeer aan te sluiten op de kennis van de leerling.
	Modellen	- Iets voordoen
	Feedback geven	- Aangeven of iets goed of fout is en het liefst ook uitleggen waarom iets goed of fout is.
4. Nagaan begrip leerling	Open vraag stellen.	-Vragen naar de begripskennis van de leerling
	Een gesloten vraag stellen.	-Vragen naar de begripskennis van de leerling
	Leerlingen vragen te laten zien dat ze het begrepen hebben.	- Weet je nu...? - De leerling vragen een voorbeeld te geven - Kun je me dit navertellen? - Kun je dit nu in je eigen woorden samenvatten? - Leg het eens aan je buurman uit.

5. Stellinglijst

Stelling	helemaal niet mee eens (1)	Niet mee eens (2)	Er tussenin (3)	Mee eens (4)	helemaal mee eens (5)
1. Ik kan uitleggen waarom ik bepaalde keuzes maak					
2. Ik weet waar ik goed in ben					
3. Ik weet waar ik minder goed in ben					
4. Ik maak mijn keuzes zelf					
5. Ik laat mijn keuzes niet beïnvloeden door een ander					
6. Ik kan aangeven wat mij helpt om te werken					
7. Ik kan aangeven wat mij niet helpt om te werken					
8. Ik vergelijk mijn eigen werk met de opdracht van de taak					
9. Ik kan inschatten of mijn antwoorden goed zullen zijn					

6. Vragenlijst

Beste ouder,

Vanuit mijn masteropleiding tot gedragsspecialist doe ik onderzoek naar een aanpak om het reflectief vermogen, bij kinderen op de basisschool, te stimuleren. Het reflectief vermogen houdt in dat een kind inzicht heeft in zijn eigen werk- en leerprocessen. Ik zal een voorbeeld geven om het begrip te verhelderen: *een kind komt er tijdens het zelfstandig werken achter dat hij de betekenis van een woord niet kent. Hij vraagt hulp aan de leerkracht. De leerkracht pakt een woordenboek en doet het voor. De leerkracht hoopt dat het kind leert dat een volgende keer, wanneer het kind een woord niet begrijpt, direct het woordenboek pakt.* Het verbeteren van het reflectief vermogen leidt vaker tot hogere resultaten, omdat het kind zich verantwoordelijker gaat voelen voor zijn eigen leerproces.

Voor u ligt de vragenlijst: inzicht in reflectie. Deze vragenlijst vult u in over uw eigen kind. Het doel van deze vragenlijst is het inzicht krijgen op het reflectief vermogen van uw kind. Met het invullen en inleveren van deze vragenlijst geeft u toestemming voor het gebruik van de resultaten. De naam van uw kind wordt alleen door mij gebruikt, verder is het geheel anoniem.

Bent u geïnteresseerd in de uitkomsten van het onderzoek? Vul hier uw mailadres in, zodat het opgestuurd kan worden:

De vragenlijst mag weer bij mij worden ingeleverd. Ik hoop u hiermee voldoende geïnformeerd te hebben.

Vriendelijke groet,
Romy Raaijman

Vragenlijst ouders - inzicht in reflectie

1. Kan uw kind **uitleggen** waarom hij/zij bepaalde keuzes maakt? Licht uw antwoord toe:

2. Kan uw kind vertellen waar hij/zij **goed** in is? Licht uw antwoord toe:

3. Kan uw kind vertellen waar hij/zij **minder goed** in is? Licht uw antwoord toe:

4. Maakt uw kind zijn/haar eigen keuzes zelf, zonder beïnvloeding van een ander? Licht uw antwoord toe:

5. Kun uw kind aangeven wat **helpend** is in zijn/haar manier van handelen? Licht uw antwoord toe:

6. Kan uw kind aangeven wat **niet helpend** is in zijn/haar manier van handelen? Licht uw antwoord toe:

7. Kan uw kind zijn/haar eigen werk vergelijken met de eisen van een opdracht (bijv. huiswerkopdracht)? Licht uw antwoord toe:

8. Kan uw kind inschatten of het resultaat van de opdracht voldoende zal zijn? Licht uw antwoord toe:

7. Focusgroep interview

Vorbereiding focusgroep interview 2

Datum afname: 2 juli

Startpunt

- Iedere lln. heeft zijn eigen ik-doelen benoemd.
- Bij sommige is dit doel al afgerond en is nieuw doel gekozen.
- Het doel van dit gesprek: ik wil graag van jullie weten wat jullie van mijn begeleiding vonden, wat je ervan hebt geleerd en wat eventueel anders/beter zou moeten.

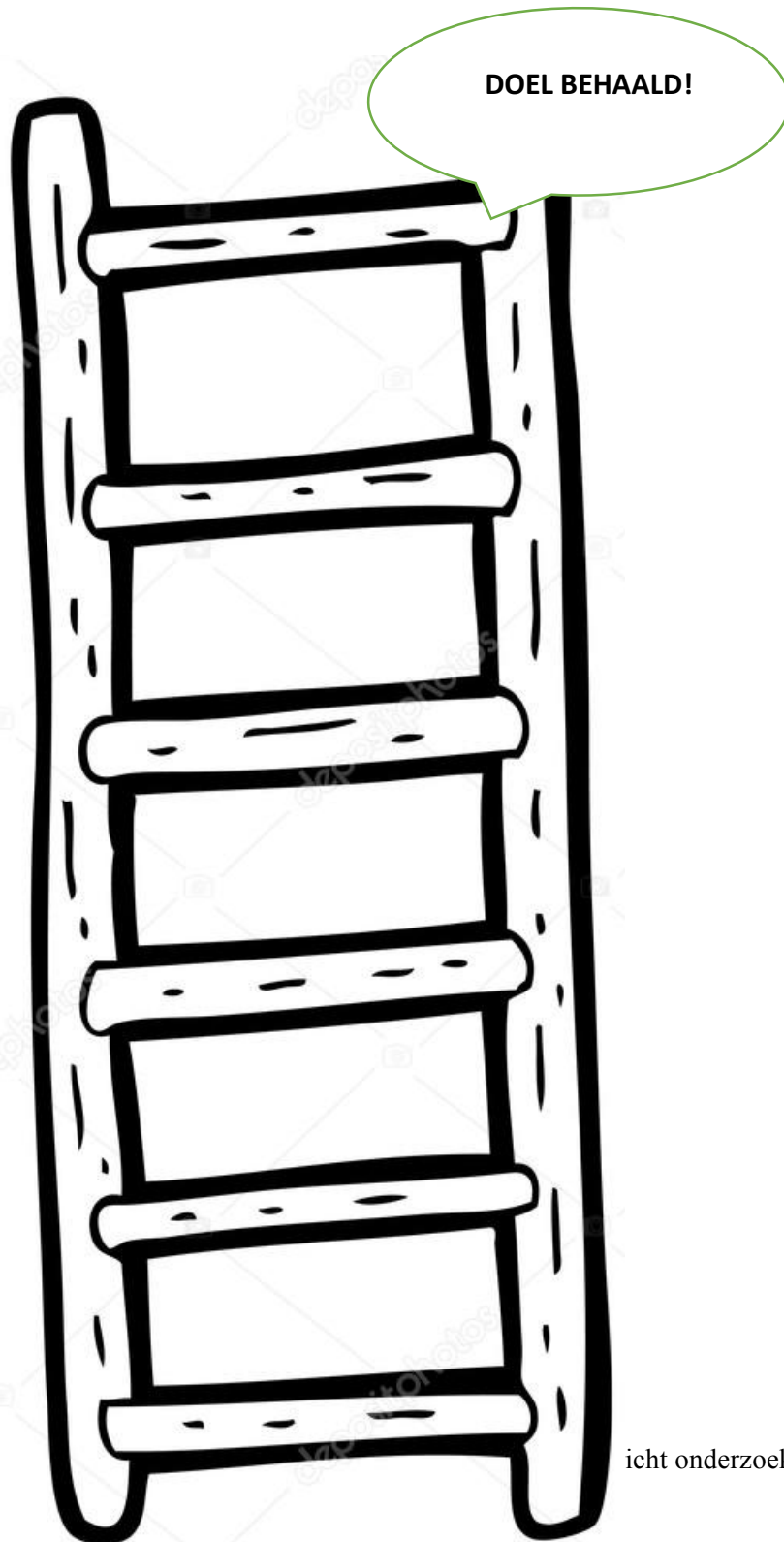
We beginnen met het belangrijkste; wat hebben jullie ervan geleerd? Om jullie hierbij op weg te helpen heb ik een opdracht. Jullie krijgen een blad met daarop een ladder. Ik wil dat je hierop het doel schrijft waarop je jezelf gaat 'beoordelen' (1). Vervolgens kleur je de ladder vanaf onder tot de trede die bij jou past (2). Als je de hele ladder inkleurt, betekent dit dat je het doel volledig hebt behaald. Zet nu een streep bij de trede waar je voor onze gesprekjes stond m.b.t. je doel (3).

Ik stel vervolgens per leerlingen de volgende vragen:

- Hoe komt het dat je bent gegroeid/gezakt of hetzelfde gebleven?
- Wat was jouw rol daarin/wat heb je zelf gedaan?
- Wat was mijn rol daarin/waar heb ik je mee geholpen?
- Hoe voelde je daarbij?

Wat zou anders kunnen?

Mijn doel:



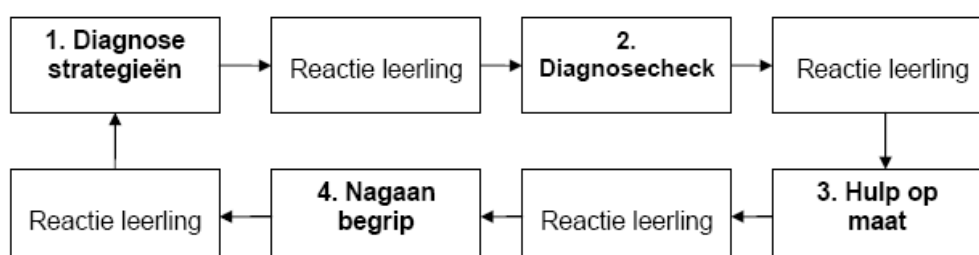
8. Observatieformulier *scaffolding*

Uitleg observatieformulier *Scaffolding*

Doel observatie: in kaart brengen hoe vaak en met welke middelen de leerkracht *scaffolding* toepast.

Achtergrondinformatie

Dit cyclisch model van Van der Pol beoogt het in kaart brengen hoe vaak en met welke middelen de leerkracht scaffolding toepast. Het is ook mogelijk om te kijken op wie zijn initiatief. Met als doel dat voor de leerkracht inzichtelijk wordt, hoe vaak bepaalde gedragskenmerken van scaffolding worden toepast, opdat er bewustwording op kan treden.



Stappen en verduidelijkingen

Diagnosestrategie (DS):

De leerkracht maakt een inschatting wat de leerling al wel en nog niet weet; het betreft de zelfstandige kennis van de leerling (dus zonder de hulp van de leerkracht).

Diagnosecheck (DC):

De leerkracht gaat na of zijn/haar interpretatie van de kennis of het probleem van de leerling klopt.

Hulp-op-maat (HM):

De leerkracht helpt de leerling waarbij hij/zijn aansluit op het niveau en de verzamelde kennis van de leerling.

Nagaan begrip leerling (NB):

De leerkracht nodigt de leerling uit te laten zien of de leerling het begrepen heeft.

Werkwijze voor het invullen observatieformulier:

Start observatie scaffolding (de observant mag kiezen om de observatie te filmen, zodat hij naderhand het observatieformulier kan invullen):

- Vul in de observatieformulier cijfertjes oplopend vanaf 1 in de juiste cel (rij/kolom) in. Plaats ze naargelang je een volgende fase in het *scaffolding* proces vaststelt. Zorg dat ze oplopend ingevuld worden vanaf het begin van de les. Let op waar je het cijfer neerzet: initiatief van de leerling of initiatief van de leerkracht!
- Elke nieuwe stap in het *scaffolding* proces krijgt een uniek, volgend op het voorgaande cijfer, bijvoorbeeld:
 - Leerkracht stelt open vraag aan leerling = cijfer 1
 - Vervolgens gaat de leerkracht de diagnose checken = 2
 - Dan geeft de leerkracht aan wat de leerling moet doen = 3
 - Tenslotte vraagt de leerkracht de leerling een antwoord te geven = 4

- Dan stelt een leerling een open vraag = 5
 - Leerkracht checkt weer = 6
- Het plaatsen van de cijfers gaat net zolang door totdat de leerkracht aangeeft dat het *scaffolding* proces is afgesloten.

Zie hieronder een **voorbeeld** van een ingevuld *scaffolding* formulier. Het formulier dat tijdens de observatie wordt gebruikt, wordt apart opgestuurd.

Observatieformulier Scaffolding

Ingevuld door:

<u>Omschrijving</u>	<u>Symbol</u>	<u>Middelen</u>	<u>Toelichting (voorbeelden)</u>	<u>Op Initiatief van de leerling</u>					<u>Op Initiatief van de leerkracht</u>				
Diagnose Strategie	DS1	Open vraag stellen	- Vragen naar wat de leerlingen al gedaan hebben - Vragen naar feitenkennis/begripskennis van de leerlingen - Vragen ter verduidelijking van het antwoord van de leerlingen of naar argumenten voor gekozen oplossingen/antwoorden.	5 14 24 34 36	43 45				1 19 20 22	39			
	DS2	Samenvatten leerstof		47					9	30			
	DS3	Observeren van leerlingensignalen		NVT					15	49			
	DS4	Lezen van het leerlingwerk		NVT									
Diagnose check	DC1	Interpretatie nagaan Nagaan of jouw interpretatie van wat de leerling zegt klopt	- Als ik het goed begrijp...? - Klopt het dat je bedoelt? - Dus je weet niet hoe.....? - Een samenvatting te geven van wat er gezegd is/Om je woorden samen te vatten Signaalwoorden: (Oh), Dus....., Toch?, Of niet?						2 6 16 25 40	48			
Hulp-op-maat strategie	HM1	Open vraag stellen.	I.t.t. diagnosevragen of diagnosechecks, zijn dit vragen waarbij je de leerlingen helpt. Je geeft ze bijvoorbeeld nieuwe informatie of uitleg: -hoe ga je dit aanpakken na deze uitleg?	NVT					7 26	31 44 46			
	HM2	Gesloten vraag stellen	I.t.t. diagnosevragen of diagnosechecks, zijn dit vragen waarbij je de leerlingen helpt. Je geeft ze bijvoorbeeld nieuwe informatie of uitleg: -Kun je nu verder na deze uitleg?	NVT					10 27				
	HM3	Hint geven	-De leerling niet de hele oplossing of het hele antwoord geven, maar slechts een deel waardoor de leerling weer zelf verder kan.	NVT					12 17	50			
	HM4	Instructie geven	-aangeven wat leerlingen moeten doen	NVT					3				
	HM5	Uitleg geven	-Iets uitleggen over de stof wat de leerling nog niet begrijpt. Probeer aan te sluiten op de kennis van de leerling.	NVT					37				
	HM6	Modellen	-Iets voordoen	NVT					35				
	HM7	Feedback geven	-Aangeven of iets goed of fout is en het liefst ook uitleggen waarom iets goed of fout is.	NVT					32	41			
Nagaan begrip leerling	NB1	Open vraag stellen.	-Vragen naar de begripskennis van de leerling	NVT					8	18	29		
	NB2	Gesloten vraag stellen.	-Vragen naar de begripskennis van de leerling (snap je het nu?)	NVT					11	28	38		
	NB3	Leerlingen vragen te laten zien dat ze het begrepen hebben.	-Weet je nu...? - De leerling vragen een voorbeeld te geven - Kun je me dit navertellen? - Kun je dit nu in je eigen woorden samenvatten? - Leg het eens aan je buurman uit.	NVT					4 13 21 23	33 42 51			

9. Omrekendocument observatieformulier *scaffolding*

Frequentie toegepaste middelen van scaffolding omgezet naar percentages			
TOTAAL aantal toegepaste middelen			
T = 100 %			
Verdeling van het totaal aantal toegepaste middelen over de verschillende STAPPEN			
Initiatie: Diagnose strategie DS = _____ % (100:T)xDS	Check: Diagnose Check DC = _____ % (100:T)xDC	Help: Hulp-op-maat strategie HM = _____ % (100:T)xHM	Evaluatie: Nagaan begrip leerling NB = _____ % (100:T)xNB
Verdeling van het totaal aantal toegepaste middelen over de verschillende MIDDELEN			
Open vraag stellen DS1 = _____ % (100:T)xDS1 Samenvatten leerstof DS2 = _____ % (100:T)xDS2 Observeren DS3 = _____ % (100:T)xDS3 Lezen van het leerlingenwerk DS4 = _____ % (100:T)xDS4	Interpretatie nagaan DC1 = _____ % (100:T)xDC1	Open vraag stellen HM1 = _____ % (100:T)xHM1 Gesloten vraag stellen HM2 = _____ % (100:T)xHM2 Hint geven HM3 = _____ % (100:T)xHM3 Instructie geven HM4 = _____ % (100:T)xHM4 Uitleg geven HM5 = _____ %	Open vraag stellen NB1 = _____ % (100:T)xNB1 Gesloten vraag stellen NB2 = _____ % (100:T)xNB2 Leerlingen vragen te laten zien dat ze het begrepen hebben NB3 = _____ % (100:T)xNB3

		$(100:T) \times HM5$ Modellen HM6 = _____ % $(100:T) \times HM6$ Feedback geven HM7 = _____ % $(100:T) \times HM7$	
--	--	--	--

Werkwijze voor het invullen observatieformulier:

Start observatie scaffolding (Gebruik een (digitale) camera om de les te filmen als ondersteuning)

- Vul in de observatietabel (tabel 1) cijfertjes oplopend vanaf 1 in de juiste cel (rij/kolom) in. Plaats ze naargelang je een volgende fase in het scaffoldingproces vaststelt. Zorg dat ze oplopend ingevuld worden vanaf het begin van de les.
- Elke nieuwe stap in het scaffoldproces krijgt een uniek (volgend op het voorgaande) cijfer
 - o Bijvoorbeeld (tabel 3): scaffoldcyclus 1
 - leerkracht stelt open vraag aan leerling = cijfer 1
 - vervolgens gaat de leerkracht de diagnose checken = 2
 - dan geeft de leerkracht aan wat de leerling moet doen = 3
 - tenslotte vraagt de leerkracht de leerling een antwoord te geven = 4
 - dan stelt een leerling een open vraag = 5 (nieuwe scaffoldcyclus start)
 - leerkracht checkt weer = 6
 -
- Via de cijfers breng je in kaart hoe de scaffolding verloopt.
- Je brengt in kaart of de leerkracht wel alle stappen van scaffolding gebruikt.
- Je brengt in kaart op welke manier een leerkracht reageert op een initiatie van een leerling.
- Via het aantal cijfers per aangewende “middelen”, bereken je het percentage van gebruikte middelen berekenen (tabel 2).

Werkwijze voor het invullen tabel:

- De aantallen toegepaste middelen worden in de hiervoor bestemde vierkanten geplaatst. Vervolgens wordt het percentage berekend middels de daarvoor samengestelde formule.

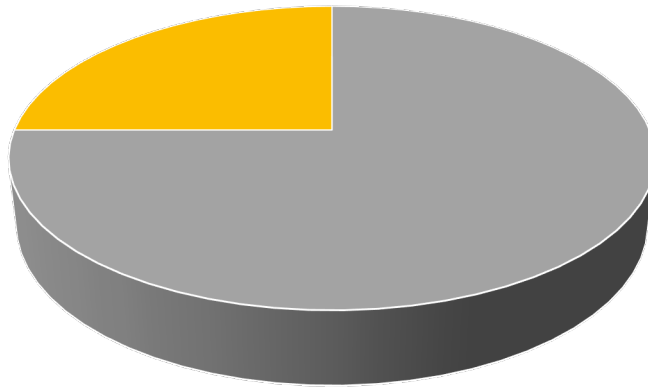
- Voorbeeld:

$$DS \quad \boxed{} = \frac{}{(100:T) \times DS} \%$$

- (Hiermee wordt berekend hoeveel procent van het totaal aantal toegepaste middelen bij de stap Diagnose Check plaatsvonden).

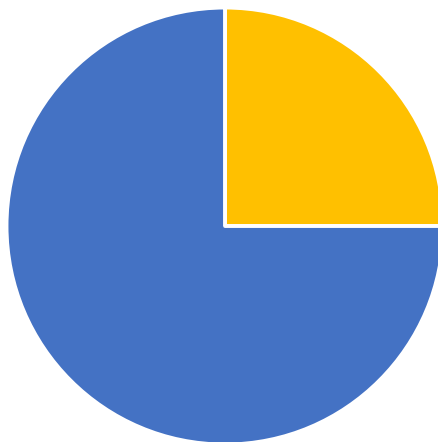
10. Analyse stellinglijst

D1: Ik kan uitleggen waarom ik bepaalde keuzes maak



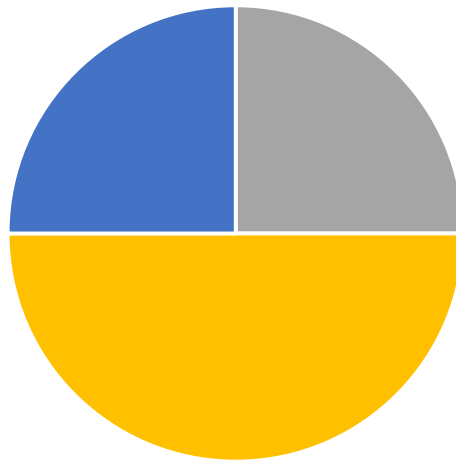
■ 1 ■ 2 ■ 3 ■ 4 ■ 5

D2: Ik weet waar ik goed in ben



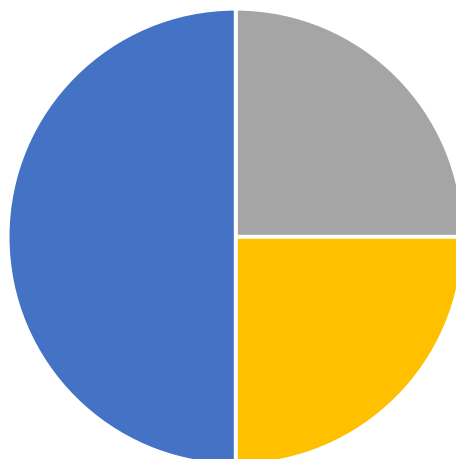
■ 1 ■ 2 ■ 3 ■ 4 ■ 5

D3: Ik weet waar ik minder goed in ben



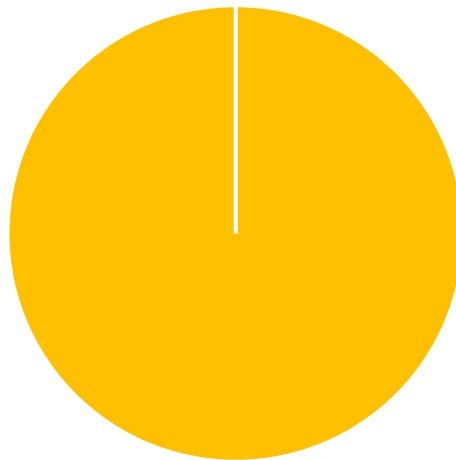
■ 1 ■ 2 ■ 3 ■ 4 ■ 5

D4: Ik maak mijn keuzes zelf



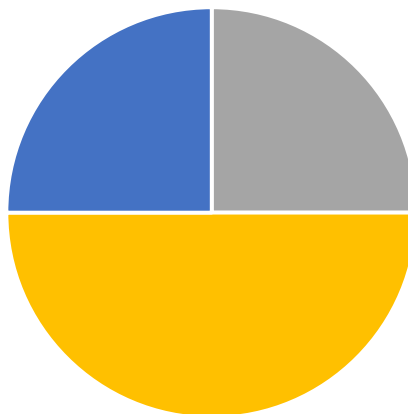
■ 1 ■ 2 ■ 3 ■ 4 ■ 5

D5: Ik laat mijn keuzes niet beïnvloeden door een ander



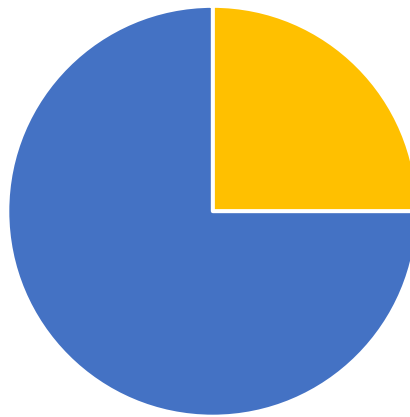
■ 1 ■ 2 ■ 3 ■ 4 ■ 5

D6: Ik kan aangeven wat ik nodig heb bij het werken aan een taak



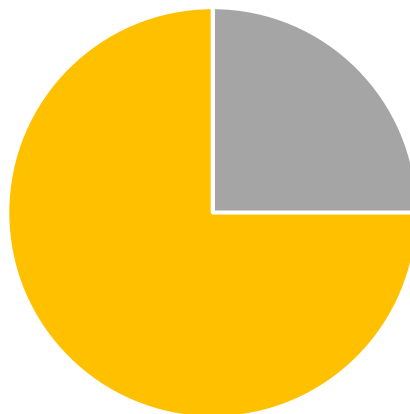
■ 1 ■ 2 ■ 3 ■ 4 ■ 5

D7: Ik kan aangeven wat mij afleidt bij het werken aan een taak



■ 1 ■ 2 ■ 3 ■ 4 ■ 5

D8: Ik vergelijk mijn eigen werk met de opdracht van de taak



■ 1 ■ 2 ■ 3 ■ 4 ■ 5

D9: Ik kan inschatten of mijn antwoorden goed zullen zijn



■ 1 ■ 2 ■ 3 ■ 4 ■ 5

- 1 – helemaal niet mee eens
- 2 – niet mee eens
- 3 – er tussenin
- 4 – mee eens
- 5 – helemaal mee eens

11. Analyse vragenlijst

1. Kan uw kind uitleggen waarom hij/zij bepaalde keuzes maakt? Licht uw antwoord toe:

D kan heel goed verwoorden waarom ze iets wel of niet wil. Bij lastige dingen moet je er wel even voor gaan zitten. Haar bui moet ok zijn en ze moet je vertrouwen.

Als je de juiste vragen stelt, dan wel

Ja, J kan dit, bij de vraag waarom maak jij deze keuze legt hij dit ook goed uit. Is zich soms niet altijd bewust v/d keuze die hij maakt m.b.t. oorzaak-gevolg.

T gaat minder naar een meisje uit de buurt spelen omdat ze de laatste tijd niet aardig tegen T is geweest. T zei dat zelf.

Juiste vragen stellen

Bij lastige dingen ervoor gaan zitten

Vertrouwen

Niet bewust van de keuze die hij maakt, oorzaak-gevolg

2. Kan uw kind vertellen waar hij/zij goed in is? Licht uw antwoord toe:

Ja dat kan ze, maar ze is wel onzeker en met nieuwe dingen onderschat ze zichzelf nog weleens.

Ja, hier is op de oude school en de naschoolse groepsbehandeling ook veel aandacht aan besteedt.

Ja, want dat vertelt hij dan ook met grote trots (rekenen, lezen, gamen)

T zegt dat ze goed is in lezen en zwemmen

Ja maar wel onzeker

Nieuwe dingen onderschat ze zichzelf

Trots waar hij goed in is

Veel aandacht besteedt aan vertellen waar je goed in bent

3. Kan uw kind vertellen waar hij/zij minder goed in is? Licht uw antwoord toe:

Dit vindt zij lastig, want dat ziet ze als falen en voorschut staan.

Lastiger. Ze is positief ingesteld. En voor het zelfvertrouwen zijn de mindere goed kanten wel benoemd, maar is/wordt er meer aandacht besteed aan de dingen waar ze goed in is. Daarbij is ze in het meeste goed.

Ja, en hij kan hierin zichzelf ook aardig in een negatief zelfbeeld neerzetten. Als iets niet lukt vindt hij zichzelf al vrij snel minder goed.

T zegt dat ze minder goed is tijdens de gymles. Ze kan niet altijd alle oefeningen doen zoals ze wilt.

Lastig

Falen en voorschut staan

Voor ontwikkelen van zelfvertrouwen zijn minder goede kanten benoemd

Negatief zelfbeeld

Iets niet lukt, zichzelf al vrij snel minder goed

4. Maakt uw kind zijn/haar eigen keuzes zelf, zonder beïnvloeding van een ander? Licht uw antwoord toe:

D heeft een hele duidelijke mening maar als zij denkt dat de rest nee zal gaan zeggen zegt zij ook nee. Ook als ze ja wilt zeggen.

Ja, ze is zelfbewust, denkt na en doet wat bij haar past.

Thuis in ieder geval wel. Je kan J dan bijvoorbeeld een andere manier uitleggen, maar hij kiest vaak voor zijn eigen keuzes/aanpak. M.b.t. tot huiswerk moet je J erg stimuleren.

Meestal wel. T mag kiezen met wie ze wil spelen in de buurt. Ze mag ook meestal zich aankleden hoe ze wilt.

Hele duidelijke mening

De rest nee zal zeggen, zegt zij ook nee, ook als ze ja wilt zeggen

Zelfbewust

Kiest vaak voor eigen keuzes/aanpak

5. Kun uw kind aangeven wat helpend is in zijn/haar manier van handelen? Licht uw antwoord toe:

D helpt graag en vindt dat ook belangrijk dat anderen dat doen. Ze wordt dan ook erg boos als zijn niet geholpen wordt.

Als je de juiste vragen stelt, dan wel

Geeft vaak aan de ruimte/klas te druk te vinden. Rustige omgeving helpt.

Ze vraagt me soms wat ze het best kan doen in bepaalde situaties.

Juiste vragen stelt

Rustige omgeving helpt

6. Kan uw kind aangeven wat niet helpend is in zijn/haar manier van handelen? Licht uw antwoord toe:

Ja heel duidelijk, net als de vorige vraag

Als je de juiste vragen stelt, dan wel

Drukte, snel afgeleid, ergens het nut niet van inzien.

Ze zegt dat ik niet voor haar hoef op te komen.

Juiste vragen stelt

Drukte snel afgeleid

Ergens het nut niet van inzien

7. Kan uw kind zijn/haar eigen werk vergelijken met de eisen van een opdracht (bijv. huiswerkopdracht)? Licht uw antwoord toe:

Ja, dat kan ze als het goed uitgelegd wordt

Ja. Vooral omdat zij de eisen waaraan een opdracht moet voldoen precies zal volgen. Dat is haar leidraad. Zoals het er staat, zo zal het uitgevoerd moeten worden.

ja soms, als hij het interessant vindt, komt dan vaak met enthousiasme en vol info thuis. Verder is het pushen om opdrachten/toetsen te maken/leren.

Huiswerkopdrachten lijken haar soms makkelijk en soms moeilijker. Paar opdrachten waren haar onbekend (nog niet geoefend op school bedoelde ze)

Goed wordt uitgelegd

Eisen precies volgen

Zoals het er staat, zo zal het uitgevoerd moeten worden

Alleen vergelijken als het interessant is

8. Kan uw kind inschatten of het resultaat van de opdracht voldoende zal zijn? Licht uw antwoord toe:

Dat weet ik niet, ligt aan de beoordeling. Ik weet dat zij zal doen wat zij denkt dat goed is.

Logica: als je eisen precies volgt, netjes en nauwkeurig werkt; dan moet het goed zijn...

J wilt graag alles snel snel doen, moet er soms/vaak aan herinnerd worden dat opdracht ook netjes uitgevoerd moeten worden m.b.t. toetsen komt J thuis met vaak een juiste inschatting van het resultaat.

Na een toets zei T dat ze een **goed resultaat verwacht**. Zo was het ook. Ze kreeg een 8.

Overkoepelende begrippen <i>Gekoppeld aan de IK-doelen van reflectie.</i>		Uiteindelijke analyse
- Keuzes (vraag 1/4)	- Alle ouders zeggen dat hun kind kan verwoorden waarom hij/zij bepaalde keuzes maakt. - 3/4 ouders zeggen dat hun kind dit pas kan als daar aandacht aan wordt besteed, door bijvoorbeeld een gerichte vraag te stellen of ervoor 'te gaan zitten'. - 1/4 ouder zegt dat het kind een duidelijke eigen mening heeft, maar 'nee zegt als de rest van de groep ook nee zegt, ook als ze ja wilde zeggen'. - 3/4 ouders zeggen dat hun kind thuis een eigen keuze kan maken zonder beïnvloed te worden door een ander. - 1 ouder zegt dat haar kind zelfbewust is, kiest wat bij haar past.	Alle ondervraagde ouders (100%) zeggen dat hun kind kan verwoorden waarom hij/zij bepaalde keuzes maakt, echter 75% daarvan, zegt dat hun kind dit pas doet wanneer er aandacht aan wordt besteed, zoals het stellen van een vraag. Diezelfde 75% zegt dat hun kind keuzes maken, zonder beïnvloed te worden door een ander.
- Kwaliteiten (vraag 2/3/5/6)	- Alle ouders zeggen dat hun kind kan verwoorden waar hij/zij goed in is. - 1 ouder zegt dat bovenstaande komt doordat er op de vorige school van haar kind veel aandacht werd besteed aan datgeen wat goed gaat. - 2/4 ouders zeggen dat hun kind het lastig vindt om te zeggen waar ze minder goed in zijn. - 1 ouder zegt dat haar kind ergens minder goed in zijn linkt aan falen of 'voor schut staan'. - 2/4 ouders zeggen dat hun kind goed kan verwoorden waar ze minder goed in zijn.	Alle ondervraagde ouders zeggen dat hun kind kan verwoorden waar hij/zij goed in is. Eén ouder zegt dat dit komt doordat op een vorige school veel aandacht aan werd besteed. De ene helft van de ouders geeft aan dat hun kind goed kan verwoorden waar hij/zij minder goed in is. De overige ouders geven aan dat hun kind dit lastig vindt, omdat het door het kind zelf wordt gelinkt aan falen of er ontstaat een negatief zelfbeeld.

	- 1 ouder zegt dat haar kind weet waar hij minder goed in is, maar dit leidt tot een negatiever zelfbeeld. - 2/4 ouders zeggen dat hun kind weet wat helpend is voor het werken, bijvoorbeeld: werken in een rustige ruimte. Volgens 1 ouder weet het kind alleen wat helpend is als de juiste vragen worden gesteld. - 2/4 ouders zeggen dat hun kind weet wat niet helpend is voor het werken, bijvoorbeeld: het nut ergens niet van inzien. Volgens 1 ouder weet het kind alleen wat niet helpend is als er juiste vragen worden gesteld.	50% van de ouders zegt dat hun kind weet wat helpend en niet helpend is bij het werken aan een taak, zoals: werken in een rustige ruimte of het nut ergens niet van inzien.
- Evalueren (vraag 7/8)	- 3/4 ouders vindt dat hun kind het werk kunnen vergelijken met de opdracht. - 1 ouder zegt dat haar kind dit pas kan als het goed wordt uitgelegd. - 1 ouder zegt dat haar kind dit alleen doet als hij het een interessant onderwerp vindt. - 2/4 ouders zeggen dat hun kind een goede inschatting kan maken van het eindresultaat - 1 ouder weet dat haar kind zal doen waarvan zij denkt dat het goed is.	Alle ouders vinden dat hun kind het werk vergelijken met de eisen van de opdracht. Echter 1 ouder zegt dat haar kind dit pas kan als het haar wordt uitgelegd hoe ze dit moet doen. En een andere ouder geeft aan dat haar kind dit alleen doet als hij het interessant vindt. 50% van de ouders zegt dat hun kind een inschatting kan maken of hetgeen wat hij/zij heeft gemaakt, voldoende zal zijn.

12. Gestructureerd dagboek

Datum, tijd, context	Feitelijke gegevens	Praktische reflectie door de actieonderzoeker	Theoretische overwegingen	Opmerkingen bij het teruglezen
25-05-2018 Leerling T, tijdens tuinen, geobserveerd	Ze kijkt haar werk na met een nakijkblad. Gumt uit wat er bij haar eigen antwoorden staat. Legt het antwoordblad weg en maakt de opdracht.	Ik vind het bijzonder om te zien dat ze het antwoord niet gewoon overschrijft van het nakijkblad, maar de opdracht alsnog, op eigen kracht maakt.	Past bij het ik-doel; vergelijken van zijn/haar eigen werk.	
25-05-2018 Leerling T, kort gesprek in de klas	Ze geeft aan dat dit een fijne plek is omdat er rustige kinderen zitten en ze zich daardoor goed kan concentreren.			
25-05-2018 Leerling J, kort gesprek in de klas	Hij weet niet wat een goede plek is om te zitten. Ik wil graag een plek waar het stil en rustig is. Hij maakt soms een taak niet, omdat hij dit moeilijk vindt. Hij wisselt moeilijke met makkelijke taken af.	Wat zijn goede vragen om te stellen in zo'n kind gesprek? Ik ben daar helemaal niet in thuis.	Laat ik eens kijken bij de oplossingsgerichte vragen.	
25-05-2018 Leerling R, tijdens tuinen, kort gesprek in de klas	Ze vertelt dat ze met deze taak is begonnen			

	omdat ze hem snel af heeft. Ze begint graag met snelle taken in plaats van langzame taken. De plek waar ze zit is voor haar een fijne plek omdat ze bij haar vriendin kan zitten.			
04-06-2018, leerling T, tijdens tuinen, opmerking	Ik vind WO leuk, maar ik ben er slecht in.		T kan uitleggen wat ze moeilijk vindt aan een klasgenoot. Dit past bij de ik-doelen van reflectie.	
04-06-2018, leerling J, tijdens tuinen, kort gesprek	Hij kiest zelf onderdelen uit van rekenen waarmee hij wilt oefenen. 'Ik vind dit moeilijk, dus deze doe ik niet'. Ik bied hem mijn hulp aan, samen maken we de eerste som.	Dit is de tweede keer dat hij aangeeft iets moeilijk te vinden en het eigenlijk wilt 'overslaan'. Ik besluit dit met hem te bespreken in een volgend gesprek, zou dit een passend 'nieuw' doel voor hem zijn?		
04-06-2018, leerling J, tijdens tuinen, observatie	Hij zit naast een computer. Draait zich continu om en kijkt richting de computer. Hij maakt veel geluidjes richting de computer.	Hij heeft verteld dat een goede plek voor hem rustig is. Toch zie ik hem dit niet doen. J kan uitleggen wat een goede plek is, maar 'doet' het niet.		
04-06-2018, leerling R, tijdens tuinen, observatie	Ze legt haar werk weg. Loopt naar de	Het verbaast mij hoe bewust zij ervoor kiest even iets weg te leggen om		

	nakijkkast, maar komt zonder iets terug. Ze legt haar werk (waarmee ze bezig was) weg en pakt iets anders.	vervolgens met iets anders verder te gaan. Wat knap!		
04-06-2018, leerling D, tijdens tuinen, kort gesprek in de klas.	Ze kan niet vertellen waarom ze voor de taak heeft gekozen. Rekenen is ze mee gestopt, omdat ze de taak te lang vindt duren en ze moest een taak afkrijgen. Ze is op deze plek gaan zitten omdat ze zich in een tweetal beter kan concentreren dan in een groepje.	Hoe moet ik met haar verder? Ik merk dat de gesprekken met haar niet lekker lopen. Ik krijg weinig respons waarop ik verder kan.		
14-06-2018, leerling T, tuinen tijdens, observatie/kort gesprek	Ze komt er tijdens het nakijken achter dat ze de uitvoering van de opdracht verkeerd heeft uitgevoerd. Ze gumt alles uit en maakt de opdracht alsnog.		Ze vergelijkt haar werken de de eisen van haar taak.	
19-06-2018, leerling R, gesprek (scaffolding toegepast).	Ze heeft een vraag over haar weektaak. Mag ze het afkleuren? Door de	Ik zie een glimlach op haar gezicht op het moment dat ze zelf tot haar oplossing komt. Het raakt me, waarom denk ik als leerkracht	Ze kan aangeven wat effectief is in haar handelen.	

	scaffolding toe te passen weet ze zelf tot een het antwoord te komen. We komen samen tot de conclusie dat zij het nodig heeft om eerst te weten of iets af is, voordat ze verder kan. Hierbij heeft ze de check van de leerkracht nodig.	zo snel in oplossingen als het kind het zelf kan?		
19-06-2018, leerling D, kort gesprek (scaffolding toegepast)	Tijdens de begripscheck vat ze samen welke bewuste keuzes ze vandaag heeft gemaakt: de plek waar ze is gaan zitten en dat ze eerst een taak af wilt hebben voordat ze verder gaat.	Ik ben blij met haar eigen conclusie, maar merk ook dat vastloop bij haar, ik krijg weinig uit haar, veel korte antwoorden. Ik denk dat we een nieuw doel moeten stellen.		
19-06-2018, leerling T, kort gesprek (scaffolding toegepast)	Wat heeft ze nodig om aan een taak te werken? Ze geeft aan dat ze in stilte werken helpend is, dit vindt ze in het lokaal van een andere juf, maar daar gaat ze niet zitten omdat ze dan geen hulp heeft.	Ik vind het leuk om te zien hoe ik bij haar de verbazing zie wat de gesprekken voor haar opleveren.	Ze weet wat effectief is voor haar handelen, maar handelt hier nog niet naar.	

	‘Heb je vaak hulp nodig’? Nee, eigenlijk niet. ‘Waarom moet je dan per se naast iemand zitten die je kan helpen?’.			
19-06-2018, leerling J, kort gesprek	Kiest een ander doel: ik kan aangeven wat helpend is bij het werken aan een taak.	Hij kan goed verwoorden waarom hij bepaalde keuzes heeft gemaakt. Ik vraag me af of dit nog een passend doel is. Zijn nieuwe doel wordt een uitdaging voor hem. Hij kan het goed verwoorden maar de uitvoering is lastig.		
21-06-2018, leerling J, observatie/gesprek	Zit op een onrustige plek. Ik zeg dit tegen hem: ‘ja maar de plek waar ik wilde zitten kon niet (dit is een afgesloten kantoor).	Hij is dus wel bewust bezig met zijn doel!		
21-06-2018, leerling R, observatie	R zit al dagen op dezelfde plek. Ze heeft een koptelefoon op. Om haar heen wordt geknutseld.	Het lijkt alsof ze goed weet wat werkt voor haar. Ze is gericht bezig met haar werk terwijl om haar heen veel gebeurt.		
21-06-2018, leerling T, observatie	Ze staat op van haar werkplek (waar ze de afgelopen dagen veelal zat) en gaat ergens anders zitten. ‘Ze zat te spieken en	Ze is uit zichzelf van plek gewisseld, wat knap. Ze is bewust bezig met wat helpend is voor haar.		

	te praten, en dat stoorde mij'.			
21-06-2018, onderzoeker	De bevindingen, observaties, opmerkingen van de afgelopen weken worden uitgewerkt op de computer. De onderzoeker leest door alles heen.		Opvallende verschijnselen: - Ik heb J tijdens een gesprek gestimuleerd om het ik-doel: ik weet waar ik minder goed in ben, te behandelen, omdat dit vanuit de vragenlijst naar voren kwam. Hij wilde dit zelf niet. Na het lezen van het dagboek valt mij toch op dat hij voor de 'makkelijkere' dingen kiest. Hij kiest voor doelen die hij eigenlijk al kan of geeft in gesprekken aan te gaan voor hetgeen wat makkelijk is. - T lijkt zich te ontwikkelen in de plek waar ze gaat kiezen. Van verwoording naar actie. - D is weinig aanwezig geweest, hierdoor weinig observaties kunnen doen, ik ga haar observeren, wat valt mij op? Want vanuit haar komt te weinig om mee door te kunnen. - R laat in de praktijk zien dat ze weet wat ze nodig heeft en welke keuzes ze maakt. Is dit een passend doel voor haar?	

			To do - D observeren. - J doel bespreekbaar maken - T verder gaan met gestelde doel, ik verwacht er nog dieper op in te kunnen gaan. - R, nieuw doel stellen, bevindingen met haar delen.	
22-06-2018 leerling J, observatie	J vraagt of hij op een rustige plek mag zitten. Dit doet hij.			
22-06-2018 leerling T, observatie	T staat op als Zainah naast haar komt zitten. Ze kiest een andere plek. Ik vraag waarom ze dit doet: ik kan mij niet concentreren als ik naast haar zit.			
22-06-2018 leerling D, observatie	Tijdens tuinen heeft D haar werk niet. Ze komt het vragen en gaat er direct mee aan de slag.			
22-06-2018 leerling D, observatie	D heeft alle kleuren nodig om de taak te maken. Zoekt de kleuren in de klas bij elkaar. Vervolgens gaat ze verder met de opdracht.		Valt mij op dat ze al dagen achter elkaar op dezelfde plek zit.	

25-06-2018 leerling R, kort gesprek	Besproken dat haar doel: aangeven wat ze nodig heeft voor een taak, voldoende is behaald. Zij geeft aan door de gesprekken bewust geworden te zijn van haar eigen keuzes, maar ze nog moeilijk verwoorden. Hierbij ga ik haar helpen.		Hiermee ga ik haar helpen door middel van de hulp strategieën.	
25-06-2018, leerling D, gesprek	Door gesprekken is D bewuster geworden van de keuzes die zij maakt. Ze geeft aan dat het doel voldoende voor haar is behaald. We kiezen n.a.v. haar eigen ingevulde stellinglijst een nieuw doel: ik kan mijn werk vergelijken met de eisen van de opdracht. We passen dit direct toe, na het lezen van de opdracht verbetert ze direct de opdracht. 'Ik zag dat die niet goed was na het lezen			

	van de opdracht’.			
25-06-2018, leerling J, observatie/gesprek	Bezig met een opdracht bouwen ‘het lukt niet juf’. Heb je de opdracht al gelezen? Ja. Ik neem het samen met hem door ‘was dit de opdracht?’		Hij heeft overduidelijke de opdracht niet goed doorgelezen, de manier waarop de opdracht werd uitgevoerd klopte niet. Hij weet wat hij nodig heeft, had wel de juiste materialen, maar vergelijken van het resultaat met eisen van de opdracht nog niet.	
27-06-2018, leerling D, gesprek	We kijken samen de opdracht na. Wat moet je de volgende keer doen om je antwoord te vergelijken met de opdracht? D: eerst de vraag lezen, dan één voor één controleren of dit klopt met mijn antwoorden.			

13. Analyse gestructureerd dagboek deelvraag 1

Ik-doelen van reflectie	Rubriek	Notities uit gestructureerd dagboek	
Ik kan uitleggen waarom ik bepaalde keuzes maak.	Keuzes	J maakt soms een taak niet, omdat hij dit moeilijk vindt.	1 leerling geeft aan liever met een makkelijk taak te beginnen in plaats van een moeilijke taak.
Ik laat mijn keuzes niet beïnvloeden door een ander		J wisselt moeilijke met makkelijke taken af.	1 leerling wisselt moeilijke en makkelijke taken met elkaar af.
Ik maak mijn eigen keuzes		R vertelt dat ze met deze taak is begonnen omdat ze hem snel af heeft. R begint graag met snelle taken in plaats van langzame taken. D kan niet vertellen waarom ze voor de taak heeft gekozen. Ik stel een vraag waarom haar taak dan niet af is. Ze is met rekenen gestopt, omdat ze de taak te lang vindt duren en ze moest een taak afkrijgen.	1 leerling kan pas vertellen waarom ze voor een bepaalde taak heeft gekozen, nadat de leerkracht hiernaar heeft gevraagd. 1 leerling zegt een taak niet te maken, omdat hij dit moeilijk vindt.
Ik weet waar ik minder goed in ben.	Kwaliteiten	T geeft aan dat dit een fijne plek is omdat er rustige kinderen zitten en ze zich daardoor goed kan concentreren.	3 leerlingen kunnen aangeven hoe een goede werkplek er voor hun uitziet en zitten ook daadwerkelijk op die plek.
Ik weet waar ik goed in ben.		J weet niet wat een goede plek is om te zitten. Ik wil graag een plek waar het stil en rustig is.	1 leerling kan aangeven hoe een goede werkplek er voor hem uitziet, maar zit er niet.
Ik kan aangeven wat effectief is		De plek waar R zit is voor haar een fijne plek omdat ze bij haar vriendin kan zitten. T: ik vind WO leuk, maar ik ben er slecht in. J kiest zelf onderdelen uit van rekenen waarmee hij wilt oefenen. 'Ik vind dit moeilijk, dus deze doe	2 leerlingen koppelen een goede werkplek aan de hoeveelheid klasgenoten die naast hun en/of de relatie die ze met hun klasgenoot hebben: 'ik vind het fijn om bij mijn vriendin te zitten'. 2 leerlingen hebben hardop benoemd waar ze 'minder goed' in zijn.

voor mijn handelen		ik niet'. Ik bied hem mijn hulp aan, samen maken we de eerste som.	
Ik kan aangeven wat niet effectief is voor mijn handelen		D is op deze plek gaan zitten omdat ze zich in een tweetal beter kan concentreren dan in een groepje.	
Ik vergelijk met de eisen van de opdracht			

14. Koppeling onderzoeksinstrumenten deelvraag 1

In deze bijlage worden de drie onderzoeksinstrumenten, passend bij de eerste deelvraag, aan elkaar gekoppeld om tot het resultaat op deelvraag 1 te komen. Eerst zijn alle resultaten naast elkaar gezet, vervolgens is er staafgrafiek gemaakt van de resultaten van de stellinglijst en vragenlijst.

Stellinglijst	Vragenlijst	Gestructureerd dagboek
Ik kan uitleggen waarom ik bepaalde keuzes maak 75% er tussenin 25% mee eens	Alle ondervraagde ouders (100%) geven aan dat hun kind kan verwoorden waarom hij/zij bepaalde keuzes maakt. 75%, zegt dat hun kind dit doet wanneer er aandacht aan wordt besteed, zoals het stellen van een vraag of 'ervoor gaan zitten'. 25% geeft geen voorwaarde.	1 leerling geeft aan liever met een makkelijk taak te beginnen in plaats van een moeilijke taak. 1 leerling wisselt moeilijke en makkelijke taken met elkaar af.
Ik maak mijn keuzes zelf 25% er tussenin 25% helemaal mee eens 50% mee eens	Diezelfde 75% zegt dat hun kind keuzes kunnen maken, zonder beïnvloed te worden door een ander. 25% heeft hier geen antwoord op gegeven.	1 leerling zegt een taak niet te maken, omdat hij dit moeilijk vindt. 1 leerling kan pas vertellen waarom ze voor een bepaalde taak heeft gekozen, nadat de leerkracht hiernaar heeft gevraagd.
Ik laat mijn keuzes niet beïnvloeden door een ander 100% mee eens		

Ik weet waar ik goed in ben 25% mee eens 75% helemaal mee eens Ik weet waar ik minder goed in ben 50% mee eens 25% er tussenin 25% helemaal eens Ik kan aangeven wat mij afleidt bij het werken aan een taak 25% er tussenin 75% helemaal mee eens Ik kan aangeven wat ik nodig heb om te werken aan een taak 25% er tussenin 50% mee eens 25% helemaal mee eens	Alle ouders zeggen dat hun kind kan verwoorden waar hij/zij goed in is. Eén ouder zegt dat dit komt doordat er op een vorige school veel aandacht aan besteed is. De ene helft van de ouders geeft aan dat hun kind goed kan verwoorden waar hij/zij minder goed in is. De andere helft geeft aan dat hun kind dit lastig vindt, omdat het kind 'minder goed' linkt aan falen of er ontstaat een negatief zelfbeeld bij het kind. 50% van de ouders zegt dat hun kind weet wat helpend en niet helpend is bij het werken aan een taak, zoals: werken in een rustige ruimte of het nut ergens niet van inzien. De overige 50% heeft de vraag niet naar toebehoren beantwoord.	3 leerlingen kunnen aangeven hoe een goede werkplek er voor hun uit ziet en zitten ook daadwerkelijk op die plek. 1 leerling kan aangeven hoe een goede werkplek er voor hem uit ziet, maar zit er niet. 2 leerlingen koppelen een goede werkplek aan de hoeveelheid klasgenoten die naast hun en/of de relatie die ze met hun klasgenoot hebben: 'ik vind het fijn om bij mijn vriendin te zitten'. 2 leerlingen hebben hardop benoemd waar ze 'minder goed' in zijn.
Ik vergelijk mijn werk met de opdracht van de taak 25% er tussenin 75% mee eens Ik kan inschatten of mijn antwoorden goed zullen zijn 50% mee eens 50% helemaal mee eens	Alle ouders geven aan dat hun kind het werk kan vergelijken met de eisen van de opdracht. Twee ouders geven aan dat hun kind dit pas doet als het wordt uitgelegd of als het kind de stof interessant vindt. 50% van de ouders geeft aan dat hun kind een inschatting kan maken of hetgeen wat hij/zij heeft gemaakt, voldoende zal zijn.	1 leerling heeft op twee afzonderlijke momenten haar werk nagekeken met een nakijkblad/vergeleken met de eisen van de opdracht en verbeterde vervolgens haar eigen werk.

De manier waarop de staafgrafiek tot stand is gekomen, wordt stapsgewijs beschreven:

- De resultaten van de stellinglijst zijn het startpunt van de staafgrafiek.
- Het doel wat het hoogst scoort op de stellinglijst is bovenaan gezet.
- Eerst zijn alle doelen van hoog naar laag op de score 'helemaal mee eens' geplaatst.
- Daarna zijn alle doelen van hoog naar laag op de score 'mee eens' geplaatst.
- Bij de doelen waarop 'helemaal mee eens' is gescoord, is 100% bij opgeteld. Bijvoorbeeld: Ik kan inschatten of mijn antwoorden goed zullen zijn, had 50% 'helemaal mee eens' geantwoord, in de grafiek is dit weergegeven als 150% zodat het verschil tussen 'helemaal mee eens' en 'mee eens' zichtbaar wordt in de staafgrafiek.
- Vervolgens zijn de percentages van de vragenlijst eraan toegevoegd. Hiermee wordt het verschil zichtbaar in de wijze waarop leerlingen vinden dat ze de doelen hebben ontwikkeld en hun ouders.
- Bij de doelen waarop 'helemaal mee eens' is gescoord, is ook bij de ouders 100% opgeteld, omdat anders het verschil niet klopt.



16. Transcript focusgroep interview 1

Ik ga jullie de komende twee weken tijdens tuinen, extra begeleiden. Met begeleiden bedoel ik, ik ben met mijn opleiding bezig en daarvoor wil ik jullie leren om beter te reflecteren. En reflectie is (zoals je daarachter kijkt) een van de belangrijke dingen die horen bij dalton en jullie zitten op een daltonschool. Ik wil kijken of ik jullie kan helpen om beter te worden in reflecteren.

‘Wat betekent reflecteren’? Dat als het zwart is en.. Nee dat is iets anders. Met reflectie bij dalton en dus hier op school bedoelen we; dat je naar je eigen werk kunt kijken als een soort vogeltje. Je gaat boven je eigen werk vliegen en dat je kan zeggen; die opdracht heb ik goed gedaan omdat... of die opdracht begreep ik niet helemaal omdat... of die keuzes hebben ik gemaakt omdat.. Dat heeft te maken met reflecteren.

Aan welke ik-doelen van reflectie willen jullie de komende weken werken?

En jullie hebben daar de vorige keer daar een formulier voor ingevuld, jullie ouders hebben ook een formulier ingevuld. Daaruit zijn de volgende ‘resultaten’ uit gekomen. Wat jullie vandaag gaan doen is een doel stellen, wat te maken heeft met reflecteren waar je graag nog beter in zou willen worden? Dan ga ik jullie daar, op een vast moment, die gaan we vandaag bespreken, bij helpen. Over twee weken heb we weer zo’n gesprek en dan zou ik graag willen horen wat jullie van mijn begeleiding vonden. Snappen jullie een beetje wat het inhoudt? Een beetje.. Ja een beetje.. Ja ik snap het..

Oké, ik ga gewoon beginnen en dan komt het vast goed. Iedereen krijgt zijn eigen formulieren. Die jullie zelf hebben ingevuld en die van jullie ouders. Dit zijn doelen die bij reflectie horen en waar je uit kunt kiezen. Ga nou eens voor jezelf bedenken waar zou ik nog beter in willen worden. Er staan daar 9 doelen. Bedenk eens voor jezelf waar je nog beter in zou willen worden. Dit mogen meerdere doelen zijn, maar één doel is ook goed. Je mag het ook aan elkaar vragen, misschien kom je dan op ideeën. Ik laat jullie even nadenken. Weet dat niks fout is, alles waar jij voor kiest is goed.

Wauw, mijn complimenten ik zie dat jullie al heel serieus bezig zijn met de opdracht die ik jullie heb gegeven.

Wie heeft er al eentje bedacht voor zichzelf? Teodora: uhm, ik kan aangeven wat ik nodig heb bij het werken aan mijn taak. Jij wilt daar nog beter in worden. Oké, wat mooi. Kom ik zo bij je terug. Jesse: ik kan uitleggen waarom ik bepaalde keuzes maak. Jij wilt daar graag nog beter in worden? Ja. Rosalie: ik kan uitleggen waarom ik bepaalde keuzes maak. Hé, jullie hebben dezelfde. Wat leuk! En Demi, ja ik heb ook dezelfde. Dus demi: ik kan uitleggen waarom ik bepaalde keuzes maak. Teodora: ik heb als enige een andere. Romy: dat is niet erg, mag allemaal.

Op welk moment mag ik jullie helpen om aan je ik-doel te werken?

Oke, nu wil ik van jullie weten. We beginnen even makkelijk. Jullie hebben alle drie namelijk hetzelfde doel: ik kan uitleggen waarom ik bepaalde keuzes maak. Als je nou denkt aan tuinen, op welk moment zou ik dan naar je toe moeten komen Demi, of zou ik naar je toe moeten komen Jesse of zou ik naar jou toe moeten komen, Rosalie om jou goed te kunnen helpen. Wat is nou een goed moment om je met dit doel te kunnen helpen? Teodora, jij mag ook alvast nadenken vanuit je eigen doel. Is dat voorafgaand aan tuinen, tijdens het tuinen, na tuinen of kan het eigenlijk altijd? Bedenk dat eens voor jezelf. Jesse: na het tuinen, omdat ik dan alles gedaan heb en het dan beter weet.

En het kan bijvoorbeeld zo zijn, dat als ik morgen met Jesse heb gezeten en Jesse zegt wil je morgen voorafgaand aan het tuinen komen, dan kan dat gewoon natuurlijk. Maar voor nu wil

ik weten wat wordt het eerste moment waarop ik jou ga helpen met je doel. Jesse heeft dit heel duidelijk gezegd: na het tuinen, want hij wilt kunnen uitleggen welke keuzes ik heb gemaakt, na het tuinen. Klopt dit Jesse? Ja. Oke.

Het kan zijn dat jullie het anders vinden. Jesse zegt: ik zit elke keer te denken of ik wel het goede doel heb gekozen. Maar dat mag he; je mag ook nog een ander doel kiezen waar je nog beter in zou willen worden, kijk jullie zijn helemaal van mij de komende weken en ik van jullie.

Rosalie, waar zit jij over na te denken? Ik kan aangeven wat ik nodig heb bij het werken aan een taak. Oké, dat is dus nog een doel waar je graag aan zou willen werken. Op welke moment is het dan voor jou fijn als ik bij jou kom zitten Rosalie. Uhm... Of maakt dat niet uit? Ik bedoel daarmee: jij wilt graag dat ik jou help om nog beter te worden in aangeven wat je nodig hebt om te werken aan een taak, klopt he? Ja. Wat is voor jou het meest helpend? Dat ik jou voorafgaand aan het tuinen help, niet uitmaakt wanneer ik kom, of dat ik na het tuinen bij je kom. Welk moment zou ik jou daarbij het beste kunnen helpen? Maak niet echt uit, zegt Rosalie. Dus voor jou is het elk moment goed dat ik bij je kom.

En als je het hebt over je andere doel Rosalie: ik kan uitleggen waarom ik bepaalde keuzes maak. Denk is met Rosalie mee? Rosalie wilt graag beter worden in het uitleggen waarom ze bepaalde keuzes maakt, is er dan één passend moment waarop ze zou kunnen komen? Nee niet echt, waarom niet echt Jesse? Je weet het nooit precies, voor of na tuinen maakt niet uit. Helpt het jou wat Jesse zegt? Begrijp je hem? Uhm.. of denk je er zelf anders over. Ja en nee, want ik had zelf al een moment in mijn hoofd: het maakt me niet uit. Als jullie denken, ik denk dat die ander dit of dit nodig heeft, dan mag je het gewoon zeggen, alles is goed hier. Demi? Ja na het tuinen. Waarom vind je het fijn dat ik na het tuinen bij je kom? Als ik het tijdens het tuinen doe, heb ik minder tuintijd. Oké, jij denkt vanuit die kant. Wat slim, helemaal goed. Heb jij nog een doel waar je graag aan zou willen werken? Nee. Oké, dan kun jij dus van mij verwachten dat ik, voor het helpen van jouw doel, na het tuinen bij jou kom. Teodora, jij wilt graag beter worden in het aangeven wat je nodig hebt bij het werken aan een taak. Heb je al nagedacht welk moment fijn is dat ik bij jou kom? Is dat voorafgaand, tijdens of na het tuinen? Het maakt mij niks uit.

Misschien he, kan best zo zijn, dat als ik je morgen kom helpen bij tuinen. Nou Romy ik vind het toch wel fijner als je na een half uurtje bij mij komt, of zou je aan het begin bij tuinen willen komen, dat mag he! Jesse, had jij nog een doel? Nee. Ikke wel. Oh dat had ik nog helemaal niet aan je gevraagd, zeg het maar. Ik had hetzelfde als Rosalie: ik kan uitleggen waarom ik bepaalde keuzes maak. Op welk moment zou je het dan fijn vinden dat ik dan bij jou kom? Weer voor, tijdens of na? Ik dacht... Niks is fout, kies wat je zelf fijn vindt. Ik dacht tijdens. Dat kan, wat wil je dan? Na een half uurtje of na een kwartiertje. Na een half uurtje. Dus eigenlijk wil je dan met mij kijken, hoe is het eerste half uur gegaan en hoe gaan we het tweede half uur doen. Ja. Ik wil eigenlijk ook wel na een half uurtje. Ja dit vind ik leuk! Je komt op een idee door Teodora. Geldt dit voor beide doelen Rosalie? Ja. Jullie snappen vast wel dat het niet altijd precies na een half uur kan, want ik kan geen twee gesprekjes gelijktijdig voeren, omdat ik de gesprekken individueel wil voeren. Dus, even samenvattend. De komende weken, ga ik proberen om tijdens elk uur dat we aan het tuinen zijn met elk van jullie in gesprek zal gaan. Soms zal ik daar een blaadje bij hebben en schrijf ik dingen op, dit is voor mij omdat ik zelf ook aan het leren ben. Rosalie wilt graag verbeteren in de doelen, ik wil weten welke keuzes ik maak en ik wil weten wat ik nodig heb bij het werken aan een taak en daarvoor kom ik na een half uurtje bij je. Klopt dit? Ja. Jesse heeft aangegeven dat hij beter wilt worden in het uitleggen van keuzes en je wilt graag dat ik na het tuinen bij je kom. Demi wilt ook uitleggen waarom ze bepaalde keuzes maakt, ook na het tuinen. En Teodora die wilt graag beter worden in aangeven wat ze nodig heeft bij het werken aan een taak, daarvan maakt de tijd niet uit, is dat nog steeds zo? En welke keuzes je maakt en

daarvoor kom ik na een uurtje ongeveer bij je? Je zult misschien wel merken dat ik af en toe bij je kom zitten en een aantal dingen opschrijf, dit moet je lekker laten gebeuren. Wat schrijf je op? Ik zal dat laten zien. Ik heb hier een mapje en daar schrijf ik dingen op die passen bij de ik-doelen van reflectie.

17. Transcript focusgroep interview 2

Wat is het doel van dit gesprek?

Ik wil graag van jullie weten wat jullie ervan geleerd hebben, wat jullie van mijn begeleiding vonden en wat jullie graag anders zouden willen zien? Wat hebben jullie ervan geleerd?

Ik wil dat jullie het doel opschrijven waar je we laatst mee bezig zijn geweest. Weten jullie nog welke dat is? Geen reactie. Ik zal jullie op weg helpen met de doelen waarmee je bezig was.

Rosalie, jij had twee doelen: ik kan aangeven wat ik nodig heb bij het werken aan een taak en ik kan uitleggen waarom ik bepaalde keuzes maak. Eén van die twee was al afgerond Rosalie, weet jij nog welke dat is, welke denk je dat het is? Wat ik nodig heb bij het werken aan een taak. Dan mag jij bij jouw doel schrijven: ik kan uitleggen waarom ik bepaalde keuzes maak, omdat we daar het laatst mee bezig zijn geweest.

Jesse, weet jij nog waar we mee bezig waren? Ja, met ééntje maar. Hadden we er niet al eentje afgerond Jesse? Nee. Jij bent begonnen met het doel: je kan uitleggen waarom je bepaalde keuzes maakt. Daar was ik mee gestopt. Klopt, daar ben je mee gestopt. En wat was toen je nieuwe doel? Ik kan aangeven wat ik nodig heb bij het werken aan een taak. Die mag jij opschrijven Jesse.

Demi, weet jij nog welk doel jij had? Je bent begonnen met: ik kan uitleggen waarom ik bepaalde keuzes maak, maar die had je behaald toch? Ja. En toen heb je een nieuw doel gekozen: ik kan mijn werk vergelijken met de eisen van de opdracht. Die mag jij opschrijven aan de bovenkant van je blad.

Teodora, jij bent begonnen met twee doelen: ik kan aangeven wat ik nodig heb bij het werken aan een taak en ik kan uitleggen waarom ik bepaalde keuzes maak. Heb je er al een behaald voor jezelf? Ja, ik kan aangeven wat ik nodig heb bij het werken aan een taak. Dan mag je: ik kan uitleggen waarom ik bepaalde keuzes maak opschrijven.

Wat jullie gaan doen; jullie gaan jezelf beoordelen op het doel dat je hebt opgeschreven. Je begint met het kleuren van de onderste trede en je kleurt tot de trede waar je denkt dat je nu bent. Als je de bovenste trede hebt ingekleurd, betekend het dat je dit doel al volledig hebt behaald. Ik wil dat je de ladder inkleurt tot de trede waar je nu bent.

Als je klaar bent met het kleuren van de treden, wil ik dat je een andere kleur pakt en met die kleur een kruisje zet, bij de trede waar je denkt dat je stond voordat ik deze gesprekken met je ging voeren.

Teodora, ik zie dat jij 3 treden omhoog bent gegaan. Klopt dat? Ja? Nu ben ik benieuwd hoe komt het dat je daarin bent gegroeid. Omdat jij hebt mij geholpen. Ok, en waarmee heb ik jou dan precies geholpen? Hoe ik bepaalde keuzes kan maken? En hoe deed ik dat? Op een goede manier. Wat is een goede manier? Omdat je het goed hebt uitgelegd. Wat legde ik dan precies uit? Hoe ik bepaalde keuzes moest maken. Oké, dus door onze gesprekken en jouw uitleg heb gegeven hoe je bepaalde keuzes kunt maken, ben jij drie treden omhooggegaan. Was het ook gelukt zonder onze gesprekken? Nee, want dan had ik geen uitleg gehad.

Rosalie, ik zie dat jij 3,5 treden omhoog bent gegaan. Hoe komt het dat jij 3,5 treden bent gegroeid? Door de gesprekken met jou te voeren. Wat was er dan zo fijn aan die gesprekken? De manier waarop. Welke manier vond jij dan fijn? Dat ik voordeel of tip gaf of vragen

stelde aan je of dat ik uitleg gaf. Omdat je een tip geeft. Wat voor tip? Kun je daar een voorbeeld van geven? Nee. Dus als ik het goed begrijp hebben onze gesprekjes geholpen omdat ik jou af en toe tips gaf.

Demi, ik zie dat jij 3 treden omhoog bent gegaan. Hoe komt dat? Nou, je legt het ook best goed uit. En wat legde ik dan best goed uit? Ja, hoe ik mijn werk vergelijk met de taak. Kun je een voorbeeld geven hoe ik dat deed? We gingen eerst de zin lezen en daarna pas vergelijken. Doe je dat nu ook weleens zonder dat ik naast jou zit? Soms. Was het ook zonder mij gelukt denk ik? Ja. Dan had je zonder de uitleg dit doel dus ook kunnen bereiken? Dat weet ik niet.

Jesse, ik zie dat jij 3 treden omhoog bent gegaan. Hoe kan dat? Gesprekjes. Waarom waren die gesprekjes dan zo fijn? Dat weet ik eigenlijk niet. Dus we hadden het ook gewoon over mijn nieuwe kledingkast kunnen hebben? Nee, ik vond het fijn dat we een doel hadden. Je vindt het fijn dat we het over een doel hadden. Over HET doel hadden. Kan ik dan zeggen dat doordat je wist waar het gesprek over ging, dat het voor jou zin had? Dat ik het beter wist. Want als ik niet wist waarom we het hadden, dan had ik het ook niet begrepen. Oké, dus voor jou hadden de gesprekjes wel echt zin? Ja.

Wat zou nou nog anders kunnen in deze gesprekjes/begeleiding?

Geen flauw benul. Wat heb je gemist? *Geen reactie*. Of wat zou anders kunnen? Wat zou helpen bij het gesprek? *Geen reactie*. Stel je wordt morgen wakker en je mag nog 1x met mij zo'n gesprek mogen voeren, wat zou je dan fijn vinden?

Geen idee, want je legt het al heel goed uit (D). Teken (J). Waarom? Ik had ook tekenen in mijn hoofd (T). Je had ook tekenen in je hoofd, waarom? Weet ik niet, omdat het nou ook goed gaat (J). Teken is leuk (T). Waarom is dat leuk? Omdat tekenen mijn hobby is (T). Teken is jouw hobby. Mijne ook (D). Mijne ook (R). Maar het is niet jouw hobby, Jesse? Nee, maar nu letten we ook goed op en hebben we nog iets anders te doen. Hoor ik dan eigenlijk dat, terwijl je zo met mij aan het kletsen bent, jullie het fijn vinden dat je daarnaast nog kan tekenen. Ja (J), Ja (R). Rosalie, waarom is het fijner om te tekenen terwijl je met mij aan het kletsen bent dan wanneer je niet kunt tekenen tijdens het gesprek? *Geen reactie*. T zegt; dan kun je alleen kletsen en anders kun je twee dingen tegelijkertijd doen. Is het dan ook minder spannend op het moment dat je mag kleuren tijdens een gesprek? Ja (D), Ja (T), Ja (R). T: want soms als ik mag tekenen, neemt de spanning voor mij wat af. Dan ben je op je tekening gefocust (D). Kan ik dan zeggen dat jullie alle drie fijner zouden vinden als je tijdens zo'n gesprek mag kleuren? Alle drie ja.

Zijn er nog andere dingen naast kleuren, Jesse? Buiten spelen. Dat gaat heel moeilijk (D). Gewoon samen tafelen en dan tegelijkertijd kletsen (J). Dus jij wilt iets doen terwijl we kletsen. Jaa (J). Zou dat het nog beter maken? Ja (D), ja (T). En als het slechter weer is wil ik graag een kleurplaat. Ja dat is wel een goed idee (D). Kan ik dan concluderen dat het dan fijner is om tijdens een gesprek iets te doen, een kleurplaat kleuren of buiten iets dan, dan dat je zo tegenover elkaar zit. Jaaaa. Ik hoor 4x ja.

18. Analyse gestructureerde observatie

Frequentie toegepaste middelen van scaffolding omgezet naar percentages observatie 1			
TOTAAL aantal toegepaste middelen			
T 16 = 100 %			
Verdeling van het totaal aantal toegepaste middelen over de verschillende STAPPEN			
Initiatie: Diagnose strategie DS 6 = 37,5 % (100:T)xDS	Check: Diagnose Check DC 0 = 0 % (100:T)xDC	Help: Hulp-op-maat strategie HM 7 = 43,7% (100:T)xHM	Evaluatie: Nagaan begrip leerling NB 4 = 25% (100:T)xNB
Verdeling van het totaal aantal toegepaste middelen over de verschillende MIDDELEN			
Open vraag stellen DS1 2 = 12,5% (100:T)xDS1 Samenvatten leerstof DS2 4 = 25 % (100:T)xDS2 Observeren D 0 = 0% (100:T)xDS3 Lezen van het leerlingenwerk DS4 0 = 0 % (100:T)xDS4	Interpretatie nagaan DC1 0 = 0% (100:T)xDC1	Open vraag stellen HM1 1 = 6,3% (100:T)xHM1 Gesloten vraag stellen HM2 1 = 6,3% (100:T)xHM2 Hint geven HM3 1 = 6,3% (100:T)xHM3 Instructie geven HM4 1 = 6,3% (100:T)xHM4 Uitleg geven HM5 1 = 6,3 % (100:T)xHM5 Modellen	Open vraag stellen NB1 1 = 6,3% (100:T)xNB1 Gesloten vraag stellen NB2 2 = 12,5% (100:T)xNB2 Leerlingen vragen te laten zien dat ze het begrepen hebben NB3 1 = 6,3% (100:T)xNB3

		HM6 0 = <u>0</u> % (100:T)xHM6 Feedback geven HM7 1 = <u>6,3</u> % (100:T)xHM7	
--	--	---	--

Frequentie toegepaste middelen van scaffolding omgezet naar percentages observatie 2

TOTAAL aantal toegepaste middelen

$$T \quad \boxed{18} = 100 \%$$

Verdeling van het totaal aantal toegepaste middelen over de verschillende **STAPPEN**

Initiatie: Diagnose strategie	Check: Diagnose Check	Help: Hulp-op-maat strategie	Evaluatie: Nagaan begrip leerling
DS $\boxed{4} = \underline{\underline{22,2\%}}$ (100:T)xDS	DC $\boxed{2} = \underline{\underline{11,1\%}}$ (100:T)xDC	HM $\boxed{8} = \underline{\underline{44,4\%}}$ (100:T)xHM	NB $\boxed{3} = \underline{\underline{16,6\%}}$ (100:T)xNB

Verdeling van het totaal aantal toegepaste middelen over de verschillende **MIDDELEN**

Open vraag stellen DS1 $\boxed{2} = \underline{\underline{11,1\%}}$ (100:T)xDS1 Samenvatten leerstof DS2 $\boxed{1} = \underline{\underline{5,5\%}}$ (100:T)xDS2 Observeren DS3 $\boxed{1} = \underline{\underline{5,5\%}}$ (100:T)xDS3 Lezen van het leerlingenwerk DS4 $\boxed{} = \underline{\underline{0\%}}$ (100:T)xDS4	Interpretatie nagaan DC1 $\boxed{2} = \underline{\underline{11,1\%}}$ (100:T)xDC1	Open vraag stellen HM1 $\boxed{3} = \underline{\underline{16,6\%}}$ (100:T)xHM1 Gesloten vraag stellen HM2 $\boxed{3} = \underline{\underline{16,6\%}}$ (100:T)xHM2 Hint geven HM3 $\boxed{1} = \underline{\underline{5,5\%}}$ (100:T)xHM3 Instructie geven HM4 $\boxed{0} = \underline{\underline{0\%}}$ (100:T)xHM4 Uitleg geven HM5 $\boxed{1} = \underline{\underline{5,5\%}}$ (100:T)xHM5	Open vraag stellen NB1 $\boxed{1} = \underline{\underline{5,5\%}}$ (100:T)xNB1 Gesloten vraag stellen NB2 $\boxed{1} = \underline{\underline{5,5\%}}$ (100:T)xNB2 Leerlingen vragen te laten zien dat ze het begrepen hebben NB3 $\boxed{1} = \underline{\underline{5,5\%}}$ (100:T)xNB3
--	---	--	--

		Modellen HM6 0 = <u> </u> 0% (100:T)xHM6 Feedback geven HM7 0 = <u> </u> 0% (100:T)xHM7	
--	--	---	--

Frequentie toegepaste middelen van scaffolding omgezet naar percentages observatie 3

TOTAAL aantal toegepaste middelen

$$T \frac{20}{100} = 100 \%$$

Verdeling van het totaal aantal toegepaste middelen over de verschillende **STAPPEN**

Initiatie: Diagnose strategie	Check: Diagnose Check	Help: Hulp-op-maat strategie	Evaluatie: Nagaan begrip leerling
DS $\frac{2}{100:T \times DS} = \underline{10} \%$	DC $\frac{2}{100:T \times DC} = \underline{10} \%$	HM $\frac{4}{100:T \times HM} = \underline{20} \%$	NB $\frac{12}{100:T \times NB} = \underline{60} \%$

Verdeling van het totaal aantal toegepaste middelen over de verschillende **MIDDELEN**

Open vraag stellen DS1 $\frac{0}{100:T \times DS1} = \underline{0} \%$ Samenvatten leerstof DS2 $\frac{0}{100:T \times DS2} = \underline{0} \%$ Observeren DS3 $\frac{0}{100:T \times DS3} = \underline{0} \%$ Lezen van het leerlingenwerk DS4 $\frac{0}{100:T \times DS4} = \underline{0} \%$	Interpretatie nagaan DC1 $\frac{2}{100:T \times DC1} = \underline{10} \%$	Open vraag stellen HM1 $\frac{1}{100:T \times HM1} = \underline{5} \%$ Gesloten vraag stellen HM2 $\frac{1}{100:T \times HM2} = \underline{5} \%$ Hint geven HM3 $\frac{1}{100:T \times HM3} = \underline{5} \%$ Instructie geven HM4 $\frac{1}{100:T \times HM4} = \underline{5} \%$ Uitleg geven HM5 $\frac{0}{100:T \times HM5} = \underline{0} \%$	Open vraag stellen NB1 $\frac{5}{100:T \times NB1} = \underline{25} \%$ Gesloten vraag stellen NB2 $\frac{2}{100:T \times NB2} = \underline{10} \%$ Leerlingen vragen te laten zien dat ze het begrepen hebben NB3 $\frac{5}{100:T \times NB3} = \underline{25} \%$
---	---	--	---

		Modellen HM6 0 = ____ 0% (100:T)xHM6 Feedback geven HM7 0 = ____ 0% (100:T)xHM7	
--	--	---	--

19. Analyse gestructureerd dagboek deelvraag 2

In deze bijlage

Gekozen doelen n.a.v. focusgroep interview

Rosalie: ik kan uitleggen waarom ik bepaalde keuzes maak

Ik kan aangeven wat ik nodig heb bij het werken aan een taak

Jesse: ik kan uitleggen waarom ik bepaalde keuzes maak

Demi: ik kan uitleggen waarom ik bepaalde keuzes maak

Teodora: ik kan aangeven wat ik nodig heb bij het werken aan een taak.

Ik kan uitleggen waarom ik bepaalde keuzes maak

Ik-doelen van reflectie	Rubriek	Notities uit gestructureerd dagboek	
Ik kan uitleggen waarom ik bepaalde keuzes maak.	Keuzes	D: tijdens de begripscheck vat ze samen welke bewuste keuzes ze vandaag heeft gemaakt: de plek waar ze is gaan zitten en dat ze eerst een taak af wilt hebben voordat ze verder gaat. Door gesprekken is D bewuster geworden van de keuzes die zij maakt. Ze geeft aan dat het doel voldoende voor haar is behaald.	1 leerling geeft aan haar doel 'ik kan aangeven waarom ik bepaalde keuzes maak' behaald te hebben, omdat zij door de gesprekken met de leerkracht bewuster is geworden van de werkplek die zij kiest en die wijze waarop ze aan haar taken werkt.
		R geeft aan door de gesprekken bewust geworden te zijn van haar eigen keuzes, maar ze nog moeilijk verwoorden. Hierbij ga ik haar helpen.	1 leerling zegt dat ze door het doel 'ik kan aangeven waarom ik bepaalde keuzes maak' zich bewuster is geworden van haar eigen keuzes, maar nog moeite heeft deze te verwoorden.
		J: Kiest een ander doel: ik kan aangeven waarom ik bepaalde keuzes maak. Hij kan goed verwoorden waarom hij bepaalde keuzes heeft gemaakt. Ik vraag me af of dit nog een passend doel is.	1 leerling heeft zijn doel 'ik kan aangeven waarom ik bepaalde keuzes maak' behaald, omdat hij in alle gesprekken stap voor stap kan verwoorden welke keuzes hij in een bepaalde tijd heeft gemaakt.
Ik laat mijn keuzes niet beïnvloeden door een ander	Kwaliteiten	Besproken dat R haar doel: aangeven wat ze nodig heeft voor een taak, voldoende is behaald.	1 leerling geeft aan dat haar doel 'ik kan aangeven wat ik nodig heb bij het werken aan een taak' is behaald, omdat ze elke dag op dezelfde plek zitten, een
Ik maak mijn eigen keuzes			
Ik weet waar ik minder goed in ben.	Kwaliteiten	Besproken dat R haar doel: aangeven wat ze nodig heeft voor een taak, voldoende is behaald.	1 leerling geeft aan dat haar doel 'ik kan aangeven wat ik nodig heb bij het werken aan een taak' is behaald, omdat ze elke dag op dezelfde plek zitten, een
Ik weet waar ik goed in ben.			

Ik kan aangeven wat effectief is voor mijn handelen		R heeft het nodig om eerst te weten of iets af is, voordat ze verder kan. Hierbij heeft ze de check van de leerkracht nodig. R zit al dagen op dezelfde plek. Ze heeft een koptelefoon op. Om haar heen wordt geknutseld.	koptelefoon gebruikt en het nu weet dat zij het fijn vindt dat haar werk door de leerkracht is goedgekeurd voordat ze verder kan met een andere taak.
Ik kan aangeven wat niet effectief is voor mijn handelen		T: Wat heeft ze nodig om aan een taak te werken? Ze geeft aan dat ze in stilte werken helpend is, dit vindt ze in het lokaal van een andere juf, maar daar gaat ze niet zitten omdat ze dan geen hulp heeft. 'Heb je vaak hulp nodig'? Nee, eigenlijk niet. 'Waarom moet je dan per se naast iemand zitten die je kan helpen?'. Ze weet wat effectief is, maar handelt nog niet zo. Ze staat op van haar werkplek (waar ze de afgelopen dagen veelal zat) en gaat ergens anders zitten. 'Ze zat te spieken en te praten, en dat stoorde mij'. T staat op als Zainah naast haar komt zitten. Ze kiest een andere plek. Ik vraag waarom ze dit doet: ik kan mij niet concentreren als ik naast haar zit.	1 leerling weet wat effectief is in haar handelen: 'werken in stilte en in de buurt zitten van iemand die mij kan helpen', maar handelt hier nog niet structureel naar.
		Zijn nieuwe doel: ik kan aangeven wat ik nodig heb bij het werken aan een taak wordt een uitdaging voor hem. Hij kan het goed verwoorden maar de uitvoering is lastig. J: Zit op een onrustige plek. Ik zeg dit tegen hem: 'ja maar de plek waar ik wilde zitten kon niet (dit is een afgesloten kantoor). J vraagt of hij op een rustige plek mag zitten. Dit doet hij. J zit in een groepje. Om hem heen wordt gekletst. Hij is niet	1 leerling kan 'aangeven wat hij nodig heeft bij het werken aan een taak' en voert dit soms ook zelfstandig uit. De leerkracht vraagt: 'wat is een goede plek voor jou?' Waarop hij antwoord: ik wilde daar zitten, maar die plek was al bezet of hij vraagt, maar hij kan op een ander moment op een onrustige plek blijven zitten en heeft dan een aanwijzing van de leerkracht nodig.

		aan het werk.	
Ik vergelijk mijn werk met de eisen van de opdracht	Evalueren	D: we kiezen n.a.v. haar eigen ingevulde stellinglijst een nieuw doel: ik kan mijn werk vergelijken met de eisen van de opdracht. We passen dit direct toe, na het lezen van de opdracht verbetert ze direct de opdracht. 'Ik zag dat die niet goed was na het lezen van de opdracht'. D: we kijken samen de opdracht na. Wat je de volgende keer doen om je antwoord te vergelijken met de opdracht? D: eerst de vraag lezen, dan 1 voor 1 controleren of dit klopt met mijn antwoorden.	1 leerling zegt dat ze door het doel 'ik vergelijk mijn werk met de eisen van de opdracht' de fouten in haar eigen werk beter kan zien omdat ze eerst de opdracht leest en dit dan vergelijkt met haar eigen antwoorden.
Ik kan inschatten op mijn antwoorden goed zullen zijn			

20. Koppeling onderzoeksinstrumenten deelvraag 2

Focusgroep interview	Observaties	Dagboek	Resultaat deelvraag 2: <i>Hoe kunnen d.m.v. scaffolding de ik-doelen van reflectie gerealiseerd worden?</i>
Uit de gegevens van de focusgroep interviews kan worden geconcludeerd dat er bij alle vier de leerlingen een groei van de ik-doelen heeft plaatsgevonden. Drie leerlingen hebben hun eerste doel behaald. De reflectiegesprekken kregen de leerlingen uitleg of tips om aan hun doel te werken of leidde tot bewustwording van het doel. Alle leerlingen zouden het fijn vinden, om in het vervolg, een activiteit uit te voeren tijdens het reflectiegesprek, zoals tekenen of samen buiten spelen.	De stappen ‘hulp strategieën’ en ‘nagaan begrip’ scoren het hoogste en de ‘diagnose check’ het laagste. Deze lage score valt te verklaren omdat de reden waarom leerlingen in gesprek gingen met de leerkracht voorafgaand al helder waren. De ik-doelen van reflectie vormden immers het startpunt van de reflectiegesprekken. Opvallend is dat het stellen van open vragen als middel het hoogste scoorde, bij alle stappen van <i>scaffolding</i>. In de bevindingen van de observanten wordt driemaal benoemd dat het kind tot zijn eigen oplossing/bewustwording komt tijdens het gesprek en dat het een juiste interventie is, passend bij de visie van de school om het reflectief vermogen verder te ontwikkelen.	Middels de analyse kan worden geconcludeerd dat binnen alle rubrieken reflectiegesprekken hebben plaatsgevonden met één of meerdere leerlingen. Binnen de rubriek keuze, is het doel ‘ik kan uitleggen waarom ik bepaalde keuzes maak’ volgens twee van de drie leerlingen behaald. Eén van de drie leerlingen geeft aan de keuzes bewust te maken, maar heeft nog moeite deze te verwoorden. Binnen de rubriek kwaliteiten is het doel ‘ik kan aangeven wat ik nodig heb bij het werken aan een taak’ volgens één leerling behaald. De overige twee leerlingen geven tijdens de reflectiegesprekken aan wat ze nodig hebben bij het werken aan een taak, maar handelen hier nog niet structureel naar. Binnen de rubriek evaluatie zijn de doelen nog niet behaald. Deze zijn wel behandeld tijdens de reflectiegesprekken.	Er wordt gekeken of de uitspraken van het focusgroep interview overeenkomen met de bevindingen uit het dagboek en de resultaten van de observaties passend zijn bij de uitspraken van het focusgroep interview. De lage score van de stap ‘diagnose check’ valt te verklaren omdat de reden waarom de leerlingen in gesprek gingen met de leerkracht helder waren. Dit wordt bevestigd door één van de leerling tijdens het interview: ik vond het fijn dat er over hét gekozen doel werd gesproken, hierdoor begreep ik het gesprek. Opvallend was dat het stellen van open vragen als middel het hoogste scoorde. Leerlingen gaven in het interviews aan dat de middelen ‘uitleg geven’ en ‘hints geven’ helpend was om verder te komen in hun doel. De observanten hebben alle drie aangegeven dat het een passende interventie is om het

			reflectief vermogen bij de leerlingen te ontwikkelen. Dit is ook te herleiden uit het interview waarin drie leerlingen hebben aangegeven hun eerste doel behaald te hebben. Ook is uit de gegevens van het dagboek gebleken dat diezelfde leerlingen het doel hebben behaald. Ook blijkt uit de focusgroep interviews en observaties dat de leerlingen zich meer bewuster worden van hun doelen door de reflectiegesprekken.
--	--	--	--