



REFLECTEREN MET KLEUTERS

Een onderzoek naar reflectiegesprekken met
kleuters aan de hand van het leerlingportfolio.

Diewertje Kamps
Diezerhoven 30
8021 WP Zwolle
diewertjekamps@gmail.com
960106001

Thesisbegeleider: Michelle Gemmink

3 april 2018

opleiding
onderzoek
ontwikkeling



Katholieke
Pabo Zwolle

Reflecteren met kleuters.

Een onderzoek naar reflectiegesprekken met kleuters aan de hand van
het leerlingportfolio.

Diewertje Kamps
Diezerhoven 30
8021 WP Zwolle

diewertjekamps@gmail.com
960106001

Thesisbegeleider: Michelle Gemmink
Katholieke Pabo Zwolle

April, 2018

Voorwoord

Voor u ligt de bachelor thesis 'Reflecteren met kleuters'. Het afgelopen studiejaar 2017/2018 heb ik onderzoek gedaan naar hoe leerkrachten reflectiegesprekken kunnen voeren met kleuters. Ik ben ervan overtuigd dat kleuters kunnen reflecteren, maar dan moet de leerkracht wel voldoen aan de voorwaarden en moet zij de juiste vragen kunnen stellen. Maar wat zijn de voorwaarden voor een goed reflectiegesprek, hoe stel ik de juiste vragen en wat heeft het leerlingportfolio hier te bieden? Deze vragen hielden mij bezig, ik wilde er meer over te weten komen. Daarom gaat dit ontwerpgerichte onderzoek over het voeren van reflectiegesprekken met kleuters aan de hand van het leerlingportfolio.

Mijn duo-collega Annemarie Hoekstra was zeer betrokken. Ze herkent mijn praktijkprobleem en wil daarom graag meewerken aan dit onderzoek. Dit motiveerde mij heel erg en ik voelde me door haar gesteund, daarvoor dank. Ik wil ook mijn andere collega's Winanda Osinga en Heidi Waal bedanken voor hun deelname aan dit onderzoek. Ik wil deze collega's en de andere collega's van De Horsthoek bedanken voor hun vertrouwen en de ruimte die ik heb gekregen. Daarnaast wil ik Michelle Gemmink bedanken, zij is mijn tutor. Ze hield mij scherp met haar kritische blik. Ik kon altijd beroep doen op haar expertise, daarvoor dank. Als laatste wil ik mijn dank uitspreken naar mijn critical-friends Hilde Elshof, Dominique Kemperman, Joanne Kamps en Maarten Compagnie. Zij hebben regelmatig delen van mijn rapportage gelezen en van commentaar voorzien. Ze hebben met mij meegedacht over de keuzes die ik voor mijn onderzoek heb moeten maken.

Vanwege privacy redenen zijn alle namen van de betrokken collega's en leerlingen in deze rapportage gefingeerd.

Ik hoop dat u met veel plezier de rapportage van dit onderzoek zal lezen.

Diewertje Kamps,

April, 2018

Inhoudsopgave

Voorwoord	2
Samenvatting	4
1. Introductie	5
1.1. Inleiding	5
1.2. Context en aanleiding	5
1.3. Beschrijving praktijkprobleem	6
1.4. Relevantie en actualiteit	6
1.5. Onderzoeksdoel	6
1.6. Begripsdefiniëring	6
1.7. Hoofdvraag en deelvragen	7
1.1. Structuur thesis	7
2. Theoretisch kader	8
2.1. Literatuurstudie	8
2.2. Conclusie literatuurstudie	16
3. Vooronderzoek	18
3.1. Methode vooronderzoek	18
3.2. Resultaten vooronderzoek	21
3.3. Conclusie vooronderzoek	24
4. Onderzoek naar het ontwerp	25
4.1. Methode onderzoek naar het ontwerp	25
4.2. Resultaten onderzoek naar het ontwerp	29
4.3. Conclusie	32
5. Discussie	33
5.1. Mogelijke beperkingen en discussiepunten	33
5.2. Suggesties voor vervolgonderzoek	33
5.3. Aanbevelingen voor de beroepspraktijk	34
Literatuurlijst	35
Bijlagen	37

Samenvatting

Onderwerp: reflectiegesprekken – onderzoeksgroep: leerlingen en leerkrachten onderbouw van de basisschool – ontwerp: het voeren van reflectiegesprekken met behulp van het leerlingportfolio – methode: observatie reflectiegesprekken, interview en checklist – conclusie: de OGO-leerkracht kan meer diepgang creëren in reflectiegesprekken door de leerling te stimuleren om ‘op verhaal’ te komen en reflectievragen te stellen in een vast opbouw.

Naar aanleiding van de schoolontwikkeling, gericht op verdieping van de inhoud van het leerlingportfolio, is het praktijkprobleem van dit ontwerponderzoek naar voren gekomen. Nu de kwaliteit van het leerlingportfolio hoger wordt, willen de leerkrachten hierover ook reflectiegesprekken voeren met leerlingen. Er ontbreekt nog een aanpak of structuur om diepgang te creëren bij het voeren van reflectiegesprekken met leerlingen, met name in de onderbouw is dit een probleem. Aan de hand hiervan is de volgende onderzoeksvraag opgesteld: *Hoe kan de OGO-leerkracht reflectiegesprekken voeren met groep 1/2-leerlingen over hun ontwikkeling aan de hand van het leerlingportfolio?*

Uit de theorie blijkt dat de leerkracht in de onderbouw reflectiegesprekken kan voeren met één of enkele leerlingen (Bosma, 2016). De leerkracht moet in het reflectiegesprek aandacht hebben voor inhoud, aanpak en beleving (Castelijns & Kenter, 2003). Volgens de driewielermethode moet de leerkracht in het reflectiegesprek zich eerst richten op de taak, daarna op de aanpak en als laatste op de vaardigheden en kwaliteiten van de leerling. Het leerlingportfolio biedt de mogelijkheid om met de leerling ‘op verhaal’ te komen, zodat hij daarna kan reflecteren op eigen handelen (Van Kammen, 2002). De leerkracht moet congruent en empathisch zijn en zich kunnen inleven in de leerling. De leerkracht moet passende gesprekstechnieken kunnen toepassen (Hooijmaaijers, Stokhof & Verhulst, 2012).

De methode van het vooronderzoek bestaat uit het observeren van drie leerkrachten wanneer zij een reflectiegesprek met één of twee leerlingen voeren. De gesprekken worden gefilmd en geobserveerd aan de hand van een kijkwijzer (Gering, Hendriks, Poppema, De Witt & Vermeulen, 2017). Daarnaast zijn dezelfde leerkrachten geïnterviewd over de huidige situatie rond het voeren van reflectiegesprekken. Uit de resultaten van het vooronderzoek blijkt onder andere dat er behoefte is aan een opbouw voor het stellen van vragen bij reflectiegesprekken, zodat er meer diepgang ontstaat.

Aan de hand van het theoretische- en praktijkgerichte vooronderzoek is er een ontwerp gemaakt. Dit ontwerp bevat een format voor het stellen van vragen tijdens een reflectiegesprek en een handleiding voor de leerkrachten. Na de uitvoering van het ontwerp is er opnieuw een interview afgenomen en een reflectiegesprek geobserveerd. Daarnaast hebben de leerkrachten een checklist ingevuld die gebaseerd is op de doelen van het ontwerp.

Uit het onderzoek naar het ontwerp blijkt dat de OGO-leerkrachten van groep 1/2 de waarde hebben ervaren van: het stellen van open reflectievragen in een vaste opbouw, het met de leerling ‘op verhaal’ komen, reflecteren aan de hand van het leerlingportfolio met de daarin opgenomen foto's en het reflecteren in tweetallen.

Er kan geconcludeerd worden dat dankzij deze doorgevoerde aanpassingen in het ontwerp de leerkrachten zich meer bewust zijn van hun rol als gespreksleider en kunnen zij meer diepgang creëren in de reflectiegesprekken met leerlingen in groep 1/2.

1. Introductie

In deze introductie wordt eerst een inleiding, context en aanleiding beschreven. Vervolgens wordt het praktijkprobleem, de relevantie en het onderzoeksdoel beschreven. Dit wordt opgevolgd door de begripsdefiniëring en de onderzoeksvragen. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een beschrijving van de structuur van dit onderzoek.

1.1. Inleiding

Dit ontwerponderzoek wordt uitgevoerd op een kleine basisschool gelegen op het platteland. De school maakt deel uit van een stichting die staat voor professionaliteit, betrokkenheid en vernieuwing. Deze stichting werkt aan een lerende en ontwikkelingsgerichte cultuur. Kenmerkend voor hun handelen zijn de hoge verwachtingen van hun leerlingen, coöperatief leren, planmatig en doelgericht onderwijs.

Op deze basisschool werken zes leerkrachten, waaronder de directeur, die ook één dag lesgeeft. Daarnaast zijn er nog een administratief medewerker en een ICT'er werkzaam. Er zijn vier combinatiegroepen: groep 1/2, 3/4, 5/6 en 7/8. In groep 1/2 zitten twintig leerlingen, waarvan elf in groep 1 en de overige negen in groep 2. In de visie van de school zijn de volgende kernwaarden opgenomen: goed pedagogisch klimaat, veel aandacht voor begeleiding en zorg, zelfstandigheid, oudercontact, kwalitatief en effectief onderwijs.

Daarnaast wordt het onderwijs vormgegeven vanuit het ontwikkelingsgerichte onderwijsconcept (OGO). Basisontwikkeling van Janssen-Vos (2008) is het uitgangspunt voor OGO in de onderbouw. Hierbij staat spel, de brede persoonsontwikkeling en de sociaal-culturele praktijk centraal (Janssen-Vos, 2008). Bij dit onderwijs werken de leerlingen in de zone van de naaste ontwikkeling volgens de theorie van Vygotsky (in Hooijmaaijers, Stokhof & Verhulst, 2012). De leerlingen krijgen net boven hun niveau nieuwe stof aangereikt. De leerling kan een taak dan niet volledig zelfstandig uitvoeren, maar wel met een beetje hulp van een meer-wetende partner. Dit kan een andere leerling of de leerkracht zijn. Wat betreft OGO is de school voortdurend in ontwikkeling.

1.2. Context en aanleiding

In het schooljaarplan 2017/2018 van deze OGO-school is opgenomen dat het leerlingportfolio intensiever gebruikt zal worden. De leerkrachten gaan onder begeleiding van het landelijk centrum voor ontwikkelingsgericht onderwijs De Activiteit de kwaliteit van het leerlingportfolio verhogen door de ontwikkeling van leerlingen beter in beeld te brengen. Dit is in het schooljaarplan opgenomen. Daarnaast geeft het leerlingen meer eigenaarschap en inzicht in hun ontwikkeling. Het leerlingportfolio geeft de leerkracht ook input voor het vervolgaanbod (Bosma, 2016). Als laatste wordt het leerlingportfolio gebruikt als middel om de ontwikkeling van leerlingen voor ouders inzichtelijk te maken. De leerkracht van groep 1/2 verzamelt het materiaal en de foto's van leerlingen en plakt dit in hun portfolio's. Hier worden observaties van de leerkracht aan toegevoegd. Daarnaast voert de leerkracht gesprekje met de leerlingen aan de hand van dit portfolio, de inhoud hiervan wordt ook in het leerlingportfolio opgenomen. Het leerlingportfolio in groep 1/2 bevat werkstukken en foto's van de leerlingen. Dit is een mengeling van taalkundige, rekenkundige, beeldende, motorische en sociaal-emotionele ontwikkelingsgebieden. De werkstukken worden per thema en op datum ingeplakt in het leerlingportfolio.

1.3. Beschrijving praktijkprobleem

Dit schooljaar gaan alle leerkrachten samen met de leerlingen het leerlingportfolio intensiever gebruiken door gestructureerd in de leerlingportfolio's de stelontwikkeling helder in beeld te brengen. Er wordt gefocust op het taaldomein 'schrijven'. Om de kwaliteit en het eigenaarschap van de leerlingen te verhogen, moeten de leerlingen meer betrokken worden bij het leerlingportfolio. Door middel van reflectiegesprekken krijgen leerlingen meer inzicht in het eigen leerproces. Op deze OGO-school ontbreekt nog een methode of hulpmiddel om goede reflectiegesprekken te kunnen voeren met leerlingen. Dit is dan ook het praktijkprobleem dat de leerkrachten, met name in de onderbouw, ervaren. Om het onderwijsconcept OGO te kunnen verbeteren en om leerlingen meer eigenaar te maken van hun leerproces door middel van het leerlingportfolio, is het van belang te onderzoeken hoe onderbouwleerkrachten reflectiegesprekken kunnen voeren met leerlingen.

1.4. Relevantie en actualiteit

Reflectie maakt dat leerlingen meer inzicht krijgen in de wijze waarop zij leren. In nieuwe leersituaties kunnen zij deze opgedane kennis toepassen (Castelijns & Kenter, 2003). Wanneer leerlingen inzicht krijgen in hun leerproces en de wijze waarop zij leren, kunnen zij in de toekomst ook gemakkelijker omgaan met nieuwe leersituaties. De onderliggende vaardigheden die leerlingen door reflectie ontwikkelen, zijn onder andere: communiceren, problemen oplossen, creatief uiten, zelfsturen en het ontwikkelen van een open, flexibele en een onbevangen houding. Daarnaast wordt er bij reflectie ook gewerkt aan vaardigheden in de hogere orde van denken van Bloom (in Fischer, 2017): het analyseren, evalueren en creëren. Thijs, Fisser en Van der Hoeven (2014) beschrijven dat in alle modellen voor de 21^e eeuwse vaardigheden de volgende vaardigheden zijn opgenomen: samenwerking, communicatie, ICT-gebruik, sociaal en/of cultureel bewustzijn, creativiteit, kritisch denken, probleemoplossende vaardigheden en productiviteit. Verschillende 21^e eeuwse vaardigheden komen overeen met de vaardigheden die leerlingen ontwikkelen bij reflectie, beschreven door Fischer (2017). Leerlingen die leren reflecteren kunnen beter functioneren in de huidige maatschappij.

1.5. Onderzoeksdoel

Het doel van dit onderzoekstraject is het vergroten van de eigenaarschap en zelfregulering van leerlingen. Dat wordt gedaan door de kwaliteit en de functionaliteit van het leerlingportfolio te verbeteren. Er wordt al gewerkt aan het verhogen van de kwaliteit van het leerlingportfolio. Maar om de functionaliteit van het leerlingportfolio te verhogen, zal de kwaliteit van de reflectiegesprekken moeten verbeteren. Wanneer de kwaliteit van de reflectiegesprekken verbetert, zullen de reflectie- en andere 21^e eeuwse vaardigheden van leerlingen ook verbeteren. Het is van belang dat de leerkrachten leren hoe zij reflectiegesprekken kunnen voeren. Het doel van dit onderzoek is dan ook het in beeld brengen van de voorwaarden voor een kwalitatief goed reflectiegesprek en hoe de leerkracht deze voorwaarden kan realiseren in de praktijk.

1.6. Begripsdefiniëring

Een Reflectiegesprek is volgens Hooijmaaijers, Stokhof en Verhulst (2012) een gesprek waarbij een leerling met andere leerlingen en/of de leerkracht reflecteert over zijn ontwikkeling. Het is

een bewuste mentale activiteit waarbij leerlingen inzicht krijgen in hoe ze leren en wat ze kunnen verbeteren.

Omdat evalueren en reflecteren regelmatig met elkaar verward worden, wordt het begrip evalueren ook nader toegelicht. Een evaluatie vindt plaats aan het eind van het leerproces, maar een reflectie kan ook op andere momenten tijdens het leerproces plaatsvinden. Bij reflectie gaat het veel meer om het proces en het nadenken hierover, bij evaluatie gaat het vaker om het goed/fout of het wel/niet behaald hebben van een bepaalde taak (Fischer, 2017).

Fischer (2017) schrijft dat onder andere reflectie het zelfsturend vermogen stimuleert. Dit hangt samen met het begrip eigenaarschap. Om het eigenaarschap van leerlingen te verhogen zijn vier dingen van belang: eigen doelen stellen, zelfevaluatie, zelfmonitoring en zelfinstructie (Deleij, 2016).

Het leerlingportfolio wordt van origine gedefinieerd als een map waarin werk verzameld wordt, om dit aan anderen te laten zien. Het leerlingportfolio heeft bij OGO als doel inzicht te geven in de brede persoonsontwikkeling van leerlingen (Bosma, 2016). Janssen-Vos (2008) noemt negen kwaliteiten die horen bij deze brede persoonsontwikkeling.

1.7. Hoofdvraag en deelvragen

Naar aanleiding van bovenstaand onderzoeksdoel zijn er hoofd- en deelvragen geformuleerd, de hoofdvraag luidt als volgt:

Hoe kan de OGO-leerkracht reflectiegesprekken voeren met groep 1/2-leerlingen over hun ontwikkeling aan de hand van het leerlingportfolio?

Deelvragen gericht op generieke kennis:

1. Hoe kan de leerkracht reflectiegesprekken met leerlingen voeren en vormgeven?
2. Welke mogelijkheden biedt het leerlingportfolio bij het voeren van een reflectiegesprek?
3. Welke leerkrachtvaardigheden zijn voorwaardelijk bij het voeren van een reflectiegesprek?

Deelvragen gericht op contextuele kennis:

4. Hoe worden in de huidige situatie het leerlingportfolio en de bijbehorende reflectiegesprekken vormgegeven op de OGO-school?
5. Welke belemmeringen ervaren leerkrachten en wat is in hun ogen de meest wenselijke situatie rond het voeren van reflectiegesprekken met leerlingen?

Deelvraag gericht op ontwerp-kennis:

6. In hoeverre voldoet het ontwerp 'reflectiegesprekken met kleuters' in de praktijk?

1.1. Structuur thesis

De rapportage van dit ontwerponderzoek heeft de volgende structuur. In hoofdstuk 2 is het theoretisch kader opgenomen. In hoofdstuk 3 wordt het vooronderzoek beschreven. De methode wordt eerst beschreven, daarna volgen de resultaten en de conclusie. Aan de hand van het literatuur- en vooronderzoek is er onderzoek gedaan naar een ontwerp. In hoofdstuk 4 zijn de methode, resultaten en de conclusie van het onderzoek naar het ontwerp opgenomen. In hoofdstuk 5 wordt de discussie beschreven. Daarna volgen de literatuurlijst en de bijlagen.

2. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt middels literatuurstudie antwoord gegeven op de deelvragen die gericht zijn op generieke kennis. Deze luiden als volgt: ‘Hoe kan de leerkracht reflectiegesprekken met leerlingen voeren en vormgeven? Welke mogelijkheden biedt het leerlingportfolio bij het voeren van een reflectiegesprek? Welke leerkrachtvaardigheden zijn voorwaardelijk bij het voeren van een reflectiegesprek?’ In paragraaf 1 wordt er ingegaan op reflectie. Daarna zijn in paragraaf 2 de mogelijkheden van een leerlingportfolio opgenomen. Vervolgens zijn in paragraaf drie de leerkrachtvaardigheden beschreven. Vanuit deze generieke kennis is een conclusie getrokken.

2.1. Literatuurstudie

2.1.1. Reflecteren

2.1.1.1. *Waarde van reflecteren*

Het proces waarin ervaringen en kennis geherinterpreteerd worden, is de essentie van reflectie (Berends, Kessels, Pierik-Zwaal, Sins en Welten, 2014). Tijdens reflectie worden deze kennis en vaardigheden in verbinding gebracht met elkaar. Dit wordt uiteindelijk omgezet in flexibele kennis, die toepasbaar is in nieuwe leersituaties. Castelijns en Kenter (2003) schrijven dat reflectie de leerling inzicht biedt in de wijze waarop hij leert en hem inzicht geeft in de resultaten daarvan. Als leerlingen steeds beter begrijpen hoe ze leren, kunnen zij deze kennis ook in nieuwe leersituaties toepassen. De leerling leert zijn eigen leerproces sturing te geven. Daarnaast leert hij welke strategieën voor hem effectief zijn en hoe hij deze kan inzetten om de leerdoelen te behalen (Castelijns & Kenter, 2003).

2.1.1.2. *Doelen*

Het voornaamste doel van reflectie, is het inzichtelijk maken van handelingen, overtuigingen en denken (Berends, Kessels, Pierik-Zwaal, Sins en Welten, 2014). Deze reflectie kan plaatsvinden op verschillende momenten in een proces wat bepalend is voor het doel van het reflectiegesprek, aldus Castelijns en Kenter (2003). Reflectiegesprekken kunnen plaatsvinden aan het begin, tijdens en na een leerproces. Dit zal hieronder verder toegelicht worden.

De leerkracht kan met leerlingen reflecteren aan het begin van een proces. Hierbij staat het aankomende proces centraal. De leerlingen denken tijdens dit reflectiegesprek na over wat ze gaan leren en hoe ze dat gaan leren. De leerkracht stimuleert de leerling om na te denken over hun aanpak en wat hun verwachtingen zijn. Het doel van dit reflectiegesprek is dan ook oriënteren op de leeractiviteit die komen gaat. Hierbij denkt het kind niet alleen na over het leerproces, maar stelt hij ook doelen.

Ten tweede kan reflectie plaatsvinden tijdens het proces; terwijl de leeractiviteit nog aan de gang is. Bij een reflectiegesprek in deze fase bedenkt de leerling of hij goed op weg is. De leerling bedenkt of zijn aanpak werkt, effectief is en of hij op deze manier zijn doel gaat behalen. Wanneer blijkt dat het goed gaat, kan hij in deze richting verder werken aan de leeractiviteit. Maar als de aanpak niet werkt, stimuleert de leerkracht de leerling om een andere aanpak te kiezen. Het nadenken van een leerling tijdens een leeractiviteit wordt ‘monitoring’ genoemd.

Het derde moment waarin reflectie met leerlingen kan plaatsvinden, is na de leeractiviteit. Het doel van dit reflectiegesprek is terugblikken op de leeractiviteit. De leerling vraagt zich af of het proces goed verlopen is en of hij zijn doel behaald heeft. In dit geval is er sprake van

evaluatie, omdat de leerling terugblijkt op het proces en het wel of niet behaalde doel. Naar aanleiding van deze reflectie kan de leerling weer een nieuw doel formuleren (Castelijns & Kenter, 2003).

2.1.1.3. *Gespreksvormen*

Naast het reflecteren in kleine groepjes (kleine kring), beschrijft Bosma (2016) nog twee gespreksvormen die toegepast kunnen worden. Hij noemt het portfoliogesprek met de leerkracht. Portfoliogesprekken met de leerkracht kunnen met één of met enkele leerlingen gevoerd worden. Daarnaast noemt Bosma (2016) de tweetalgesprekken. Bij deze vorm bespreken leerlingen in tweetallen hun bevindingen, vorderingen en doelen met elkaar. Dit kan gecombineerd worden met de werkvorm ‘denken-delen-uitwisselen’.

2.1.1.4. *Reflectiemodellen*

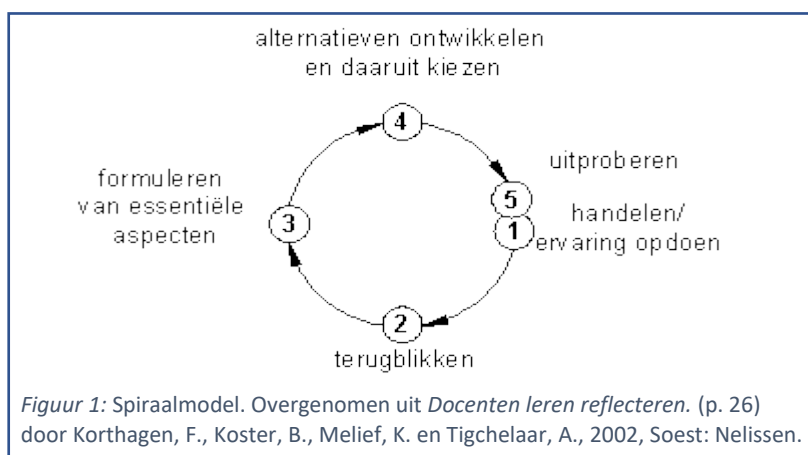
Reflecteren volgens de fasen van OGO

Bosma (2016) beschrijft hoe reflectiegesprekken kunnen plaatsvinden in de OGO-fasen 0 t/m 4. Fase 0 is de voorbereidingsfase; de leerkracht bepaalt de inhoud van de evaluatie- en reflectiegesprekken die in de andere fasen gevoerd worden. In deze fase bepaalt de leerkracht namelijk de specifieke en brede bedoelingen en koppelt zij deze aan de thema-inhoud en betekenisvolle activiteiten.

Vervolgens worden in fase 1 vooraf aan het proces de eerste oriënterende reflectiegesprekken gevoerd naar aanleiding van de startactiviteiten. Tijdens het reflectiegesprek worden persoonlijke leerdoelen bepaald. In fase 2 worden gesprekken gevoerd over de voortgang van het proces. In hoeverre is het doel al behaald en moet het doel uitgebreid of bijgesteld worden? Fase 3 bevindt zich aan het eind van een thema, leerlingen gaan hun werk beoordelen en waarderen. Ook de leerkracht voegt een reflectie toe. Leerlingen gaan met elkaar en met de leerkracht in gesprek over hun werk, hun doelen en hun nieuwe werkpunten. De leerkracht kijkt in fase 4 terug op het thema, op inhoud en doelen. Deze bevindingen verwerkt de leerkracht weer in het nieuwe thema.

Spiraalmodel

Korthagen, Koster, Melief en Tigchelaar (2002) schrijven dat reflectie volgens een bepaalde volgorde verloopt. Zij beschrijven vijf fasen van reflectie, verwerkt in het spiraalmodel voor reflectie (zie figuur 1). In fase 1 staat het handelen centraal en de ervaringen die leerlingen opdoen. Vervolgens wordt er in fase 2 hierop teruggeblijkt. Daarbij vraagt de leerkracht aan de leerling wat er gebeurt is of wat hij gedaan heeft. Wat wilde, voelde, dacht en deed de leerling? Vervolgens wordt er in fase 3 gekeken naar de essentie: wat is er belangrijk en waar moet je wat mee? In fase 4 worden nieuwe doelen opgesteld. Tot welke nieuwe doelen leiden de opgedane inzichten?



STARR-methode

De STARR-methode is een methode die gebruikt wordt voor reflectie. De kern van deze methode is dat eerst de situatie goed onderzocht en beschreven moet worden, voordat er gereflecteerd kan worden. Dit wordt gedaan in vijf stappen. De eerste stap is de *situatie*. Hier wordt beschreven of besproken wat de situatie was, wat er gebeurde en wie er betrokken waren, etc. De tweede stap is het scherpstellen van de *taak*. De leerkracht vraagt wat de taak was van de leerling, welke rol hij had, wat hij wilde bereiken en wat zijn verwachtingen waren. Bij de *actie* wordt er gekeken naar het daadwerkelijk handelen van de leerling. Wat de leerling deed, wat zijn aanpak was, hoe anderen hierop reageerden, maar ook hoe de leerling zich voelde in die situatie. Vervolgens wordt bij *resultaat* gekeken naar het resultaat van zijn handelen. Hierbij denkt de leerling na over hoe het afliep, wat eruit kwam en hoe anderen reageerden op het resultaat. De laatste stap van de STARR-methode is de daadwerkelijke *reflectie*. Dan gaat de leerling reflecteren op de situatie en zijn handelen daarin. De leerling denkt na over wat hij deed, wat hij daarvan vond, over zijn tevredenheid, wat hij geleerd heeft of wat hij in het vervolg anders wil doen (Verhagen, 2010).

De driewielermethode

Van Kammen (2002) schrijft over de driewielermethode. Daarbij gaat de inhoud van het reflectiegesprek eerst over de taak, de activiteit of het product. Daarna gaat de leerkracht in op de situatie waarin dit tot stand is gekomen. Ten slotte probeert de leerkracht met de leerling te achterhalen wat er vanuit deze situatie valt te zeggen over de vaardigheden en kwaliteiten van de leerling. Daarbij komen ook nieuwe leerpunten ter sprake.

2.1.2. Leerlingportfolio

2.1.2.1. Waarde van het leerlingportfolio

Het portfolio geeft een gedifferentieerd profiel van de ontwikkeling van leerlingen. Ten eerste in de breedte, dat zijn de kennis en vaardigheden. Ten tweede in de diepte, dat is de kwaliteit. En ten derde wordt de groei zichtbaar, dat is de ontwikkeling in tijd. Vervolgens maakt het leerlingportfolio het mogelijk om allerlei vaardigheden en kennis te beoordelen, met name de ontwikkelingsgebieden die minder eenvoudig door toetsing geëvalueerd kunnen worden. Het portfolio zorgt ervoor dat de leerling op basis van reflectie nieuwe leerprocessen kan plannen. Op die manier worden leerlingen zich meer bewust van het eigen leerproces. (Castelijns, Kenter & Van Loo, 2001).

Bosma (2016) schrijft dat het werken met leerlingportfolio's leerlingen stimuleert om hun werk met ouder werk van zichzelf te vergelijken en niet met het werk van anderen of de landelijke norm. Op deze manier kan de leerling zich veel meer richten op de eigen ontwikkeling met zijn eigen sterke en zwakke kanten.

Daarnaast schrijft Bosma (2016) dat leerlingen hun metacognitieve vaardigheden beter kunnen ontwikkelen wanneer zij werken met een leerlingportfolio. Een leerlingportfolio daagt leerlingen namelijk uit om te reflecteren op het eigen leerproces. Het proces van vergelijken, herzien en waarderen, waarbij leerlingen meta-cognitieve beslissingen leren nemen, laat leerlingen inzien wat en hoe ze leren.

Als laatste noemt Bosma (2016) dat het leerlingportfolio de samenwerking en communicatie tussen ouders, leerlingen en leerkrachten kan stimuleren. Het portfolio wordt volgens de principes van ontwikkelingsgericht onderwijs (OGO) gevuld door de leerkracht en

leerling, omdat er sprake is van gedeeld eigenaarschap. Vervolgens is het portfolio een communicatiemiddel naar de ouders. Er kunnen gesprekken plaatsvinden met ouders, leerkracht en leerling, of met ouders en leerkracht, maar ook met ouders en leerling. Het leerlingportfolio, waarin de ontwikkeling van de leerling in beeld is gebracht, is een houvast voor deze gesprekken (Bosma, 2016).

Het leerlingportfolio wordt bij OGO gedefinieerd als een portfolio dat als doel heeft inzicht te geven in de brede persoonsontwikkeling van leerlingen, zoals dat bij OGO van belang is (Bosma, 2016). Janssen- Vos (2008) noemt negen kwaliteiten die horen bij deze brede persoonsontwikkeling. Het gaat hier om doelen voor de langere termijn, die je nodig hebt om op een zinvolle manier deel te kunnen nemen aan de samenleving.

2.1.2.2. Soorten leerlingportfolio 's

Er zijn verschillende soorten portfolio's in het onderwijs te onderscheiden. Elk van deze portfolio's heeft een ander doel. Cole, Ryan, Kick en Mathies (2000) schrijven over twee verschillende portfolio's, namelijk: het procesportfolio en het productportfolio. Bij het procesportfolio wordt het leerproces en daarmee de groei van de leerling in beeld gebracht. Dit wordt zichtbaar, omdat het portfolio in de schoolloopbaan van de leerling steeds aangevuld wordt. Het doel van het procesgerichte portfolio ligt met name bij het ontwikkelen van metacognitieve vaardigheden. Daarentegen wordt er in het productportfolio alleen het uiteindelijke resultaat opgenomen, dit geeft inzicht in de kennis en vaardigheden die de leerling al beheerst. Dit productportfolio heeft voornamelijk als doel dat leerlingen trots leren zijn op hun werk en dit waarderen, ook wanneer het werk niet helemaal goed of af is.

Castelijns en Kenter (2003) onderscheiden niet twee, maar drie verschillende portfolio's: werkportfolio, presentatieportfolio en evaluatieportfolio. In het werkportfolio wordt al het werk van de leerling verzameld, ook het werk dat nog niet af is. Het is een soort bewaarplek voor al het werk waaruit de leerling later kan kiezen wat er in het permanente portfolio moet komen.

Vervolgens bevat het presentatieportfolio door de leerling geselecteerd werk waar hij trots op is om dit aan anderen te kunnen laten zien. Dit wordt samengesteld met werk uit het werkportfolio. Dit presentatieportfolio komt overeen met het productportfolio, beschreven door Cole, Ryan, Kick en Mathies (2000) en het overgangsportfolio beschreven door Shores en Grace (1998).

Het evaluatieportfolio heeft als doel te verantwoorden wat het kind heeft geleerd. De taken sluiten aan bij het curriculum en de bijbehorende leerdoelen. Het bereikte leerresultaat wordt zichtbaar en is te verantwoorden, tegenover bijvoorbeeld ouders (Castelijns en Kenter, 2003). Dit evaluatieportfolio komt overeen met het procesportfolio (Cole, Ryan, Kick & Mathies (2000) en het leerportfolio (Shores & Grace, 1998).

2.1.2.3. Leerlingenwerk selecteren

Castelijns en Kenter (2003) schrijven dat bij jonge leerlingen het werkportfolio een uitgangspunt biedt waarmee de leerkracht hen kan begeleiden bij het selecteren van persoonlijk werk. Bij jonge leerlingen is het werken in een kleine groep een geschikte werkvorm. Tijdens een reflectiegesprek met een groepje leerlingen worden de werkportfolio's gezamenlijk bekeken en besproken. De leerkracht nodigt de leerlingen uit om werk uit te kiezen waar ze trots op zijn en hierover te vertellen. Daarnaast stimuleert de leerkracht de andere leerlingen om hierop te reageren. Dat doet hij door het stellen van vragen, maar hij kan ook een andere aanpak of nieuwe ideeën inbrengen.

2.1.2.4. *‘Op verhaal’ komen*

Het leerlingportfolio biedt de mogelijkheid om met de leerling ‘op verhaal’ te komen. De leerkracht bladert samen met de leerling door het leerlingportfolio. Aan de hand van de foto’s, werkjes en teksten kan de leerling zich gemakkelijker de activiteiten herinneren en erover praten. Als de leerling werk ziet dat hem aanspreekt, zal hij spontaan hierover gaan vertellen. Bij leerlingen die niet zo gemakkelijk uit zichzelf vertellen, kun je als leerkracht ook bij een activiteit of product stilhouden en de leerling stimuleren om erover te vertellen door open vragen te stellen (Van Kammen, 2002). In het vervolg van deze thesis wordt er bij het begrip ‘op verhaal’ komen, uitgegaan van de definitie van Van Kammen (2002).

2.1.3. *Leerkrachtvaardigheden*

2.1.3.1. *Vorbereiding*

Randvoorwaarden

De randvoorwaarden voor een reflectiegesprek moeten in orde zijn. Benammer, Van Schaik, Sparreboom, Vrolijk en Wortman (2011) noemen een aantal materiële zaken die je als leerkracht in acht moet nemen. Hiermee creëer je de optimale omstandigheden voor de leerling om te kunnen reflecteren. Het eerste is de ruimte. De leerkracht moet met de leerling in een ruimte gaan zitten waar het rustig is, zonder zaken die afleidend kunnen zijn. Zorg voor voldoende schrijfmateriaal voor tijdens de reflectie. Stiften, pennen, flap-overs en post-its kunnen hulpmiddelen zijn tijdens de reflectie, passend bij verschillende groottes groepjes leerlingen. Om het reflecteren concreet te maken, kun je ook reflecteren aan de hand van leerlingmateriaal. Hierover schrijven Hooijmaaijers, Stokhof en Verhulst (2012) dat de kwaliteit van de reflectie groter wordt naarmate de leerlingen sterke emotionele betrokkenheid voelen bij hun werk. Met leerlingen reflecteren over werk waar ze niet veel mee hebben, levert daarom minder op. Je kunt beter met hen reflecteren op werk dat zij bijvoorbeeld zelf uit kiezen.

Als leerkracht ben je verantwoordelijk voor de duur van het reflectiegesprek. Zorg er daarom voor dat je een horloge of klokje bij de hand hebt, om de tijd bij te houden. Wanneer leerlingen dit aankunnen, kun je hen hierbij betrekken door aan te geven hoeveel tijd zij hebben voor een bepaalde fase. Als laatste moet de leerkracht zorgen voor een concreet en goed stappenplan. Houd dit stappenplan ook bij de hand tijdens het reflectiegesprek. Op die manier kun je gemakkelijker de structuur behouden en de tijd bewaken in iedere fase. De leerkracht heeft behalve de verantwoordelijkheid om de tijd te bewaken ook de verantwoordelijkheid om afdwalen te voorkomen. Als de leerkracht op deze manier zorgt voor de randvoorwaarden, kunnen de leerlingen vrij en veilig reflecteren (Benammer, Van Schaik, Sparreboom, Vrolijk en Wortman, 2011).

Reflectieve denkgewoontes stimuleren

Voordat leerlingen het reflecteren echt beheersen, moeten zij eerst reflectieve denkgewoontes ontwikkelen. Hooijmaaijers, Stokhof en Verhulst (2012) noemen denkgewoontes die je als leerkracht bij je leerlingen kunt stimuleren. Ten eerste moeten de leerlingen betrokken worden bij het formuleren van de leerdoelen. Wanneer je persoonlijke doelen nastreeft, zijn leerlingen veel meer gemotiveerd. Leerlingen willen hun denken zelf meer reguleren en bijsturen, wanneer er sprake is van meer intrinsieke motivatie. Ten tweede moet de leerkracht structuur bieden in de aanpak. Leerlingen ontwikkelen reflectieve denkgewoontes wanneer je als leerkracht heel

gestructureerd werkt aan de stappen van reflecteren. De leerlingen raken dan steeds meer gewend aan het vooraf, tussendoor en achteraf reflecteren, het doelen stellen en het aanpassen van hun leerproces.

2.1.3.2. Gespreksvaardigheden

Voorwaarden voor een goed gesprek

Hooijmaaijers, Stokhof en Verhulst (2012) noemen drie voorwaarden voor een goed gesprek. De eerste voorwaarde is congruentie. Als leerkracht moet je ‘echt’ overkomen, dus zeg alleen dingen die je echt meent. De tweede voorwaarde is empathie. Hierbij is het van belang dat de leerkracht zich inleeft in de belevingswereld van de leerling. De derde en laatste voorwaarde is de positieve blik. Zorg dat je als leerkracht openstaat voor de gevoelens en gedachten van de leerling. Daarnaast worden er nog drie dingen genoemd die nodig zijn om goed met kinderen te kunnen communiceren. Als leerkracht moet je kennis hebben van de ontwikkeling die jouw leerlingen doormaken. Je moet daarnaast heel goed weten hoe je met jouw leerlingen het best kunt communiceren. Als laatste moet je passende gesprekstechnieken kunnen toepassen. Daarnaast schrijven Kleefkens en Van Loo (2010) dat het van groot belang is dat de leerkracht aansluit bij het niveau van de leerling.

Gespreksvoering met 4-6 jarigen

Hooijmaaijers, Stokhof en Verhulst (2012) schrijven dat de leerkracht met zijn leerlingen in gesprek moet gaan tijdens hun spel, omdat spel bij 4 tot 6-jarigen leidend is. Ongeveer 10 tot 15 minuten kunnen leerlingen van deze leeftijd een gesprek voeren, daarna wordt hun aandacht minder. Laat een gesprek daarom niet langer duren dan 15 minuten. Tijdens het gesprek kun je non-verbale spelvormen toepassen en voorbeelden gebruiken die dichtbij de leerling staan. Zorg ervoor dat de leerling niet te lang hoeft stil te zitten. Als leerkracht moet je in je taalgebruik kort en concreet zijn. Gebruik niet te moeilijke woorden, zorg dat het begrijpelijk is voor de leerling. Help de leerling met formuleren wanneer nodig. Bij jonge kinderen helpt de non-verbale ondersteuning, pas dit toe in het gesprek. Wat betreft vraagtechnieken gericht op 4-6 jarigen zeggen Hooijmaaijers, Stokhof en Verhulst (2012) het volgende: stel zowel open als gesloten vragen. Gesloten vragen moeten niet gaan over het hoofdonderwerp. Je kunt juist wel open vragen stellen die gericht zijn op het hoofdonderwerp, daarna vraag je door op details. Je kunt vragen herhalen door de vraag op een andere manier te stellen. Als laatste is het belangrijk dat je aandacht hebt voor de motivatie van de leerling en dat je daarop inspeelt.

Vragen stellen

Het is van belang dat je als leerkracht open vragen stelt en je eigen mening op de achtergrond laat. De mening van de leerkracht is niet belangrijk, want het doel van een reflectiegesprek is dat de leerling gaat nadenken over zijn leerproces. Wanneer de leerkracht open vragen stelt, voorkomt hij daarmee dat hij het gesprek teveel dirigeert. Ook zorgt hij ervoor dat leerlingen minder sociaal gewenste antwoorden geven en dat zij na gaan denken over het eigen product en proces.

Hooijmaaijers, Stokhof en Verhulst (2012) wijzen op de nieuwe manier van evalueren. Het is niet meer alleen de verantwoordelijkheid van de leerkracht. De leerkracht krijgt steeds meer een begeleidende rol en er wordt meer beroep gedaan op de eigen verantwoordelijkheid van leerlingen. De leerling en de leerkracht evalueren samen. Deze fases hebben Castelijns en

Kenter (2003) in een overzicht verwerkt met daarbij passende vragen die de leerkracht aan de leerling kan stellen (zie tabel 1).

Tabel 1. Reflectievragen voor leerlingen in fases.

	Inhoud	Aanpak	Beleving
Oriëntatie	Wat wil ik leren? (leerdoel)	Hoe ga ik dat doen? (leerstrategie) Wat heb ik er voor nodig? Met wie ga ik het doen? (middelen, materialen, personen) Wanneer, in welke volgorde? (planning activiteiten)	Denk ik dat het gaat lukken? (verwachtingen) Hoe vind ik het?
Monitoring	Wat ben ik aan het leren? Hoe gaat het tot nu toe? Sluit dit aan bij wat ik me heb voorgenomen? Waarom wel/niet? Stel ik mijn leerdoel bij?	Hoe pak ik het aan? Is dit de manier waarop ik me dat heb voorgenomen? Waarom wel/niet? Pas ik de aanpak aan? Hoe en waarom?	Hoe beleef ik het leerproces tot nu toe? Komen mijn verwachtingen uit? Waarom wel/niet? Stel ik mijn verwachtingen bij? Waarom wel/niet?
evaluatie	Wat heb ik geleerd? (leerresultaat)	Heeft de strategie gewerkt? Waarom wel/niet? Is de planning gehaald? Waarom wel/niet?	Hoe heb ik het leerproces beleefd? Zijn mijn verwachtingen uitgekomen? Waarom wel/niet? Waar schrijf ik het resultaat aan toe? Hoe ervaar ik het resultaat?

Overgenomen uit *De diepte in met leerlingportfolio's*. (p. 59) door Castelijns, J. en Kenter, B., 2003, Amersfoort: CPS.

De vragen in bovenstaande tabel kunnen bij jonge leerlingen ook toegepast worden tijdens spel. Van Oers (2013) beschrijft dit aan de hand van een voorbeeld in de bouwhoek. Vooraf aan een activiteit in de bouwhoek plannen de leerlingen wat ze gaan bouwen en hoe ze dat gaan doen. De leerlingen kunnen een voorbeeld van een foto of bouwtekening nabouwen. Maar de leerlingen kunnen ook zelf een bouwtekening maken. Vervolgens willen ze tijdens het bouwen aan anderen laten zien en vertellen waar ze mee bezig zijn. Andere kinderen en de leerkracht kunnen meedenken over hoe het proces verloopt en of het anders zou kunnen. Door samen naar de bouwtekening en het bouwwerk te kijken en deze te vergelijken, wordt de leerling ook gestimuleerd tot reflecteren. Tot slot willen leerlingen na het bouwen dat het bouwwerk vastgelegd wordt voor later of voor anderen. Hierbij speelt de leerkracht een belangrijke rol. Er kunnen foto's gemaakt worden of de leerling kan het bouwwerk natekenen. Vervolgens kan hierop gereflecteerd worden.

Van Kammen (2002) beschrijft hoe de leerkracht ervoor zorgt dat de leerling meer 'op verhaal' kan komen. Het is de bedoeling dat de leerkracht de leerling bij een reflectiegesprek uitnodigt om zoveel mogelijk over het werk en de situatie te vertellen. Wat wilde, dacht en voelde de leerling hierbij? Wanneer de leerkracht cruciale leermomenten en ontdekkingen vanuit de leerlijnen herkent, kan hij hierop ingaan. Bij het werken met het leerlingportfolio bespreekt de leerkracht met de leerling de persoonlijke en concrete dingen die de leerling gedaan, gemaakt en gezegd heeft. Daarna stelt de leerkracht samen met de leerling de betekenis vast. Wat betekent dit voor zijn ontwikkeling? Om met de leerling 'op verhaal te komen', stelt de leerkracht open vragen. Bij deze vragen staat het product en de leeractiviteit centraal. Van Kammen (2002, p. 50) noemt een aantal voorbeeldvragen:

- Vertel eens?
- Kies maar iets waarover je wilt vertellen.

- Wat hebben jullie toen precies gedaan?
- Waarover heb je getekend? Vertel eens?
- Hoe ging dat toen?
- Was dat die keer dat...? Vertel eens?
- Wat staat daar? Weet je nog hoe dat toen ging?

Tijdens reflectiegesprekken kan de leerkracht de leerlingen uitnodigen om verbanden te leggen tussen verschillende producten en/of leermomenten uit hun leerlingportfolio. De leerkracht kan bijvoorbeeld ingaan op verschillen en overeenkomsten. Van Kammen (2002, p. 55) beschrijft hierbij ook voorbeeldvragen:

- Hier zie ik iets dat ... maar hier heb je ... (verschillen)
- Bij deze twee dingen heb je ... (overeenkomsten)
Na verloop van tijd wordt ook de ontwikkeling over een langere periode zichtbaar.
- Eerst ... en nu ...?
- Zie je verschillen? En dingen die juist hetzelfde gebleven zijn?
- Wat heb je erbij geleerd?
- Eerst had ik de indruk dat ..., maar nu? Wat denk jij?

Wanneer de leerling op verhaal is gekomen, biedt dit voor de leerkracht aanknopingspunten om op door te vragen. Bij het stellen van vragen kan de leerkracht aansluiten bij het verhaal van de leerling. Je wilt als leerkracht zo precies mogelijk weten wat er is gebeurd, hoe het was, hoe de leerling het vond. Vanuit die interesse stelt de leerkracht vragen, zodat de situatie steeds duidelijker wordt. Daarnaast kan de leerkracht ook eigen observaties en indrukken inbrengen. De leerkracht heeft de leerling bepaalde dingen horen zeggen of zien doen tijdens de activiteit, wat aansluit bij het verhaal van de leerling. Deze observatie kan de leerkracht naast het verhaal van de leerling leggen. De leerling denkt na over wat anders of hetzelfde is en hoe hij erover denkt (Van Kammen, 2002).

Hoofd-hart-handen-methode

Kleefkens en Van Loo (2010) schrijven waarom doorvragen van belang is. Ze vergelijken het stellen van vragen met een zaklamp. “Door vragen te stellen werp je licht op een gebeurtenis, een ervaring of een situatie, het geeft je meer zicht op het hoe en waarom.” (Kleefkens & Van Loo, 2010, p. 1).

Leerkrachten zijn vaak snel tevreden met de antwoorden die leerlingen geven. Toch is het waardevol om meer door te vragen. Dan kun je er namelijk samen achter komen wat het gedrag van de leerling betekent en wat hij daarvan kan leren. Doorvragen kun je leren door gebruik te maken van de methode hoofd-hart-handen. Hoofd-vragen stimuleren leerlingen om creatief en analytisch te denken. Je kunt bijvoorbeeld vragen naar: de redenatie, verklaring, alternatieven, overeenkomsten, correctheid, etc. Ten tweede de hart-vragen, hiermee stimuleert de leerkracht zijn leerlingen om hun gevoelens uit te spreken en zich hiervan bewust te worden. Bij de hand-vragen stimuleert de leerkracht zijn leerlingen om na te denken over wat ze gedaan hebben, hoe ze dat hebben gedaan en hoe het hen afging. Maar daarnaast moedigt de leerkracht zijn leerlingen met deze vragen ook aan om na te denken over wat ze nog willen doen en hoe ze dat gaan aanpakken.

Kleefkens en Van Loo (2010) zeggen dat je niet alleen als leerkracht goed vragen moet leren stellen, maar dit geldt ook voor de leerlingen zelf. Leerlingen die vragen leren stellen over hun leerproces, leren daarmee ook bewuster om te gaan met leren. Het zit in de natuur van een

kind om vragen te stellen. Toch leert een kind dit af door zijn omgeving, de maatschappij en het onderwijs dat ingericht is vanuit een vast ritme en aanbod. Er is te weinig ruimte voor leerlingen om hun eigen vragen te stellen. Het is belangrijk dat zij dit leren. Door bovenstaande tips toe te passen ben je als leerkracht al een rolmodel in vragen stellen. Maar je kunt volgens Kleefkens en Van Loo (2010) leerlingen ook stimuleren om vragen te stellen door gericht positieve feedback te geven wanneer een leerling een vraag stelt. Maar je stimuleert leerlingen ook in vragen stellen wanneer een leerling een vraag stelt en hij deze vraag vervolgens zelf aan de groep mag stellen. Je kunt vragen in de klas ophangen.

Daarnaast kun je leerlingen de ruimte geven om vragen te bedenken, bijvoorbeeld aan het begin van een nieuw thema. Welke vragen komen er in je op? De leerlingen kunnen hun vragen zelf onderzoeken. Een vragendobbelsteen kan leerlingen ook helpen met het stellen van vragen. Op de dobbelsteen staan de woorden: wie, wat, waar, waarom, welke en hoe. Er wordt met de dobbelsteen gerold en de leerling stelt een vraag die met dat woord begint. Als leerlingen het vragen stellen steeds meer eigen maken, zullen ze elkaar ook gemakkelijker vragen stellen. Tijdens een reflectiegesprek met meerdere leerlingen is het waardevol wanneer leerlingen elkaar oprecht vragen durven stellen.

Te vermijden gedrag

Het is niet eenvoudig om vragen te stellen, Kleefkens en Van Loo (2010) noemen een aantal valkuilen waarvan je je bewust moet zijn. Het is verwarrend wanneer je als leerkracht teveel vragen in één keer stelt. Het kan dan overkomen als overhoring of ondervraging met het gevaar dat leerlingen dichtklappen. Het heeft geen zin om retorische, suggestieve of dubbelzinnige vragen te stellen, hiermee kom je niet verder. Probeer als leerkracht niet altijd zelf de beurt te geven, dan loop je het gevaar dat er onbewust een vast patroon ontstaat. Vragen zijn niet bedoeld om leerlingen te corrigeren. Het is belangrijk dat het voor de leerlingen uitdagend, maar ook leuk blijft. Dus je moet als leerkracht niet te vaak of te lang willen reflecteren.

Daarnaast schrijft Van Kammen (2002) dat de leerkracht zijn oordelen moet weglaten. Een oordeel nodigt een leerling namelijk niet uit tot meer vertellen. Hij is het er mee eens of niet, daardoor zal na een kort dialoog het gesprek snel stilvallen. Dit geldt ook voor positieve beoordelingen. De leerkracht moet zoveel mogelijk de leerling aan het woord laten en daarbij de eigen oordelen voor zich houden.

2.2. Conclusie literatuurstudie

In het theoretisch kader is beschreven hoe de leerkracht reflectiegesprekken met leerlingen kan voeren en vormgeven. De leerkracht kan reflectiegesprekken met leerlingen vooraf, tijdens en na een proces voeren. Daarnaast kan de leerkracht reflectiegesprekken met leerlingen vormgeven door te reflecteren op inhoud, aanpak en beleving (Castelijns & Kenter, 2003). Het reflectiemodel volgens de fasen van OGO beschrijft hoe de leerkracht in elke fase passende reflectiegesprekken kan voeren. In fase 1 hebben de reflectiegesprekken als doel te oriënteren op de activiteiten waaraan in de volgende fasen gewerkt gaat worden. In fase 2 wordt de voortgang van het proces besproken. Vervolgens wordt er in fase 3 tijdens de reflectiegesprekken teruggeblikt op de doelen, activiteiten en producten (Bosma, 2016). De driewielermethode is meer gericht op het verloop van één van deze reflectiegesprekken. Eerst staat de taak en/of de activiteit centraal, vervolgens het proces en de aanpak, als laatste worden vaardigheden en kwaliteiten van de leerling besproken (Van Kammen, 2002). De leerkracht

kan reflectiegesprekken voeren met één of met enkele leerlingen (Bosma, 2016). Volgens Castelijns en Kenter (2003) is een klein groepje een geschikte werkvorm voor jonge leerlingen.

Volgens Van Kammen (2002) biedt het leerlingportfolio bij reflectiegesprekken met leerlingen de mogelijkheid om met de leerling ‘op verhaal’ te komen. Door samen met de leerling door het leerlingportfolio te bladeren, kunnen leerlingen gemakkelijker vertellen over wat ze hebben gedaan en gemaakt. Het leerlingportfolio wordt ingezet als middel om de leerling uit te dagen te reflecteren op het eigen handelen. Er zijn verschillende soorten leerlingportfolio’s met elk een eigen doel. Castelijns en Kenter (2003) maken onderscheid in drie verschillende leerlingportfolio’s: het werkportfolio, het presentatieportfolio en het evaluatieportfolio. In het werkportfolio wordt al het leerlingenwerk opgenomen, het presentatieportfolio bevat alleen geselecteerd werk waar de leerling trots op is en het evaluatieportfolio bevat leerlingmateriaal dat verantwoordt wat de leerling heeft geleerd.

Voor het voeren van een goed reflectiegesprek, worden in de literatuur verschillende voorwaarden genoemd. De leerkracht moet volgens Benammer, Van Schaik, Sparreboom, Vrolijk en Wortman (2011) optimale omstandigheden creëren. Dit houdt in dat de leerkracht zorgt voor een rustige ruimte, de juiste materialen en het bijhouden van de tijd. Wanneer wordt voldaan aan de randvoorwaarden, kan de leerling vrij en veilige reflecteren. Hooijmaaijers, Stokhof en Verhulst (2012) beschrijven drie voorwaarden waaraan de leerkracht moet voldoen: congruentie, empathie en inleving. Om een goede communicatie tot stand te laten komen moet de leerkracht kennis hebben van de ontwikkeling, hoe hij met de leerling kan communiceren en passende gesprekstechnieken kunnen toepassen. Bij 4-6 jarigen wordt een reflectiegesprek gevoerd aan de hand van het spel en kan dit gesprek niet langer dan 15 minuten duren. Non-verbale ondersteuning helpt de leerling om tot reflecteren te komen. Het is belangrijk om vooral open vragen te stellen. Castelijns en Kenter (2003) hebben vragen gekoppeld aan drie reflectiemomenten: oriëntatie (vooraf), monitoring (tijdens) en evaluatie (achteraf). Daarnaast zijn de reflectievragen gecategoriseerd op inhoud, aanpak en beleving. Deze vragen helpen de leerkracht om tijdens elk reflectiegesprek de juiste vragen te stellen. Van Oers (2013) beschrijft dat de leerkracht moet vermijden teveel vragen in één keer te stellen en hij moet geen retorische, suggestieve of dubbelzinnige vragen stellen. Reflecteren moet leuk en uitdagend blijven voor leerlingen, daarom is het van belang dat de leerkracht niet te vaak of te lang reflecteert. Van Kammen (2002) schrijft dat wanneer je met de leerling eerst ‘op verhaal’ wilt komen aan de hand van het leerlingportfolio, de leerkracht eerst zoveel mogelijk te weten moet komen over de situatie. Dat kan de leerkracht doen door open vragen te stellen die gericht zijn op de situatie. Aan de hand van de verkregen informatie vraagt de leerkracht door op dat onderwerp om meer te weten te komen over de aanpak. Wanneer de leerkracht cruciale leermomenten vanuit de leerlijn herkent, gaat hij hierop in. Daarna wordt er in het reflectiegesprek dieper ingegaan op wat dit betekent voor de ontwikkeling van de leerling.

3. Vooronderzoek

De deelvragen met betrekking op het verkrijgen van contextuele kennis worden in dit hoofdstuk beantwoord. Dat zijn de volgende twee vragen: Hoe worden in de huidige situatie het leerlingportfolio en de bijbehorende reflectiegesprekken vormgegeven in groep 1/2? Welke belemmeringen ervaren leerkrachten en wat is in hun ogen de meest wenselijke situatie rond het voeren van reflectiegesprekken met leerlingen? In paragraaf 1 wordt de methode van het vooronderzoek beschreven. Vervolgens zijn in paragraaf 2 de resultaten van het vooronderzoek opgenomen. In paragraaf 3 volgt de conclusie.

3.1. Methode vooronderzoek

3.1.1. Methode A: Reflectiegesprekken observeren

3.1.1.1. *Deelnemers*

Dit onderzoek is gericht op de vaardigheden van leerkrachten omtrent het voeren van reflectiegesprekken met leerlingen. Daarom is het van belang dat niet één, maar meerdere leerkrachten deelnemen aan dit onderzoek. Van der Donk en van Lanen (2012) schrijven dat je een meer valide beeld krijgt van een praktijksituatie wanneer je meer dan één observatie uitvoert. Daarom zullen de leerkracht van groep 1/2 en de leerkracht van groep 3/4 deelnemen aan dit vooronderzoek. Ondanks het feit dat dit onderzoek gericht is op de onderbouw van de basisschool, zal de leerkracht van groep 5/6 ook deelnemen aan het vooronderzoek. Hiervoor is gekozen, omdat er dan vanuit verschillende perspectieven naar de huidige situatie gekeken wordt. Het vergroot de betrouwbaarheid. Het onderzoek is gericht op leerkrachtvaardigheden. De leeftijd van de leerlingen en het niveau van de reflectie is in dit vooronderzoek nog niet bepalend.

3.1.1.2. *Procedure*

De deelnemende leerkrachten voeren een reflectiegesprek met leerlingen uit hun eigen groep, de leerkrachten mogen naar eigen voorkeur bepalen of zij dat met één of twee leerlingen willen doen. Bij het voeren van een reflectiegesprek is het van belang dat de leerkracht een goede relatie heeft met de leerlingen (Hooijmaaijers, Stokhof en Verhulst, 2012). Wanneer de leerkracht de leerlingen goed kent en weet hoe hij met hen kan communiceren, zal de leerling gemakkelijker tot reflecteren komen. Daarom voeren de leerkrachten het reflectiegesprek met leerlingen uit de eigen groep. Elk gesprek duurt maximaal 15 minuten, omdat leerlingen van 4-6 jaar zich over het algemeen niet langer kunnen concentreren op een gesprek (Hooijmaaijers, Stokhof en Verhulst, 2012).

Er is gekozen voor een niet-participerende observatie. De observatie is gericht op de leerkrachtvaardigheden; er wordt geobserveerd hoe de leerkracht een reflectiegesprek voert met leerlingen. Een participerende observator heeft daarom geen toegevoegde waarde voor deze observatie. Het zorgt er juist voor dat het de betrouwbaarheid verlaagt, omdat de observant dan onnodig invloed kan uitoefenen op de observatie (Van der Donk en Van Lanen, 2012).

Daarnaast is er gekozen voor een indirecte observatie. Benammer, Van Schaik, Sparreboom, Vrolijk en Wortman (2011) schrijven dat een reflectiegesprek met leerlingen moet plaatsvinden op een plek waar zo weinig mogelijk afleiding is. Wanneer er een observant bij een persoonlijk gesprek aanwezig is van een leerkracht met twee leerlingen, kan dit afleidend voor hen zijn. Wanneer zij hierdoor minder op hen gemak zijn en de observator afleidend is,

kunnen de leerlingen zich minder open stellen voor het gesprek. De reflectiegesprekken worden opgenomen door middel van een tablet. Bij het gesprek staat een tablet op tafel, welke gericht is op de leerkracht en op de leerlingen. Voor de leerlingen is dit minder afleidend dan een camera, ze zijn gewend dat er tablets op allerlei verschillende plekken in de klas staan. Tablets worden soms ook gebruikt tijdens gesprekken om aantekeningen op te maken, dus dit is voor de leerlingen niet onbekend. De tabletcamera wordt zo ingesteld dat de leerlingen zichzelf niet kunnen zien tijdens de opname.

Het reflectiegesprek vindt plaats in de eigen klas, wanneer de andere kinderen zelfstandig aan het werk zijn. Hiervoor is gekozen, omdat de leerlingen dan in een veilige en bekende ruimte zijn. Hierdoor zal er minder sprake van spanning zijn en komt de leerling gemakkelijker tot reflecteren (Benammer, Van Schaik, Sparreboom, Vrolijk & Wortman, 2011).

3.1.1.3. Meetinstrument

Er is gekozen voor een gestructureerde observatie, er wordt namelijk gebruik gemaakt van een observatieschema. Gering, Hendriks, Poppema, De Witt en Vermeulen (2017) hebben een meetinstrument ontworpen voor het observeren van de leerkrachtvaardigheden tijdens een reflectiegesprek met leerlingen (bijlage E). Deze kijkwijzer wordt in dit onderzoek gebruikt. De kijkwijzer is opgedeeld in een aantal kopjes waarop geobserveerd wordt: de vraagstelling, de inhoud, aanpak en beleving, zelfregulatie en persoonlijke kwaliteiten, werkwijze, materiaalgebruik en tot slot het reflectieproces. Dit zijn allemaal aspecten die bijdragen aan een goed reflectiegesprek. Bij deze kijkwijzer is er sprake van event-sampling; hiermee wordt vastgesteld of specifieke leerkrachtvaardigheden toegepast worden. Daarnaast wordt de frequentie ook vastgesteld, er wordt geobserveerd hoe vaak iets voorkomt. Er wordt gebruik gemaakt van een antwoordschaal (Baarda, 2014).

Onder elk kopje horen een aantal observatiepunten. De observator kan elk observatiepunt beoordelen met een 1, 2, 3 of 4. Het is ook mogelijk dat een bepaald observatiepunt niet van toepassing is, dan kan ook die optie aangekruist worden. Als de observator één punt geeft, is het observatiepunt niet waargenomen. De observator kan twee punten geven, wanneer het observatiepunt af en toe waargenomen wordt. Drie punten worden gegeven als het observatiepunt regelmatig waargenomen wordt. Wanneer het aspect vaak wordt waargenomen, zet de observant een kruisje onder vier punten.

3.1.2. Methode B: Interview afnemen

3.1.2.1. Deelnemers

Het interview wordt afgenomen bij de leerkracht van groep 1/2, de leerkracht van groep 3/4 en de leerkracht van groep 5/6. Hiervoor is gekozen, omdat deze leerkrachten ook geobserveerd zijn tijdens het voeren van een reflectiegesprek. Deze reflectiegesprekken kunnen ondersteunend zijn voor het interview. Daarnaast weten de leerkrachten waar ze het over hebben tijdens het interview, omdat ze een reflectiegesprek gevoerd hebben voor dit onderzoek.

3.1.2.2. Procedure

Om te achterhalen welke belemmeringen leerkrachten zelf ervaren, worden zij ondervraagd. Daarvoor is een interview de meest geschikte methode, omdat een interview een grote respons geeft, er controle is op het beantwoordingsproces en het mogelijk is om wat meer ingewikkelde vragen te stellen (Baarda, 2012). Het is belangrijk dat wat meer ingewikkelde vragen gesteld

kunnen worden, omdat het door de leerkracht gevoerde reflectiegesprek ondersteunend zal zijn voor het interview. Er is gekozen voor een open interview. Bij een open interview kan de respondent haar antwoorden ondersteunen vanuit het beeldmateriaal en kan de interviewer hier ook op doorvragen. Behalve het beeldmateriaal, is ook de ingevulde kijkwijzer en de analyse hierop ondersteunend voor het interview. De analyse van de kijkwijzer kan vergeleken worden met hoe de leerkracht zelf denkt over de eigen belemmeringen.

3.1.2.3. Meetinstrument

Het open interview wordt afgenomen door gebruik te maken van een vaste, open startvraag. Daarnaast wordt gebruik gemaakt van een topiclijst om nieuwe onderwerpen te introduceren (Baarda, 2012). De openingsvraag wordt als volgt geformuleerd: ‘Wat vindt u lastig bij het voeren van reflectiegesprekken met leerlingen?’ Er wordt doorgevraagd op de antwoorden van de respondent. Daarnaast komen er nog een aantal nieuwe onderwerpen aan bod: voorbereiden van reflectiegesprekken, rol van het leerlingportfolio en welke mogelijkheden de leerkracht nu al ziet bij het voeren van reflectiegesprekken met leerlingen.

3.1.2.4. Analyse

De interviews met de leerkrachten worden opgenomen en letterlijk uitgetipt. Deze gesprekken worden geanalyseerd en met elkaar vergeleken. Aan de hand hiervan wordt als conclusie antwoord gegeven op de volgende vragen: Bij welke aspecten van het reflectiegesprek zouden de leerkrachten meer ondersteuning of hulpmiddelen willen hebben? Welke aspecten hebben al positieve invloed op de gevoerde reflectiegesprekken? Welke rol willen de leerkrachten dat het leerlingportfolio heeft bij reflectiegesprekken?

3.2. Resultaten vooronderzoek

3.2.1. Resultaten methode A: reflectiegesprekken observeren

De leerkrachten hebben reflectiegesprekken gevoerd met één of twee leerlingen. Deze gesprekken zijn opgenomen en geobserveerd aan de hand van een kijkwijzer. Per observatiepunt worden de resultaten van de reflectiegesprekken beschreven.

3.2.1.1. *Specifieke observatiepunten*

Vraagstelling

Geen van de leerkrachten maakte gebruik van een vaste opsomming van vragen. Enkele vragen worden vaker gebruikt, maar er is geen vaste opbouw. Daarentegen stelden alle drie de leerkrachten elk kind wel verschillende vragen. De vragen sluiten aan op de inhoud van het gesprek en op de leerling waarmee het gesprek gevoerd wordt. De leerkrachten stelden af en toe een gesloten vraag. De leerkrachten van groep 1/2 en 5/6 stelden vaak open vragen. De leerkracht van groep 3/4 stelde regelmatig open vragen.

Inhoud, aanpak en beleving

De leerkrachten van groep 1/2 en van groep 5/6 stelden vragen met betrekking tot de inhoud, aanpak en de beleving. Er was sprake van een gelijkwaardige afwisseling tussen deze reflectieonderwerpen. De leerkracht van groep 3/4 stelt wel vragen die gericht zijn op de inhoud, maar stelt minder vragen met betrekking tot aanpak en beleving.

Zelfregulatie en persoonlijke kwaliteiten

Bij de leerkrachten van groep 3/4 en van groep 5/6 is dit aspect af en toe waargenomen. De leerkracht van groep 1/2 stelt regelmatig vragen met betrekking tot zelfregulatie en persoonlijke kwaliteiten.

Werkwijze

De leerkracht van groep 1/2 en de leerkracht van groep 3/4 hebben ervoor gekozen om zelf met een individuele leerling het reflectiegesprek te voeren. Daarentegen heeft de leerkracht van groep 5/6 het reflectiegesprek gevoerd met twee leerlingen. Tijdens dit gesprek reflecteert zij regelmatig met één van de twee leerlingen individueel. Daarnaast reflecteert zij ook regelmatig met de twee leerlingen samen, ze betreft de leerlingen bij elkaars reflecties.

Materiaalgebruik

Alle drie de leerkrachten hebben bij het reflectiegesprek gebruik gemaakt van het leerlingportfolio als ondersteunend materiaal. Reflectie op de weektaak en het gebruik van reflectiekaarten is bij deze observaties niet van toepassing. Er worden door alle drie de leerkrachten wel reflectieopdrachten gegeven. Dat wil zeggen dat zij opdrachten aanbieden met een duidelijk doel waar achteraf op gereflecteerd zal worden.

Reflectieproces

De leerkrachten hebben allemaal het reflectiegesprek gevoerd aan het eind van één of meerdere activiteiten.

3.2.1.2. *Algemene observatie kijkwijzer*

De leerkracht van groep 1/2 geeft de leerlingen de ruimte om te reageren. Ze laat stiltes vallen, zodat de leerlingen de gelegenheid krijgen om na te denken over en te reageren op haar vraag. Bij haar reflectiegesprek valt op dat de leerling niet zo goed weet aan welke doelen gewerkt is, met name wanneer gereflecteerd wordt op spel. Het gevolg hiervan is dat de leerkracht antwoorden invult voor de leerling.

De leerkracht van groep 3/4 heeft veel aandacht voor het algemene proces: hoe schreef de leerling in het begin en hoe schrijft de leerling nu? De reflecties koppelt zij aan de vooraf opgestelde doelen. Het valt op dat de leerkracht van groep 3/4 zelf veel aan het woord is, ze legt de leerling reflecties in de mond. Ze gaat snel langs veel verschillende taalactiviteiten in het leerlingportfolio. Hierdoor gaat ze minder diep in op de verschillende activiteiten en heeft ze minder aandacht voor het proces en de beleving van iedere afzonderlijke activiteit. Daarnaast stelt zij soms teveel vragen achter elkaar, daardoor weet de leerling niet goed waarop zij moet antwoorden.

De leerkracht van groep 5/6 bespreekt producten aan de hand van de vooraf opgestelde doelen, hierdoor kunnen de leerlingen gericht reflecteren. Ze geeft de leerlingen de ruimte om na te denken en een antwoord te formuleren. Later in het reflectiegesprek stimuleert ze de leerlingen steeds meer om met elkaar te reflecteren in plaats van alleen met haar als leerkracht. De leerkracht van groep 5/6 denkt met de leerlingen na over wat een nieuw doel zou kunnen zijn voor de volgende periode. Als laatste valt op dat de leerkracht de leerlingen tijdens het reflectiegesprek feedback geeft op hun werk.

3.2.2. Resultaten methode B: interview afnemen

3.2.2.1. *Leerkracht groep 1/2*

Als voorbereiding bepaalt de leerkracht van groep 1/2 vooraf aan het gesprek het gespreksdoel. Daarnaast bedenkt zij ook wat een vervolgdoel of nieuw werkpunt voor de leerling kan zijn, in het reflectiegesprek werkt ze daar naartoe. Zij voert gesprekken zowel met leerlingen alleen als in duo's. Ze voegt de kinderen samen op een gezamenlijke of een zelfde taak of doel. Ze wil in een reflectiegesprek eerst terugblikken, vanuit de terugblik wil ze met de leerling een nieuw leerdoel opstellen. Reflectiekaarten of andere hulpmiddelen gebruikt ze niet, omdat deze te moeilijk zijn voor leerlingen in groep 1/2.

De leerkracht van groep 1/2 bewaart het materiaal van de leerlingen in postvakjes. Zij sorteert dit materiaal en bepaalt wat er in het leerlingportfolio komt. Ze staat ervoor open om leerlingen hun eigen materiaal te laten selecteren, maar haar ervaring is dat zij dat niet kunnen. Een groep 1/2 leerling heeft geen kritische selectie. Bij het selecteren van materiaal zorgt de leerkracht ervoor dat er ontwikkeling zichtbaar wordt. In het leerlingportfolio komen met name beeld-, taal-, rekenactiviteiten en tekeningen in het platte vlak of door middel van foto's en observaties. De leerkracht van groep 1/2 ziet het portfolio als communicatiemiddel waarbij je met de leerling terugblijkt en vooruitkijkt: wat heb je geleerd en wat gaan we doen om jou verder te brengen?

De leerkracht van groep 1/2 is zich erg bewust van de manier waarop zij vragen stelt. Ze is kritisch op zichzelf en vindt dat ze zich hierin nog kan ontwikkelen. Ze mist nog een vaste structuur van vragen stellen. Daarnaast heeft zij ervaren dat veel reflectietechnieken en hulpmiddelen gericht zijn op de midden- en bovenbouw van de basisschool. Voor groep 1/2 zijn deze vormen van reflecteren te moeilijk. De leerkracht van groep 1/2 vindt het belangrijk

dat zelfregulatie en persoonlijke kwaliteiten voldoende aan bod komen in een reflectiegesprek. Ze vindt het lastig om een doel centraal te stellen tijdens een reflectiegesprek, maar ze staat er wel voor open.

De leerkracht van groep 1/2 ziet kansen in gespreksvaardigheden om haar reflectiegesprekken te verbeteren. Ze wil leren om leerlingen dezelfde soort vragen te stellen, ze wil dat de kwaliteiten van de leerlingen in de reflectiegesprekken naar voren komen.

3.2.2.2. Leerkracht groep 3/4

De leerkracht van groep 3/4 is nog zoekende naar welke voorbereiding van een reflectiegesprek voor haar werkt. Het reflectiegesprek dat zij gevoerd heeft voor dit onderzoek heeft zij voorbereid door de leerlingportfolio's in orde te maken. Vorig jaar liet ze leerlingen ook zelf reken-reflectiegesprekken voorbereiden aan de hand van een paar vragen. Daarnaast bekeek de leerkracht van groep 3/4 zelf ook resultaten van de leerlingen in hun rekenschrift en op Rekentuin als voorbereiding op het gesprek.

Het doel van het portfolio is het zichtbaar maken van de schrijfontwikkeling, zodat de leerlingen hier ook op kunnen reflecteren. Het moet een demonstratieportfolio worden.

De leerkracht van groep 3/4 denkt van tevoren wel na over vragen en geeft leerlingen vragen mee om over hun portfolio in gesprek te gaan. Ze is nog niet tevreden over haar gespreksvaardigheden. Ze geeft aan dat ze nog veel moet oefenen en zichzelf moet terugzien op film, zodat ze hiervan kan leren. Daarbij zou ze begeleiding van iemand kunnen gebruiken.

De leerkracht van groep 3/4 vertelt dat ze het lastig vindt om de juiste vragen te stellen om echt tot verdieping te komen. Het is haar valkuil om zelf het woord te nemen. Ze zou graag steun willen krijgen bij het stellen van vragen om meer tot de verdieping te komen.

3.2.2.3. Leerkracht groep 5/6

Ter voorbereiding zorgt de leerkracht van groep 5/6 ervoor dat zij vooraf een doel bepaald, zowel voor het gesprek zelf als voor de inhoud ervan. Dat vindt zij belangrijk, zodat je beiden over hetzelfde praat. De reflectiegesprekken die zij met leerlingen voert, worden voornamelijk aan de hand van hun rapport gevoerd. De leerkracht van groep 5/6 vult dan zelf voorafgaand aan het gesprek het rapport in. Zij bepaalt van tevoren wat het werkpunt van die leerling is en gaat daarop in tijdens het gesprek.

De leerkracht van groep 5/6 ziet het portfolio zowel als product als proces. Het portfolio heeft als functie groei te laten zien. Daarnaast hoopt zij dat het portfolio laat zien dat bepaalde producten waardevol zijn. Ze laat de leerlingen oudere versies wel bewaren, maar verwerkt dit (nog) niet in het portfolio. De leerkracht van groep 5/6 gebruikt een plakboek waarin producten worden geplakt op volgorde van datum. Nu is zichtbaar wat de doelen zijn en hoe het product is geworden. Het proces mag volgens haar nog meer zichtbaar worden.

De leerkracht van groep 5/6 is van mening dat zij voldoende gespreksvaardigheden heeft. Ze vraagt zich wel af of ze dit tijdens reflectiegesprekken voldoende inzet. Soms kiest ze eerder voor de korte weg.

De mogelijkheden die de leerkracht van groep 5/6 ziet, is dat zij nog meer wil leren rust in te bouwen in een reflectiegesprek. Ze wil haar leerlingen de tijd geven om rustig na te kunnen denken. Daarnaast geeft zij aan dat ze het waardevol vindt om een reflectiegesprek te voeren met twee leerlingen die heel erg verschillend zijn. Dit is waardevol voor het reflectiegesprek, omdat twee verschillende leerlingen dezelfde opdracht heel anders uitvoeren. Daarnaast vertelt de leerkracht van groep 5/6 dat zij het moeilijk vindt om reflectiegesprekken prioriteit te geven.

3.3. Conclusie vooronderzoek

In de huidige situatie worden reflectiegesprekken door de leerkrachten op de OGO-school op hun eigen manier voorbereid, zij variëren ook zelf hierin. Uit de interviews blijkt dat de leerkrachten nog zoekende zijn naar welke werkwijze en voorbereiding voor reflectiegesprekken passend is. De leerkrachten bepalen meestal zelf vooraf het gespreksdoel en het vervolgdoel of het nieuwe werkpunt. De reflectiegesprekken worden met één of meerdere leerlingen gevoerd. De leerkrachten bepalen aan de hand van verschillende redenen met welke leerlingen zij samen gaan reflecteren, bijvoorbeeld op overeenkomsten of juist verschillen tussen leerlingen binnen een activiteit. De leerkrachten selecteren zelf materiaal voor in het portfolio, dit werk is af en laat ontwikkeling zien. De focus ligt vooral bij de stelontwikkeling. De leerkrachten zien het portfolio als middel om met de leerling in gesprek te gaan over hun ontwikkeling. Reflectiegesprekken zijn gericht op zowel terugblikken als op vooruitkijken. De leerkrachten voeren reflectiegesprekken aan de hand van het leerlingportfolio voornamelijk achteraf aan één of meerdere activiteiten.

De meest wenselijke situatie rond het voeren van reflectiegesprekken met leerlingen is volgens de leerkrachten aandacht hebben voor passende gespreksvaardigheden. Dit heeft vooral te maken met het stellen van de juiste vragen om leerlingen met meer diepgang te laten reflecteren. Uit de reflectiegesprekken blijkt dat het waardevol is wanneer leerlingen op de hoogte zijn van de doelen waaraan zij gewerkt hebben. Dit zorgt voor meer diepgang in het gesprek van de leerkracht van groep 3/4 en 5/6, maar de afwezigheid ervan in het reflectiegesprek van de leerkracht van groep 1/2 voorkomt juist de diepgang.

De leerkrachten ervaren als belemmering dat zij de leerlingen in het gesprek meer ruimte willen geven. Ze willen hun leerlingen meer ruimte en tijd geven om na te denken en om hun antwoord te kunnen verwoorden. De leerkrachten geven aan dat ze het lastig vinden om het zelf niet in te vullen voor de leerlingen. Uit de ingevulde kijkwijzers van de reflectiegesprekken van de leerkrachten blijkt dat er behoefte is aan een vaste opsomming en/of opbouw voor het stellen van vragen. Bij de geobserveerde leerkrachten is zelfregulatie van de leerlingen en de aandacht voor persoonlijke kwaliteiten te weinig aan bod gekomen tijdens de reflectiegesprekken. Hierbij zouden zij ook meer houvast kunnen gebruiken. Het blijkt dat de leerlingen het nodig hebben om even na te kunnen denken. Ze krijgen die gelegenheid wanneer de leerkracht even een stilte laat vallen. Wanneer de leerkracht zelf de stiltes opvult, belemmert dit de leerlingen juist. Wanneer er langer bij één activiteit wordt stilgestaan, bevordert dit de kwaliteit van de reflectie.

4. Onderzoek naar het ontwerp

Het ontwerp komt tot stand vanuit het theoretisch kader en het vooronderzoek in de praktijk. In paragraaf 4.1 wordt de methode van het onderzoek naar het ontwerp beschreven. Vervolgens worden in paragraaf 4.2 de resultaten opgenomen. In paragraaf 4.3 wordt de conclusie van het onderzoek naar het ontwerp beschreven.

4.1. Methode onderzoek naar het ontwerp

4.1.1. Ontwerpdoelen

De OGO-leerkracht kan na vier weken uitvoering van het ontwerp met leerlingen uit groep 1/2 reflectiegesprekken voeren over hun ontwikkeling aan de hand van het leerlingportfolio.

Subdoelen:

- De leerkracht stelt open vragen.
- De vragen die de leerkracht stelt, hebben een opbouw.
- De leerkracht bevraagt de leerlingen over de inhoud van producten/foto's uit het leerlingportfolio.
- De leerkracht bevraagt de leerlingen over hun aanpak bij de producten/foto's uit het leerlingportfolio.
- De leerkracht bevraagt de leerlingen over hun beleving van het proces bij producten/foto's uit het leerlingportfolio.
- De leerkracht stelt vragen waarmee de leerlingen uitgedaagd worden tot zelfregulatie.
- De leerkracht stelt vragen waardoor leerlingen reflecteren op hun kwaliteiten.
- De leerkracht stelt vragen waarmee de leerlingen gestimuleerd worden om na te denken over eigen leerpunten.
- De vragen die de leerkracht stelt, zijn gericht op het leerdoel van de activiteit.
- De leerkracht stelt één vraag tegelijk.
- De leerkracht laat stiltes vallen, zodat de leerling het woord kan nemen.
- De leerkracht zet het leerlingportfolio in als middel om met de leerling 'op verhaal te komen'.

4.1.2. Ontwerpcriteria

Het ontwerp bestaat uit twee delen. Het eerste deel is een handleiding en beschrijving van de visie. Het tweede deel is een format dat de leerkracht gebruikt als ondersteuning bij het voeren van reflectiegesprekken. Voor beide delen zijn ontwerpcriteria beschreven. Deze criteria zijn gebaseerd op bovenstaande subdoelen en sluiten daardoor aan bij het vooronderzoek en het theoretisch kader.

4.1.2.1. Handleiding en visie

- In het ontwerp worden gesprekstechnieken opgenomen die aansluiten bij de ontwikkeling van leerlingen in groep 1/2 (Hooijmaaijers, Stokhof & Verhulst, 2012; Van Oers, 2013; Kleefkens en Van Loo, 2010; Van Kammen, 2002).
- Het leerlingportfolio wordt als evaluatieportfolio (vooronderzoek) opgenomen in het ontwerp (Castelijns & Kenter, 2003).
- Het ontwerp zorgt ervoor dat de leerkracht de leerling voldoende aan het woord laat tijdens reflectiegesprekken (vooronderzoek).

4.1.2.2. *Format voor reflectiegesprekken*

- Het ontwerp bevat een vaste opbouw van open reflectievragen die aansluiten bij de ontwikkeling van leerlingen in groep 1/2 (Van Kammen, 2002; Hooijmaaijers, Stokhof & Verhulst, 2012).
- Het ontwerp bevat reflectievragen met betrekking tot inhoud, aanpak en beleving (Castelijns & Kenter, 2003).
- Het ontwerp bevat reflectievragen die leerlingen uitdagen tot zelfregulatie en reflectie op de eigen kwaliteiten (Gering, Hendriks, Poppema, De Witt & Vermeulen, 2016; Castelijns & Kenter, 2003).
- Het ontwerp bevat vragen met betrekking tot het leerdoel van het product of de activiteit waarover gereflecteerd wordt (Vooronderzoek).
- Het ontwerp bevat vragen waarbij gereflecteerd kan worden op spelactiviteiten aan de hand van foto's (Van Oers, 2013).

4.1.3. *Ontwerpbeschrijving*

Het ene deel van het ontwerp is een vragenformat dat leerkrachten tijdens reflectiegesprekken gebruiken als hulpmiddel bij het stellen van goede reflectievragen. Het andere deel van het ontwerp is een handleiding voor de leerkrachten bij dit vragenformat en een omschrijving van de visie van de school omtrent reflectiegesprekken. De reflectievragen in het format zijn onderverdeeld in inhoud, aanpak en zelfregulatie, vaardigheden en kwaliteiten. Daarnaast zijn er reflectievragen geformuleerd bij drie werkwijzen, met het leerlingportfolio als hulpmiddel, waarbij reflectie kan plaatsvinden: reflecteren op één activiteit of product, reflecteren op meerdere activiteiten of producten waarin ontwikkeling zichtbaar is en reflecteren op spel aan de hand van foto's. In het format zijn op verschillende momenten van het reflectiegesprek ook vragen opgenomen waarbij de beleving van de leerling bevraagd wordt.

Het ontwerp wordt vier weken uitgevoerd van 19 februari tot en met 23 maart. Wegens privéomstandigheden kan de leerkracht van groep 3/4 het ontwerp niet uitvoeren. Daarom zal de WPO'er van groep 1/2 het ontwerp uitvoeren samen met de andere leerkracht van groep 1/2. Beide leerkrachten voeren iedere week drie reflectiegesprekken met een groepje van twee of drie leerlingen uit de eigen groep. Iedere week worden dus zes reflectiegesprekken gevoerd. Omdat het ontwerp vier weken duurt, zullen er in totaal 24 reflectiegesprekken gevoerd worden. Hierdoor heeft iedere leerkracht één week de tijd om het ontwerp te verkennen. Vervolgens hebben de leerkrachten drie weken de tijd om de nieuwe werkwijze en vraagstelling te oefenen, te herhalen en eigen te maken. Elk reflectiegesprek duurt maximaal vijftien minuten.

De reflectiegesprekken vinden plaats in het eigen lokaal van groep 1/2. Hiervoor is gekozen, omdat de leerkracht niet met enkele leerlingen uit de groep kan. De leerkracht blijft verantwoordelijk voor de andere leerlingen en moet hen in de gaten kunnen houden. De leerkracht zorgt er wel voor dat de andere leerlingen tijdens het reflectiegesprek zelfstandig en rustig aan het werk zijn. Zo worden de leerkracht en de leerlingen waarmee de leerkracht het reflectiegesprek voert, niet gestoord.

4.1.4. *Ontwerp monitoren*

De leerkracht en WPO'er van groep 1/2 beschrijven in een logboek hun bevindingen over de reflectiegesprekken die ze gevoerd hebben. In het logboek wordt benoemd met welke leerlingen reflectiegesprekken gevoerd zijn, welke inhoudelijke activiteiten of producten uit de

leerlingportfolio's behandeld zijn en in hoeverre en welke omstandigheden invloed hebben gehad op de reflectiegesprekken. Er wordt door beide leerkrachten minimaal iedere week tijdens de uitvoering van het ontwerp over één of enkele reflectiegesprekken een beschrijving gegeven in het logboek.

4.1.5. Ontwerp meten

4.1.5.1. Nulmeting

Om antwoord te kunnen geven op de contextuele deelvragen zijn er reflectiegesprekken van de leerkrachten gefilmd en geobserveerd aan de hand van de kijkwijzer (Gering, Hendriks, Poppema, De Witt en Vermeulen, 2016). De analyse hiervan zal de nulmeting zijn voor de uitvoering van het ontwerp. Omdat de WPO'er het ontwerp gaat uitvoeren, maar nog geen reflectiegesprek heeft gevoerd dat kan dienen als nulmeting, zal zij vooraf aan de uitvoering van het ontwerp een reflectiegesprek voeren. Dit reflectiegesprek zal ook opgenomen en geanalyseerd worden aan de hand van dezelfde kijkwijzer. Het onderzoek wordt minder valide wanneer de onderzoeker zichzelf zal observeren, daarom zal een onafhankelijk persoon deze observatie uitvoeren.

4.1.5.2. Eindmeting

Als eindmeting wordt er een interview afgenomen, reflectiegesprekken geobserveerd aan de hand van een kijkwijzer en er worden checklists ingevuld. De resultaten worden verzameld en geanalyseerd. Aan de hand van deze analyse wordt een conclusie geformuleerd. De eindmeting zal plaatsvinden in week 12.

Interview

Alleen de leerkracht van groep 1/2 wordt geïnterviewd. De WPO'er van groep 1/2 is inhoudelijk teveel bij het onderzoek betrokken om een interview te kunnen geven. In het interview met de leerkracht van groep 1/2 staat centraal: haar bevindingen over het ontwerp en wat haar rol was bij de uitvoering van het ontwerp. Onderstaande vragen zullen leidend zijn voor dit interview, aan de hand van deze vragen wordt doorgevraagd op de antwoorden van de leerkracht.

Vragen gericht op bevindingen van de leerkracht:

- Waarbij en in hoeverre heeft het ontwerp u steun gegeven bij het voeren van reflectiegesprekken met jonge leerlingen?
- Wanneer er sprake is van verandering; waarin heeft u verandering zelf ervaren en/of gezien bij de leerlingen tijdens de reflectiegesprekken?
- Heeft u ook belemmeringen zelf ervaren en/of gezien bij de leerlingen tijdens de reflectiegesprekken, zo ja, welke?

Vragen gericht op de uitvoering van het ontwerp:

De interviewer legt uit dat er ingezoomd wordt op één casus van de uitvoering van het ontwerp. Door één reflectiegesprek met behulp van de STARR-methode (Verhagen, 2010) meer uit te diepen, krijgt de interviewer een beeld van hoe de leerkracht van groep 1/2 de reflectiegesprekken aan de hand van het ontwerp gevoerd heeft.

- Met wie voerde u het reflectiegesprek?

- Hoe bereidde u dit reflectiegesprek voor?
- Op welke manier zette u het leerlingportfolio in als middel om met de leerlingen te kunnen reflecteren?
- Wat deed u om eerst met de leerlingen ‘op verhaal’ te komen?
- Op welke taak en/of welk doel reflecteerde u met de leerlingen?
- Welke vragen (uit het ontwerp) stelde u?
- Hoe reageerden de leerlingen op uw vragen?
- Wat bereikte u met de leerlingen aan het eind van het reflectiegesprek met de vragen die u stelde?
- In hoeverre en waarover bent u (on)tevreden met het resultaat van dit reflectiegesprek?

Reflectiegesprek

Daarnaast voeren beide leerkrachten als eindmeting een reflectiegesprek met twee leerlingen uit de eigen groep met het leerlingportfolio als middel om ‘op verhaal’ te komen. Deze gesprekken worden gefilmd. Het filmmateriaal wordt bekeken en geanalyseerd aan de hand van de kijkwijzer voor reflectiegesprekken (Gering, Hendriks, Poppema, De Witt & Vermeulen, 2016). Het reflectiegesprek van de WPO’er zal niet door de onderzoeker, maar door dezelfde onafhankelijke persoon als bij de nulmeting worden geobserveerd.

Checklist

De leerkracht en de WPO’er van groep 1/2 vullen een checklist in, welke gebaseerd is op het doel van het ontwerp (zie bijlage I). Elk subdoel is in de checklist opgenomen, de leerkracht en de WPO’er vullen ieder in of zij het subdoel behaald hebben (ja) of niet behaald hebben (nee). Wanneer een subdoel wel toegepast wordt, maar nog niet volledig, kunnen zij ‘soms’ invullen. Aan de hand van deze checklists wordt geanalyseerd welke doelen van het ontwerp behaald zijn.

4.2. Resultaten onderzoek naar het ontwerp

4.2.1. Nulmeting

Als nulmeting voor het onderzoek naar het ontwerp, is het reflectiegesprek gebruikt van de leerkracht van groep 1/2 met een leerling uit de eigen groep. Dit reflectiegesprek is gefilmd en geobserveerd aan de hand van de kijkwijzer voor reflectiegesprekken van Gering, Hendriks, Poppema, De Witt en Vermeulen (2016). Zij heeft dit gesprek gevoerd als vooronderzoek, onder andere werd aan de hand hiervan antwoord gegeven op de contextuele deelvragen. Voor de resultaten van deze nulmeting wordt terugverwezen naar paragraaf 3.2.1.

De WPO'er van groep 1/2 heeft niet deelgenomen aan het vooronderzoek. Daarom volgen hier de resultaten van de nulmeting van de WPO'er. De WPO'er heeft ook een reflectiegesprek gevoerd met een leerling uit de eigen groep. Dit gesprek is gefilmd en geobserveerd door een onafhankelijk persoon, met behulp van dezelfde kijkwijzer voor reflectiegesprekken. Uit de observatie blijkt dat er geen gebruik gemaakt wordt van een vaste opsomming van vragen. De gestelde vragen zijn af en toe verschillend per kind. Er wordt vaak gebruik gemaakt van gesloten vragen. Toch worden er ook regelmatig open vragen gesteld. De WPO'er stelt wel vragen gericht op de inhoud, maar weinig op de aanpak en de beleving. Daarnaast heeft de observator geen reflectievragen waargenomen die gericht waren op zelfregulatie en persoonlijke kwaliteiten. In dit reflectiegesprek reflecteerde de WPO'er met één kind individueel. Er wordt vaak leerlingenmateriaal ingezet ter ondersteuning van de reflectie. Er wordt niet gebruik gemaakt van reflectiekaarten en reflectieopdrachten. Dit reflectiegesprek vond plaats na een activiteit. De WPO'er betreft in het reflectiegesprek een ander kind dat langskomt. De observator schrijft dat de WPO'er gestoord wordt door leerlingen en daardoor afgeleid raakt. Ze luistert vervolgens niet meer goed naar de leerling. De WPO'er is zelf veel aan het woord tijdens het reflectiegesprek.

4.2.2. Logboeken uitvoering ontwerp

Uit de logboeken blijkt dat de eerste drie weken van de uitvoering van het ontwerp volgens plan zijn verlopen. De leerkracht en de WPO'er van groep 1/2 hebben afgesproken dat zij vooral met de leerlingen reflecteren op het werk en spel dat zij zelf met de leerlingen in de klas uitvoeren. Door een vaste taakverdeling reflecteert de WPO'er daarom voornamelijk op spel en reflecteert de leerkracht van groep 1/2 voornamelijk op taken (werkjes). Daarnaast blijkt uit de logboeken dat beide leerkrachten hebben ervaren dat voorkennis over de taak of het spel van belang is voor de kwaliteit van de reflectie.

Vanwege onverwachte omstandigheden met betrekking tot het uitvallen van lesdagen en overplaatsing van de deelnemende basisschool naar een noodruimte in de vierde week van de uitvoering van het ontwerp, zijn er aanpassingen gedaan wat betreft de uitvoering en de eindmeting van het ontwerp. De WPO'er heeft in de laatste week van de uitvoering van het ontwerp geen reflectiegesprekken kunnen voeren. Deze gesprekken heeft zij daarom gevoerd in week 13 op een noodlocatie. Dit had tot gevolg dat de leerlingen in deze onbekende situatie erg moe waren en minder gemakkelijk tot reflecteren kwamen. Daarnaast heeft de WPO'er met de leerlingen gereflecteerd aan de hand van foto's. De foto's waren voor de leerlingen enigszins confronterend en afleidend. De leerlingen praatten liever over de situatie die er aan de hand was, dan over de activiteiten en het spel dat plaatsvond op de foto's. De leerkracht van groep 1/2 wilde als eindmeting reflecteren op tastbaar werk uit de portfolio's van twee leerlingen. Dit

materiaal is niet meer beschikbaar. Daarom heeft zij geen reflectiegesprek gevoerd als eindmeting, maar alleen de checklist ingevuld en het interview gegeven.

Uit het logboek van de leerkracht van groep 1/2 blijkt dat zij niet helemaal heeft vastgehouden aan het ontwerp, maar meer haar eigen weg is gegaan. Ze heeft het ontwerp wel gelezen, maar gebruikte niet altijd de letterlijke vragen uit het vragenformat van het ontwerp. Daarnaast liet ze de leerlingen niet een keuze maken uit het leerlingenmateriaal dat er was. Zij bepaalde zelf voor de leerling waarop gereflecteerd werd. Hierdoor gebeurde het dat sommige leerlingen niet ‘op verhaal’ kwamen, omdat ze weinig te zeggen hadden over het reflectiemateriaal dat de leerkracht van groep 1/2 voor hen geselecteerd had.

4.2.3. Interview

Uit het interview met de leerkracht van groep 1/2 blijkt dat zij een positieve verandering bij zichzelf heeft ervaren. Dankzij het ontwerp is de leerkracht van groep 1/2 heel bewust bezig met het voeren van reflectiegesprekken en wat haar rol daarin is. Ze heeft ook het boek van Van Kammen (2002) gelezen. Hierdoor ging ze anders kijken naar het voeren van reflectiegesprekken. Ze werd zich er bewust van dat het kind eigenaar is. De leerkracht van groep 1/2 is ook meer open vragen gaan stellen, dat hielp haar om met de leerlingen ‘op verhaal’ te komen. Daarnaast geeft zij aan dat haar houding rondom het voeren van reflectiegesprekken veranderd is, ze grijpt bijvoorbeeld meer dingen aan om in de klas te reflecteren met leerlingen. Er zit vaak teveel tijd tussen het maken van het product en het reflectiegesprek. Daardoor heeft de leerkracht van groep 1/2 de waarde ervan ervaren om tijdens het proces vaker met leerlingen korte reflectiegesprekjes te voeren over portfolio-opdrachten. Daarnaast geeft de leerkracht van groep 1/2 aan dat het helpt om meer met foto's te werken bij het voeren van reflectiegesprekken. Leerlingen kunnen zich daardoor gemakkelijker de activiteit herinneren en ‘op verhaal’ komen.

De leerkracht van groep 1/2 heeft niet alleen zelf positieve veranderingen ervaren, maar ze ziet ook positieve veranderingen bij de leerlingen. Ze reflecteert regelmatig met de leerlingen, ook tijdens de portfolioactiviteiten. Hierdoor raken leerlingen meer gewend aan reflectie. Dit ziet zij terug in opmerkingen van de leerlingen. Een leerling geeft bijvoorbeeld spontaan aan dat de taak eigenlijk veel te makkelijk voor haar was en dat ze wel een moeilijkere taak zou willen doen. Een andere leerling vertelde dat zij een handeling die ochtend nog niet kon, maar dat ze het diezelfde middag wel kan. Beide leerlingen hebben meer inzicht in en besef van hun eigen ontwikkeling. Een andere mooie verandering die de leerkracht van groep 1/2 heeft ervaren bij haar leerlingen is dat de leerlingen gemakkelijker naar elkaar toegaan om te helpen en niet meer alleen hulp van de leerkracht vragen.

Naast de positieve veranderingen, heeft de leerkracht van groep 1/2 na de uitvoering van dit ontwerp, ook punten waarover ze nog niet tevreden is. Vooraf aan het ontwerp gaf zij aan dat ze moeite heeft met het stellen van vragen, vooral als blijkt dat leerlingen weinig te zeggen hebben. Hier loopt zij na de uitvoering van het ontwerp nog steeds tegenaan. Daarnaast vertelde de leerkracht van groep 1/2 dat zij nog moeite heeft met het verbinden van de doelen aan het reflectiegesprek.

De leerkracht van groep 1/2 heeft niet een reflectiegesprek gevoerd dat gefilmd is en kan dienen als eindmeting. Daarom is er in het interview dieper ingegaan op hoe zij de reflectiegesprekken gevoerd heeft, dit werd gedaan aan de hand van de STARR-methode (Verhagen, 2010). De leerkracht vertelt over een leerling waarmee ze tijdens zijn proces van één product meerdere reflectiegesprekken gevoerd heeft. Dit heeft zij niet voorbereid. Ze liet zich leiden door wat er gebeurde in de klas. Deze leerling wilde vrij met de K'nex spelen, maar

de leerkracht van groep 1/2 wilde hem meer uitdagen. Ze zei dat hij iets moest maken van één van de bouwkaarten. Hij koos een hele makkelijke. De leerkracht van groep 1/2 reageerde hierop door hem de opdracht te geven twee stapels te maken. Eén stapel van bouwkaarten die hij al kan en een andere stapel van bouwkaarten die nog moeilijk zijn. Dat deed hij. Vervolgens koos hij uit de moeilijke stapel een bouwkaart uit, die ging hij maken. Om hem op weg te helpen, stelde de leerkracht van groep 1/2 hem vragen: *‘Hoe ga je dit aanpakken?’* en *‘Wat ga je als eerste doen?’* Ze gaf hem ook suggesties, bijvoorbeeld dat het slim is om eerst te verzamelen wat je nodig hebt. De leerling ging aan de slag, totdat hij niet meer verder kon. De leerkracht vroeg: *‘Wat lukt dan niet?’* en *‘Hoe zouden we dat samen kunnen doen?’* De leerkracht hielp hem verder, maar toen dat ook niet meer lukte besloten ze om hulp te vragen aan een leerling uit groep 3. Dat kon later pas geregeld worden, dus het lag heel even stil. De volgende dag maakten twee andere jongens ook een bouwkaart van de K’nex. Dit was voor de eerste leerling een aanleiding om opnieuw naar zijn eigen werk te kijken. Hij ontdekte hoe hij weer verder kon. De leerkracht ging in op het feit dat hij doorzette en opnieuw naar het probleem ging kijken. Tussendoor bemoedigde de leerkracht van groep 1/2 de leerling ook: *‘Ga het nog even proberen, kijk nog eens goed.’* of *‘Vraag hulp aan een ander kind.’* Toen het bouwwerk van de K’nex klaar was, vond er nog een laatste reflectiegesprek plaats. Dit deed ze aan de hand van foto’s die ze gemaakt had van het proces en het product. Naast de foto’s maakt de leerkracht opmerkingen om de leerling te stimuleren ‘op verhaal’ te komen. De vragen heeft ze al eerder gesteld in het proces, vandaar dat ze bij dit reflectiegesprek meer opmerkingen maakt dan dat ze vragen stelt.

4.2.4. Kijkwijzer

Het reflectiegesprek van de WPO’er van groep 1/2 met twee leerlingen uit de eigen groep is gefilmd en geobserveerd door een onafhankelijk persoon aan de hand van de kijkwijzer voor reflectiegesprekken van Gering, Hendriks, Poppema, De Witt en Vermeulen (2016). Uit deze observatie blijkt dat de WPO’er regelmatig verschillende vragen per kind stelt en regelmatig gebruik maakt van gesloten en van open vragen. Daarnaast stelt de WPO’er ook regelmatig vragen met betrekking tot inhoud, aanpak en beleving. De observator heeft geen vragen waargenomen waarbij de WPO’er de leerlingen stimuleert tot reflectie op zelfregulatie en persoonlijke kwaliteiten. Daarnaast reflecteert de WPO’er regelmatig met de leerlingen als groepje. Er wordt een middel ingezet als ondersteuning op het reflecteren. Af en toe worden er reflectieopdrachten gegeven. Het reflectiegesprek vond plaats na een activiteit. De WPO’er geeft ruimte aan de leerlingen, zodat zij een eigen inbreng hebben.

4.2.5. Checklists

Uit de checklist van de WPO’er van groep 1/2 blijkt dat acht tussendoelen volgens haar behaald zijn. Bij vier tussendoelen heeft zij wel vooruitgang ervaren, maar past zij dit nog niet volledig toe. Dit vraagt nog meer tijd en oefening. Voornamelijk de vragen die betrekking hebben op inhoud, zelfregulatie en kwaliteiten van de leerling, heeft zij nog moeite mee. Het is mogelijk dat het ermee te maken heeft dat vragen die hierop betrekking hadden te weinig zijn opgenomen in het vragenformat van het ontwerp.

De leerkracht van groep 1/2 geeft aan 10 tussendoelen behaald te hebben. Zij heeft nog moeite met het stellen van vragen die gericht zijn op het leerdoel van de activiteit. En ze heeft er nog moeite mee één vraag tegelijk te stellen. Beiden geven aan dat je soms meer woorden nodig hebt om je vraag duidelijk te maken.

4.3. Conclusie

Aan de hand van het theoretisch kader, het vooronderzoek en het onderzoek naar het ontwerp wordt er antwoord gegeven op de hoofdvraag:

‘Hoe kan de OGO-leerkracht reflectiegesprekken voeren met groep 1/2-leerlingen over hun ontwikkeling aan de hand van het leerlingportfolio?’

Uit het onderzoek naar het ontwerp blijkt dat de OGO-leerkrachten beter reflectiegesprekken kunnen voeren met groep 1/2-leerlingen aan de hand van het leerlingportfolio, nadat er aanpassingen zijn doorgevoerd om dit te verbeteren. Eén van de doorgevoerde aanpassingen is het stellen van open reflectievragen in een opbouw. Van Kammen (2002) beschrijft de driewielermethode. Hierbij gaat de leerkracht eerst in op de inhoud, daarna op de situatie en tot slot op de vaardigheden en kwaliteiten van de leerling. De opbouw van Castelijns en Kenter (2003) sluit daarbij aan, de leerkracht reflecteert op inhoud, aanpak, maar ook op beleving. Door deze opbouw hebben de leerkrachten meer diepgang ervaren in hun reflectiegesprekken met leerlingen. Wanneer de leerkracht meteen zou vragen naar vaardigheden en kwaliteiten, slaat de leerling sneller dicht. Maar wanneer er eerst met de leerling gepraat wordt over de situatie en de taak, is het gemakkelijker om een stap te maken naar vaardigheden en kwaliteiten.

Bij de eerste fase staat het ‘op verhaal’ komen centraal. De leerkracht bladert met de leerling door het leerlingenportfolio en laat de leerling hierop reageren. Daarmee bepaalt de leerling waarop gereflecteerd gaat worden (Van Kammen, 2002). Door deze aanpak komt het gesprek gemakkelijker op gang en kan de leerkracht daarna dieper ingaan op wat de leerling vertelt. De WPO’er heeft ervaren dat het heel effectief is om de leerling op deze manier te laten bepalen waarop hij wil reflecteren. Dan is er een grote kans op interactie en diepgang.

Een andere aanpassing die doorgevoerd is in het ontwerp, is het stellen van vragen aan de hand van foto’s van spelactiviteiten (Van Oers, 2013). Bij de uitvoering van het ontwerp hebben beide leerkrachten van groep 1/2 ervaren dat de leerlingen zich gemakkelijker de activiteit en het proces kunnen herinneren, wanneer zij ondersteuning hebben van foto’s. Dit is ook een manier om met de leerling ‘op verhaal’ te komen. Daarnaast voert de leerkracht een reflectiegesprek met één of enkele leerlingen (Bosma, 2016). Hierdoor kunnen de leerlingen op elkaar reageren en elkaar vragen stellen, ze kunnen ervaringen delen. Aan sommige activiteiten hebben de leerlingen samen deelgenomen, hierdoor ontstond verbinding. De leerlingen reageren daar heel enthousiast op, want ze hebben het allebei meegemaakt. Dit bevordert de kwaliteit van het reflectiegesprek. Wanneer er maar twee leerlingen deelnemen, is er voldoende ruimte voor de leerling om zijn verhaal te doen. Het is wel van belang dat de leerkracht hem de ruimte geeft om na te kunnen denken.

De laatste waardevolle aanpassing die doorgevoerd is in het ontwerp zijn gesprekstechnieken en -voorwaarden passend bij de ontwikkeling van leerlingen in groep 1/2. De leerkracht moet ook congruent en empathisch zijn en zich kunnen inleven in de leerling (Hooijmaaijers, Stokhof & Verhulst, 2012). Dit is opgenomen in de handleiding van het ontwerp en het zorgde ervoor dat de leerkrachten zich meer bewust waren van hun rol als gespreksleider.

5. Discussie

In dit hoofdstuk worden mogelijke beperkingen en discussiepunten over dit onderzoek besproken. Daarnaast worden er suggesties gegeven voor mogelijk vervolgonderzoek. Als laatste worden aanbevelingen voor de praktijk beschreven.

5.1. Mogelijke beperkingen en discussiepunten

De leerkracht van groep 3/4 kon vanwege persoonlijke omstandigheden niet verder meewerken aan het onderzoek. Hierdoor heeft de WPO'er in haar plaats het ontwerp uitgevoerd. Het nadeel hiervan is dat de WPO'er persoonlijk heel betrokken is bij het onderzoek en mogelijk bevooroordeeld is. Dit heeft invloed op de betrouwbaarheid van het onderzoek (Van der Donk & Van Lanen, 2012). Bij herhaling van het onderzoek en de uitvoering van het ontwerp, zou dit mogelijk andere onderzoeksresultaten kunnen opleveren.

De kijkwijzer van Gering, Hendriks, Poppema, De Witt en Vermeulen (2016) bleek in de uitvoering van het vooronderzoek en de meting van het ontwerp minder betrouwbaar te zijn. Dit werd veroorzaakt omdat er onduidelijke items in opgenomen waren. Een aantal observatiepunten konden niet geobserveerd worden op basis van dat reflectiegesprek. Maar deze punten konden wel beoordeeld worden op basis van voorkennis over het reflectiegesprek. Dit zorgde voor enige verwarring. In dit onderzoeksproces heeft een tweede onafhankelijke observator twee keer een observatie uitgevoerd met behulp van deze kijkwijzer. Hierbij kan de vraag gesteld worden of beide observatoren het formulier op dezelfde wijze gebruikt en/of geïnterpreteerd hebben. Ook dit heeft invloed op de betrouwbaarheid van het onderzoek (Van der Donk & Van Lanen, 2012).

Kohnstamm (2008) schrijft dat het goed is om met leerlingen veel en verstandig te praten. Maar hij schrijft dat je wel heel voorzichtig moet zijn. Je moet niet te vaak en te nadrukkelijk reflecteren met jonge leerlingen. Er wordt psychisch veel van leerlingen verwacht. Leerlingen kunnen tegenwoordig zelf weinig ontdekken en tot eigen inzicht komen, omdat alles voorgekauwd wordt. In deze thesis is wel benoemd dat je niet te vaak of te lang moet reflecteren met leerlingen (Kleefkens en Van Loo, 2010). Maar door Kohnstamm (2008) wordt hier in twijfel gebracht of geplande en gestructureerde reflectiegesprekken aan de hand van het leerlingportfolio niet een te nadrukkelijke vorm van reflecteren is voor jonge leerlingen.

5.2. Suggesties voor vervolgonderzoek

In dit onderzoek is er voornamelijk ingegaan op de leerkrachtvaardigheden bij het voeren van reflectiegesprekken met leerlingen. In vervolgonderzoek zouden de reflectieve vaardigheden van kinderen nader onderzocht kunnen worden. Wanneer er meer bekend is over de reflectieve vaardigheden van leerlingen in verschillende leeftijden, kan de leerkracht zich hier nog beter op afstemmen. Dit zal de kwaliteit en de diepgang van de reflectiegesprekken ten goede komen.

Daarnaast is er in dit onderzoek gefocust op het leerlingportfolio als middel om te reflecteren met jonge leerlingen. Toch zijn er ook andere mogelijkheden om met jonge leerlingen te reflecteren. Dit zou nader onderzocht kunnen worden. Een voorbeeld daarvan beschrijft Janssen-Vos (2008). Bij OGO in de onderbouw van de basisschool staat spel centraal. Ze beschrijft vijf impulsen voor leerkrachten om het leervermogen binnen spel bij leerlingen te stimuleren. Eén impuls daarvan is het reflecteren. Ze schrijft dat je door middel van reflectie

ervaringen van leerlingen kunt verbinden. Door reflectie tijdens spel worden leerlingen gestimuleerd om na te denken over spel- en handelingsmogelijkheden en om te bepalen welke vervolgactiviteiten mogelijk zijn. In vervolgonderzoek zou er onderzocht kunnen worden hoe er met leerlingen gereflecteerd kan worden tijdens hun spel en wat dit betekent voor de praktijk.

5.3. Aanbevelingen voor de beroepspraktijk

Op basis van dit ontwerponderzoek worden de volgende aanbevelingen gedaan voor het voeren van reflectiegesprekken met leerlingen in groep 1/2:

- Zorg ervoor dat u voornamelijk open reflectievragen stelt die een opbouw hebben. Ga eerst in op de inhoud, daarna op de situatie. Aan de hand daarvan kunt u ingaan op de vaardigheden en de kwaliteiten van de leerling.
- Bij de eerste fase, wanneer u met de leerling reflecteert op inhoud, is het van belang dat de leerling ‘op verhaal’ kan komen. U bladert met de leerling door het leerlingportfolio en u laat de leerling reageren. Op die manier bepaalt de leerling waar hij graag op wil reflecteren.
- Wanneer u foto’s van spelactiviteiten in het leerlingportfolio opneemt, kunnen de leerlingen zich gemakkelijker de inhoud en de situatie herinneren. Dit helpt de leerling ook om ‘op verhaal’ te komen.
- U kunt een reflectiegesprek het beste voeren met twee leerlingen. De leerlingen kunnen op elkaar reageren, elkaar vragen stellen en met elkaar in gesprek gaan. Met twee leerlingen hebben beiden voldoende ruimte voor hun eigen reflectie.
- Het is van belang dat u met uw gesprekstechnieken en -voorwaarden aansluit bij de ontwikkeling van leerlingen in groep 1/2. Als u zich congruent en empathisch opstelt en u zich kan inleven in de leerling, zal dit het reflectiegesprek bevorderen.

Literatuurlijst

- Baarda, B. (2014). *Dit is onderzoek! Handleiding voor kwantitatief en kwalitatief onderzoek*. Groningen: Noordhoff.
- Benammer, K., Van Schaik, M., Sparreboom, I., Vrolijk, S., & Wortman, O. (2011). *Reflectietools*. Den Haag: Boom Lemma.
- Berends, R., Kessels, J., Pierik-Zwaal, M., Sins, P., & Welten, R. (2014). *Reflectie in het daltononderwijs. Geschiedenis, praktijk en onderzoek*. Deventer: Saxion Dalton University Press.
- Bosma, J. (2016). *Werken met het leerlingportfolio*. 's-Hertogenbosch: De Activiteit.
- Castelijns, J., & Kenter, B. (2003). *De diepte in met leerlingportfolio's*. Amersfoort: CPS.
- Castelijns, J., Kenter, B., & Van Loo, J. (2001). *Leerlingportfolio's en hun betekenis voor het leerproces*. Amersfoort: CPS.
- Cole, D.J., Ryan, C.W., Kick, F., & Mathies, B.K. (2000). *Portfolio's across the curriculum and beyond*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Deleij, M. (2016). *Maak leerlingen betrokken*. Eigenaarschap, zo simpel! *Jeugd in School en Wereld*, 101(2), 32-35.
- Fischer, M. (2017). *ReflectL:eren in het basisonderwijs*. Naarden: MF Consulting.
- Gering, R., Hendriks, K., Poppema, F., De Witt, D., & Vermeulen, W. (2017). *Portfolio A. Onderzoeksverslag 2014-2016. Hoe kinderen door reflectiegesprekken meer zicht krijgen op hun eigen ontwikkeling*. Geraadpleegd op 6 januari 2018, van goo.gl/NhpVr3
- Hooijmaaijers, T., Stokhof, T., & Verhulst, F. (2012). *Ontwikkelingspsychologie voor leerkrachten basisonderwijs*. Assen: Van Gorcum.
- Janssen-Vos, F. (2008). *Basisontwikkeling voor peuters en de onderbouw*. Assen: Van Gorcum.
- Kleefkens, Y., & Van Loo, J. (2010). *Leren door vragen*. Geraadpleegd op 28 december 2017, van goo.gl/UTV9qq
- Kohnstamm, D. (2008). Ontwikkeling van zelfbesef bij het jonge kind. *De wereld van het jonge kind*, 35(5), 146-149.
- Korthagen, F., Koster, B., Melief, K., & Tigchelaar, A. (2002). *Docenten leren reflecteren. Systematische reflectie in de opleiding en begeleiding van leraren*. Soest: Nelissen.
- Leenders, Y., Naafs, F., & Van den Oord, I. (2002). *Effectieve instructie. Leren lesgeven met het activerende directe instructiemodel*. Amersfoort: CPS.
- Shores, E.F., & Grace, C. (1998). *The portfolio book: a step-by-step guide for teachers*. USA: Gryphon House.
- Thijs, A., Fisser, P., & Van der Hoeven, M. (2014). *21e Eeuwse vaardigheden in het curriculum van het funderend onderwijs*. Geraadpleegd op 28 februari 2018, van goo.gl/dtTS28

- Van der Donk, C., & Van Lanen, B. (2012). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.
- Van Kammen, D. (2002). *Werken met portfolio in de onderbouw*. Baarn: HB.
- Van Oers, B. (2013). Leren met bouw materiaal. Bouwactiviteiten als context voor cognitief leren. *De wereld van het jonge kind*, 41(4), 16-19.
- Verhagen, P. (2010). *Reflectie met de STARR-methode*. Geraadpleegd op 28 december 2017, van goo.gl/5xQb9F

Bijlagen

Bijlage A	Evaluatie
Bijlage B	Poster
Bijlage C	Verklaring uitvoering praktijk
Bijlage D	Verklaring inzake oorspronkelijkheid en gedragscode onderzoek
Bijlage E	Meetinstrument vooronderzoek: kijkwijzer
Bijlage F	Resultaten vooronderzoek
Bijlage G	Handleiding ontwerp
Bijlage I	Resultaten ontwerp

Bijlage A Evaluatie

In deze thesis vallen allerlei vaardigheden die ik de afgelopen drie jaar ontwikkeld heb, samen. In elk semester waarin ik onderzoek deed, heb ik me andere vaardigheden eigen gemaakt. Het was fijn om te ervaren dat ik niet alles voor het eerste hoefde te doen bij het uitvoeren van dit onderzoek. Dat vond ik heel prettig.

Ik heb veel geleerd van het werken volgens de cyclus van praktijkonderzoek (Van der Donk & van Lanen, 2012). Wanneer er sprake is van een onderzoek van deze grootte is het prettig om houvast te hebben en een bepaalde structuur in aanpak te volgen. Op die manier kon ik alle onderdelen stapsgewijs doorlopen. Ik had het meeste moeite met de eerste twee fasen: oriënteren en richten. Al vrij snel wist ik welke kant ik ongeveer op wilde, het onderwerp stond er. Toch duurde het voor mijn gevoel lang voordat ik me voldoende georiënteerd had en ik kon gaan richten. In deze fasen heb ik veel gelezen en informatie verzameld en mijn onderzoeksplan opgesteld. Dit kostte erg veel tijd waarin er weinig concreet werk verricht werd. Pas in de fasen daarna gebeurde er ook echt wat: theoretisch kader schrijven, vooronderzoek doen en een ontwerp maken en uitvoeren. Daar heb ik aan moeten wennen. Achteraf ben ik blij dat ik niet te snel door de eerste fasen heen ben gegaan, daardoor kon ik veel gemakkelijker de andere onderzoeksfasen doorlopen.

Tijdens het vooronderzoek en de uitvoering van het ontwerp heb ik wel een paar kleine tegenslagen gehad. Ik ben niet graag afhankelijk van anderen, want dan heb ik niet meer alles zelf in de hand. Bij dit onderzoek was ik afhankelijk van mijn collega's die meewerkten aan het vooronderzoek en de uitvoering van het ontwerp. Bij het vooronderzoek liep ik een kleine vertraging op, omdat mijn collega's de reflectiegesprekken niet op tijd hadden uitgevoerd. Dat vond ik lastig, maar ik had er geen rekening mee gehouden dat er die maand veel getoetst moest worden. Daar heb ik van geleerd. Toen de leerkracht van groep 3/4 ineens niet meer het ontwerp kon uitvoeren, moest ik even omschakelen. Ik besloot het ontwerp zelf uit te voeren. De derde tegenslag was toen de school opeens gesloten werd, er lesdagen uitvielen en we naar een andere locatie moesten. Dit had opnieuw invloed op de uitvoering en de meting van het ontwerp. Ik vind het vervelend wanneer het onderzoeksproces niet volgens de planning verloopt. Maar aan de andere kant heb ik nu wel geleerd om met tegenslagen om te gaan, me flexibel op te stellen, meer rekening te houden met de agenda's van anderen en oplossingsgericht te denken.

Ik heb een praktijkprobleem gekozen waar ik zelf ook tegenaan liep. Ik had moeite met het creëren van diepgang in reflectiegesprekken met jonge leerlingen. Maar ik wilde wel heel graag hier beter in worden en uitzoeken hoe je het beste reflectiegesprekken kan voeren met jonge leerlingen. Hierdoor was ik zeer gemotiveerd. Wanneer ik een onderwerp interessant vind, werk ik er ook met veel meer plezier aan. Dat vond ik heel fijn. Daarnaast heb ik vanwege omstandigheden zelf het ontwerp moeten uitvoeren. Het inplannen van de reflectiegesprekken op anderhalve werkdag was niet eenvoudig. Toch heb ik er veel van geleerd. Ik heb nu al vooruitgang geboekt in het voeren van reflectiegesprekken met jonge leerlingen. Dat was vanaf het begin mijn doel. Daarnaast zie ik ook de vooruitgang bij mijn collega's, met name bij de leerkracht van groep 1/2. Zij is met evenveel enthousiasme als ik in dit project gestapt en zij plukt er ook de vruchten van. Ik kijk met trots terug op dit onderzoek.

REFLECTEREN MET KLEUTERS

THEORETISCH KADER

Uit de theorie blijkt dat de leerkracht in de onderbouw reflectiegesprekken kan voeren met één of enkele leerlingen (Bosma, 2016). De leerkracht moet in het reflectiegesprek aandacht hebben voor inhoud, aanpak en beleving (Castelijns & Kanar, 2003). Volgens de driemethoden moet de leerkracht in het reflectiegesprek zich eerst richten op de taak, daarna op de aanpak en als laatste op de vaardigheden en kwaliteiten van de leerling. Het leerlingportfolio biedt de mogelijkheid om met de leerling 'op verhaal' te komen, zodat hij daarna kan reflecteren op eigen handelen (Van Kammen, 2002). Daarnaast moet de leerkracht zorgen voor een rustige en veilige ruimte. De leerkracht moet ook congruent en empathisch zijn en zich kunnen inleven in de leerling. Als laatste moet de leerkracht passende gesprekstechnieken kunnen toepassen (Hooijmaaiers, Stokhof & Vermeulen, 2012).

VOORONDERZOEK

De methode van het vooronderzoek bestond uit het observeren van drie leerkrachten wanneer zij een reflectiegesprek met één of twee leerlingen voerden. De gesprekken werden gefilmd en geobserveerd aan de hand van een kijkwijzer (Gering, Hendriks, Poppema, De Wit & Vermeulen, 2017). Daarnaast zijn dezelfde leerkrachten geïntraveerd over de huidige situatie rond het voeren van reflectiegesprekken. Uit de resultaten van het vooronderzoek bleek onder andere dat er behoefte is aan een opbouw voor het stellen van vragen bij reflectiegesprekken, zodat er meer diepgang ontstaat.

ONTWERP

Aan de hand van het theoretische- en praktijkgericht vooronderzoek is er een ontwerp gemaakt. Dit ontwerp bevat een format voor het stellen van vragen tijdens een reflectiegesprek en een handleiding voor leerkrachten bij dit format. Twee leerkrachten hebben vier weken lang iedere week drie reflectiegesprekken gevoerd met leerlingen uit groep 1/2. Na de uitvoering van het ontwerp is er een interview afgenomen aan een reflectiegesprek, geobserveerd. Daarnaast hebben de leerkrachten een checklist ingevuld die gaat over de op de doelen van het ontwerp.

CONCLUSIE EN DISCUSSIE

De OGO-leerkracht kan betere reflectiegesprekken voeren met groep 1/2-leerlingen aan de hand van het leerlingportfolio, wanneer zij open reflectievragen stelt in een vaste opbouw. De leerkracht gaat eerst in op de inhoud, daarna op de situatie en tot slot op de vaardigheden en kwaliteiten van de leerling. De leerkracht helpt de leerling in de eerste fase met 'op verhaal' komen door in het leerlingportfolio te bladeren en de leerling het initiatief te geven. De leerkracht gebruikt bij groep 1/2 passende gesprekstechnieken en -voorwaarden.

De WPO'er heeft het ontwerp uitgevoerd en was mogelijk te persoonlijk betrokken bij het onderzoek, dit bevordert niet de betrouwbaarheid. De gebruikte kijkwijzer bleek niet eenduidig. De observaties aan de hand van de kijkwijzer zijn uitgevoerd door twee observatoren en zijn mogelijk anders geïnterpreteerd.

In vervolgonderzoek kunnen de reflectieve vaardigheden van jonge leerkrachten nader onderzocht worden. Daarnaast kan er nog onderzoek worden hoe de leerkracht reflectiegesprekken kan voeren met leerkrachten tijdens spelactiviteiten.

Literatuur

- Bosma, J. (2016). *Werkboek met het leerlingportfolio*. 's-Hertogenbosch: De Activiteit.
- Castelijns, J., & Kanar, B. (2003). *De diepte in met leerlingportfolio*. Amersfoort: CPS.
- Gering, R., Hendriks, K., Poppema, F., De Wit, D., & Vermeulen, W. (2017). *Portfolio 1. Onderzoeksvraag 2014-2016: Hoe kinderen door reflectiegesprekken meer zicht krijgen op hun eigen ontwikkeling*. Geraadpleegd op 6 januari 2018, van goo.gl/NupV43
- Hooijmaaiers, T., Stokhof, T., & Vermeulen, F. (2012). *Ontwikkelingspsychologie voor leerkrachten basisonderwijs*. Assen: Van Gorcum.
- Van Kammen, D. (2002). *Werkboek met portfolio in de onderbouw*. Baarn: HB.

PROBLEEMSTELLING

Naar aanleiding van de schoolontwikkeling, gericht op verdieping van de inhoud van het leerlingportfolio, is het praktijkprobleem van dit onvondend onderzoek naar voren gekomen. Nu de kwaliteit van het leerlingportfolio hoger wordt, willen de leerkrachten hierover ook reflectiegesprekken voeren met leerlingen. Het voeren van een reflectiegesprek geeft de leerling namelijk meer inzicht in het eigen leerproces en de eigen leerdoelen. Er ontbreekt nog een aanpak of structuur om diepgang te creëren bij het voeren van reflectiegesprekken met leerlingen, met name in de onderbouw is dit een probleem. Aan de hand hiervan is de volgende onderzoeksvraag opgesteld:

Hoe kan de OGO-leerkracht reflectiegesprekken voeren met groep 1/2-leerlingen over hun ontwikkeling aan de hand van het leerlingportfolio?



Bijlage C: Verklaring inzake uitvoeren van het ontwerp

Hierbij verklaar ik (naam van de boer of van de onderzoekscoördinator):

Heidi Waal

dat de student (naam van de student):

Diewertje Kamps

het onderzoeksontwerp t.b.v. de bachelorthesis gedurende zes weken heeft uitgeprobeerd in de praktijk van de (naam van de school):

de Horsthoekschool

te (plaats van de school):

Heerde

(plaats, datum)

Heerde 27-03-2018

(handtekening)

Handtekening student:

(plaats, datum)

Heerde, 27-03-2018

(handtekening)

Heidi Waal

Bijlage D

Verklaring inzake oorspronkelijkheid en gedragscode onderzoek



Bijlage B: Verklaring inzake oorspronkelijkheid en gedragscode onderzoek

Ik verklaar hierbij dat deze bachelorthesis een oorspronkelijk werkstuk is, dat uitsluitend door mij vervaardigd is. Als ik informatie en ideeën aan bronnen heb ontleend, heb ik hiervan expliciet melding gemaakt in de tekst en de noten.

(plaats, datum)

Zwolle, 03-04-'18

(handtekening)

Ik verklaar hierbij dat ik bij het doen van mijn onderzoek gehandeld heb volgens de gedragscode onderzoek.

(plaats, datum)

Zwolle, 03-04-'18

(handtekening)

	1	2	3	4	N.V.T.
Vraagstelling					
Er wordt gebruikt gemaakt van een vaste opsomming van vragen per kind.					
De vragen die worden gesteld zijn verschillend per kind.					
Er wordt gebruik gemaakt van gesloten vragen.					
Er wordt gebruik gemaakt van open vragen.					
Inhoud, aanpak, beleving					
De reflectievragen hebben betrekking op de inhoud, aanpak en beleving. Bijv: - Welke verbanden zie je tussen Karel de Grote en Lodewijk XIV? - In hoeverre ben je het eens met wat hier staat? - Hoe heb je het aangepakt? - Welke stappen heb je gezet? - Wat doe je eerst? - Hoe zit je in je vel? - Lukt het om bij de les te blijven?					
Zelfregulatie en persoonlijke kwaliteiten					
De reflectievragen hebben betrekking op zelfregulatie en over hun persoonlijke kwaliteiten. Bijv: - Op welke manier leer jij het best geschiedenis? - En hoe leer jij het beste woordjes? - Wat levert het je op om dat op die manier te doen? - Op welke manier haal jij jezelf weer bij de les, als je afgeleid wordt? - Hoe zorg je ervoor, dat je je niet laat afleiden door alles wat er om je heen gebeurt? - Wat vind jij een hele goede eigenschap van je zelf? En hoe kun je dat gebruiken bij leren? - Wat is nou iets, dat jij in huis hebt, dat je hier heel hard nodig hebt?					
Werkwijze					
De leerkracht reflecteert als groep met de kinderen.					
De leerkracht reflecteert met een kind individueel.					
De leerlingen reflecteren met elkaar.					
De leerlingen reflecteren individueel.					
Materiaalgebruik					
Er worden (leer)middelen ingezet ter ondersteuning van reflectie.					
Er wordt gebruik gemaakt van reflectiekaarten.					
Er worden reflectieopdrachten gegeven.					
Op de weektaak is er ruimte voor reflectie.					
Reflectieproces					
Het reflectiegesprek vindt voorafgaand aan een activiteit plaats.					
Het reflectiegesprek vindt tijdens een activiteit plaats.					
Het reflectiegesprek vindt na een activiteit plaats.					
Wat mij opvalt bij deze observatie:					

Uitleg scoring:

1. Dit aspect is niet waargenomen
2. Dit aspect is af en toe waargenomen
3. Dit aspect is regelmatig waargenomen
4. Dit aspect is vaak waargenomen

www.Metieren.be

Bijlage F Resultaten vooronderzoek

Kijkwijzer reflectiegesprek leerkracht groep 1/2

Vraagstelling	1	2	3	4	n.v.t.
Er wordt gebruikt gemaakt van een vaste opsomming van vragen per kind.		X			
De vragen die worden gesteld zijn verschillend per kind.				X	
Er wordt gebruik gemaakt van gesloten vragen.		X			
Er wordt gebruik gemaakt van open vragen.				X	
Inhoud, aanpak, beleving					
De reflectievragen hebben betrekking op de inhoud, aanpak en beleving. Bijv: - Welke verbanden zie je tussen Karel de Grote en Lodewijk XIV? - In hoeverre ben je het eens met wat hier staat? - Hoe heb je het aangepakt? - Welke stappen heb je gezet? - Wat doe je eerst? - Hoe zit je in je vel? - Lukt het om bij de les te blijven?				X	
Zelfregulatie en persoonlijke kwaliteiten					
De reflectievragen hebben betrekking op zelfregulatie en over hun persoonlijke kwaliteiten. Bijv: - Op welke manier leer jij het best geschiedenis? - En hoe leer jij het beste woordjes? - Wat levert het je op om dat op die manier te doen? - Op welke manier haal jij jezelf weer bij de les, als je afgeleid wordt? - Hoe zorg je ervoor, dat je je niet laat afleiden door alles wat er om je heen gebeurt? - Wat vind jij een hele goede eigenschap van je zelf? En hoe kun je dat gebruiken bij leren? - Wat is nou iets, dat jij in huis hebt, dat je hier heel hard nodig hebt?			X		
Werkwijze					
De leerkracht reflecteert als groep met de kinderen.					X
De leerkracht reflecteert met een kind individueel.				X	
De leerlingen reflecteren met elkaar.					X
De leerlingen reflecteren individueel.					X
Materiaalgebruik					
Er worden (leer)middelen ingezet ter ondersteuning van reflectie.				X	
Er wordt gebruik gemaakt van reflectiekaarten.					X
Er worden reflectieopdrachten gegeven.				X	
Op de weektaak is er ruimte voor reflectie.				X	X
Reflectieproces					
Het reflectiegesprek vindt voorafgaand aan een activiteit plaats.					X
Het reflectiegesprek vindt tijdens een activiteit plaats.					X
Het reflectiegesprek vindt na een activiteit plaats.				X	
Wat mij opvalt bij deze observatie:					

Uitleg scoring:

1. Dit aspect is niet waargenomen
2. Dit aspect is af en toe waargenomen
3. Dit aspect is regelmatig waargenomen
4. Dit aspect is vaak waargenomen

www.kijkwijzer.nl

39

- geeft ll veel ruimte, laat stiltes vallen.
- inhoud, aanpak en beleving, moore afwisseling
- ll weten niet goed aan welke doelen gewerkt is...
- invullen voor de ll... ← gevolg bv. inspel

9

Kijkwijzer reflectiegesprek leerkracht groep 3/4

Vraagstelling	1	2	3	4	n.v.t.
Er wordt gebruik gemaakt van een vaste opsomming van vragen per kind.		X			
De vragen die worden gesteld zijn verschillend per kind.			X		
Er wordt gebruik gemaakt van gesloten vragen.		X			
Er wordt gebruik gemaakt van open vragen.			X		
Inhoud, aanpak, beleving					
De reflectievragen hebben betrekking op de inhoud, aanpak en beleving. Bijv: - Welke verbanden zie je tussen Karel de Grote en Lodewijk XIV? - In hoeverre ben je het eens met wat hier staat? - Hoe heb je het aangepakt? - Welke stappen heb je gezet? - Wat doe je eerst? - Hoe zit je in je vel? - Lukt het om bij de les te blijven?			X		
Zelfregulatie en persoonlijke kwaliteiten					
De reflectievragen hebben betrekking op zelfregulatie en over hun persoonlijke kwaliteiten. Bijv: - Op welke manier leer jij het best geschiedenis? - En hoe leer jij het beste woordjes? - Wat levert het je op om dat op die manier te doen? - Op welke manier haal jij jezelf weer bij de les, als je afgeleid wordt? - Hoe zorg je ervoor, dat je je niet laat afleiden door alles wat er om je heen gebeurt? - Wat vind jij een hele goede eigenschap van je zelf? En hoe kun je dat gebruiken bij leren? - Wat is nou iets, dat jij in huis hebt, dat je hier heel hard nodig hebt?		X			
Werkwijze					
De leerkracht reflecteert als groep met de kinderen.					X
De leerkracht reflecteert met een kind individueel.				X	
De leerlingen reflecteren met elkaar.					X
De leerlingen reflecteren individueel.				X	
Materiaalgebruik					
Er worden (leer)middelen ingezet ter ondersteuning van reflectie.				X	
Er wordt gebruik gemaakt van reflectiekaarten.					X
Er worden reflectieopdrachten gegeven.			X		
Op de weektaak is er ruimte voor reflectie.		X			
Reflectieproces					
Het reflectiegesprek vindt voorafgaand aan een activiteit plaats.					X
Het reflectiegesprek vindt tijdens een activiteit plaats.					X
Het reflectiegesprek vindt na een activiteit plaats.				X	

Uitleg scoring:

1. Dit aspect is niet waargenomen
2. Dit aspect is af en toe waargenomen
3. Dit aspect is regelmatig waargenomen
4. Dit aspect is vaak waargenomen

Vooraf op inhoud

39

- Wat mij opvalt bij deze observatie:
- lk is zelf veel aan het woord, legt reflecties in de mond vld ll
 - er is weinig aandacht voor het proces binnen een act. en de beleving
 - de reflectie wordt gekoppeld aan de doelen
 - soms worden er teveel vragen achter elkaar gesteld.

Kijkwijzer reflectiegesprek leerkracht groep 5/6

Vraagstelling	1	2	3	4	n.v.t.
Er wordt gebruikt gemaakt van een vaste opsomming van vragen per kind.		X			
De vragen die worden gesteld zijn verschillend per kind.				X	
Er wordt gebruik gemaakt van gesloten vragen.		X			
Er wordt gebruik gemaakt van open vragen.				X	
Inhoud, aanpak, beleving					
De reflectievragen hebben betrekking op de inhoud, aanpak en beleving. Bijv:					
- Welke verbanden zie je tussen Karel de Grote en Lodewijk XIV? - In hoeverre ben je het eens met wat hier staat?				X	
- Hoe heb je het aangepakt?					
- Welke stappen heb je gezet?					
- Wat doe je eerst?					
- Hoe zit je in je vel?					
- Lukt het om bij de les te blijven?					
Zelfregulatie en persoonlijke kwaliteiten					
De reflectievragen hebben betrekking op zelfregulatie en over hun persoonlijke kwaliteiten. Bijv:					
- Op welke manier leer jij het best geschiedenis?		X			
- En hoe leer jij het beste woordjes?					
- Wat levert het je op om dat op die manier te doen?					
- Op welke manier haal jij jezelf weer bij de les, als je afgeleid wordt?					
- Hoe zorg je ervoor, dat je je niet laat afleiden door alles wat er om je heen gebeurt?					
- Wat vind jij een hele goede eigenschap van je zelf? En hoe kun je dat gebruiken bij leren?					
- Wat is nou iets, dat jij in huis hebt, dat je hier heel hard nodig hebt?					
Werkwijze					
De leerkracht reflecteert als groep met de kinderen.			X		
De leerkracht reflecteert met een kind individueel.				X	
De leerlingen reflecteren met elkaar.			X		
De leerlingen reflecteren individueel.				X	
Materiaalgebruik					
Er worden (leer)middelen ingezet ter ondersteuning van reflectie.				X	
Er wordt gebruik gemaakt van reflectiekaarten.					X
Er worden reflectieopdrachten gegeven.			X		
Op de weektaak is er ruimte voor reflectie.		X			
Reflectieproces					
Het reflectiegesprek vindt voorafgaand aan een activiteit plaats.					X
Het reflectiegesprek vindt tijdens een activiteit plaats.					X
Het reflectiegesprek vindt na een activiteit plaats.				X	
Wat mij opvalt bij deze observatie:					

Uitleg scoring:

1. Dit aspect is niet waargenomen
2. Dit aspect is af en toe waargenomen
3. Dit aspect is regelmatig waargenomen
4. Dit aspect is vaak waargenomen

39

gesprek met 2 ll,
zowel individueel als
gemakelijk reflecteren.

++

+

-

- zowel vragen over inhoud, aanpak, beleving
- lk geeft feedback over de producten
- denkt na over nieuw doel met ll
- geeft ll de ruimte
- stimuleert de ll om met elkaar te reflecteren/vergelijken

Kijkwijzer reflectiegesprek WPO'er

	1	2	3	4	n.v.t.
Vraagstelling					
Er wordt gebruikt gemaakt van een vaste opsomming van vragen per kind.	X				
De vragen die worden gesteld zijn verschillend per kind.		X			
Er wordt gebruik gemaakt van gesloten vragen.				X	
Er wordt gebruik gemaakt van open vragen.			X		
Inhoud, aanpak, beleving					
De reflectievragen hebben betrekking op de inhoud, aanpak en beleving. Bijv: - Welke verbanden zie je tussen Karel de Grote en Lodewijk XIV? - In hoeverre ben je het eens met wat hier staat? - Hoe heb je het aangepakt? - Welke stappen heb je gezet? - Wat doe je eerst? - Hoe zit je in je vel? - Lukt het om bij de les te blijven?		X			
Zelfregulatie en persoonlijke kwaliteiten					
De reflectievragen hebben betrekking op zelfregulatie en over hun persoonlijke kwaliteiten. Bijv: - Op welke manier leer jij het best geschiedenis? - En hoe leer jij het beste woordjes? - Wat levert het je op om dat op die manier te doen? - Op welke manier haal jij jezelf weer bij de les, als je afgeleid wordt? - Hoe zorg je ervoor, dat je je niet laat afleiden door alles wat er om je heen gebeurt? - Wat vind jij een hele goede eigenschap van je zelf? En hoe kun je dat gebruiken bij leren? - Wat is nou iets, dat jij in huis hebt, dat je hier heel hard nodig hebt?	X				
Werkwijze					
De leerkracht reflecteert als groep met de kinderen.					X
De leerkracht reflecteert met een kind individueel.				X	
De leerlingen reflecteren met elkaar.					X
De leerlingen reflecteren individueel.					X
Materiaalgebruik					
Er worden (leer)middelen ingezet ter ondersteuning van reflectie.				X	
Er wordt gebruik gemaakt van reflectiekaarten.	X				
Er worden reflectieopdrachten gegeven.	X				
Op de weektaak is er ruimte voor reflectie.					X
Reflectieproces					
Het reflectiegesprek vindt voorafgaand aan een activiteit plaats.					X
Het reflectiegesprek vindt tijdens een activiteit plaats.					X
Het reflectiegesprek vindt na een activiteit plaats.				X	

Uitleg scoring:

1. Dit aspect is niet waargenomen
2. Dit aspect is af en toe waargenomen
3. Dit aspect is regelmatig waargenomen
4. Dit aspect is vaak waargenomen

39

Wat mij opvalt bij deze observatie:

- Je betreft halverwege een ander kind bij deze dit reflectiegesprek
- De leerling is afgeleid wanneer het jongetje erby komt. Ruistert dan niet meer.
- Je wordt gestoord door leerlingen.
- Je bent zelf veel aan het woord.
- Je reflecteer veel op inhoud, weinig op aanpak en beleving

Interview leerkracht groep 1/2

Interviewer (I)

Leerkracht (L)

I: Fijn dat je er bent. Dit gesprek gaat onder andere over de reflectiegesprekken die je hebt gevoerd met Wessel. Ik wil graag eerst van jou weten hoe jij reflectiegesprekken voert. Daarna wil ik de kijkwijzer erbij pakken die ik heb ingevuld. Vind je dat goed? L: Dat vind ik goed, ik had natuurlijk ook al wat dingen opgeschreven. I: Ja, ik heb hem er al even bij gepakt. L: En ik denk dat dat ook meteen de dingen zijn waar ik tegenaan loop. I: uhu. L: En uh, bij de eerste opname met Steven was ik heel onrustig. Dus dat heeft absoluut invloed gehad en uh, de klas was ook onrustig. Dat kun je waarschijnlijk wel horen op het, uh. I: Uhu. Dat was trouwens bij Wessel eigenlijk ook wel. I: Ja. L: Bij Wessel ging ik daar zitten vanwege de zon. Hier scheen de zon. I: Oké. L: Daarom deden we het in dat hoekje daar. En uh, bij Wouter en Lisa, dat is gewoon geen goede combi. I: Nee. L: Maar ze hebben wel dezelfde activiteit gedaan. En dat is waarom ik daarvoor had gekozen. I: Oh ja, oké. L: En ook dat ik nu, want ik heb het nu samen op de rit van uh, aanvankelijk lezen. Dus daar wilde ik naartoe werken. Dus vandaar was deze keuze, ik wist; dit gaat lastig worden. I: Ja. L: Dat wist ik, maar ik wilde ze ook samen uh, zeg maar uh, een nieuwe uitdaging geven en die kwam voort uit die boekjes. En van, en nu. I: Ja. L: hè, want je vindt dit makkelijk, je vindt dat. Nou, wat komen we tekort? Dan gaan we daar aan werken. I: Ja. L: Bij Wouter, die werd heel erg beïnvloed door, uhm, door de film. I: Ja, voor de volgende keer heb ik daar nog een tip voor. Die zal ik je straks laten zien. L: Ja, fijn. Weet je, zoals Steven, hij deed dat heel knap. Want ik had tegen hem gezegd, ik zet hem daar neer en jij kijkt gewoon naar mij. En uh, Nico heb ik natuurlijk de tweede keer even gezegd van uh, je gaat hier niet langs lopen. Want hij stond. I: Ja klopt. Dat heb ik gezien. L: Want die van Steven heb ik terug gekeken. I: Ja, ja. L: En de rest heb ik geen tijd voor gehad. Vond ik wel jammer hoor, maar dat was niet anders. En ik denk, oké, laat los. En uh, laten we dit gesprek aangaan. I: Ja. L: Uh, nou. Wat ik ook al schrijf in het derde gesprek. I: Uhu. L: Ik merk eigenlijk dat ik me heel erg bewust ben van, uh, van het vragen stellen. Dat is, omdat ik dat nu natuurlijk, nou ja, drie keer gedaan heb, achter elkaar en je het opneemt. I: Ja. L: En dus, je bent heel kritisch op jezelf. I: Uhu. L: En denk ik, nou, daar heb ik echt een slag in te maken. En dat was eigenlijk ook al de laatste keer dat ik bij het portfoliogesprek was en dat ik dat zei. Dus dit is niets nieuws onder de zon. Maar het is natuurlijk wel goed als je het opneemt en denkt, oh ja. I: Uhu, ja. Je bent dan heel kritisch op jezelf, maar ik vond het echt meevallen. L: Ja? I: Ja. Wat jij noemt: de vraagstelling. Dat begrijp ik, maar je doet al wel heel veel, wat de literatuur, uhm, aanraadt. L: Oké, dat vind ik fijn om te horen. Ik denk namelijk, ik heb dat boek van coaching op mijn bureau liggen thuis. En dat heeft Dineke aan me uitgeleend. Maar wat ik tegenkom, het is allemaal voor achter de klapdeuren. I: Uhum. L: En wie gaat mij vertellen hoe je dit goed doet met kleuters? Dat heb ik nog niet echt kunnen vinden. I: Ja, klopt. Dat ben ik met je eens. L: Ja, klopt dat? Dat wil ik even met je afchecken. Want ik ben op zoek geweest naar artikelen, naar... En dan kom ik wel uit bij OGO en bij die dingen die ik al wel gelezen heb, maar nou de praktijk. I: Ja. L: Hoe, zeg maar, ik zou een stappenplan willen hebben. Wat ik dus. Ik heb kaartjes van Willeke geleend, die heb ik ernaast gelegd. Maar het zijn allemaal veel te moeilijke dingen voor kinderen. I: Uhu. L: Voor hier, hier moet het zo basic zijn. I: Ja. L: En ik kan wel zien, de lijn zien van, oké. Dit heb je gedaan, ik wil graag dat ene stapje verder maken. En dat denk ik wel dat gelukt is. En bij Wessel vond ik, uhm, ik wilde heel erg reflecteren op zijn handelen. I: Uhu. L: En het kwam wel bij hem over. I: Ja, ja. L: Dat vond ik een mooi moment.

I: Ja, klopt. L: Ik denk, jij snapt het. I: Ja, die momentjes heeft hij vaker inderdaad. L: En daarom heb ik het ook gedaan, ook voor mijn eigen succes. Maar ook dat ik dacht van, uh, ik vind hem een goed voorbeeld, zoals het zou kunnen gaan. I: Uhu, daar ben ik het mee eens. L: Ja? I: Ja, dat heb ik zeker gezien. L: En dan vond ik hem nog zwak, als ik denk aan andere keren, met portfoliogesprekken met hem. Die zijn altijd heel erg leuk. I: Ja. L: Dit hoop ik eigenlijk ook bij Zara. Want Zara wil ik ook heel graag nog doen. I: Ja, snap ik. L: Ook omdat ik met haar een stap wil maken, dus dat vind ik het mooie van die gesprekken. Ik ging ook breder kijken naar de klas en dat ga ik ook gewoon opnemen. Want ze zijn er nu aan gewend, hè. I: Ja. L: Ze weten van, 's middags om half twee ongeveer, weet je, ze zijn allemaal aan het werk. De wenkinderen zijn er niet. I: Ja, dat scheelt. L: Dat scheelt en ik ga met ze zitten. Dus dat is zeg maar mijn eerste, uh.. I: Eerste ingeving. L: Ja. I: Uhm, ik heb hier een lijst. L: Ja, die kijkwijzer. I: Ja, de kijkwijzer. Uhm, de opsomming van vragen. Dat inderdaad, dat zou je kunnen helpen. Sommige vragen komen wel terug. L: Ja. Maar er zit nog niet echt structuur in. L: Ja. I: Even zien, uh, wel verschillend en ik denk dat dat ook nodig is. Dat je ook per kind vragen kunt stellen die daar gericht op zijn. L: Ja. I: Ik snap wel wat je bedoelt. I: Uhu. L: Maar, uhm, ja. Daar wil ik ook wel hulp bij. I: uhm, even zien. Je stelt heel veel open vragen. L: Oké. I: Dus dat is al heel sterk. L: Oké, want daar heb ik mijzelf wel in geoefend, hè. I: Oké. L: Omdat ik dat eerder, uh, vond ik dat veel lastiger. Dus dit is voor mij een mooie. I: Oh, mooi. L: Oh, dan ben ik daar dus in gegroeid. Dat vind ik leuk. I: Ja, uhm. Dit gaat over inhoud, aanpak en beleving. Dit zijn eigenlijk de drie onderdelen waar je op kunt reflecteren en dat zie ik jou doen. L: Oké. I: Ja, dat kan ik er in terug zien. Dit is zelfregulatie en persoonlijke kwaliteiten. Uhm, doe je al veel. Zou misschien nog iets meer kunnen. L: Ja, dat vind ik wel een hele leuke die, hoor. I: Ja. L: Dat vind ik wel een hele goede. I: En ik denk dat dit ook heel waardevol is, ook de kwaliteiten, dat kinderen denken. Ja, ik ben inderdaad goed in.. vul maar in. L: Ja, bij Wessel is dat er wel uitgekomen. I: Ja. L: Ja, ja. En toch ook wel bij Steven, want ik wilde hem eigenlijk laten weten hoe ontzettend goed hij dat kon organiseren. I: Ja, ja. Klopt, dat is ook zeker naar voren gekomen. L: Ja. Nee, maar dat is goed. Mooi. I: Uhm, dit is weer meer de organisatie. L: Zie je hoe erg dit weer gefocust is op, uh, op oudere kinderen? I: Ja, dat merk je hier ook al inderdaad. L: En dat is daar ook. Ik denk dat men het misschien wel helemaal niet doet met kleuters, dat begin ik nu bijna te denken. I: Ja, ja. Het is goed dat je dit zegt. Dan ga ik nog even wat kritischer kijken. L: Ga je nog even verder zoeken? Dat vind ik een hele prachtige meerwaarde hoor. I: Ja, klopt. Uhm, even zien wat ik nog heb opgeschreven. Je geeft heel veel ruimte, je laat stiltes vallen. L: Dat komt door die eerste keer, hè. I: Oké. L: Ja, kom op, hou is je mond. I: Ja. L: Dat heb ik meteen toegepast. I: Ja, dat zie ik. En je merkt ook dat als je kinderen de ruimte geeft, dat je even wacht, dat ze dan ook, uh. L: Ja. I: Denken, oh ja. Ik ga nu even nadenken en dan komt er ook echt iets. L: Ja, ja, ja, ja. I: Dit heb ik genoemd, dat zie ik terug. L: Ja. I: En dit is wat ik denk misschien: leerlingen weten niet goed aan welke doelen gewerkt is. Bijvoorbeeld in het spel. L: Uhu. I: Wat leren we in het spel? Uhm, als de doelen duidelijker zijn, dan kun je reflecteren op die doelen. L: Ja, dat snap ik. I: En dan kan het gevolg zijn, dat je het dan gaat invullen. Dat is mijn eerste gedachte hierover. L: Ja, maar ik, dit vind ik tricky. I: Oké. L: En waarom vind ik dat tricky. I: Ja? L: Omdat ik dan denk, van uh, ik snap het wel. Uh, maar ik wil vooral. Het begeleide spel en het eigen spel, ik wil vooral, uhm, ja hoe zeg ik dat nou? Ik vind het heel moeilijk om zo op die manier spel te reflecteren. Ik snap het wel, om zo. Maar dat vind ik zo strak. I: Oké. L: Ik vind dat strak. En ik heb duidelijk, uh, bij Steven was mijn doel van wat heb jij, jij hebt gespeeld daar. Jij hebt het spel, uh, ik heb het natuurlijk wel heel algemeen, hè. Neemt het kind een rol, gebruikt hij taal? Daar kijk ik

natuurlijk naar, maar dat weten de kinderen niet. I: Nee, nee. Maar dat zijn dan voor hun ook niet de doelen. L: Nee. I: De doelen zijn voor hun: wij leren hoe je een feestje organiseert. L: Ja. En als je dan aan Steven vraagt, wat heb je geleerd? Dan weet hij het niet. Maar hoe kun je een feestje organiseren, wat weet je nu wat je daarvoor nog niet wist. L: Ja. I: Ja, dan koppel je het aan een doel en dat is voor hem makkelijker om daar antwoord op te geven, denk ik. L: Ja, ja. I: Begrijp je dat? L: Ik begrijp dat, ik begrijp dat. Dat is trouwens wel een hele goede vraag. Ja, ja. I: Ja, nou ja. Dit is wat ik heb. L: Ja, mooi. Ja, die kaarten had ik dus er wel bij. Maar niet gebruikt, want die waren gewoon. Het werkt gewoon niet bij deze kinderen. Ik moet daar echt mijn eigen format voor vinden, hoor, denk ik. I: uhu, ik ga met je meezoeken. L: Ja, want ik vind het wel heel erg leuk. I: En je zegt format, wat heb je dan bijvoorbeeld in je hoofd? L: Nou, bijvoorbeeld zoals jij dat hier zegt. I: Ja. L: Van uh, hè, het gaat erom dat ik natuurlijk ook ga groeien in die ene lijn, dat je, dat wil ik heel graag, dat je aan de kinderen dezelfde soort vragen stelt. Maar ik wil ook dat stukje, uh. Ik wil ook juist dat stukje. Jij zei dat de kwaliteiten van de kinderen er ook uitkomen. I: Ja, dat staat hier. L: Dat, dat is voor mij heel belangrijk. I: Oké. L: Want, als je dat, hè, denk even aan het algemene doel bij kleuters. I: Uhu. L: Veilig en geaccepteerd voelen, je mag zijn wie je bent, en hoe maken we dat jij je zo prettig voelt dat jij een volgende stap wil maken? En daar wil ik jou mee helpen. I: Ja. L: Dat is voor mij, bij de portfolio, daar kun je natuurlijk alle kanten mee op. En natuurlijk heb ik wel de lijn in mijn hoofd, zeker bij het spel. Maar misschien moet ik dat meer uitspreken naar de kinderen. Maar ik vind vooral het plezier beleven aan, en dat heb ik ook weer geleerd, de laatste keer dat Lena er was, dat ze echt zij van: Je gaat eerst kijken, kijken, kijken naar kinderen. Je gaat niet bedenken van, dit is ons doel, dan stap je in en dan doe je pas mee. I: Ja. L: Om te zien van, om ook de betekenis van de kinderen te pakken. I: Ja. L: Daar kan ik ook een stap maken, hoor. I: Uhu. L: Bijvoorbeeld ook met reken-wiskunde activiteiten, met verschillende taalactiviteiten. Uh, dat ik niet recht op mijn doel af ga. I: Ja, dat herken ik. Dat heb ik ook. Mag ik je nu nog een paar vragen stellen over wat nog niet ter sprake is gekomen? L: Ja. I: De rol van het portfolio, uh, zoals die nu is en zoals jij misschien wilt dat het zou zijn. L: Ja, nou. We plakken nu natuurlijk niet alles in, ik sorteer het wel. Dat doe ik dus nog voor ze. En uh, met het spontane werk, daar ben ik heel erg happig op. Omdat je daar ziet van waar zijn ze, wat doen ze. Net als van de week hebben ze hier zitten schrijven. En daar heb ik ook foto's van gemaakt, voor met name van Nico en Wessel om zo direct met hun daarop te reflecteren. Dus dat komt zeg maar. De vijf beeldactiviteiten, met name beeldend, taal en rekenen en natuurlijk de tekeningen. Dat wil ik eruit laten komen, en daar hoop ik dat je op gegeven moment de lijn erin ziet. Bij tekeningen zien kinderen dat. I: Ja, ja. L: En natuurlijk wat je erbij schrijft, het hele talige van de kleuterklas. Dat vind ik heel belangrijk dat je dat terugziet. I: Ja. L: En zoals ik het nu het afgelopen jaar heb gedaan. Met Wouter en Lisa was het heel rijk, want ik zei: *'Pak maar alvast je logboek en ga alvast maar even. Ga maar kijken.'* En dan hebben zij samen wel gesprek over hoe het ging en hoe het geweest is. I: Uhu. L: En dat is ook al leuk om op te nemen. I: Ja, absoluut. L: En ik zie het ook als een communicatiemiddel en door, uh, door terug te blikken, door te kijken waar was jij, wat heb je geleerd en wat gaan we doen om jou verder te brengen? I: Ja, precies. L: Die opbouw die zie ik nu eigenlijk duidelijker dan twee jaar geleden. I: Oké. L: Dus daarin heb ik al echt een stap gemaakt. I: Ja. En je zegt, ik kies het nu nog zelf uit, is het je doel om... L: Dat weet ik niet. I: Oké. L: Dat vind ik heel moeilijk. Natuurlijk, weet je, ik denk dan van uh, oké, wat was het doel hierbij, wat was de opdracht? Kan ik dat stapje zien of is dit meer van hetzelfde, dat is voor een kind natuurlijk heel moeilijk. Een kleuter wil alles erin. I: Ja. L: Die heeft niet die kritische selectie. I: Nee. L: Dus dat doe ik nog, maar misschien

dat er een jaar komt, dat ik denk, nou jongens, we gaan zitten. Maar dat zou ik niet bij alle kinderen doen. I: Nee, nee. L: Maar ik denk nu gewoon even hardop, hè. I: Ja. L: We zijn onze weg aan het vinden. I: uhu. L: Maar logboek als gespreksmiddel en om in gesprek te gaan is een mooi ding, ook door de foto's, en uh, dat stapje verder brengen. Om dat eigenlijk bespreekbaar te maken met ze. I: Ik zag ook heel erg dat dat hielp. Dat ze even kunnen kijken en denken, dit weet ik nog of dat zie ik. L: Ja. I: En dat helpt ze om op verhaal te komen. L: Ja, maar sommige dingen zijn ze ook totaal kwijt, hè. I: Ja. L: Dat wil ik er ook nog aan toevoegen. Dat ik merk van, oké. Je moet het eigenlijk, één keer in de maand moet het zeker voorbij komen. I: Ja. L: En dat gebeurt natuurlijk niet helemaal. Dat kan ook niet. I: Nee. L: Dat kan bijna niet. I: Of je hebt een mooi moment. L: Ja. I: En dat je dat moment dan gaat reflecteren in dezelfde week of zo. L: Weet je wat ik nu doe? Ik heb voor alle kinderen. Dat heb ik nog nooit eerder gedaan. Dan voer ik die foto's in en als ik dan tijd heb, dan voer ik meteen al hun in de map in. I: Oké. L: En dat heb ik dus nu, met Wessel heb ik dat al gedaan. En met Steven heb ik dat dus ook gedaan. Want ik heb natuurlijk met hem gereflecteerd op wat we twee weken geleden gedaan hebben. I: Ja. L: Dat is prachtig. I: Ik heb nog één vraag voor je. L: Ja? I: Heb jij nog dingen waarvan je zegt, dat is handig om in je ontwerp te stoppen? Dat zijn dingen die werken. Dingen waarvan je nu al kunt zeggen: ik merk dat ik het fijn vind dat.. of dat het helpt dat.. L: Ja, ik merk. Je moet vooral doen, doen, doen. Dus dat is, ja en het heel vaak doen. I: Ja. L: En dat is ook heel vaak opnemen. I: Ja. L: Alleen dan voor jezelf.

Interview leerkracht groep 3/4

I: Fijn dat je even tijd hebt. Ik wil graag het gesprek voeren naar aanleiding van de reflectiegesprekken die je gevoerd hebt. Ik wil graag een aantal dingen van je weten over hoe jij reflectiegesprekken voert. L: Ja, is helemaal goed. Doe maar op jouw manier. I: In eerste instantie wil ik graag weten, wat vind jij echt lastig aan het voeren van reflectiegesprekken? L: Om niet steeds zelf aan het woord te zijn. Vanochtend heb ik uh, je hebt toen aangegeven dat ik het een keer met de groep kan doen, met de portfolio's. Die heb ik vanmorgen hier neergelegd. I: Ja. L: Voor groep vier alleen, dus dat zijn zes kinderen. En gevraagd van, ga er in kijken, ga eens op zoek naar wat heb je nou eigenlijk geleerd, waar ben je trots op en kun je ook vertellen waarom het zo goed gelukt is? En uh, nou. En de kinderen vinden het ook moeilijk om, uh, om daar vanuit zichzelf over te praten. Ze zijn het op één of andere manier niet gewend, of nee, ja, laat ik het maar zo noemen. I: Dus eigenlijk is jouw hulp daarbij nog wel nodig? L: Ja, die hulpvraag. Dus ik moet veel vragen stellen om echt tot die verdieping te komen, anders komt het niet verder als: ik wil mooier schrijven of mooiere letters of weet je. En dan zegt iedereen, als ik dan ergens genoemd heb bij eentje. Je hebt wel heel erg gelet op de punten en hoofdletters dan heeft iedereen opeens dat, dan weet je. I: Ja. L: Dat zijn dan mijn woorden weer. Dus om niet in die valkuil te vallen dat je toch het woord neemt of vragen gaat stellen dat het een vraag-antwoordgesprek wordt, dat vind ik lastig. I: Oké, ja. Dat is wel heel duidelijk verwoord zo. Ik wil graag nog van je weten, hoe pak jij de voorbereiding aan als je reflectiegesprekken gaat voeren met leerlingen? L: Ja, dat heb ik deze keer helemaal niet voorbereid. Ik heb wel de portfolio's klaargemaakt. I: Uhu. L: Dat heb ik gedaan en ik heb gekeken van wat zit erin? Zelf heb ik het neergelegd. Dat is anders dan ik vorig jaar met mijn rekengesprekken deed. I: Uhu. L: Het is wel anders dan ik zou moeten gaan doen denk ik. Want vorig jaar met de rekengesprekken zei ik van hier heb je je map vandaag, ga erin kijken, morgen wil ik graag gesprek met je hebben en ik wil graag dat je het gesprek voorbereid. Dan had ik

een aantal vragen: waar ben je trots op, waar heb je aan gewerkt de afgelopen periode, hoe is het gelukt, uhm. Hoe kan ik dat zien, zeg maar zo, die vragen. En uh, wat is nu de volgende stap? I: Uhu. L: Dat moesten ze voorbereiden. Dan moesten ze bijvoorbeeld uit hun werk halen, waaraan kan ik dat dan zien? Dan moesten ze dat ter plekke nog laten zien dat ze dat kunnen, met rekenen is dat natuurlijk makkelijker. I: Ja. L: Dus daar zat echt een voorbereiding van het kind in en van mij ook. Want ik had dan Rekentuin bekeken en ik weet hun rekenschrift, ik was ook zo op de hoogte. Dus dat was voorbereid. I: Ja. L: En dit was niet voorbereid, ik vind het met taal denk ik moeilijker dan met rekenen. I: Oké, en merkte je ook in het gesprek achteraf dat het goed voorbereid was? Merkte je daarin verschil? L: Bij de knappe kinderen wel. I: Oké. L: De knappe kinderen kunnen heel goed vertellen waarom dit.. nogmaals, rekenen, het is niet helemaal goed te vergelijken. Omdat, rekenen is veel makkelijker om iets te laten zien dat je het beheerst dan in het talige, om er de grote stappen in te zien. I: Ja. L: Nu moet je eigenlijk vanaf groep drie terugkijken naar nu van groep 4, bij groep 3 kun je wel van de huidige groep van waar ze begonnen zijn en waar ze nu zijn, is ook wel goed te zien. En toch is het denk ik voor kinderen makkelijker te verwoorden door een som en dat het abstracter is als ze dat uit een tekstje moeten halen. I: Ja, dat geloof ik wel. Uhm, dan het portfolio. Welke rol heeft het portfolio en waar zou je misschien naar toe willen welke rol het heeft? L: Dat is een schooldoel, hé. I: Ja. L: Niet een persoonlijk doel, we hadden afgesproken dat wij, het was tot nu toe meer een plakboek waarin alles bewaard werd. I: Ja. L: Wat gemaakt wordt wat maar iets met tekenen of teksten te maken had en het was geen demonstratieportfolio, maar we gaan vandaag iets maken voor het logboek, punt. I: Oké. L: Echt leerkracht gestuurd. Ik plakte ook alles in. Van groep vier heb ik het nu niet gedaan, vorig jaar heb ik het tot nu toe wel gedaan. Vorig jaar stopte ik het in de map en zei ik, jongens, zorg dat het op volgorde komt en dat het in de map komt. Eerder deed ik dat, hartstikke veel werk natuurlijk. I: Ja. L: Leerkracht gestuurd, dat was het plakboek. Nu is het doel om de schrijfontwikkeling zichtbaar te maken, zodat kinderen ook leren te reflecteren. Zo deed ik het, zo doe ik het nu. Eigenlijk wil ik wel een volgende stap maken, maar ook de volgende stap duidelijk maken vind ik lastig. I: Ja, en welke rol wil je dat het portfolio heeft bij de gesprekken? Hoe wil je dat het erbij ligt? L: Mm, zo ver zijn we denk ik nog niet. Want dat is eigenlijk hetzelfde stukje waar we het in de laatste studiedag over gehad hebben. I: Ja, dat klopt. L: En dat was niet het doel, het doel was eerst van hoe krijgen we een demonstratieportfolio? Dus als je vraagt, wat is het doel van het portfolio: het was meer het verzamelen van het werk en ook wel dat kinderen erop leren terugkijken. En dat kinderen ook leren teksten te verbeteren en reviseren. Uhm. I: Dus nu eerst om de ontwikkeling in beeld te brengen? L: Ja en we hebben het er eerder over gehad, dat andere is een stap die we hierna moeten gaan maken. Zo zou het zijn dit jaar. I: Uhu. L: Anders gaan we denk ik te snel. En sta je er wel open voor om daar alvast mee bezig te gaan in mijn onderzoek? Want dat zal bij het ontwerp dat ik ga maken wel een rol spelen. L: Dat wil ik wel, maar dan alleen voor een aantal kinderen. Bijvoorbeeld alleen voor groep 4 of voor een paar kinderen van groep 3. Want, uh, het is me te arbeidsintensief om dit nu met deze groep aan te pakken voor 22 kinderen. I: Nee, maar dat vraag ik ook niet van je. L: Dat zou ik wel willen, maar ik wil nu mijn grens bewaken. Ik zou het graag met een klein groepje willen doen, dat kan ik beter overzien. En als het dan goed gaat, kan ik het misschien uitbreiden. I: Ja, dat is prima. L: Het laatste punt is gespreksvaardigheden, in hoeverre vind je dat, daar hebben we het in het begin ook al over gehad, heb je daar nog handvatten voor nodig? L: Ik denk heel veel oefenen en terugkijken. I: Oké. L: En becommentariëren misschien met begeleiding, samen met iemand kijken. Ik denk

dat dat wel verbeterd kan worden, maar wel door heel veel te doen en te constateren. I: Mooi dat je dat zegt. Dankjewel voor dit gesprek.

Interview leerkracht groep 5/6

I: Ik heb een paar vragen voor jou, bedoelt om te kijken wat de context is zoals het nu gaat en waar willen we naar toe wat betreft reflectiegesprekken? Dit is naar aanleiding van het gesprek dat jij hebt gehad vorige week. L: Met de kinderen vorige week. I: Ja. Welke aspecten vind je lastig bij het voeren van een reflectiegesprek? Wat zijn de dingen waarvan je denkt, daar heb ik echt het meeste moeite mee? L: Uhm, tijdens een gesprek dat je voelt, ik ben met deze kinderen bezig, maar op de achtergrond zijn er natuurlijk heel veel andere dingen. En dat ik het allerlastig vind om diepgang te krijgen met de kinderen. I: Ja. L: Terwijl ik voel dat er kinderen achter mij, dat er een beetje onrust is. Ze hebben je nodig. Waarvan ik denk, daar wil ik op reageren. Ik wil me richten op hetgeen waar het over gaat. En daar laat ik, als je het gewoon in klassenverband doet, daar laat ik dingen liggen, waar ik dan 's avonds over nadenk. Dit heb ik gemist, ik had verder moeten gaan. Nou ja, dat betekent dus een volgende keer, uh, opnieuw. En alsnog... en het lastige van een gesprek vind ik uitvoeren van je planning. I: En dan bedoel je? L: Dan heb ik het gepland en denk ik, dit vind ik vandaag het allerbelangrijkste. Maar dan is er altijd iets wat belangrijker blijkt, altijd iets dat meer urgentie heeft dan dat. Hij lijkt aan het einde van de rit vaak, uhm, dan lijkt het vaak de luxe of zo. Laat de luxe dan maar zitten, laten we eerst doen wat echt nodig is. I: Oké, ja. En is dat, heeft dat te maken met hoe belangrijk jij reflectiegesprekken vindt of heeft het meer te maken met dat je er geen ruimte voor hebt door de planning van alle andere vakken? L: Ruimte maken. Van tevoren kan ik bedenken dat ik dat wil doen. Dat ik op woensdag na de gym met de kinderen wil gaan zitten. Dat hoeft dan nog niet over het portfolio te gaan, kan ook over iets anders. En als ik dan bedenk dat ik drie keer acht minuten bezig wil zijn, dan kan het maar zo zijn dat ik denk. Die twee kinderen hebben ik goed gesproken, maar die andere twee. Het is het eerste wat erbij inschiet. I: Ja, maar je ziet wel de waarde ervan, dat je zelf wel wil? De waarde zie ik er absoluut van in, uhm. Het is de waarde dat je op zoek bent naar individuele groei. En dan gaat het om het belang van individuele groei ten opzichte van het stukje groepsbelang. En daar ga ik heel vaak nat. I: Ja, ik snap wat je bedoelt. L: En dan kan ik bedenken. Weet je wanneer ik het dan ga doen? Dan doe ik het wel als ik daar de gelegenheid voor heb. Stel hé, de donderdagmiddag, ik gym bij jou en ik gym bij Willeke, ik zou nog twintig minuten vrij kunnen roosteren voor. Weet je wat er dan gebeurt. Ik ga dan niet zitten met de kinderen, want er is nog iets voor de nieuwsbrief dat gelezen moet worden, er is, er is, er is. Dan is het er weer bij in geschoten. Nou is het zo dat ik het organisatorisch wel zou moeten kunnen plannen, dan gaat het om prioriteiten stellen. I: Ja. L: Als je dan met stipt bij mij op één staat, dan moet ik het ook doen. I: Ja. L: Dus als ik het niet doe, dan blijkt dat het niet met stipt op één staat. I: Uhu. L: De waan van de dag neemt het heel vaak over. I: Ja. L: Daar baal ik wel van. I: Ja, dat is heel begrijpelijk. L: Maar het gebeurt me wel. I: En je zal niet de enige zijn. L: Het gebeurt de hele week, de waan van de dag. I: Ja, ja. Oké, uhm. Als jij wel reflectiegesprekken voert, hoe bereid je die dan voor of doe je dat niet? L: Als ik een reflectiegesprek voer, dan vind ik het heel erg belangrijk om van tevoren met de kinderen een doel te hebben bepaald. Niet alleen voor het gesprek, maar over hetgeen waar het over gaat. Zodat we over hetzelfde kunnen praten. I: Oké. L: Uhm, in hoeverre vind je een, uhm, een bespreking van een rapport een reflectie? Vind je die vallen onder reflectiegesprekken? I: Ja, dat is niet aan mij. Uhm, als een leerling reflecteert, dan is het een

reflectiegesprek en welke vorm dat maakt dan in principe niet uit. L: Ja, en dat zijn dan ook de gesprekken, uh, waar je tussentijds, waar je met de kinderen over de doelen van die periode hebt gesproken. En op zo'n moment dat je het allemaal in het rapport schrijft en hebt geschreven, dat gesprek met het kind daarover, dat vind ik ook een, uh, reflectiegesprek. I: Uhu. L: In hoeverre bereid je dat voor? Met zo'n rapportgesprek natuurlijk wel degelijk. Alle mitsen en maren die ik heb gevoelt, zijn van invloed op het rapport. I: Uhu. L: Uh, daar wil ik de kinderen niet mee belasten, maar ik wil wel een aantal dingen, uh, vragen, uitleggen, ik heb het zo gedaan, want dat en dat zie ik. Begrijp je wat ik bedoel? Als ik het anders had gedaan dan... Dan gaat het niet zozeer om een product, maar om de werkhouding of over een stukje waarin je groei ziet of over dingen waarvan je van tevoren had afgesproken: daar gaan we de komende tijd op inzetten. En daar gaat je gesprek dan ook over. I: Bedenk je dan van tevoren dat dat hun werkpunt is en dat je het daarover gaat hebben om eraan te werken? L: Ja. I: Oké. L: En, eigenlijk is daarvoor al een keer naar voren gekomen, van hé, weet je waar ik tegenaan loop, weet je wat ik moeilijk vind, weet je wat ik zou willen? Dat ga ik bespreken. Soms komt het kind erop terug. Jij zegt dat ik het heel moeilijk vind, maar weet je dat ik het nu wel kan. Oh ja? Wat goed van jou dat je me dat vertelt. En natuurlijk heerst dat stukje van wat je doet en zijn er meer plekken die je wel ergens anders laat zien en niet bij ons. I: Uhu. L: Uhm, ieder gesprek met het kind heeft bij mij het doel, uh, ik wil jou zien. Ik wil je horen. Ik wil laten weten dat ik jou belangrijk vind. En dat is los van reflecteren op het handelen daarvoor, los van reflecteren op resultaten. Dat is wel altijd het doel van het gesprek, dat uh. I: Ja. L: Dat ik het allerbelangrijkste vind. Ik ben wel eens teleurgesteld op het moment dat je een reflectiegesprek hebt over een bepaald product en dat je daarin een werkpunt afsprekt. I: Ja. L: Dat je een paar weken later het nog een keer hebt en dat ze je dan aankijken alsof ze snotjes zien branden en dat vind ik dan lastig. En op één of andere manier wat we daar hebben besproken, dat was het doel, uhm, bijvoorbeeld heel concreet, wat kan het zijn. Een samengestelde zin maken, hebben we heel goed besproken. Als ze aan het werk gaan, denk je eraan, wat moest je ook alweer doen? Welke theorie hoort erbij, pak het er nog even bij. Ik wil in jouw stuk straks vier samengestelde zinnen zien. Dan, uh, kijken ze je later aan. Wat ik heb gemaakt is toch leuk? En ik heb hartstikke hard gewerkt. Het is alsof je het er niet over hebt gehad. I: Oké. Dat je bijna op de tafel moet schrijven, denk aan. Ik ben wel eens teleurgesteld, wat ik ook doe, de waan van de dag. Ze zijn bezig in hun verhaal, dat ze het leerpunt. I: Ja. L: Terwijl ze lekker bezig zijn, dat leerstukje niet meenemen. En mij aankijken later, nou dat ik niet zo'n stukje kritiek, dat ze eigenlijk beledigd zijn van verdikkeme. Zie je niet wat ik heb gedaan? I: Ja. L: Vind ik zelf ook heel moeilijk. Als je het niet doet, kom je ook geen steek verder. I: Nee, dat is ook zo. Oké, uhm. Nu heb je het over, uhm, rapporten. Als je dan de gesprekken met het portfolio doet, welke rol heeft dan het portfolio? L: Portfolio is dan eigenlijk het materiaal, uhm, het is zowel het proces als het product. En het is denk ik heel leuk voor kinderen om naar verloop van tijd terug te kijken, goh, wat deed ik toen? Dat vond ik toen nog moeilijk, nu kan ik dat al beter. Of terugkijken op het sfeertje dat de opdracht oproept, uhm, welke functie heeft het portfolio. Het portfolio laat, hoop ik, groei zien. En ik hoop ook dat het portfolio laat zien dat bepaalde producten heel waardevol zijn. Je moet dit bewaren, jongens, dit moet straks in het boekje. Die bewaar je en die gaat in de doos. I: Uhu. L: Ik hoop eigenlijk dat dat ook is, uhm, schriftjes enzovoort dat verdwijnt allemaal. Heel kort actueel. Ik hoop dat dit, uhm, een mooie verslaglegging is van een proces. I: Uhu. L: En de gesprekken erover die moeten weer, uh, een doel hebben op groei. Dat heb je knap gedaan, die samengestelde zin is heel goed gelukt. Nu gaat het over bijvoeglijk naamwoorden, kunnen we meer gebruik maken van die bijvoeglijk

naamwoorden om die tekst nog sterker te maken? En dan kun je de volgende keer daarnaar kijken. I: Zoals het portfolio nu is, uh, vind je dat oké of zou je meer een andere kant op willen in het gebruik van het portfolio? L: Ik denk zoals die nu is, dat het voor deze opzet oké is. En ik wil nog niet kijken naar, wat zal het later kunnen worden. Eerst even deze fase door. Het eerste stuk was dat Maartje en ik een map hadden en dat het dan heel lastig was om de spullen in een map te krijgen. We zijn overgegaan op een plakboekje. Oké, dan moet je met terugwerkende kracht kijken wat kwam eerst, wat daarna, enzovoort. Praktisch, het stelt niks voor, het heeft al heel wat voeten in de aarde gehad om hem zo te maken hoe die nu is. Hij is nu op orde en we gaan hem bijhouden en laten we dan gaan kijken straks, aan het einde van de rit. Waar als buitenstaander, geef ik de map aan Willeke, waar zie jij bij deze leerling groei? Dan zeg je, hé, je hebt kansen laten liggen. Nou wil ik die er de volgende keer eens bij pakken. Ik ben nog niet zover van dat moet een, uh, dat moet op die manier verder vorm gaan krijgen. Dit stapje hebben we nu gedaan. Dan moeten we het niet groter maken dan we nu hebben gedaan. I: Nee, en uh, stoppen jullie alleen de eindproducten erin of ook tussenproducten? L: Tot nu toe, zitten er alleen eindproducten in, uhm, de tussenproducten heb ik ze nog wel laten bewaren in hun mapje. Maar in een uh, een boek wat we nu hebben, het zit heel snel vol. Het zit heel snel vol op een bladzijde en wat is de toegevoegde waarde van de kladjes, enzovoort? Maar misschien is het straks wel heel erg leuk om er een bladzijde in te plakken met dit was het eerste plan, weet je met zo'n A3'tje, zeg ik dat goed? Dan vouw je hem open en weer dicht. I: Ja, ik snap wat je bedoelt. L: Dat zou wel heel leuk zijn. I: Zou je dat willen dat daarin daardoor meer proces zichtbaar is? L: Dat zou ik op zich heel erg leuk vinden. Want het proces dat nu zichtbaar is, dat ik straks bij de ouders op de contactavond neerleg, is het proces zichtbaar. Dit is de opdracht, dit zijn de doelen. I: Ja. L: En meer proces is er niet zichtbaar. Die andere dingen zitten in een doorkijkmapje in hun vak en ze vragen steeds, mag het nu weg? En dan zeg ik nee, bewaar nog even. I: Oké. L: Het wordt dan steeds rommeliger en slordiger. Maar ik zou dat, zo'n uitschuifding dat, maar ik vind vier bladzijden met eerst zo geschreven, toen zo... I: Nee, precies. L: Uhm, ik weet niet wie daar blij van wordt. I: Nee, je zou ook kunnen zeggen, de eerste versie en de laatste versie, dat is ook mogelijk. L: Ja, maar dan mis je toch weer de stappen ertussen. Want dat hoort er ook bij. Daar vind ik trouwens, dat de kinderen erg goed op reageren. I: Oké. L: Daar was ik van tevoren best een beetje huiverig voor, het stukje, ja, het is een hele mooie opzet. Het is een heel leuk begin en wat gaan we nu doen om, dus je gaat nog een keer aan het werk en nog een keer. En dan vragen ze uiteindelijk wel van mag het op de tablet? De tablet is natuurlijk makkelijker verbeteren. I: Uhu. L: Ik zeg dan, uh, soms ja en soms nee. I: Ja. L: Ik vind dat ze daar goed op reageren, op dat stukje reviseren. Ik had eigenlijk meer weerstand verwacht. I: Ja. L: Ik zou zelf denken, nog een keer. Ik zet hier wel wat tussen en dan doe ik het later wel netjes. I: En laat je het ze ook helemaal opnieuw schrijven? L: Uhm, dat heb ik met de presentatie wel gedaan, helemaal opnieuw. En dan zijn er kinderen die hier en daar er een streepje onder hebben van wat net niet gelukt is. En dan denk ik, hé jongens, dat mag hè. Het hoeft niet perfect. I: Nee. L: We moeten wel serieus zijn en het kunnen zien, maar perfect is flauwekul. Je moet ze ook wel een beetje tegemoet komen. I: Ja, uhm. De gespreksvaardigheden gewoon vanuit jouzelf. Heb je het gevoel dat je daar uhm, voldoende, hoe zeg ik dat, vaardigheden hebt? L: Dan gaat het er denk ik niet om dat ik ze niet heb, het gaat er wel om. Zet ik ze op dat moment voldoende in? Op het moment dat, dan kies je heel snel voor het korte. En op het moment dat je er heel erg van bewust bent en heel erg denkt, dit is een doel op zich. Dan denk ik dat ik het wel kan. En, uhm, dingen erover lezen, weer even af en toe, uh, achterin de klas zitten en kijken. Oké, hoe heb ik het nou gedaan? Dat helpt goed.

Dan zie je jezelf de binnenbocht nemen en dan denk je: ja, ik was te snel. I: Ja. L: Ik heb die hele hoek overgeslagen, arme schapen. Dat is goed om te zien. Ik denk dat in principe de, uhm, de gespreksvaardigheden, gewoon voor dit soort technische dingen voldoende is. Het is veel lastiger bij de emotionele dingen. I: Oké. L: Want je wil kinderen geen dingen opleggen, is er genoeg afstand, geef je ze de ruimte? En dan kan ik nog wel eens denken, oeh. Maar na verloop van tijd blijkt, het was voldoende, of hé, we moeten nog een keer gaan zitten. I: Heb je het bij die gesprekken dan ook wel over de beleving? Want dat is dan wel een stukje meer die kant op. L: En dan bedoel je bij? I: Bij de reflectiegesprekken? Vraag je dan wel eens naar de beleving van hoe zij het ervaren hebben, uh, in die activiteit? L: Uhm, daar ben ik eigenlijk wel van overtuigd, dat ik het daar wel over heb. Standaard meteen, uhm, dat weet ik eigenlijk niet. Maar de beleving is één van de allerbelangrijkste dingen. I: Uhu. L: Dat heb ik wel gezien hoor, uhm. Even kijken, uhm. Laatste vraag, ik moet aan de hand van deze gesprekken, ons gesprek, een ontwerp maken wat ervoor zorgt dat deze reflectiegesprekken, uh, op hoger niveau komen. En ik vraag jou even direct: heb jij dingen waarvan je zegt, dat werkt? Ik weet dat die strategie of die werkwijze, daarmee merk ik al dat ik dingen bereik. L: Dan word ik even heel stil, die strategie. I: Of ik doe dit altijd en ik merk dat de kinderen op die manier daar positief op reageren. L; Ik denk dat één van de belangrijkste dingen is en dat is echt niet altijd, dat zou ik wel willen. Dat is de tijd nemen, de rust inbouwen, als ik denk als die twee erin zitten, dat je al heel veel kunt bereiken. De rust nemen om een kind te laten nadenken, de rust nemen om zelf na te denken. En één van de belangrijkste dingen is ook naar verloop van tijd zeggen: *‘Dit was het voor nu, hier komen we op terug hè. Heb je nog dingen die je wilt vertellen, ben ik nog dingen vergeten te vragen? Nee?’* Ik denk dat die opening altijd heel belangrijk is, als het dan gaat over het stukje wat voor techniek of strategie zet je in, dan wordt ik heel stil. Wat ik wel heb ervaren is dat het heel waardevol kan zijn als je twee kinderen bij elkaar zet, die heel verschillend zijn. Ik zou een Saskia en Floor bijvoorbeeld wel samen willen zetten, die zijn zo ontzettend verschillend. Die kijken zo verschillend naar de opdracht en voeren hem ook zo verschillend uit. Dat is even leuk om dat gesprek te krijgen. I: Ja, dat is een mooie inderdaad. Goed, dankjewel voor dit gesprek. L: Graag gedaan.

2018

Reflecteren met kleuters

Een onderzoek naar
reflectiegesprekken met kleuters
aan de hand van het
leerlingportfolio.

Diewertje Kamps

Inleiding

Voor u ligt de handleiding voor het uitvoeren van het ontwerp: reflectiegesprekken voeren met kleuters. Eerst wordt de context en de visie beschreven waarbij het ontwerp zal aansluiten. Daarna wordt er een beschrijving gegeven van het ontwerp en hoe deze gemonitord en gemeten wordt. Vervolgens zijn er praktische handvatten opgenomen in het ontwerp. Het eerste is een vragenformat die de leerkracht gebruikt tijdens het voeren van reflectiegesprekken met leerlingen uit groep 1/2. Daarna volgt een beschrijving van de voorwaarden waaraan deze reflectiegesprekken moeten voldoen.

Visie en beginsituatie leerkrachten

De onderbouwleerkrachten hebben belang bij een vast format voor het stellen van vragen bij reflectiegesprekken met jonge leerlingen. Ze vinden het belangrijk dat er binnen deze gesprekken aandacht is voor zelfregulatie en persoonlijke kwaliteiten van de leerlingen. De leerkrachten van de onderbouw hebben ervaren dat jonge leerlingen een andere aanpak nodig hebben wat betreft het voeren van reflectiegesprekken dan de leerlingen in de midden- en bovenbouw. Zij hebben behoefte aan een hulpmiddel of een werkwijze die écht aansluit bij leerlingen in de onderbouw van de basisschool. De leerkrachten willen tijdens een reflectiegesprek de leerlingen vragen stellen over zowel de inhoud, als over de aanpak en de beleving. Hierbij hebben zij nog ondersteuning nodig. De leerkrachten willen leren om tijdens een reflectiegesprek de leerling meer ruimte te geven en niet zelf reflecties voor de leerling in te vullen. Ze willen dat de leerling er zelf achter komt wat hij heeft geleerd en wat hij nog te leren heeft. Daarnaast zouden de leerdoelen van de activiteiten meer centraal kunnen staan, zodat de leerling heel gericht en concreet daarop kan reflecteren. De leerkrachten kunnen al goed doorvragen op één onderwerp bij het voeren van reflectiegesprekken met leerlingen. Omdat dit belangrijk is bij het voeren van reflectiegesprekken, wordt dit ook opgenomen in het ontwerp.

Beschrijving ontwerp

In deze handleiding is een vragenformat opgenomen voor de leerkracht die dit tijdens de reflectiegesprekken kan gebruiken als hulpmiddel bij het stellen van goede reflectievragen. Daarnaast zijn er voorwaarden geformuleerd.

De reflectievragen in het format zijn onderverdeeld in inhoud, aanpak en zelfregulatie, vaardigheden en kwaliteiten. Daarnaast zijn er reflectievragen geformuleerd, onderverdeeld in drie categorieën, met het leerlingportfolio als hulpmiddel, waarbij reflectie kan plaatsvinden: reflecteren op één activiteit of product, reflecteren op meerdere activiteiten of producten waarin ontwikkeling zichtbaar is en reflecteren op spel aan de hand van foto's. In het format zijn op verschillende momenten van het reflectiegesprek ook vragen opgenomen waarbij de beleving van de leerling bevraagd wordt.

Het ontwerp wordt vier weken uitgevoerd van 19 februari tot en met 23 maart. Wegens privéomstandigheden kan de leerkracht van groep 3/4 het ontwerp niet uitvoeren. Daarom zal de WPO'er van groep 1/2 het ontwerp uitvoeren samen met de andere leerkracht van groep 1/2. Beide leerkrachten voeren iedere week drie reflectiegesprekken met een groepje van twee of drie leerlingen uit de eigen groep. Iedere week worden dus zes reflectiegesprekken gevoerd. Omdat het ontwerp vier weken duurt, zullen er in totaal 24 reflectiegesprekken gevoerd worden.

Hierdoor heeft iedere leerkracht één week de tijd om het ontwerp te verkennen. Vervolgens hebben de leerkrachten drie weken de tijd om de nieuwe werkwijze en vraagstelling te oefenen, te herhalen en eigen te maken. Elk reflectiegesprek duurt maximaal vijftien minuten.

De reflectiegesprekken vinden plaats in het eigen lokaal van groep 1/2. Hiervoor is gekozen, omdat de leerkracht niet met enkele leerlingen uit de groep kan. De leerkracht blijft verantwoordelijk voor de andere leerlingen en moet hen in de gaten kunnen houden. De leerkracht zorgt er wel voor dat de andere leerlingen tijdens het reflectiegesprek zelfstandig en rustig aan het werk zijn. Zo worden de leerkracht en de leerlingen waarmee de leerkracht het reflectiegesprek voert, niet gestoord.

Metten en monitoren

Nulmeting

Om antwoord te kunnen geven op de contextuele deelvragen zijn er reflectiegesprekken van de leerkrachten gefilmd en geobserveerd aan de hand van de kijkwijzer (Gering, Hendriks, Poppema, De Witt en Vermeulen, 2016). De analyse hiervan zal de nulmeting zijn voor de uitvoering van het ontwerp. Omdat de WPO'er het ontwerp gaat uitvoeren, maar zij nog geen reflectiegesprek heeft gevoerd dat kan dienen als nulmeting, zal zij vooraf aan de uitvoering van het ontwerp een reflectiegesprek voeren. Dit reflectiegesprek zal ook opgenomen en geanalyseerd worden aan de hand van dezelfde kijkwijzer. Het onderzoek wordt minder valide wanneer de onderzoeker zichzelf zal observeren, daarom zal een onafhankelijk persoon deze observatie uitvoeren.

Monitoren

De leerkracht en WPO'er van groep 1/2 beschrijven in een logboek hun bevindingen over de reflectiegesprekken die ze gevoerd hebben. In het logboek wordt benoemd met welke leerlingen reflectiegesprekken gevoerd zijn, welke inhoudelijke activiteiten of producten uit de leerlingportfolio's behandeld zijn en in hoeverre en welke omstandigheden invloed hebben gehad op de reflectiegesprekken. Er wordt door beide leerkrachten minimaal iedere week tijdens de uitvoering van het ontwerp over één of enkele reflectiegesprekken een beschrijving gegeven in het logboek.

Eindmeting

Als eindmeting wordt er een interview afgenomen, reflectiegesprekken geobserveerd aan de hand van een kijkwijzer en er worden checklists ingevuld. De resultaten worden verzameld en geanalyseerd. Aan de hand van deze analyse wordt een conclusie geformuleerd. De eindmeting zal plaatsvinden in week 12.

Interview

Alleen de leerkracht van groep 1/2 wordt geïnterviewd. De WPO'er van groep 1/2 is inhoudelijk teveel bij het onderzoek betrokken om een interview te kunnen geven. In het interview met de leerkracht van groep 1/2 staat centraal: haar bevindingen over het ontwerp en wat haar rol was bij de uitvoering van het ontwerp. Onderstaande vragen zullen leidend zijn voor dit interview, aan de hand van deze vragen wordt doorgevraagd op de antwoorden van de leerkracht.

Reflectiegesprek

Daarnaast voeren beide leerkrachten als eindmeting een reflectiegesprek met twee leerlingen

uit de eigen groep met het leerlingportfolio als middel om ‘op verhaal’ te komen (Van Kammen, 2002). Deze gesprekken worden gefilmd. Het filmmateriaal wordt bekeken en geanalyseerd aan de hand van de kijkwijzer voor reflectiegesprekken (Gering, Hendriks, Poppema, De Witt & Vermeulen, 2016). Het reflectiegesprek van de WPO’er zal niet door de onderzoeker, maar door dezelfde onafhankelijke persoon als bij de nulmeting worden geobserveerd.

Checklist

De leerkracht en de WPO’er van groep 1/2 vullen een checklist in, welke gebaseerd is op het doel van het ontwerp. Elk subdoel is in de checklist opgenomen, de leerkracht vult in of zij het subdoel behaald heeft (ja) of niet behaald heeft (nee). Wanneer een subdoel wel toegepast wordt, maar nog niet volledig, kan de leerkracht ‘soms’ invullen. Aan de hand van deze checklists wordt geanalyseerd welke doelen van het ontwerp behaald zijn.

Uitvoering ontwerp

Format: vragen stellen bij reflectiegesprekken

De vragen in dit ontwerp zijn gericht op schrijfactiviteiten. Maar de begrippen die gaan over schrijfactiviteiten, kunnen vervangen worden door begrippen passend bij andere kernactiviteiten.

	Inhoud (product/activiteit)	Aanpak (situatie)	Zelfregulatie, vaardigheden en kwaliteiten
Reflecteren op één activiteit of product uit het leerlingportfolio.	Waarover wil jij graag vertellen? Waarom heb je deze uitgekozen? Waarover heb je toen geschreven? Waarom ging je daarover schrijven? Hoe vond je het om daarover te schrijven? Waarom? Wat zou je hier gaan leren?	Wat heb je toen precies gedaan? Waarom deed je het op die manier? Wat vond je lastig? Van wie heb je hulp gekregen? Hoe hielp ik/hij/zij jou? Hoe vond je het om hulp te krijgen?	Hoe zorg jij ervoor dat het toch lukt, ook al vind je iets lastig? Wat moet je goed kunnen/weten om dit te kunnen doen/maken? Waar ben je het meest trots op? Waarom? Wat lukte je minder goed? Hoe komt dat? Hoe kunnen we ervoor zorgen dat je hier beter in wordt?
Reflecteren op meerdere activiteiten of producten uit het leerlingportfolio waarin ontwikkeling zichtbaar is.	Wat is er anders aan die en aan deze tekst? Waarom heb je dat daar anders gedaan? Welke dingen zijn hetzelfde aan deze teksten? Hoe vond je het toen om te schrijven? Hoe vind je het nu om te schrijven? Waarom is dat hetzelfde gebleven/veranderd?	Hoe heb jij toen die tekst geschreven? Hoe schrijf je nu een tekst? Waarom doe je dat nu anders? Als je naar deze twee teksten kijkt, wat heb je dan geleerd? Waar ben jij beter in geworden?	Waar ben je goed in? Wat vond je in het begin nog lastig wat je nu niet meer lastig vindt? Wat vind je nu nog wel lastig? Hoe kunnen we ervoor zorgen dat je hierin beter wordt? Wat vind jij de fijnste manier om te schrijven?
Reflecteren op spel a.d.h.v. foto's uit het leerlingportfolio.	Waar ben je hier op de foto? Waarom heb je daarvoor gekozen? Met wie ben je aan het spelen? Wat voor spel spelen jullie? Wat kun je tijdens dit thema leren in de spelhoek? Heb jij dat ook geleerd? Probeer dat eens uit te leggen.	Wat zijn jullie hier aan het doen? Hoe wist je dat het zo moest? Wat lukte nog niet zo goed? Wat vond je daarvan? Wat heb je toen gedaan? Wat vond je van die oplossing?	Wat kon je al heel goed? Hoe kwam dat? Wat heb je hier nieuw geleerd? Wat vond je het leukste van dit spel? Wat wil je in deze spelhoek nog leren?

Randvoorwaarden

Het vragenformat wordt gebruikt tijdens de reflectiegesprekken. De leerkracht kiest vragen uit het format en stelt deze aan de leerlingen, niet alle vragen hoeven aan bod te komen. De leerkracht bepaald zelf, of samen met de leerling, vooraf aan het gesprek het type reflectiegesprek dat zal plaatsvinden. Voeren zij het gesprek aan de hand van één activiteit, meerdere activiteiten in vergelijking tot elkaar of aan de hand van foto's van spelactiviteiten? Wanneer deze keuze is gemaakt, stelt de leerkracht de vragen uit die rij in het schema. De leerkracht stelt dan eerst vragen over de inhoud, daarna over de aanpak en als laatste over zelfregulatie, vaardigheden en kwaliteiten van de leerling.

Bij het voeren van de reflectiegesprekken is het leerlingportfolio ondersteunend. Dit portfolio, of het leerlingenmateriaal dat nog in het portfolio komt, wordt gebruikt als (beeld)materiaal om met de leerlingen 'op verhaal' te komen.

De leerkracht helpt de leerling om 'op verhaal' te komen. Laat de leerling vooral veel vertellen over een opdracht, activiteit of product die hij zelf uit mag kiezen uit het leerlingportfolio. De leerkracht stelt vragen vanuit de eigen interesse. Wanneer de leerkracht een eigen observatie kan koppelen aan het verhaal van de leerling, kan hij dit aan de leerling voorleggen.

De leerkracht geef de leerlingen de ruimte om na te denken en te antwoorden, door stiltes te laten vallen en door maar één vraag tegelijk te stellen tijdens het gesprek. De leerkracht stelt open vragen en vermijdt het stellen van retorische, suggestieve en dubbelzinnige vragen. De leerkracht houdt zijn eigen oordeel en mening zoveel mogelijk voor zich, ook als dit positieve feedback is. Wanneer er een relevant onderwerp ter sprake komt, gaat de leerkracht doorvragen op hetzelfde onderwerp. Vragen die de leerkracht stelt zijn niet bedoeld om te corrigeren, maar om meer te weten te komen over de activiteit en de situatie.

Bijlage I Resultaten ontwerp

Checklists doelen

Leerkracht groep 1/2

De leerkracht...	Ja	Nee	Soms	Wanneer nee of soms: toelichting
...stelt open vragen.	x			
...stelt vragen die een opbouw hebben.	x			
...stelt vragen over de inhoud.	x			
...stelt vragen over de aanpak van de leerlingen.	x			
...stelt vragen over de beleving van de leerlingen.	x			
...stelt vragen waardoor de leerlingen uitgedaagd worden tot zelfregulatie.	x			
...stelt vragen waardoor de leerlingen reflecteren op hun kwaliteiten.	x			
...stelt vragen waardoor de leerlingen reflecteren op hun eigen leerpunten.	x			
...stelt vragen gericht op het leerdoel van de activiteit.			x	Dat ben ik aan het leren, heb ik meegenomen als punt van ontwikkeling.
...stelt één vraag tegelijk.			x	Ik stel wel één vraag tegelijk, maar om duidelijker te maken wat ik echt wil weten is er soms meer dan één vraag nodig om tot de kern te komen.
...laat stiltes vallen, zodat de leerling kan nadenken en het woord kan nemen.	x			
...zet het leerlingportfolio in als middel om met de leerling 'op verhaal' te komen.	x			

De leerkracht...	Ja	Nee	Soms	Wanneer nee of soms: toelichting
...stelt open vragen.	x			
...stelt vragen die een opbouw hebben.	x			
...stelt vragen over de inhoud.	x			
...stelt vragen over de aanpak van de leerlingen.	x			
...stelt vragen over de beleving van de leerlingen.			x	Ik merk dat ik vaker vragen stel over de inhoud en de aanpak en wat minder over de beleving.
...stelt vragen waardoor de leerlingen uitgedaagd worden tot zelfregulatie.			x	Ik stel wel vragen over hoe leerlingen leren, maar nog te weinig over wat voor hen de beste manier van leren is.
...stelt vragen waardoor de leerlingen reflecteren op hun kwaliteiten.			x	Vragen met betrekking tot hun kwaliteiten stel ik wel, maar ik ervaar hier nog weinig diepgang.
...stelt vragen waardoor de leerlingen reflecteren op hun eigen leerpunten.	x			
...stelt vragen gericht op het leerdoel van de activiteit.	x			Deze vragen stel ik zeker, maar ik zou dit ook concreet naar de kinderen toe willen benoemen.
...stelt één vraag tegelijk.			x	Het blijft een valkuil om niet meer dan één vraag tegelijk te stellen, dat heeft meer tijd nodig. Soms wil ik mijn vraag in wat meer woorden duidelijk maken.
...laat stiltes vallen, zodat de leerling kan nadenken en het woord kan nemen.	x			
...zet het leerlingportfolio in als middel om met de leerling 'op verhaal' te komen.	x			De methode van 'op verhaal' komen heb ik als ontzettend waardevol ervaren.

Interview

I: Interviewer

L: Leerkracht groep 1/2

I: In hoeverre heeft het ontwerp jou steun gegeven? L: Ik denk dat doordat we er zo bewust mee bezig gingen, samen, dat ik gefocust was en me bewust werd, heel erg bewust werd van mijn rol. En uh, ook doordat ik uh, het boekje van jou kreeg, heb ik het kunnen lezen. Ik wist het wel, maar nu, het leek wel of het nu. Het deed iets met me waardoor ik anders ging kijken. En ik denk ook dat ik het allerbelangrijkste vind, dat het portfolio, het kind is eigenaar. Dat vond ik eigenlijk als grootste openbaring. Dat ik dacht van ja, dan kan ik wel komen, maar het kind, die is de eigenaar. En waar reflecteer je op, je reflecteert niet op over het algemeen goed, maar je reflecteert op waar het kind gegroeid is en waar je dan instapt. Dus het is zo op het kind gericht, op het individuele kind. En dat heeft mij, dus dan ben ik anders gaan kijken. Dus stel je ook andere soorten vragen en uh, ook toch wel meer open vragen, waardoor de kinderen aan de praat komen. En dat blijft nog wel een uitdaging voor me. Om dan als je niet linksom kan, dan rechtsom en ik denk hoe vaker ik dat doe, hoe makkelijker het gaat. I: Ja, ja. L: Maar dat zou misschien ook jouw ervaring zijn. I: Ja, zeker. L: Ja. I: Mooi, uhm. Zie jij zelf verandering, heb je zelf verandering ervaren? L: Ja. I: Zie je dat ook bij de kinderen? L: Ja, en daar heb ik twee voorbeelden van in het logboek. Uhm, wat ik heel mooi vind, dat kinderen zelf al gaan zeggen, bijvoorbeeld vorige week, toen we nog lekker in onze eigen klas zaten. Christa die had een kralenplank gemaakt, die had ze in drie keer gemaakt. Uh, ik was verbaast dat ze hem af had. Ik heb één keer een beetje geholpen. Ze zat naast Fenna die dus geen bal uitvoerde, want die was gewoon te moe. En zij had het af en dat gaf haar natuurlijk... En dan zegt ze tegen mij: *'Deze was eigenlijk te makkelijk voor me.'* I: Oké, wauw. L: En dat vond ik heel mooi. I: Ja. L: Een ander, wat ik heel, heel kostelijk vond. Het was een jongste kleuter, half jaar op school, dat was Maria. Wij gaan prikken voor de palmpaasstok. Zij moest natuurlijk het kipje uitprikken. En zij zat met zes anderen, dan zat ze te prikken. En uh, ze vond het heel moeilijk. Want zij had weinig ervaring. I: Uhu. L: Dus dan kijkt ze heel goed om zich heen en uh, ja. En ik had haar natuurlijk ook teruggestuurd. Want dan liet ik haar ook voorbeelden zien van, kijk zij hebben het precies naast elkaar. Roy bijvoorbeeld, die is ontzettend precies. Die is fijn motorisch ook heel erg goed. I: Ja. L: En uhm, daar heeft ze een beetje naar gekeken. Het kwam er wat moeilijk uit. 's Middags wilde ze weer. Ging ze naast me zitten en toen zei, zo schattig: vanochtend kon ik het nog niet, maar nu weet ik hoe het moet. Ik zeg: *'Wat knap van jou. Dat heb je dus geleerd.'* 'Ja', zegt ze. En naast jou zitten is ook heel fijn, want dan lukt het beter. I: Uhu. L: Natuurlijk wel in haar eigen taal, maar ik vond het geweldig. I: Ja, zeker. L: En dat, uh ja, dat is de meerwaarde, maar dat komt ook door mijn houding, omdat ik veel meer dingen aangrijp in de klas als zeg maar zijnde reflectie. I: Ja. L: Want wat ik zeg maar ook ontdekt heb door de eerste reflectiegesprekken, tussen het maaksel en het reflectiegesprek zit teveel tijd. I: Oké, ja. L: Jij deed het aan de hand van foto's, dan is het iets makkelijker. I: Uhu. L: Maar kinderen kunnen zich dingen niet zo goed meer herinneren. Dus ik ben nu veel meer bezig om op het moment, en daar maak ik meteen een aantekeningetje van, dat ik weet als ik meer tijd heb, kan ik daarop terugkomen. Maar dan heb ik alvast wel die woorden van de kinderen. I: Uhu. L: Van weet je nog dat. I: Oja, dat doe je wel mooi. L: Dat is echt een enorme verandering. En meer met foto's, dat helpt ook. I: Ja, dat merk ik ook. Uhm, heb je ook belemmeringen ervaren? L: Nou, we hebben natuurlijk, zeg maar, ons intakegesprek gehad. I: Uhu. L: En daarbij zei ik van, nou, vragen stellen vind ik heel moeilijk. Ja, dat blijf ik lastig vinden, vooral als kinderen

dichtklappen. Of niet dichtklappen, maar dat ze er niks over te zeggen hebben. Maar aan de andere kant, zij zijn de eigenaars en ik kan het er niet uittrekken. En dat vind ik het ook even goed zo, dan komt dat op een ander moment. Dus ik ben er ook relaxter in geworden. I: Oké, ja. L: Ja, ja. Maar dat is eigenlijk hetgeen waar ik tegenaan loop, en uh, de verbinding maken met de doelen. Dus welk doel had ik ook alweer voor ogen, welk doel had het kind voor ogen? Uh, maar toch wel heel dicht bij het kind houden. Ja, dat uh, blijft zoeken. I: Snap ik, ja. Dankjewel, even kijken, uhm. Ik wil jou vragen om terug te denken, als dat lukt, naar een specifiek gesprek en dat ik daar wat dieper op in ga. Zodat ik een beeld kan krijgen, van hoe gaat dat nou zo'n gesprek. L: Nou, dan heb ik hier een heel mooi voorbeeld. Dat heb ik uhm, daar heb ik ook foto's bij. I: Kijk, dat helpt. L: Kijk, ik had een reflectiegesprek met Steven tijdens de constructieactiviteiten, bouwen met een bouwtekening. I: Ja. L: En dit was een opdracht. En dan gaat Steven zoeken bij de bouwtekeningen, want hij uh, zeg maar, hij wilde K'nex en hij wilde zijn eigen programma. Ik zei: *'Nou Steven, je bent zes, we gaan wel met een bouwtekening aan de gang.'* I: Ja. L: Uh, en toen kwam hij met een hele makkelijke. Zo was het, een hele makkelijke. Dus ik zei: *'Die kun je, dat kan je al, dus dat moeten we anders doen.'* Toen heb ik hem de stapel met bouwtekeningen van de K'nex gegeven en gevraagd van maak twee stapels. Eén stapel waarvan je weet, dat kan ik en één stapel waarvan je denkt, die zijn nog moeilijk. I: Uhu. L: Toen zijn we samen door de moeilijke gegaan en hij heeft er één uitgekozen. Die is het dus ook geworden. En hij maakte een hele goede start, hij ging verzamelen, ik stelde vragen, hij kijkt op het punt dat hij niet verder kan. Dan gaan we hulp zoeken in groep 3. De volgende dag gaan Wessel en Wouter ook aan de gang. Op één of andere manier gaat hij nog een keer kijken, dat was heel mooi. Want hij was gestagneerd, hij had hulp nodig. I: Ja. L: En hij werd heel erg gestimuleerd door de jongens, die aan het overleggen waren en die natuurlijk bezig waren met een andere bouwtekening. Toen is hij daar aan die, hij zat daar alleen en hij kwam gewoon verder. Dus daar ben ik natuurlijk op ingegaan, van hé, wat ben jij een doorzetter, van ik ga nog een keer kijken. I: Uhu. L: En dat was natuurlijk een geweldige opsteker, zeker voor hem. Want hij kan ook heel snel opgeven. Dus dat vond ik een hele mooie. I: Uhu, en als ik er iets dieper op in mag gaan. L: Ja. I: Jij zegt, ik stel hem dan vragen. L: Ja. I: Wat voor vragen stel je hem dan? L: Uhm. I: In het begin en later. L: *'Steven, hoe ga je dit aanpakken? Wat ga je als eerste doen?'* En uh, nou hij heeft heel goed naar de bouwtekening gekeken. We kwamen er achter dat hij best moeilijk was, want je moet in 3D bouwen, maar je ziet alleen maar die ene kant. I: Uhu. L: Dat was ook het probleem dat we naderhand tegenkwamen. En ik heb de suggestie gedaan: *'Ga eerst verzamelen, tel wat je allemaal nodig hebt.'* Nou, toen kwam hij niet verder. Dus ik ben bij hem gaan zitten. *'Wat lukt dan niet?'* was dus een vraag, nou dat lukt niet. Uh, uh, en: *'Hoe zouden we dat samen kunnen doen?'* Dus toen heb ik hem daar geholpen. En op gegeven moment wist ik het ook niet en uh. Toen gingen we naar de meerwetende. I: Ja. L: Ja. En ook wel van: *'hé joh, ga nog even proberen. Ga nog eens heel goed kijken.'* of *'Stel een vraag aan Wouter.'* of stel een vraag aan een meerwetende. En dat probeer ik wel te stimuleren. En ik merk wel, merk je dingen in de groep, ja. Ik vind dat kinderen wel eerder naar elkaar toegaan om elkaar te helpen en niet alleen maar naar de juf kijken. I: Ja. L: Dat vind ik een heel mooi bijproduct. I: Ja. L: En hier is dan zijn eigen reflectie, want hier heb ik. Dat heb ik dus achteraf gedaan. I: Dus achteraf heb je ook nog met hem gereflecteerd? L: Ja. I: En hoe pak je dat dan aan? L: Dat deed ik aan de hand van de foto's. I: Ja. L: Ik had de foto's erbij en ik heb toen gezegd: *'Jij had een plan.'* En ook: *'Jij pakt de makkelijke.'* en uh. Hij zei: *'Ik mocht het niet te makkelijk maken.'* En toen zei ik: *'Je maakte twee stapels; een makkelijke en een moeilijke.'* *'Ik koos voor de bulldozer. Ik vond het moeilijk.'* I: Uhu. L: En

dan gaat hij zeggen wat hij zelf kon. Het doorzetten heb ik hem in bevestigd. I: En komt hij dan zelf tot die opmerkingen? Wat voor vragen stel je dan, zodat hij met die opmerkingen komt? L: Uhm, nou. Ik leg een zin neer: *'Weet je nog dat we hieraan begonnen? Kun je mij vertellen wat volgens jou er gebeurt is?'* En dan bevestig ik natuurlijk zijn zin van, ja. *'Het was echt te makkelijk, Steven.'* I: Uhu, en dat moet er bij jou gewoon, *'Moeten we toch wel een stapje verder gaan. Want dit kun jij.'* En uh, dus ik maak meer opmerkingen denk ik dan dat ik, om met hem aan de praat te komen. I: Uhu. L: Dan dat ik vragen stel. I: Oké. L: Want dat heb ik eigenlijk al gedaan tijdens... I: Ja, en daar reageert hij dan wel op? L: Ja, ja. En je merkt hier dan dat hij dingen onthouden heeft en dat hij het dan toepast. Ja. I: En is hieruit dan weer een nieuw leerpunt gekomen? L: Nee, nou doorzetten. I: Uhu. L: En ja, dat. Even kijken hoor. Nee, dat hebben we niet gedaan. We hebben niet een vervolgding gedaan. I: Nee, maar dat hoeft natuurlijk ook niet. L: Maar dat zou natuurlijk wel heel gepast zijn, zeg maar. I: Uhu, als je terugkijkt naar wat je nu vertelt. L: Ja. I: Waar ben je dan het meest tevreden over of waar ben je minder tevreden over? L: Nou, ik denk over de begeleiding in de klas, dat ik dus bedacht van, maak twee stapels. I: Uhu. L: En uh, daar ben ik heel tevreden over. Uh, ik ben tevreden over dat hij toch de volgende dag ging doorzetten toen de jongens erbij kwamen. Want hij kan zich heel afhankelijk opstellen, dus als je zegt een vervolgding. Ik moet hem eigenlijk heel erg stimuleren, van: *'Weet je nog?'* I: Ja. L: *'Kijk nog eens even zelf verder.'* zodat hij daarin zelfstandiger wordt. I: Ja. L: En dan heb ik het nog niet eens over techniek, maar ik heb het meer over zijn houding. I: Ja. L: En dat is natuurlijk sowieso bij kleuters. Je hebt het heel veel over je houding bij dingen en van hoe kom ik nou een stapje verder? I: Ja, dus eigenlijk ben je een laag dieper gegaan in je reflectie. L: Ja, ja. Dat doe je eigenlijk wel, ja. I: Ja. Ik denk dat ik wel een goed beeld heb, even kijken hoor. L: Dat vind ik fijn. I: Ja, ik kan het afronden. Dankjewel.

Kijkwijzer WPO'er

	1	2	3	4	max
Vraagstelling					
Er wordt gebruik gemaakt van een vaste opsomming van vragen per kind.					X
De vragen die worden gesteld zijn verschillend per kind.			X		
Er wordt gebruik gemaakt van gesloten vragen.			X		
Er wordt gebruik gemaakt van open vragen.			X		
Inhoud, aanpak, beleving					
De reflectievragen hebben betrekking op de inhoud, aanpak en beleving. Bijv: - Welke verbanden zie je tussen Karel de Grote en Lodewijk XIV? - In hoeverre ben je het eens met wat hier staat? - Hoe heb je het aangepakt? - Welke stappen heb je gezet? - Wat doe je eerst? - Hoe zit je in je vel? - Lukt het om bij de les te blijven?			X		
Zelfregulatie en persoonlijke kwaliteiten					
De reflectievragen hebben betrekking op zelfregulatie en over hun persoonlijke kwaliteiten. Bijv: - Op welke manier leer jij het best geschiedenis? - En hoe leer jij het beste woordjes? - Wat levert het je op om dat op die manier te doen? - Op welke manier haal jij jezelf weer bij de les, als je afgeleid wordt? - Hoe zorg je ervoor, dat je je niet laat afleiden door alles wat er om je heen gebeurt? - Wat vind jij een hele goede eigenschap van je zelf? En hoe kun je dat gebruiken bij leren? - Wat is nou iets, dat jij in huis hebt, dat je hier heel hard nodig hebt?		X			
Werkwijze					
De leerkracht reflecteert als groep met de kinderen.			X		X
De leerkracht reflecteert met een kind individueel.					X
De leerlingen reflecteren met elkaar.					X
De leerlingen reflecteren individueel.					X
Materiaalgebruik					
Er worden (leer)middelen ingezet ter ondersteuning van reflectie.				X	
Er wordt gebruik gemaakt van reflectiekaarten.					X
Er worden reflectieopdrachten gegeven.		X			
Op de weektaak is er ruimte voor reflectie.					X
Reflectieproces					
Het reflectiegesprek vindt vóórafgaand aan een activiteit plaats.					X
Het reflectiegesprek vindt tijdens een activiteit plaats.					X
Het reflectiegesprek vindt na een activiteit plaats.			X		
Wat mij opvalt bij deze observatie					

Uitleg scoring

1. Dit aspect is niet waargenomen
2. Dit aspect is af en toe waargenomen
3. Dit aspect is regelmatig waargenomen
4. Dit aspect is vaak waargenomen

- Je geeft ruimte aan de leerlingen voor eigen inbreng.
- Tegen het eind van het gesprek stel je ook enkele vragen over de beleving.