



Dalton

Reflecteren, is dat zinvol?!

Hinke van der Molen

Schrijver: Hinke van der Molen

Relatienummer: 144118

E-mailadres: hinke.van.der.molen@student.stenden.com

Studiejaar: 4

Docent: Pienieke Busstra

Meelezer: Peter Vosmeer

Datum: december 2013

Betreft: Bachelor thesis

Minor Dalton

Opleiding tot leraar basisonderwijs

Stenden Hogeschool, Groningen

Voorwoord

Wat u voor u heeft liggen is mijn afstudeerscriptie over de toepassing van reflectie door leerkrachten in het huidige basisonderwijs. Deze scriptie heb ik geschreven in het vierde leerjaar van de Opleiding tot Leraar Basisonderwijs (PABO) aan Stenden Hogeschool te Groningen. Hierbij heb ik gekozen voor het volgen van de minor dalton aan Stenden Hogeschool te Emmen. Dit studiejaar zal ik mijn eindstage (LIO) gaan vervullen in het daltononderwijs op CBS de Tweesprong te Leek. Met het uitvoeren van dit onderzoek op deze basisschool wil ik bereiken dat de leerkrachten zich bewust zijn van het reflecteren met de leerlingen in de klas. Op deze manier kan er een ontwikkelingslijn op het gebied van reflectie worden gerealiseerd door de gehele basisschool. Dit onderwerp is gekozen in overleg met de dalton coördinator van CBS de Tweesprong, Titia Bijma. Voordat we in gesprek zijn gegaan, had ik besloten om een onderwerp te nemen dat aansluit bij het daltononderwijs, zodat ik iets kan betekenen voor de school. Titia Bijma heeft hier mee ingestemd en had diverse dalton onderwerpen voor mij ter beschikking. We zijn tot het besluit gekomen om te kiezen voor het onderwerp reflectie omdat het voor CBS de Tweesprong een onderwerp is dat centraal staat in het schooljaar 2013-2014.

In het onderzoek dat ik heb verricht, heb ik van diverse personen hulp gekregen. Zonder deze mensen had ik dit onderzoek niet kunnen uitvoeren. Hiervoor wil ik in het bijzonder de leerkrachten van CBS de Tweesprong bedanken voor hun medewerking aan dit onderzoek. Ik wil Titia Bijma bedanken voor het begeleiden op de CBS de Tweesprong tijdens het werken aan mijn onderzoek. Zij heeft mij geholpen met het vinden van het onderwerp en is aanspreekpunt geweest tijdens het onderzoek. Mijn minorbegeleidster Pienke Busstra wil ik bedanken voor haar begeleiding en feedback tijdens het uitvoeren van dit onderzoek.

Hinke van der Molen

Lutjegast, december 2013

Inhoudsopgave

Inleiding	1
1. Het huidige daltononderwijs	4
1.1 Uitgangspunten van het Daltononderwijs	4
1.1.1 Vrijheid in gebondenheid	4
1.1.2 Zelfstandigheid	5
1.1.3 Samenwerken	5
1.2 Vernieuwingen in het daltononderwijs	5
1.2.1 Effectiviteit en doelmatigheid	6
1.2.2 Reflectie	6
1.2.3 Borging	6
1.2.4 De daltondriehoek	6
1.3 Licentie daltonschool	7
1.4 De daltonleerkracht	7
1.5 Didactische kenmerken	7
1.5.1 Aan de slag met taakwerk	7
1.5.2 Keuzetaak in de klas	8
1.5.3 Eigen planning	8
1.5.4 Daltonmiddelen	8
1.6 Uitgestelde aandacht	9
1.6.1 Instructietafel	9
1.7 Conclusie	9
2. Reflectie, evaluatie en feedback	11
2.1 Reflecteren	11
2.3 Evalueren	11
2.3.1 Verschil evalueren en reflecteren	11
2.4 Feedback	12
2.5 Conclusie	12
3. Het belang van reflecteren	13
3.1 Reflecteren in de praktijk	13
3.1.1 Reden tot reflectie	13
3.1.2 Reflecteren op de basisschool	13
3.2 Vormen van reflecteren	14

3.2.1 Reflectiecirkel van Korthagen	14
3.2.2 Schillenmodel van Bateson	15
3.3 Reflecteren met het portfolio	16
3.3.1 Het werkportfolio	16
3.3.2 Het presentatieportfolio	16
3.3.3 Het evaluatieportfolio	16
3.3.4 Reflectie met het portfolio	17
3.5 Conclusie	17
4. Reflecteren in het daltononderwijs	18
4.1 De rol van de leerkracht	18
4.1.1 De leerkracht	18
4.2 Reflectie- en instructiemomenten	18
4.3 Reflecteren op het taakblad	19
4.4 Reflectie in de daltondriehoek	19
4.5 Conclusie	19
5. De leerkracht reflecteert	21
5.1 De leerkracht bekwaam	21
5.1.1 Kwaliteitseisen voor de leerkracht	21
5.2 Kwaliteitskaarten	22
5.2.1 Kwaliteitskaarten reflecteren in de klas door leerkrachten	22
5.3 Leerlingen zelf leren reflecteren	23
5.4 Conclusie	23
6. Ontwikkelingslijn	24
6.1 Leerlijnen	24
6.1.1 Doorlopende leerlijnen	24
6.2 Doorgaande lijn	24
6.3 Ontwikkelingslijn	25
6.4 Conclusie	25
7. Conclusie literatuuronderzoek	26
7.1 Conclusie literatuuronderzoek	26
7.1.1 Kenmerken daltononderwijs	26
7.1.2 Definitie reflectie	27
7.1.3 Reflecteren in het basisonderwijs	27
7.1.5 Rol van de leerkracht	28

7.1.6 Reflectie ontwikkelingslijn	28
7.1.7 Kwaliteitseisen leerkracht	29
8. Verantwoording onderzoek	30
8.1 Probleemstelling en onderzoeksvraag	30
8.2 Onderzoekstype	31
8.3 Grondvorm onderzoek	31
8.4 Onderzoeksinstrument	31
8.5 Variabelen en onderzoekseenheden	31
8.6 Testfase	32
8.7 Storende factoren	32
8.8 Populatie(N) en steekproef(n)	32
8.9 Respons	33
8.10 Meetniveaus	33
8.11 Validiteit en betrouwbaarheid	33
9. Het praktijkonderzoek	36
9.1 De functies	36
9.2 Definitie reflectie	37
9.3 Leerlingen in het basisonderwijs zijn in staat om te reflecteren	38
9.4 Reflecteren in de klas	38
9.5 Reflecteren wordt gestuurd door de leerkracht	39
9.6 Succesvol reflectiemoment	40
9.7 Reflectie onderwerpen	41
9.8 Reflectie als kernwaarde	42
9.9 Meerwaarde van reflecteren	43
9.10 Reflecteren bevordert de leerresultaten	44
9.11 Tevredenheid over het ontwikkelen van reflecteren	45
9.12 Wat moeten de leerlingen beheersen?	47
10. Conclusies praktijkonderzoek	48
10.1 Betekenis reflectie	48
10.2 Reflectie in de klas	48
10.3 Succesvol reflecteren	48
10.4 Reflecteren in het basisonderwijs	49
10.5 Ontwikkeling reflectie	49
10.6 Conclusie	49

11. Eindconclusies en aanbevelingen	50
11.1 Aanbevelingen	52
11.2 Suggesties vervolgonderzoek	52
Literatuurlijst	53
Bijlagen	56

Inleiding

Het onderwerp van dit onderzoek, reflectie, is tamelijk snel tot stand gekomen. Nadat het onderwerp definitief was, kwam het proces van informatie verzamelen op gang. Al vrij snel bleek dat er diverse definities voor het begrip reflectie worden gegeven. Hierbij werd de vraag gesteld of de leerkrachten in het basisonderwijs wel handelingsbekwaam genoeg zijn om te reflecteren met de leerlingen. Dit alles heeft geleid tot de volgende probleemstelling:

CBS de Tweesprong is sinds 1998 een gecertificeerde dalton basisschool. De school werkt volgens de 6 kernwaarden (*maart, 2012*) van de Nederlandse Dalton Vereniging: vrijheid in gebondenheid, zelfstandigheid, samenwerken, effectiviteit, reflectie en borging. De school wil graag dat er binnen iedere kernwaarde een duidelijke doorgaande lijn op papier staat van groep 1 t/m 8.

De school heeft de kernwaarde reflectie als belangrijk aandachtspunt voor het schooljaar 2013-2014, deze staat in het actieplan van de school beschreven. Ze willen graag dat er wordt onderzocht in welke mate de leerkrachten met de leerlingen van groep 1 t/m 8 reflecteren. Hierin zouden zij graag een ontwikkelingslijn zien. Daarvoor is het belangrijk dat het begrip reflectie duidelijk gedefinieerd wordt. Tevens is het van belang of de leerkrachten pedagogisch didactisch bekwaam zijn t.a.v. reflectie en of hier kwaliteitskaarten voor beschikbaar zijn.

Ik onderzoek eerst wat reflectie inhoudt en onderzoek daarna wat reflectie betekent voor de leerkrachten van CBS de Tweesprong en onderzoek vervolgens hoe de leerkrachten reflecteren met de leerlingen van CBS de Tweesprong, zodat er aanbevelingen gegeven kunnen worden en een ontwikkelingslijn realiseerbaar is.

Het doel van dit onderzoek is om te onderzoeken hoe vaak en op welke wijze de leerkrachten op CBS de Tweesprong met de leerlingen reflecteren in de klas. Op basis daarvan kunnen er aanbevelingen worden gegeven aan de leerkrachten om te reflecteren met de leerlingen en voor het team van CBS de Tweesprong een ontwikkelingslijn voor de kernwaarde reflectie te creëren.

Vanuit de doelstelling van dit onderzoek is de onderzoeksvraag als volgt geformuleerd:

Hoe vaak en op welke wijze reflecteren de leerkrachten in groep 1 t/m 8 van CBS de Tweesprong met de leerlingen in de klas en op welke wijze zou CBS de Tweesprong een ontwikkelingslijn m.b.t. reflectie kunnen realiseren?

Allereerst vindt er een literatuuronderzoek plaats om antwoord te krijgen op de onderzoeksvraag. Het literatuuronderzoek is onderverdeeld in een aantal theoretische deelvragen:

1. Wat zijn de kenmerken van het huidige daltononderwijs en aan welke eisen moet een school voldoen om een gecertificeerde daltonschool te zijn?
2. Wanneer is er sprake van reflectie, evaluatie en feedback?
3. Wat is de meerwaarde van reflecteren in het regulier basisonderwijs met leerlingen in groep 1 t/m 8?
4. Welke vormen van reflectie kunnen worden toegepast in het basisonderwijs van groep 1 t/m 8?
5. Op welke wijze reflecteren leerkrachten op een daltonschool in de klas met de leerlingen?
6. Op welke manier kan een basisschool een ontwikkelingslijn realiseren m.b.t. reflectie?
7. Welke kwaliteitseisen zijn er voor leerkrachten in het basisonderwijs voor de pedagogische en didactische bekwaamheden m.b.t. reflectie?

In dit onderzoek wordt tevens gekeken naar wat de leerkrachten van CBS de Tweesprong in de klas aan reflecteren doen. Dit wordt onderzocht in het praktijkonderzoek. Hierbij staat de volgende praktische deelvraag centraal:

1. Op welke wijze reflecteren de leerkrachten van CBS de Tweesprong in de klas en wat zijn de motieven om te reflecteren in de eigen groep?

De theoretische deelvragen hebben er tot geleid dat er in dit onderzoek sprake is van zes hoofdstukken die behoren tot het literatuuronderzoek. In het eerste hoofdstuk wordt het huidige daltononderwijs, anno 2013, uitgewerkt. Hierin wordt ingegaan op de algemene kenmerken van het daltononderwijs en hoe de certificering van een daltonschool plaatsvindt. In het hoofdstuk wat daarop volgt, hoofdstuk 2, wordt er toegespitst op het onderwerp van dit onderzoek, namelijk reflectie. Er zijn hier echter diverse begrippen aan te koppelen waarmee het veelvuldig wordt verward. In dit hoofdstuk wordt duidelijk hoe in dit onderzoek reflectie wordt gedefinieerd. In hoofdstuk 3 wordt het belang van reflecteren in het basisonderwijs uitgelegd en wordt er ingegaan op diverse vormen van reflecteren. De vraag die bij dit hoofdstuk centraal staat is of het een meerwaarde is om te reflecteren met leerlingen in het basisonderwijs. Hoofdstuk 4 is gekoppeld aan deze vraag, want wat is de meerwaarde om te reflecteren in het daltononderwijs? Waar en wanneer wordt er in het daltononderwijs gereflecteerd? Hierbij wordt in dit hoofdstuk gekeken naar de rol van de leerkracht. Om goed te kunnen reflecteren in het daltononderwijs is het een eis dat de leerkracht bekwaam genoeg is. Dit is waar hoofdstuk 5 over gaat waarbij wordt gekeken naar kwaliteitseisen van de leerkracht. CBS de Tweesprong zou graag een ontwikkelingslijn willen zien van de kernwaarden van het daltononderwijs van de school. In hoofdstuk 6 wordt uitgelegd wat een ontwikkelingslijn inhoudt en met welke begrippen een ontwikkelingslijn wordt verward. In hoofdstuk 7 staan de conclusie van het literatuuronderzoek beschreven. De verantwoording van dit onderzoek is te lezen in hoofdstuk 8. De uitkomsten van het praktijkonderzoek staan in hoofdstuk 9 beschreven met aansluitend in hoofdstuk 10 de conclusies van het praktijkonderzoek. In hoofdstuk 11 zijn de eindconclusie en de aanbevelingen die worden gegeven naar aanleiding van dit onderzoek te lezen. Ten slotte vindt u de literatuurlijst en de bijlagen waar in dit onderzoek naar wordt verwezen.

NB: waar in dit onderzoek hij of zijn staat vermeld, kan ook zij of haar worden gelezen.

Literatuuronderzoek

1. Het huidige daltononderwijs

Het daltononderwijs is van oorsprong door Helen Parkhurst opgericht. Tijdens haar eigen schooltijd, rond 1900, heeft Parkhurst haar ideeën om het onderwijs te veranderen bedacht. Later toen Parkhurst zelf lerares werd, heeft ze haar plannen uitgevoerd. In 1912 heeft Parkhurst het dalton plan praktisch klaar en duurt het bijna tien jaar voordat Parkhurst er voor het eerst over schrijft. (*Van der Ploeg, 2010*) In Nederland kwamen de eerste daltonscholen en werd in 1931 De Nederlandse Dalton Vereniging (NDV) opricht. Sindsdien is het daltononderwijs voortdurend in ontwikkeling. Leerlingen horen op dit moment onderwijs te krijgen van deze tijd, de 21^e eeuw. Maar wat houdt dit in? In dit hoofdstuk kunt u lezen wat de huidige ontwikkelingen zijn in het daltononderwijs en hoe dit vorm krijgt in de praktijk.

1.1 Uitgangspunten van het Daltononderwijs

De basis van het daltononderwijs bestaat uit de 3 daltonprincipes: vrijheid, zelfstandigheid en samenwerken. Deze drie principes zijn geïntroduceerd door de NDV, voornamelijk door dhr. P. Bakker. (*Wenke, 1999*) Iedere daltonschool verschilt van elkaar en geeft zelf vorm aan de daltonprincipes. Vast staat dat de daltonprincipes de basis zijn voor het onderwijs in de daltonschool. Hieronder kunt u lezen wat de daltonprincipes inhouden.

1.1.1 Vrijheid in gebondenheid

Het eerste daltonprincipe dat in het daltononderwijs centraal staat is: vrijheid in gebondenheid. Vrijheid kan op twee manieren worden geïnterpreteerd, namelijk op de keuzevrijheid die de leerling heeft en de verantwoordelijkheid die de leerkracht aan de leerling geeft. Helen Parkhurst spreekt hierbij over 'freedom'. De NDV heeft het begrip 'freedom' omschreven als vrijheid dat nodig is om keuzes te maken. Hierbij is het van belang dat de leerkracht de leerlingen structuur biedt om met vrijheid om te kunnen gaan. Volgens de NDV betekent vrijheid voor leerlingen dat ze om kunnen gaan met verantwoordelijkheid. Het uitgangspunt hierbij is het vertrouwen hebben in de eigen kracht van de leerling. Het is van belang dat de leerkracht samen met de leerling afspraken maakt over de leerstof en dat de leerling zelf inschat hoeveel tijd hij nodig heeft (zie hoofdstuk 1.4). De NDV spreekt over vrijheid in gebondenheid: de leerling krijgt de vrijheid van de leerkracht waarbij de leerkracht toeziet op het werken van de leerling. (www.dalton.nl) Tevens ziet de leerkracht erop toe in hoeverre de doelen die gesteld zijn behaald worden door de leerling. De leerling heeft de vrijheid van de leerkracht om deze doelen te bereiken door middel van zelfstandig werken; de leerkracht ziet toe of de doelen bereikt worden.

Wenke schrijft in het boek *Leve de School* (1999) over verantwoordelijkheid in plaats van over vrijheid. Hij vindt dat de leerlingen zelf verantwoordelijk zijn voor het product en het proces van hun werkzaamheden op school. Tevens heeft het volgens Wenke praktische redenen om 'vrijheid' te vervangen door 'verantwoordelijkheid'. Vrijheid wordt vaak door ouders geassocieerd met 'losbandigheid, alles mag, er zijn geen regels'. Dalton wordt hierdoor verward met 'de Vrije school'. Om dit te voorkomen spreekt Wenke liever over verantwoordelijkheid. (*Wenke, 1999*)

Hieruit is te concluderen dat de NDV spreekt over vrijheid in gebondenheid en dat Wenke spreekt over verantwoordelijkheid. In dit onderzoek worden de richtlijnen van de NDV gehanteerd en vergeleken vanuit andere optieken.

1.1.2 Zelfstandigheid

Zelfstandigheid is het tweede daltonprincipe volgens de NDV. Echter is dit een daltonprincipe dat niet bij Parkhurst voorkomt. (van der Ploeg, 2010) De NDV wil dat in het daltononderwijs de leerlingen worden gevormd tot volwassenen die zelfstandig kunnen denken en handelen. Hierbij is het van belang dat de leerlingen zo veel mogelijk zelfstandig aan het werk zijn op school. Het is de taak van de leerkracht om de leerlingen te begeleiden en te coachen waarbij het initiatief vanuit de leerling komt. (www.dalton.nl) Wenke schrijft in *Leve de School* (1999) dat zelfstandigheid is beïnvloed door denkpsychologische theorieën. Zelfstandigheid is bij het daltononderwijs te herkennen aan de omstandigheid dat leerlingen zelf oplossingen moeten zoeken, zelf problemen moeten oplossen en opdrachten zelfstandig uitvoeren. Tevens komt zelfstandig werken aanzienlijk tegemoet aan de motivatie van leerlingen. Bovendien speelt zelfstandigheid een belangrijke didactisch-organisatorische factor. De leerkracht heeft tijdens het zelfstandig werken meer tijd om de leerlingen te helpen die het nodig hebben. (Wenke, 1999) De NDV en Wenke omschrijven zelfstandigheid beiden als basis om zelfstandig te kunnen functioneren in de maatschappij.

1.1.3 Samenwerken

Het derde daltonprincipe is samenwerken. Helen Parkhurst noemt dit principe 'interaction of group life'. De NDV is bij het daltonprincipe samenwerken echter beperkter qua betekenis. (van der Ploeg, 2010) Zij omschrijven samenwerken als noodzaak om als volwassene deel te kunnen nemen aan de samenleving. Om deze reden wordt er op daltonscholen veel gespeeld en gewerkt in groepsverband. Op deze manier leren de leerlingen te luisteren naar elkaar en respect te hebben voor elkaar. (www.dalton.nl) Hierbij is sprake van samenwerkend leren. Echter is het samenwerkend leren om te leren samenwerken slechts één van de aspecten van wat Parkhurst bedoelde met 'interaction of group life'. Hoe het principe samenwerken door de NDV is geformuleerd, beperkt zich tot de relatie tussen leerlingen onderling en tot gezamenlijkheid in didactische werkvormen. (van der Ploeg, 2010) Wenke (1999) onderscheidt 'pedagogisch samenwerken' en 'didactisch samenwerken'. Onder pedagogisch samenwerken valt de sociale vorming op school waarbij respect centraal staat. De leerkracht staat centraal bij het didactisch samenwerken. De leerkracht neemt het besluit wanneer er samen moet worden gewerkt en creëert groepen als dit nodig is.

1.2 Vernieuwingen in het daltononderwijs

Het onderwijs is voortdurend in ontwikkeling. Dit is noodzakelijk omdat de gehele maatschappij snel verandert. Het voorbereiden van de leerlingen op de snel ontwikkelende maatschappij zijn de eisen die het onderwijs moet stellen. De NDV heeft in het schooljaar 2010-2011 aan de leden de mogelijkheid geboden om mee te denken over een nieuwe formulering van de daltonidentiteit. Dit heeft er toe geleid dat er een nieuwe opzet is voor de daltonidentiteit, die in maart 2012 door het Algemeen Bestuur bekrachtigd is. Vanaf dit moment wordt er gesproken over de zes kernwaarden:

vrijheid in gebondenheid, zelfstandigheid, samenwerken, effectiviteit en doelmatigheid, reflectie en ten slotte borging.

Eerder in dit hoofdstuk heeft u kunnen lezen over de eerder genoemde daltonprincipes, vanaf nu wordt er in dit onderzoek gesproken over de kernwaarden vrijheid in gebondenheid, zelfstandigheid en samenwerken. Hieronder kunt u lezen wat de drie nieuwe toegevoegde kernwaarden inhouden.

1.2.1 Effectiviteit en doelmatigheid

Het daltononderwijs is gericht op effectief werken om onderwijs duidelijk en gestructureerd realiseerbaar te maken. Er wordt voortdurend kritisch gekeken of de gebruikte methodieken geschikt zijn. Het is van belang om te blijven experimenteren op basis van verworven kennis en inzichten. Hierdoor zal het onderwijs doelmatig met de tijd meegaan.

1.2.2 Reflectie

Reflectie is de tweede nieuwe kernwaarde van het daltononderwijs. Reflectie is nodig om een kritische kijk op doelmatig onderwijs te hebben. Door te reflecteren krijgen de leerlingen, maar ook de leerkrachten, inzicht in zichzelf en de processen en kunnen zich van daaruit verder ontwikkelen.

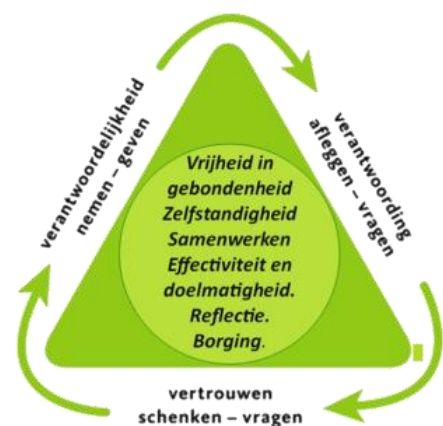
1.2.3 Borging

Tot slot de laatste kernwaarde: borging. De Nederlandse daltonscholen werken allemaal aan kwalitatief goed daltononderwijs. Zij doen dat door te werken aan planmatige zelfevaluatie en visitatie. Van leerkrachten wordt gevraagd om te experimenteren met reflectie. Hierbij kijken de leerkrachten bewust naar hun eigen handelen in de praktijk.

1.2.4 De daltondriehoek

De kernwaarden van het daltononderwijs zijn vormgegeven in de daltondriehoek. Hierin is in trefwoorden weergegeven wat kenmerkend is voor de werkwijze van daltonscholen. In het midden van de daltondriehoek staan de kernwaarden van het daltononderwijs. Daarbuiten staan begrippen die een belangrijke rol spelen in het daltononderwijs. Hierbij is het begrip 'vertrouwen' de basis van de driehoek. Aan de linker zijde staat het begrip 'verantwoordelijkheid' en aan de rechter zijde 'verantwoording'. Deze drie begrippen omkaderen de zes kernwaarden. Volgens CBS de Tweesprong (2012) zitten er aan deze begrippen twee kanten. In de figuur (1.1) hiernaast is te zien dat:

- u vertrouwen kunt schenken aan, maar ook kunt krijgen van de ander;
- u verantwoordelijkheid op zich kunt nemen, maar ook kunt overdragen of geven aan de ander;
- u verantwoording over het handelen dient af te leggen aan de ander, maar ook van de ander kan vragen.



Figuur 1.1: De Daltondriehoek.

www.dalton.nl, NDV

1.3 Licentie daltonschool

Basisscholen kunnen de keuze maken om als daltonschool verder te gaan. Volgens de handleiding Visitatie Primair Onderwijs (*maart, 2013*) gaat er een heel proces aan vooraf voordat de school de licentie voor daltononderwijs in ontvangst neemt. De school heeft vijf jaar de tijd om zich te ontwikkelen tot een volwaardige daltonschool. Minimaal moet de school 1 jaar lid zijn van de NDV en minstens 1 jaar deel hebben genomen aan de dalton regiobijeenkomsten. In het proces voorafgaand aan de licentie, moet de school aspirant-lid zijn geworden van de NDV. Tevens moeten de teamleden van de school het certificaat hebben behaald voor het lesgeven in het daltononderwijs. De NDV is verantwoordelijk voor het certificeren van daltonscholen in Nederland. Dit is het kwaliteitskeurmerk voor goed daltononderwijs. Er zijn op dit moment (oktober, 2013) 376 gecertificeerde dalton basisscholen in Nederland. (www.dalton.nl)

1.4 De daltonleerkracht

In de hoofdstukken 1.1 en 1.2 is besproken wat de zes kernwaarden van het daltononderwijs inhouden. Deze kernwaarden gelden voor de leerlingen, niettemin ook voor de leerkrachten. De leerkrachten in het daltononderwijs hebben een voorbeeldfunctie en hebben de taak de zes kernwaarden over te dragen. Een leerkracht op een daltonschool is begeleider. Dit is een wezenlijk verschil met een 'gewone' leerkracht. Een daltonleerkracht moet zijn dominantie opgeven. (*Wenke, 1999*) Het is de taak van de daltonleerkracht om de leerlingen te helpen zelfstandig te zijn en hun daarbij de vrijheid te geven die ze aankunnen. Hierbij geeft de daltonleerkracht de leerlingen de verantwoordelijkheid die bij hen past. (*Eijkeren, 2006*)

1.5 Didactische kenmerken

Vanuit de visie op daltononderwijs richten leerkrachten het onderwijs zo in, dat de visie in de praktijk wordt gebracht. Hierbij is sprake van didactiek. Volgens het online woordenboek van Van Dale (2013) is didactiek de kunst of methode van onderwijzen. Het daltononderwijs kenmerkt zich door een aantal specifieke dalton kenmerken, onder andere het taakwerk. In dit onderzoek wordt een aantal didactische daltonkenmerken toegelicht. Deze helpen de leerlingen zelfstandig te worden en verantwoordelijkheid te dragen. Hieronder kunt u als eerst het didactische kenmerk taakwerk lezen wat wordt ingezet in het daltononderwijs.

1.5.1 Aan de slag met taakwerk

Het daltononderwijs kenmerkt zich door taakwerk. Een taak is ervoor bedoeld dat de leerlingen de aangeboden leerstof verwerken. Door de specifieke taken die de leerkracht opstelt, krijgen de leerlingen meer overzicht en inzicht in de leerdoelen en zien ze wat er van hen verwacht wordt. (*Van der Ploeg, 2007*) Volgens *Wenke (2004)* is de taak een didactische werkvorm die wordt gebruikt om de onderwijsdoelen te bereiken. Het taakwerk bestaat uit een selectie van de leerstof die de leerlingen onafhankelijk van de leerkracht moeten maken. Dit kunnen taken zijn die zelfstandig of samen met een klasgenoot binnen een bepaalde tijd moeten worden afgerond. De taken die de leerkracht opstelt, moeten binnen de dag- of weektaak worden gemaakt. Tijdens het taakuur werken de leerlingen zelfstandig aan hun taak. De leerkracht heeft op dat moment tijd om extra instructie te

geven aan de leerlingen die dat nodig hebben. Bij het werken met taken zit een gestructureerde opbouw. In de middenbouw, groep 3 en 4, werken de leerlingen met een dagtaak en vanaf groep 5 wordt er gewerkt met de weektaak. Door te werken met taakwerk bepalen de leerlingen zelf hun eigen tempo en kunnen ze als ze klaar zijn zelfstandig verder met de volgende taak. (*Wenke, 2004*) Dit bevordert de zelfstandigheid van de leerlingen, wat één van de kernwaarden is van het daltononderwijs.

1.5.2 Keuzetaak in de klas

Zojuist heeft u gelezen dat het daltononderwijs zich kenmerkt door te werken met taakwerk. Naast het taakwerk is het werken met de keuzetaak een kenmerk van het daltononderwijs. Dit is een verplichte activiteit van de weektaak, waarin de leerlingen een keuze moeten maken. De keuzetaak is in de meeste daltonscholen in de vorm van een keuzekast. In deze kast zijn de materialen te vinden die bij de keuzetaak horen. Een keuzetaak kan zeer divers zijn, zoals creatieve opdrachten, stelopdrachten en puzzelbladen. (*Wenke, 1999*) Het is van belang dat er wordt bijgehouden welke taak de leerling heeft afgerond, dit kan worden weergegeven op het keuzebord. De leerkracht en de leerling kunnen in één oogopslag zien welke activiteiten nog niet zijn voltooid.

1.5.3 Eigen planning

Door te werken met taakwerk leren de leerlingen een eigen planning te maken. Ze werken op deze manier met de zes kernwaarden van het daltononderwijs. De leerlingen hebben ieder voor zich de verantwoordelijkheid om een eigen planning te maken en uit te voeren. Hierbij delen de leerlingen zelf de tijd in, wat van belang is voor de motivatie en de concentratie. Immers, iedere leerling heeft een eigen werktempo en vindt het ene vakgebied lastiger dan het andere. Bij het maken van de planning maken de leerlingen gebruik van de dag- of weektaak. Een belangrijk aspect hierbij is dat er wordt gewerkt met de dalton dagkleuren. Door de gehele school worden de dagkleuren ingezet als communicatiemiddel. De dagkleuren kunnen op verschillende manieren toegepast worden in de organisatie van de groep en de school. (*Wenke, 1999*)

1.5.4 Daltonmiddelen

In het daltononderwijs wordt er gewerkt met daltonmiddelen. Dit zijn hulpmiddelen die leerkrachten kunnen gebruiken om de doelstellingen van het daltononderwijs te realiseren. In het figuur 1.2 is af te lezen welke hulpmiddelen er in welke groep worden ingezet.

	Groep 1/2	Groep 3/4	Groep 5-8
Dagkleuren	•	•	•
Huishoudelijk taakbord: hulpjes van de dag/week	•	•	•
Dagritmepakket	•	•	•
Werk taakbord	•		
Taakblad/taakboekje	•	•	•
Werken met hoeken	•		
Ordering materialen: open kasten	•	•	•
Keuzetaak	•	•	•
Tafels in groepjes		•	•
Dagtaak		•	
Weektaak			•
Werk zelf nakijken			•

Figuur 1.2: Overzicht daltonmiddelen basisonderwijs. Leve de school(41-85) Wenke, H. & Röhner, R., 1999, Nieuwegein: Arko

1.6 Uitgestelde aandacht

Zoals in hoofdstuk 1.5.1 is besproken, werken de leerlingen gedurende een bepaalde tijd op de dag zelfstandig aan hun taak. Hierbij werken de leerkrachten op daltonscholen met het begrip 'uitgestelde aandacht'. Dit betekent dat de leerkracht de periode aangeeft wanneer er zelfstandig wordt gewerkt. Hiermee laat de leerkracht zien dat de leerkracht op dat moment niet meer gestoord kan worden door de leerlingen. De leerkracht bepaalt tijdens het zelfstandig werken wie er extra hulp of instructie krijgt en observeert het zelfstandig werken. De leerlingen leren in deze periode van de uitgestelde aandacht zelfstandig problemen op te lossen. Ze zijn op zichzelf en elkaar aangewezen om hulp te krijgen en te bieden. (Wenke, 2004)

1.6.1 Instructietafel

Op een daltonschool geeft de leerkracht in de bovenbouw wekelijks instructie over het werk dat de leerlingen moeten doen. Deze instructie over de weektaak doet de leerkracht klassikaal. Wanneer er op het rooster 'weektaak' staat, werken de leerlingen aan hun eigen planning, zie hoofdstuk 1.5.3. De leerkracht werkt op dat moment met het principe van uitgestelde aandacht, zie hoofdstuk 1.6. De leerkracht kan vervolgens uitleg geven aan de leerlingen die dat nodig hebben. Indien dit niet voldoende is, geeft de leerkracht extra instructie aan de instructietafel aan deze leerlingen. Tevens zitten de hoogbegaafde leerlingen ook regelmatig aan de instructietafel. Dit is niet omdat zij de leerstof niet begrijpen, maar om vaardigheden zoals zelfreflectie te stimuleren. De overige leerlingen in de klas werken zelfstandig aan hun weektaak. (www.dalton.nl)

1.7 Conclusie

In dit hoofdstuk heeft u kennis gemaakt met de werkwijze van het huidige daltononderwijs. Het daltononderwijs kenmerkt zich door de zes kernwaarden die zijn samengesteld in maart 2012. Naast deze kernwaarden heeft het daltononderwijs een eigen manier van werken in de school. Deze zijn te herkennen aan de daltonmiddelen. Een school wordt niet zomaar een daltonschool. Vanaf het moment dat de school besluit om een daltonschool te worden, wordt de school lid van de NDV. Om

een echte daltonschool te worden moet de school een traject volgen waarbij alle teamleden de dalton cursus voltooien. De school heeft hier minimaal 1 jaar en maximaal 5 jaar de tijd voor. Wanneer de school voldoet aan de eisen van het daltononderwijs, ontvangt de school de licentie voor het geven van daltononderwijs.

In het volgende hoofdstuk wordt er in gegaan op het onderwerp van dit onderzoek en krijgt u antwoord op de vraag wat het verschil is tussen reflectie, evaluatie en feedback.

2. Reflectie, evaluatie en feedback

In het vorige hoofdstuk heeft u gelezen hoe het huidige daltononderwijs eruit ziet en hoe dit vorm krijgt in de praktijk. In dit hoofdstuk komt het onderwerp van het onderzoek aan de orde, namelijk reflecteren. Er zijn diverse definities te hanteren voor het begrip reflectie. In dit hoofdstuk kunt u lezen wat het verschil is tussen reflecteren, evalueren en feedback. Tevens vindt u in bijlage I een overzicht van definities die worden gegeven aan de begrippen reflecteren, evalueren en feedback.

2.1 Reflecteren

Het begrip 'reflecteren' kan op diverse manieren worden geïnterpreteerd. Het Van Dale woordenboek definieert in het online woordenboek(2013) de begrippen reflectie en reflecteren als volgt:

- *re·flec·tie*: 1. weerkaatsing, 2. overweging, bespiegeling
- *re·flec·te·ren*: 1. weerkaatsen, 2. (op) reageren

De eerste definitie die het Van Dale woordenboek geeft aan de begrippen reflectie en reflecteren is weerkaatsing. Met weerkaatsing worden de reflectoren op bijv. een fiets bedoeld. Deze reflecteren wanneer er licht op schijnt. De tweede definitie die het Van Dale woordenboek geeft aan het begrip reflectie is overweging en bespiegeling. Hieraan is te zien dat reflectie te maken heeft met beschouwen. Bij het begrip reflecteren geeft het Van Dale woordenboek als tweede definitie (op)reageren. Hieruit is te concluderen dat reflecteren te maken heeft met op reageren. Er zijn echter meerdere definities te geven aan het begrip reflectie, zie bijlage I. In hoofdstuk 3 kunt u lezen wat het belang is van reflecteren in de basisschool.

2.3 Evalueren

Reflecteren wordt veelvuldig verward met evalueren. Echter hebben deze begrippen beiden een andere betekenis. Bij evalueren wordt namelijk het proces achteraf besproken om er later van te leren. (www.vandale.nl) Met evalueren wordt er dus enkel terug gekeken op het proces wat heeft plaats gevonden. In bijlage I kunt u lezen welke definities Castelijns (2011) en Groen (2011) geven aan het begrip evalueren.

2.3.1 Verschil evalueren en reflecteren

Evalueren en reflecteren hebben beiden een andere betekenis. Desondanks hebben deze begrippen met elkaar te maken in het reflectieproces. Zoals in hoofdstuk 2.3 is besproken, gaat het bij evalueren om het terug kijken op het proces. Aan dit proces wordt een oordeel gegeven. Hieruit kan besloten worden dat de situatie de volgende keer anders moet worden aangepakt. Dit gebeurt op basis van wat er zichtbaar was. Evalueren kan een stap zijn van het reflectieproces. Echter is reflectie breder dan evalueren. Reflecteren gaat namelijk een stap verder dan evalueren. Bij het evalueren wordt gekeken naar wat er was te zien tijdens het proces. Wanneer men aan het reflecteren is,

wordt er dieper gekeken en kijkt men wat niet direct zichtbaar was. Hierbij wordt er gekeken naar de oorzaak van het handelen. Met reflecteren kijkt men bewust naar zichzelf en staat het handelen, denken en voelen centraal. Bij evalueren kijkt men naar de situatie die zichtbaar was en niet naar de manier waarop gehandeld is. Dit maakt het verschil tussen evalueren en reflecteren.

2.4 Feedback

Eerder in dit hoofdstuk heeft u gelezen wat de verschillen zijn tussen reflecteren en evalueren. Het tweede begrip, waar reflecteren vaak mee wordt geassocieerd, is feedback. Men spreekt bij feedback ook wel over terugkoppeling, waar staat de leerling op dit moment. Volgens Castelijns (2011) is feedback voor leerkrachten het instrument om verzamelde informatie over het leren van leerlingen om te zetten in zinvolle adviezen om het leren te verbeteren. Feedback speelt een belangrijke rol bij de evaluatie en staat centraal bij de functie van het leren. In het onderwijs worden de leerlingen regelmatig beoordeeld met een cijfer voor het werk wat ze hebben volbracht. Cijfers geven de leerlingen weinig informatie of stimulans om verder te leren. Feedback geven geeft wel informatie over wat en hoe de leerling kan verbeteren. Wanneer er wordt gesproken over feedforward, wordt vooraf aangegeven welk gewenst gedrag er van de leerling wordt verwacht, gericht op de situatie of taak in de toekomst. Daarnaast kan er ook gesproken worden over feedup. Bij feedup weet de leerling vooraf wat er van hem wordt verwacht. (Koot, 2012) Feedback is daarom van wezenlijk belang om met een beoordeling leerlingen te stimuleren. De belangrijkste functie van het geven van feedback is de verschillen tussen het huidige gedrag en het gewenste gedrag te verminderen en leerlingen daarbij actief te motiveren. (Castelijns, 2011)

2.5 Conclusie

In dit hoofdstuk heeft u gelezen wat reflectie, evaluatie en feedback betekenen en inhouden. In dit onderzoek wordt gesproken over reflectie. Concluderend op basis van de definities die behandeld zijn in dit hoofdstuk, heeft de onderzoeker een definitie voor het begrip reflectie geformuleerd. Deze definitie luidt als volgt:

Reflectie is het proces waarbij men bewust naar zichzelf kijkt nadat een leersituatie heeft plaats gevonden, men kijkt naar de reden van zijn eigen handelen, waarbij het voelen en denken centraal staat en doelen stelt om de situatie de volgende keer anders, of op de zelfde wijze, aan te pakken.

3. Het belang van reflecteren

In het vorige hoofdstuk heeft u gelezen wat de verschillen zijn tussen reflectie, evaluatie en feedback. In dit onderzoek wordt er gesproken over reflectie. Het begrip reflecteren wordt tegenwoordig steeds vaker in de samenleving gebruikt. Wat is de meerwaarde van reflecteren? Waarom moet er worden gereflecteerd op de basisschool? Dit zijn vragen die in dit hoofdstuk worden behandeld. Tevens kunt u lezen welke verschillende vormen van reflecteren van toepassing kunnen zijn in het basisonderwijs.

3.1 Reflecteren in de praktijk

Bij de ontwikkeling van het zelfbeeld is reflecteren een hulpmiddel. Bij het reflecteren is het van essentieel belang om een lerende houding te hebben. Dit betekent dat er bewust naar zichzelf moet worden gekeken. (Groen, 2011) Het gaat hierbij om het nadenken over de ervaringen en het eigen handelen. Dit speelt een belangrijke rol bij het handelen in de toekomst zodat hier aan gewerkt kan worden. Door te blijven oefenen en te reflecteren, is het doel wat behaald moet worden, stapsgewijs te halen. Het reflecteren in de praktijk begint dus met bewustwording. Benammar (2011) schrijft in het boek Reflectietools dat er bij reflectie stil moet worden gestaan bij een ervaring of handeling. Hierbij wordt de vraag gesteld naar de reden waarom de ervaring of handeling tot stand is gekomen. Het is echter niet vanzelfsprekend om op het eigen handelen te kunnen reflecteren. Hiervoor is de nodige afstand tot jezelf nodig, het denkniveau om dingen te benoemen en verder kijken in jezelf. Wanneer dit niet haalbaar is zal de reflectie een oppervlakkige beschrijving zijn. Hieruit is te concluderen dat Groen en Benammar beiden schrijven dat het bij reflectie gaat om het bewust nadenken van eigen handelingen. In hoofdstuk 3.2 kunt u lezen welke hulpmiddelen er zijn om te reflecteren en welke vormen van reflectie er in het basisonderwijs kunnen worden ingezet. In dit onderzoek wordt er dieper ingegaan op reflecteren in de basisschool.

3.1.1 Reden tot reflectie

Voor alles wat wordt gedaan is een reden. Dit geldt ook voor reflectie. Benammar (2011) schrijft hierover dat er pas geleerd wordt wanneer een ervaring bewust wordt meegemaakt. Door te reflecteren bestaat de mogelijkheid om een situatie de volgende keer anders aan te pakken zodat het succesvoller uitpakt. Geerdink (2006) veronderstelt dat leren reflectief is, omdat leerlingen nadenken over hun eigen denken en handelen. Tijdens het leren vindt het reflectieproces plaats. In hoofdstuk 3.3 kunt u lezen op welke manier reflectie kan worden toegepast in het basisonderwijs.

3.1.2 Reflecteren op de basisschool

In het basisonderwijs moet volgens het ministerie van OCW worden gereflecteerd. Dit heeft er mee te maken dat leerlingen in het basisonderwijs de kerndoelen van Tule SLO (<http://tule.slo.nl/>, 2009) moeten behalen. In deze kerndoelen staat omschreven dat de leerlingen moeten reflecteren op ieder vakgebied gedurende de gehele basisschoolperiode. Volgens de kerndoelen is het voor leerlingen bij reflecteren de bedoeling dat zij achterhalen wat ze goed deden en wat er de volgende keer anders

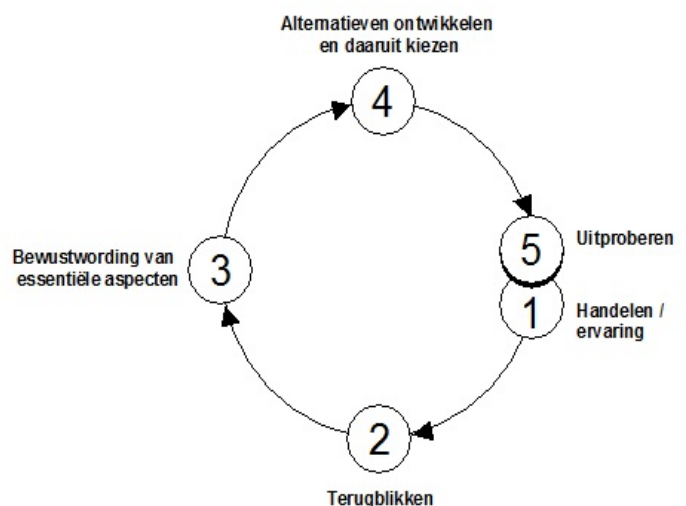
kan of beter. Wanneer dat duidelijk is voor de leerling, is er sprake van zinvolle reflectie. (www.tule.slo.nl) In de gehele basisschool maken de leerlingen gebruik van elkaars expertise en talenten. Leerlingen worden aangemoedigd door medeleerlingen in de school en buiten de school. Ze kijken hoe de opdracht of activiteit wordt aangepakt en vergelijken dit met hun eigen handelwijze. Door leerlingen samen te laten reflecteren, zet reflectie aan tot reflectieve leeractiviteiten. Het is hierbij belangrijk dat de leerlingen zich bewust worden dat ze een oordeel kunnen geven zonder persoonlijk te worden. Tevens is het belangrijk de leerlingen te leren dat verschillen tussen leerlingen leerzaam kunnen zijn. Het is de taak van de leerkracht dat de leerlingen zich ervan bewust zijn dat experimenteren en fouten maken meer oplevert dan exact de regels volgen. (Geerdink, 2006) Leerlingen in groep 1 en 2 reflecteren op een andere manier dan leerlingen in de hogere groepen. Voor de kleuters is het van belang dat zij leren te verwoorden wat ze hebben gedaan en wat ze er van vinden. Van groot belang is dat dit plaats vindt aansluitend aan de activiteit. (Eijkeren, 2010) Leerlingen in de hogere groepen reflecteren op het product, het proces en de beleving. Dit heeft tot gevolg dat de leerlingen een kritische kijk ontwikkelen, in plaats van alles zomaar aan te nemen. 'Daarmee worden de leerlingen gestimuleerd om initiatief en verantwoordelijkheid te nemen voor de ideeën, het denken en doen van zichzelf en anderen.' (Geerdink, 2006, p.95)

3.2 Vormen van reflecteren

Er zijn diverse vormen en middelen om te reflecteren. Allereerst wordt de reflectiecirkel van Korthagen besproken. Dit model kan worden ingezet in het basisonderwijs (Benammar, 2011). Daarna volgt het schillenmodel van Bateson. Dit is een model dat het logisch denken in niveaus centraal stelt. Korthagen heeft dit model verder uitgewerkt. De reflectiecirkel en het schillenmodel zijn in te zetten om het reflectieproces te begeleiden.

3.2.1 Reflectiecirkel van Korthagen

Professor Fred Korthagen (2002), mede ontwikkelaar van de kernreflectie benadering, heeft een hulpmiddel ontworpen waarin in vijf fasen gereflecteerd wordt. Volgens Korthagen (2002) draait het bij reflecteren om het herstructureren van bestaande ervaringen en kennis. De reflectiecirkel, zie figuur 3.1, is een spiraal die cyclisch herhaald kan worden en brengt structuur in het reflecteren. Het is een handige vorm om te leren reflecteren. In fase 1 gaat het om het omschrijven van de ervaring of handeling. Hierbij is het van belang om een zo concreet mogelijke beschrijving van de ervaring of handeling te schetsen.



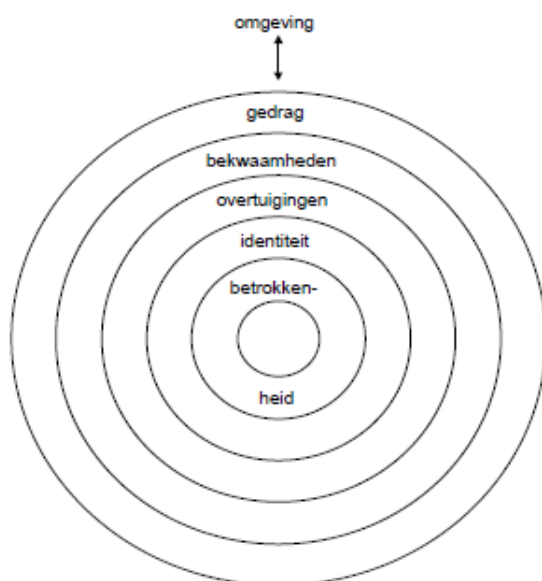
Figuur 3.1: Reflectiecirkel Korthagen. Reflectietools (p.98), Benammar, K., 2011, Den Haag: Boom Lemma

In de tweede fase, het terugblikken, moet er worden omschreven wat er is gebeurd. Hierbij is te denken aan het gene wat bereikt zou worden met de ervaring of handeling, wat voor gevoelens er mee speelden en welke gedachten tijdens de ervaring of handeling naar boven kwamen.

Na deze fase komt de derde fase, waarin het bewust worden centraal staat. Dit is een belangrijke fase in de reflectie. In deze fase wordt duidelijk hoe de situatie is ontstaan en wat het voor betekenis heeft. In de volgende fase, fase 4, worden alternatieven ontwikkelend om vervolgens in de laatste fase uit te proberen. Na fase 5 begint de cyclus opnieuw, met de alternatieven die zijn ontwikkeld uit fase 4.

3.2.2 Schillenmodel van Bateson

Naast de reflectiecirkel van Korthagen is Bateson de grondlegger van het schillenmodel voor logisch denken. Korthagen heeft dit schillenmodel verder uitgewerkt en gepubliceerd in 2001 (*fkorthagen.magix.net*). Het model benadrukt dat er verschillende niveaus zijn die een rol kunnen spelen in het dagelijks functioneren. Dit model heeft niet voor niets het schillenmodel als benaming. Bateson vergelijkt in dit model het individu met een ui. De verschillende lagen niveaus, ook wel schillen, liggen om elkaar heen. Korthagen heeft het model in 2001 de naam 'het model van lagen van de persoonlijkheid' gegeven, zie figuur 3.2. Korthagen schrijft in het artikel 'Niveaus in reflectie: naar maatwerk in begeleiding', dat de buitenste niveaus in het schillenmodel, omgeving en gedrag, voor anderen zichtbaar zijn. De niveaus die meer binnen in het model liggen, raken de kern van het individu. Bateson had volgens Korthagen (2002) de gedachte bij dit model dat de naar binnen gelegen niveaus het functioneren bepalen van de meer naar buiten gelegen niveaus. Tevens kan dit ook omgekeerd plaats vinden, het model van buiten naar binnen. In bijlage II vindt u een uitwerking van het schillenmodel van Bateson. Reflectie in dit model vindt op diverse niveaus plaats. Reflectie krijgt betekenis wanneer men vragen stelt naar de aanleiding van wat er heeft afgespeeld. Korthagen (2002) spreekt bij het schillenmodel over de bewustwording van de betekenis van het eigen bestaan.



Figuur 3.2: Het model van lagen van de persoonlijkheid.

Geraadpleegd op 21 oktober 2013 via
<https://www.kuleuven.be/icto/bv/bvbank/woord.php?defid=33>

Als individu moet er bewust worden gehandeld en worden ingezien dat ieder individu een rol heeft in relatie tot de medemens. In de basisschool is dit niet anders. Wanneer de leerkracht de leerlingen benadert vanuit het buitenste niveau, omgeving, heeft de leerkracht geen gevoel van betrokkenheid. Dit heeft een negatieve invloed op de sfeer in de klas. Als de leerkracht vanuit het binnenste niveau, betrokkenheid, de leerlingen benadert, zal het een positief effect hebben op de sfeer in de klas. De leerlingen leren op deze manier dat het belangrijk is dat er op positieve wijze wordt samengewerkt. Concluderend kan worden gesteld dat het handelen vanuit het binnenste niveau betrokkenheid, van grote invloed kan zijn op het bewustzijn van de eigen omgeving.

eigen omgeving.

3.3 Reflecteren met het portfolio

Er zijn diverse manieren om te reflecteren in het basisonderwijs. Een veel gebruikte vorm is het portfolio. Benammar (2011) meent dat het gebruiken van het portfolio in het onderwijs een goede manier is om met leerlingen reflecteren te oefenen. Wenke (2005) veronderstelt dat het portfolio een hulpmiddel is voor de leerlingen om te leren nadenken over het eigen handelen. Van Eijkeren schrijft in *Pedagogisch Didactisch Begeleiden* (2010) dat het portfolio een verzameling van het werk van een leerling is, samengesteld in een bepaalde periode met commentaar van de leerling zelf. Hierbij stelt Van Eijkeren dat de leerling eigenaar is van het eigen onderwijsleerproces. De leerling heeft een actieve rol want in het portfolio laat de leerling zien wat het geleerd heeft en hoe het is verlopen. Het portfolio wordt elke periode afgesloten en vervolgens begint de leerling weer opnieuw met het verzamelen van werk voor het portfolio. Er zijn echter diverse soorten portfolio's. Hieronder kunt u lezen om welke soorten portfolio's het gaat.

3.3.1 Het werkportfolio

In het werkportfolio komt al het werk wat de leerling wil bewaren. Dit kan gaan om een opdracht die is afgerond, maar ook om een tekening die nog moet worden afgemaakt. Tot dit portfolio hebben zowel de leerkracht als de leerling toegang en kunnen beiden dingen in veranderen. Aan de inhoud van het portfolio is te zien waar de leerling zich mee bezig houdt en aan welke doelen wordt gewerkt. In het werkportfolio komt reflectie aan bod. Door te reflecteren na iedere periode worden er door de leerling en de leerkracht nieuwe doelen gesteld en kunnen er nieuwe leeractiviteiten worden ingepland. (Eijkeren, 2010)

3.3.2 Het presentatieportfolio

Naast het werkportfolio, is er het presentatieportfolio. In dit portfolio ligt het werk wat erin komt vast en kan niet worden gewijzigd. De leerling kiest uit zijn werkportfolio een aantal producten om aan anderen te laten zien. In het portfolio zit werk waarop de leerling trots is. Daarom draagt dit portfolio bij aan het zelfvertrouwen van de leerling en werkt het motiverend. De selectie van het werk wat in dit portfolio komt, vindt plaats in een portfoliogesprek met de leerkracht. De leerling heeft op het werk in zijn presentatieportfolio gereflecteerd op het proces, de inhoud en het product. (Eijkeren, 2010)

3.3.3 Het evaluatieportfolio

Er wordt in sommige gevallen in het basisonderwijs gewerkt met het evaluatieportfolio. De inhoud van dit portfolio wordt voornamelijk door de leerkracht bepaald. Het portfolio is een verantwoording van het leerproces die de leerling heeft gemaakt. Het werk wat in dit portfolio zit is afgeleid van de leerdoelen waaraan de leerling op dat moment heeft gewerkt. (Eijkeren, 2010)

3.3.4 Reflectie met het portfolio

Zoals u heeft kunnen lezen in dit hoofdstuk zijn er diverse soorten portfolio's. Het werken met zo'n portfolio heeft diverse functies. Leerlingen leren door het werken met het portfolio onder andere te reflecteren op hun eigen handelen en leren na te denken over hun eigen leerproces. Reflectie is een belangrijk kenmerk van het portfolio. De leerling voorziet het werk zelf van commentaar en reflecteert hierbij op het product, het proces en de beleving die het er zelf aan geeft. Het is de taak van de leerkracht om de leerlingen hierin te sturen en bewust naar het proces te laten kijken. Ook voor kleuters is het haalbaar om doormiddel van het portfolio te reflecteren. Echter is het voor kleuters wel lastiger om te reflecteren. De leerkracht kan hierbij de leerlingen begeleiden door te vragen wat het heeft gedaan, hoe het is gegaan etc. Bij kleuters is het van belang om direct te reflecteren na de activiteit. Het is hierbij belangrijk dat het initiatief bij zo'n portfoliogesprek zoveel mogelijk bij de leerling zelf ligt. (*Eijkeren, 2010*)

3.5 Conclusie

Aan het begin van dit hoofdstuk werden de vragen gesteld wat de meerwaarde is van reflecteren en waarom er moet worden gereflecteerd op de basisschool. Op basis van de literatuur wat is gebruikt in dit hoofdstuk kan worden gesteld dat de meerwaarde van reflecteren het bewust worden van het eigen handelen is. In het basisonderwijs leren de leerlingen bewust naar zich zelf te kijken. Dit kan worden gedaan door gebruik te maken van een reflectiemodel. In dit hoofdstuk zijn twee vormen onderscheiden, de reflectiecirkel van Korthagen en het schillenmodel van Bateson. In de basisschool kunnen de leerlingen aan de hand van het portfolio hun eigen ontwikkeling bijhouden waarbij reflecteren centraal staat. In het hoofdstuk wat volgt kunt u lezen hoe reflectie kan worden toegepast in het daltononderwijs.

4. Reflecteren in het daltononderwijs

In het vorige hoofdstuk heeft u gelezen wat het belang is van reflecteren. Specifiek hierin zijn de diverse vormen van reflecteren en hoe dit op de basisschool aan de hand van het portfolio vorm kan krijgen. TULE SLO heeft de kerndoelen voor het Nederlandse onderwijs omgeschreven. Deze kerndoelen zijn specifiek geschreven voor het basisonderwijs. Dit betekent dat het daltononderwijs ook onder de kerndoelen valt. In het eerste hoofdstuk van dit onderzoek heeft u gelezen dat bij het daltononderwijs reflectie een belangrijk punt van aandacht heeft en dat reflectie één van de zes kernwaarden is geworden. In het hoofdstuk dat u nu gaat lezen wordt expliciet gekeken naar hoe er gereflecteerd wordt in het daltononderwijs. Hierbij wordt gekeken naar wat de rol van de leerkracht is bij het reflecteren en hoe reflectie momenten er in het daltononderwijs uit zien.

4.1 De rol van de leerkracht

In het daltononderwijs staan de zes kernwaarden centraal. De leerlingen krijgen een grote verantwoordelijkheid voor het zelfstandig leren en werken. Bij dit proces, waarbij de leerkracht de leerlingen stimuleert verantwoordelijkheid te dragen, speelt reflectie een belangrijke rol. De leerkracht stelt de leerlingen reflectievragen om de leerlingen bewust na te laten denken over zijn eigen handelen. (www.dalton.nu)

4.1.1 De leerkracht

Volgens Berends (2012) kunnen leerkrachten op veel aspecten van de beroepspraktijk reflecteren. Dit kan gaan over de opvoeding, waarbij de leerkracht reflecteert hoe hij reageert op het gedrag van de leerlingen. Tevens is het voor leerkrachten van belang dat zij reflecteren op de didactische aanpak. Hierbij valt te denken aan de doelen die zijn gesteld, de leeractiviteiten, materialen en middelen die worden ingezet, werkvormen en inhoud. Reflectie van de leerkracht kan echter ook gaan om de relatie met de leerlingen. De leerkracht kijkt naar zijn eigen begeleiding van de leerlingen met bijvoorbeeld leer- en gedragsproblemen en reflecteert op de wijze van feedback geven aan de leerlingen. In hoofdstuk 5 kunt u lezen welke kwaliteitseisen er voor leerkrachten in het basisonderwijs zijn om te reflecteren met de leerlingen.

4.2 Reflectie- en instructiemomenten

Reflectie kan op vele manieren worden ingezet in het basisonderwijs. Zo kan reflectie volgens Berends (2012) ook worden gebruikt als middel tot instructie. Op de meeste basisscholen krijgen de leerlingen in de klas voorafgaand aan het werken de instructies van de leerkracht. Deze instructies zijn effectiever wanneer de leerlingen tijdens het werken aan deze opdrachten direct kunnen reflecteren. Daarom wordt er op daltonscholen geëxperimenteerd met een nieuwe vorm van instructiemomenten. Leerlingen kunnen zich inschrijven voor de instructie die de leerkracht geeft tijdens het werken. Het voordeel hiervan is dat de feedback die de leerkracht geeft, korter en effectiever kan zijn. Dit omdat de leerlingen gericht aan de leerkracht informatie kunnen vragen

over het uitvoeren van de opdrachten. Tevens worden de reflectiemomenten voor de leerlingen helderder. De reflectiemomenten vinden plaats wanneer de leerling het gemaakte werk heeft afgerond.

4.3 Reflecteren op het taakblad

In hoofdstuk 1.5.1 is het werken met taakwerk besproken. Vanaf groep 3 werken de leerlingen met een dagtaak en in de hogere groepen met de weektaak. Op deze dag/weektaken staat omschreven welke activiteiten de leerlingen moeten volbrengen. Volgens Wenke (2005) is het raadzaam dat de leerlingen een zelfevaluatie invullen op het taakblad. Dit kan in de vorm van smiles per activiteit of dagdeel, of een algemene vraag op het taakblad. Het is hierbij van belang dat er ook mondeling wordt geëvalueerd met de hele klas, direct na afloop van het zelfstandig werken. Wanneer de leerkracht structureel evalueert met de leerlingen, leren de leerlingen om te reflecteren op hun eigen werk- en leerproces.

4.4 Reflectie in de daltondriehoek

In hoofdstuk 1.2.4 heeft u gelezen hoe vorm is gegeven aan de kernwaarden die centraal staan in het daltononderwijs. De daltondriehoek speelt een belangrijke rol wanneer het gaat om het reflectieproces. Het begrip reflectie staat in het midden van de driehoek, waar alle kernwaarden staan geschreven. Deze kernwaarden worden omringd door belangrijke eigenschappen van het daltononderwijs. Wanneer er wordt gekeken naar de daltondriehoek, zie figuur 4.1, is te zien dat het reflectieproces tussen verantwoordelijkheid en verantwoording aan bod komt. Na het moment dat de leerling verantwoordelijkheid op zich heeft genomen, of verantwoordelijkheid geeft aan de ander, vindt er reflectie plaats. De leerling reflecteert en kijkt terug op de situatie. Hierbij is de leerling zich er van bewust van wat er heeft plaatsgevonden. Vervolgens vindt de verantwoording plaats waarbij de leerling verantwoording dient af te leggen van wat er heeft afgespeeld.



*Figuur 4.1: De Daltondriehoek.
www.dalton.nl, NDV*

4.5 Conclusie

De NDV heeft in maart 2012 de daltonprincipes aangepast en hiervoor zes kernwaarden voor in de plaats gezet. Één van de kernwaarden is reflectie. Door te reflecteren in het onderwijs krijgen de leerlingen inzicht in zichzelf. Van hieruit kunnen de leerlingen zich verder ontwikkelen. (www.dalton.nl) Door reflectie toe te voegen aan de belangrijke aspecten van het daltononderwijs, betekent het dat de NDV het van belang vindt dat er in het daltononderwijs meer aandacht wordt gegeven aan reflectie. Op een groot aantal daltonscholen wordt er al op diverse manieren gereflecteerd. Leerlingen leren onder andere te reflecteren op het taakblad door zelf terug te kijken op het proces en te zoeken naar oorzaken van het eigen handelen. De NDV heeft de daltondriehoek aangepast waardoor het reflectieproces duidelijk in kaart kan worden gebracht. Het reflectieproces

in het daltononderwijs vindt plaats tussen verantwoordelijkheid nemen en geven, en verantwoording afleggen en vragen. Het is voor leerkrachten van belang dat zij weten hoe ze leerlingen leren goed te reflecteren op zichzelf. Berends (2012) geeft aan dat de leerkrachten eerst bij zichzelf moeten kunnen reflecteren, alvorens zij reflecteren met de leerlingen. In het volgende hoofdstuk kunt u lezen welke kwaliteitseisen voor de leerkrachten in basisonderwijs zijn op het gebied van reflectie.

5. De leerkracht reflecteert

In hoofdstuk 4.1 heeft u gelezen dat de leerkracht een belangrijke rol speelt bij het reflectieproces van de leerlingen. Hierbij is het de vraag of de leerkracht wel bekwaam genoeg is om de leerlingen te leren reflecteren. In dit hoofdstuk kunt u lezen aan welke kwaliteitseisen de leerkracht moet voldoen om te reflecteren met de leerlingen en welke kwaliteitskaarten hierbij van toepassing zijn. Tevens kunt u in dit hoofdstuk lezen hoe de leerkracht de leerlingen zelf kan leren reflecteren.

5.1 De leerkracht bekwaam

In het basisonderwijs werken in Nederland volgens het ministerie van OCW (2011) pas afgestudeerde leerkrachten en bijna gepensioneerde leerkrachten. Een groot gedeelte van de leerkrachten zit tussen beide groepen in en heeft al enige ervaring met het les geven in het basisonderwijs. De maatschappij eist een steeds meer reflecterende houding van de samenleving. Een groot gedeelte van de leerkrachten hecht waarde aan het ontwikkelen van een reflectieve houding van hun leerlingen. Tijssen schrijft in het online tijdschrift van de JSW (2007) dat reflectiegesprekken voornamelijk gestuurd worden door de leerkrachten en weinig opleveren. De leerkracht neemt hierbij het initiatief voor de reflectie wat klassikaal in een gesprek plaats vindt. Een enkele keer gebeurt dit op individueel niveau. Dit is een veelvuldige manier die leerkrachten in het basisonderwijs gebruiken om een reflectieve houding bij de leerlingen te ontwikkelen. Uit het onderzoek dat Tijssen heeft verricht blijkt dat leerkrachten er regelmatig tegenaan lopen dat de leerlingen sociaal gewenste antwoorden geven. De leerlingen denken niet na over hun eigen leerproces. Hierbij merken de leerkrachten dat de leerlingen verwachten dat de leerkracht feedback geeft aan de leerlingen hoe zij het hebben gedaan. Er is dan geen sprake van reflectie van de leerlingen zelf. Om te bereiken dat de reflectie bij de leerlingen zelf komt te liggen, zal er een andere aanpak moeten worden gehandhaafd. De vraag hierbij is of de leerkracht wel bekwaam genoeg is in het overbrengen van een goede methode om te reflecteren bij de leerlingen. Om dit vast te kunnen stellen zullen de kwaliteitseisen om te reflecteren met leerlingen in kaart worden gebracht.

5.1.1 Kwaliteitseisen voor de leerkracht

Iedere leerkracht in het basisonderwijs heeft zijn eigen aanpak om leerlingen iets te leren. Voor de maatschappij is het van belang dat de leerlingen in het basisonderwijs bewust worden van hun eigen leerproces. (Benammar, 2011) Het basisonderwijs is bij uitstek de plek om leerlingen te leren reflecteren. Het is daarom de taak van de leerkracht om dit te verwezenlijken. Echter zal niet iedere leerkracht in het huidige onderwijs in staat zijn om een reflectieve houding bij leerlingen te ontwikkelen. Om te beoordelen of een leerkracht voldoende kwaliteiten bezit om het reflectieproces bij leerlingen te stimuleren, zijn er een aantal kwaliteitseisen voor leerkrachten uit het basisonderwijs geschreven. De kwaliteitseisen worden ook wel bekwaamheidseisen genoemd, welke sinds 2006 in de Wet op beroepen in het onderwijs (wet BIO) staat beschreven. Scholen zijn verplicht om aan te kunnen tonen dat de leerkrachten voldoen aan deze eisen. Dit wordt bijgehouden in het bekwaamheidsdossier van iedere leerkracht. In totaal moet een leerkracht voldoen aan 7 bekwaamheidseisen. Deze eisen zijn gebaseerd op diverse taken die leerkrachten hebben en situaties

waar ze mee te maken kunnen hebben. De bekwaamheidseisen staan vermeld bij de competenties waar de leerkracht aan werkt. In bijlage IV staat een overzicht van bekwaamheidseisen van leerkrachten in het basisonderwijs. De Inspectie van het Onderwijs heeft echter weinig te maken met de kwaliteit van de leerkrachten. Zij houden zich bezig met de kwaliteit van het onderwijs van de school. Wanneer de school niet voldoende kwaliteiten heeft volgens de Inspectie, kan de Inspectie de bekwaamheidsdossiers van de leerkrachten bij het onderzoek betrekken.

5.2 Kwaliteitskaarten

Een groot aantal scholen in Nederland werkt met kwaliteitseisen waarin de schoolspecifieke doelen van de school staan beschreven. De doelen geven weer wat de school wil, wat in feite de afspraken of ambities zijn. (Bos, 2009) In deze kwaliteitseisen staat voor leerkrachten beschreven wat er van hen wordt verwacht. De kwaliteitseisen die de school heeft opgesteld, zijn niet gelijk aan de kwaliteitseisen van de inspectie. Als een school zijn kwaliteiten op een bepaald gebied wil versterken, stelt de school hier een kwaliteitskaart voor op. Wanneer een school zich bezig houdt met het opstellen van kwaliteitseisen, is de school actief met de kwaliteitszorg van de school. Er is dan sprake van een leerproces. De kwaliteitseisen worden gezamenlijk met de leerkrachten en de directie samengesteld. Dit kan plaats vinden tijdens teamvergaderingen. Een kwaliteitseis kan gaan over de kwaliteiten van de leerkrachten op pedagogisch of didactisch gebied, maar ook over de omgeving van de school. De omgeving van de school verandert voortdurend. De ouders hebben hoge verwachtingen van de school, evenals de maatschappij. Een kwaliteitseis m.b.t. de omgeving laat zien waar de ouders van de school op kunnen rekenen. Het uitgangspunt bij het maken van een kwaliteitseis vormt de Quick Scan. (Bos, 2009) De Quick Scan kan worden gemaakt op Internet waarbij na het invullen te zien is hoe sterk iemand is in bepaalde vaardigheden en competenties. Bij het opstellen van een kwaliteitseis heeft de school enige vrijheid. De volgorde waarin de kwaliteitseisen gemaakt worden kan geheel willekeurig zijn, echter moet het wel bij het beleid van de school aansluiten. Het is raadzaam bij het formuleren van de inhoud van de kwaliteitseisen, beschreven op de kwaliteitskaarten, dat de ambities SMART beschreven zijn.

Concluderend is een kwaliteitskaart een ambitielijst van de school. Er staat in beschreven wat de school graag wil zien in de dagelijkse praktijk van de school. Op de kaart staat een beschrijving van de kwaliteit van de school, die richting geeft voor het handelen van de leerkrachten. De kwaliteitseisen hebben als functie het verbeteren van het pedagogisch en didactisch handelen van de leerkrachten in de school. Nadat de kwaliteitseisen in gebruik worden genomen, kan de leerkracht zijn score berekenen op de kwaliteitskaart. Het is voor iedereen persoonlijk om een actiepoint te kiezen waaraan gewerkt gaat worden. Uiteindelijk komen de resultaten in het eigen bekwaamheidsdossier van de leerkracht.

5.2.1 Kwaliteitskaarten reflecteren in de klas door leerkrachten

Hoe leerkrachten handelen heeft te maken met hun vakmanschap, persoonskenmerken en persoonlijke waarden en normen. (Bos, 2009) De leerkracht moet een brede vakinhoudelijke kennis hebben en tevens houdt hij zich bezig met de ontwikkeling van iedere leerling. Uitgangspunt is dat de leerkracht pedagogisch en didactisch bekwaam is en bereid is om aan zijn bekwaamheid te werken.

Voordat de leerkracht kan reflecteren met de leerlingen in zijn klas, is het van belang dat de leerkracht zelf in staat is om te reflecteren. Wanneer de leerkracht niet in staat is om zelf te reflecteren, zal het belemmerend werken voor de leerlingen. Een kwaliteitskaart voor deze leerkracht is dan een stimulans waarbij de leerkracht meer grip krijgt op het toepassen van reflectie.

5.3 Leerlingen zelf leren reflecteren

In dit hoofdstuk heeft u gelezen dat het van groot belang is dat de leerkracht de leerlingen kan leren reflecteren. Zoals eerder in dit hoofdstuk genoemd, heeft Tijssen een artikel geschreven om de leerlingen zelf te leren reflecteren. Tijssen is leerkracht in het basisonderwijs en werkte tot voor kort als onderwijsadviseur bij Eduniek. In het onderzoek dat Tijssen e.d. hebben verricht kwamen zij tot de conclusie dat er veel basisscholen werken aan het betrekken van de leerlingen bij hun eigen leerproces. Een vorm om dit te bereiken is structureel te reflecteren met de leerlingen. Tijssen heeft in haar onderzoek de ReflectieMeester ontworpen en getest op een aantal basisscholen in Nederland. ReflectieMeester is een instrument dat leerlingen leert te reflecteren. In bijlage III vindt u de uitleg van ReflectieMeester.

5.4 Conclusie

In dit hoofdstuk heeft u gelezen aan welke kwaliteiten een leerkracht moet voldoen om te kunnen reflecteren met de leerlingen. Het is hierbij van belang dat de leerkracht bekwaam genoeg is in zijn werkzaamheden. Sinds 2006 moet de leerkracht voldoen aan de bekwaamheidseisen die gesteld zijn in de wet BIO. In deze bekwaamheidseisen staan 7 competenties beschreven waar de leerkracht aan moet voldoen. Iedere school werkt tevens ook met kwaliteitskaarten. Dit zijn kaarten waar de school zijn ambities in heeft staan. De functie van kwaliteitskaarten is om het pedagogisch en didactisch handelen van de leerkrachten te verbeteren. Voor 'reflecteren in de klas' kan ook een kwaliteitskaart worden gemaakt. De leerkracht geeft op deze kaart aan waar hij sterk en zwak in is. De uitkomsten komen in het bekwaamheidsdossier van de leerkracht. Kristel Tijssen heeft een nieuw reflectie instrument, ReflectieMeester, ontwikkeld om leerlingen zelf te leren reflecteren. Op deze manier leren de leerlingen bewust te reflecteren en zijn actief bezig met het eigen leerproces.

6. Ontwikkelingslijn

In Nederland is het onderwijs zodanig ingericht dat de leerlingen een ononderbroken ontwikkelingsproces kunnen doorlopen. In de Wet op Primair onderwijs (2006), artikel 8, staan de uitgangspunten van het onderwijs beschreven. Het onderwijs wordt afgestemd op de voortgang en de ontwikkeling van de leerlingen. Op CBS de Tweesprong wordt binnen iedere kernwaarde gesproken over de daltonontwikkelingslijn. De ontwikkelingslijn is een opbouw van vaardigheden van groep 1 t/m 8. Er zijn echter weinig theorieën geschreven over de opbouw van een ontwikkelingslijn. Wel zijn er verwante begrippen te koppelen aan een ontwikkelingslijn wat u kunt lezen aan het begin van dit hoofdstuk. Aan het einde van dit hoofdstuk kunt u lezen hoe in het daltononderwijs een ontwikkelingslijn eruit ziet gekoppeld aan de kernwaarden die centraal staan.

6.1 Leerlijnen

In het onderwijs wordt veelvuldig het begrip leerlijn gebruikt. Van Eijkeren (2009) schrijft dat een leerlijn een totaal beeld geeft van wat een leerling per vakgebied gaat leren. Een leerlijn kan worden weergegeven in een schema waarin de route staat beschreven naar het uiteindelijke doel. Om het uiteindelijke doel te bereiken worden er in de leerlijn tussendoelen beschreven die de leerling helpen om het eind doel te voltooien. Tussendoelen geven aan wat een leerling na een bepaalde periode moet kennen en kunnen. De tussendoelen hoeven niet exact met de leerjaren samen te vallen. Het laat zien of de leerling op de juiste weg zit, welke weg de leerling al heeft afgelegd en welke weg de leerling nog moet begaan. In de leerlijn is daardoor goed te zien of de leerling op schema ligt en of er extra ondersteuning moet worden aangeboden.

6.1.1 Doorlopende leerlijnen

De doelen die in het basisonderwijs centraal staan, zijn de kerndoelen die omschreven zijn door Stichting Leerplanontwikkeling(SLO). Op hun website spreken zij over doorlopende leerlijnen. Onder doorlopende leerlijnen wordt de soepele overgang in het onderwijs verstaan. De soepele overgang kan gaan over de overgang tussen leerjaren, maar ook van het primair onderwijs naar het voortgezet onderwijs. Om deze overgangen moeiteloos te laten verlopen, zodat het leerproces succesvol voortzet, is een doorlopende leerlijn van groot belang. SLO hanteert in het onderwijs verticale leerlijnen en horizontale leerlijnen. Bij de verticale leerlijnen gaat het om de overgang van het ene leerjaar naar het andere leerjaar. Met de horizontale leerlijn wordt de samenhang tussen de vakken en leergebieden bedoeld. SLO is in samenwerking met basisscholen in Nederland voortdurend in ontwikkeling met het optimaliseren van de doorlopende leerlijn.

6.2 Doorgaande lijn

Het begrip 'doorgaande lijn' wordt regelmatig gebruikt in het onderwijs. Bij een doorgaande lijn gaat het om een ononderbroken ontwikkelingsproces van leerlingen door het onderwijs heen.

6.3 Ontwikkelingslijn

Aan het begrip 'ontwikkeling' kunnen diverse definities worden gekoppeld. Wanneer men spreekt over ontwikkeling, is er een geleidelijke verandering in een bepaalde richting. Tevens is er sprake van het vergroten van kennis, competenties of vaardigheden op specifieke handelingen. In dit onderzoek wordt gesproken over een daltonontwikkelingslijn. Dit heeft diverse redenen. Ten eerste omdat de leerlingen in het daltononderwijs een eigen weg moeten vinden om de kernwaarden eigen te maken. De leerkracht is hierbij de begeleider en ziet toe op het ontwikkelingsproces van de leerlingen. Het moet vast worden gelegd aan welke aspecten een leerling heeft gewerkt. Dit wordt gedaan door middel van een ontwikkelingslijn. Ten tweede krijgen de leerlingen een steeds grotere verantwoordelijkheid voor het eigen leerproces. De leerlingen ontwikkelen zich en zal geleidelijk veranderen tot het einddoel van het basisonderwijs bereikt is. Wanneer hier sprake van is, is er tot slot een lijn zichtbaar. Dit houdt in dat er een groeiende lijn in de ontwikkeling van de leerlingen is te zien van groep 1 t/m 8. De lijn is ervoor bedoeld dat de ontwikkeling van iedere leerling in kaart kan worden gebracht. Een ontwikkelingslijn is raadzaam wanneer men wil weten welk niveau een leerling in een bepaalde groep moet hebben bereikt na een bepaalde periode. De school kan dit vastleggen in een schema. DaltonDeventer heeft gewerkt aan het uitwerken van een ontwikkelingslijn. In 2005 hebben zij in het online artikel 'Ontwikkelingslijnen binnen daltononderwijs' gepubliceerd in de JSW jaargang 89, geschreven dat een daltonschool steun kan hebben aan de door hun globaal uitgewerkte ontwikkelingslijnen. De school kan op deze manier haar eigen dalton gehalte en ontwikkeling in beeld brengen. De ontwikkelingslijnen die iedere daltonschool per kernwaarde tot stand brengt hebben een onderling verband. Dit betekent dat een bepaald niveau uit een ontwikkelingslijn een andere kernwaarde kan beïnvloeden.

6.4 Conclusie

Alles is in ontwikkeling: de maatschappij, de economie en de bevolking. Het is daarom van belang dat de basisscholen 'met de tijd' mee gaan. Dit betekent dat de leerlingen op de basisschool worden voorbereid op deze veranderende maatschappij. Op basisscholen wordt om deze reden de ontwikkeling van iedere leerling nauw in de gaten gehouden. Wanneer er sprake is van een achterstand, kan dit vroegtijdig worden gesignaleerd. De leerkracht kan op deze manier ondersteuning bieden aan de leerlingen waarvan de leerkracht inschat dat hij moeite met de leerstof zal hebben. Ook het daltononderwijs is met de tijd mee gegaan, door nu te werken met de kernwaarden. Dit heeft de consequentie dat daltonscholen een ontwikkelingslijn moeten construeren waar de zes kernwaarden in worden beschreven. DaltonDeventer (2005) heeft de scholen een voorzet gegeven door de voormalige daltonprincipes globaal uit te werken in een ontwikkelingslijn. Dit geeft de scholen houvast bij het zelf verder ontwikkelen van zo'n ontwikkelingslijn. In de ontwikkelingslijn staat in een schema beschreven waar de leerlingen per kernwaarde, in iedere groep, aan hebben gewerkt. Dit kan in het schema worden beschreven door het vermelden van activiteiten, competenties of vaardigheden die de leerlingen moeten volbrengen. In het volgende hoofdstuk kunt u lezen wat de conclusie is van het literatuuronderzoek.

7. Conclusie literatuuronderzoek

In dit hoofdstuk worden de conclusies van het literatuuronderzoek beschreven. Het literatuuronderzoek heeft als doel om antwoord te vinden op de deelvragen die voorafgaand aan dit onderzoek zijn geformuleerd. Het hoofdstuk is opgebouwd aan de hand van de deelvragen.

7.1 Conclusie literatuuronderzoek

Het literatuuronderzoek geeft antwoord op onderstaande deelvragen, welke aan bod komen in de volgende subparagrafen.

1. Wat zijn de kenmerken van het huidige daltononderwijs en aan welke eisen moet een school voldoen om een gecertificeerde daltonschool te zijn?
2. Wanneer is er sprake van reflectie, evaluatie en feedback?
3. Wat is de meerwaarde van reflecteren in het regulier basisonderwijs met leerlingen in groep 1 t/m 8?
4. Welke vormen van reflectie zijn er in het basisonderwijs van groep 1 t/m 8?
5. Op welke wijze reflecteren leerkrachten op een daltonschool in de klas met de leerlingen?
6. Op welke manier kan een basisschool een ontwikkelingslijn realiseren m.b.t. reflectie?
7. Welke kwaliteitseisen zijn er voor leerkrachten in het basisonderwijs voor de pedagogische en didactische bekwaamheden m.b.t. reflectie?

7.1.1 Kenmerken daltononderwijs

De eerste deelvraag, 'Wat zijn de kenmerken van het huidige daltononderwijs en aan welke eisen moet een school voldoen om een gecertificeerde daltonschool te zijn?', wordt omgeschreven in hoofdstuk 1. Hierin worden de uitgangspunten van het daltononderwijs uitgediept. Voorheen was de basis van het daltononderwijs, gesteld door de NDV, gekenmerkt door de 3 daltonprincipes: vrijheid, zelfstandigheid en samenwerken. Omdat de maatschappij en het onderwijs in ontwikkeling zijn, heeft de NDV aan hun leden de mogelijkheid geboden om mee te denken aan een nieuwe formulering van de daltonidentiteit. In maart 2012 heeft de NDV de nieuwe daltonidentiteit gepresenteerd, vanaf dit moment wordt er gesproken over de zes kernwaarden van het daltononderwijs: vrijheid in gebondenheid, zelfstandigheid, samenwerken, effectiviteit en doelmatigheid, reflectie en ten slotte borging. Deze vernieuwing heeft er tot geleid dat de dalton driehoek, het symbool van het daltononderwijs, aangepast moest worden. De zes kernwaarden staan in het midden van de driehoek, omringd door de begrippen: vertrouwen, verantwoordelijkheid en verantwoording. Deze begrippen spelen een belangrijke rol bij de kernwaarden. Het onderwijs op een daltonschool kenmerkt zich door een aantal didactische kenmerken. Zo wordt er gewerkt met taakwerk en met de keuzetaak. Leerlingen leren zelfstandig activiteiten uit te voeren en dit zelf in te plannen. In de middenbouw, groep 3 en 4, wordt er gewerkt met een dagtaak en in de hogere groepen met een weektaak. Leerlingen krijgen op deze manier verantwoordelijkheid voor hun eigen werk. Naast de didactische kenmerken kenmerkt een daltonschool zich door een aantal specifieke daltonmiddelen. Dit zijn onder andere de dagkleuren, dagritmekaarten en tafel groepjes. De

leerkracht heeft op een daltonschool een begeleidende functie. Hierbij werkt de leerkracht met het principe van 'uitgestelde aandacht'. Dit betekent dat de leerlingen zelfstandig moeten werken en niet terecht kunnen bij de leerkracht. De leerlingen leren op deze manier om zelf oplossingen te vinden.

Niet iedere school kan zomaar het bordje 'dalton' op de gevel van de school monteren. Hiervoor moet de school een licentie hebben, of terwijl het moet een gecertificeerde daltonschool zijn. Om dit kunnen moet de school lid worden van de NDV. Van de teamleden wordt geacht om zich te certificeren middels het volgen van de dalton cursus. Daarnaast heeft de school minimaal 1 jaar en maximaal 5 jaar de tijd om aan de eisen van het daltononderwijs te voldoen alvorens de licentie wordt uitgereikt door de NDV.

7.1.2 Definitie reflectie

Bij de tweede deelvraag, 'Wanneer is er sprake van reflectie, evaluatie en feedback?', komt in hoofdstuk 2 het onderwerp van dit onderzoek aan de orde. Dit hoofdstuk is van belang, omdat er diverse interpretaties worden gegeven aan het begrip reflectie. Het is daarom noodzakelijk om een definitie voor het begrip reflectie vast te stellen. Allereerst is onderzoek gedaan naar het verschil tussen evaluatie en reflectie. Bij evaluatie kijkt de persoon naar de situatie wat heeft plaats gevonden. Wanneer er wordt gereflecteerd, wordt er dieper gekeken dan enkel de situatie. Hierbij staat het bewust handelen centraal. Er wordt niet alleen naar het zichtbare gekeken, maar nog belangrijker, het onzichtbare. Op deze manier kunnen er nieuwe doelen worden gesteld. Het derde begrip wat in dit hoofdstuk werd besproken is feedback. De belangrijkste functie van het geven van feedback is de verschillen tussen het huidige gedrag en het gewenste gedrag te benoemen en leerlingen daarbij actief te motiveren. In dit onderzoek is reflectie als volgt gedefinieerd:

Reflectie is het proces waarbij men bewust naar zichzelf kijkt nadat een leersituatie heeft plaats gevonden, men kijkt naar de reden van zijn eigen handelen, waarbij het voelen en denken centraal staat en doelen stelt om de situatie de volgende keer anders, of op de zelfde wijze, aan te pakken.

7.1.3 Reflecteren in het basisonderwijs

In het derde hoofdstuk van het literatuuronderzoek wordt het antwoord gegeven op de derde deelvraag: 'Wat is de meerwaarde van reflecteren in het regulier basisonderwijs met leerlingen in groep 1 t/m 8?'. Op basis van wat er in de literatuur wordt geschreven kan worden gesteld dat het van groot belang is om leerlingen in het basisonderwijs bewust te laten worden van hun eigen handelen. Leerlingen ontwikkelen een kritische kijk door te reflecteren op het product, het proces en de beleving. Een goede manier om te reflecteren met leerlingen in het basisonderwijs is te werken met het portfolio.

In hoofdstuk 3 wordt tevens antwoord gegeven op de vierde deelvraag van dit onderzoek: 'Welke vormen van reflectie zijn er in het basisonderwijs van groep 1 t/m 8?'. De kerndoelen die moeten worden gehanteerd in het basisonderwijs vormen de leidraad door het onderwijs. In de kerndoelen staat per vakgebied omschreven wat de leerlingen moeten beheersen. Hierin staat ook beschreven dat de leerlingen moeten kunnen reflecteren. Het is de taak van de leerkracht om dit te sturen en te begeleiden. Een hulpmiddel hierbij is om te werken met het portfolio. Benammar (2011) en Wenke

(2005) zijn beiden positief over het gebruik van het portfolio als hulpmiddel om leerlingen te leren reflecteren. Op deze manier leren de leerlingen na te denken over het eigen handelen. Zo is er het werkportfolio, het presentatieportfolio en het evaluatieportfolio.

Reflecteren in het basisonderwijs kan worden gedaan door te werken met een reflectiecyclus. In dit onderzoek zijn in hoofdstuk 3 twee vormen besproken, de reflectiecirkel van Korthagen en het schillenmodel van Bateson. Beide vormen van reflecteren kan worden toegepast in het basisonderwijs. Het maakt de leerlingen bewust van het eigen handelen, wat belangrijk is voor het ontwikkelen van het leerproces.

7.1.5 Rol van de leerkracht

De vijfde deelvraag, 'Op welke wijze reflecteren leerkrachten op een daltonschool in de klas met de leerlingen?', wordt beantwoordt in hoofdstuk 4. In dit hoofdstuk is gekeken naar de rol van de leerkracht bij het reflecteren en hoe de reflectie momenten in het daltononderwijs eruit zien. De leerkracht is in het daltononderwijs verantwoordelijk voor het uitdragen van de zes kernwaarden. Omdat één kernwaarde reflectie is, is het de taak van de leerkracht om de leerlingen hierin te stimuleren en te motiveren. Om de leerlingen te begeleiden in het reflectieproces, stelt de leerkracht reflectievragen aan de leerlingen. Dit helpt de leerlingen om bewust na te denken over het eigen handelen. Tevens is het van belang dat de leerkracht bewust is van zijn eigen reflectieproces. In het daltononderwijs wordt op diverse scholen geëxperimenteerd met een nieuwe vorm van instructiemomenten. De reden hiervoor is om de instructies effectiever te maken waardoor de leerlingen direct na het werken aan de opdrachten kunnen reflecteren. Op een groot aantal daltonscholen wordt er ook gereflecteerd op het taakblad. De leerlingen vullen hierop een zelfevaluatie in, in de vorm van een smile of beantwoorden een vraag. Wanneer de leerkracht structureel reflecteert met de leerlingen, leren de leerlingen om te reflecteren op hun eigen werk- en leerproces. Het reflectieproces in het daltononderwijs is terug te zien in de daltondriehoek. Het reflectieproces vindt plaats in de top van de driehoek, tussen verantwoordelijkheid en verantwoording. Nadat de leerling verantwoordelijkheid neemt of geeft, vindt er reflectie plaats. Vervolgens vindt de verantwoording plaats waarbij de leerling verantwoording aflegt of vraagt.

7.1.6 Reflectie ontwikkelingslijn

In hoofdstuk 6 komt de zesde deelvraag aan bod: 'Op welke manier kan een basisschool een ontwikkelingslijn realiseren m.b.t. reflectie?'. Deze deelvraag komt in dit onderzoek aan bod omdat er op CBS de Tweesprong binnen iedere kernwaarde wordt gesproken over de daltonontwikkelingslijn. In de Wet op Primair onderwijs wordt gesproken over een ononderbroken ontwikkelingslijn. Omdat er weinig theorieën zijn geschreven over ontwikkelingslijnen, zijn er in dit hoofdstuk verwante begrippen aan de orde gekomen. Zo is het begrip leerlijn, doorlopende leerlijn, doorgaande lijn en ontwikkelingslijn onderzocht. DaltonDeventer heeft in 2005 een schema uitgebracht waarbij de voormalige daltonprincipes staan uitgewerkt, ook wel de ontwikkelingslijn. In de ontwikkelingslijn is te zien waar de leerlingen per kernwaarde en per groep aan hebben gewerkt. Een basisschool kan een ontwikkelingslijn voor de kernwaarde reflectie realiseren door voor iedere groep aan te geven hoe vaardig de leerlingen in reflectie moeten zijn na een bepaalde periode.

7.1.7 Kwaliteitseisen leerkracht

De laatste theoretische deelvraag, 'Welke kwaliteitseisen zijn er voor leerkrachten in het basisonderwijs voor de pedagogische en didactische bekwaamheden m.b.t. reflectie?', is in hoofdstuk 5 aan de orde gekomen. In dit hoofdstuk is onderzocht of de leerkrachten wel bekwaam zijn om te reflecteren met de leerlingen. Tijssen (2007) heeft onderzoek gedaan naar het reflecteren in het basisonderwijs. Hieruit heeft zij geconcludeerd dat leerkrachten er tegen aan lopen dat de leerlingen sociaal gewenste antwoorden geven. Het is hierbij de vraag of de leerkrachten bekwaam genoeg zijn. Sinds 2006 is het voor scholen van belang dat hun personeel, de leerkrachten, voldoen aan de kwaliteitseisen die gesteld zijn in de Wet op beroepen in het onderwijs. De kwaliteitseisen bestaan uit 7 bekwaamheidseisen, geformuleerd in competenties. Als school kan er gewerkt worden met kwaliteitskaarten. Deze kwaliteitskaarten zijn er voor bedoeld specifieke doelen of ambities te behalen. De leerkracht geeft aan de hand van de kwaliteitskaart aan op welke punten het sterk en zwak is. De uitkomsten komen in het bekwaamheidsdossier van de leerkracht. Scholen kunnen er voor kiezen om de leerlingen zelf actief te leren reflecteren. Tijssen heeft hiervoor ReflectieMeester ontworpen. Op deze manier worden de leerlingen actief betrokken bij hun eigen leerproces. Echter blijft wel, dat de leerkracht zelf bekwaam moet zijn om zijn leerlingen te leren reflecteren.

8. Verantwoording onderzoek

In dit hoofdstuk zal de onderzoeker verantwoorden welke keuzes zijn gemaakt binnen het onderzoek. Het onderzoek bestaat uit twee delen, het literatuurgedeelte en het praktijkgedeelte. Er is eerst literatuur over reflecteren bestudeerd, de theorie over reflecteren staat beschreven in hoofdstuk 2 tot en met 6. In hoofdstuk 1 wordt het daltononderwijs beschreven, dit in het kader van de minor dalton. Vanuit de bestudeerde literatuur is het onderzoeksinstrument, een schriftelijk interview, voortgekomen. In hoofdstuk 8.4 zal hier verder op worden ingegaan. In dit hoofdstuk, dat opgebouwd is aan de hand van het boek van Baarda & de Goede (2006), zal het onderzoek verantwoord worden. Het onderzoek wordt uitgevoerd op CBS de Tweesprong maar is tevens te genereren naar andere scholen die een soort gelijke beginsituatie hebben als CBS de Tweesprong.

8.1 Probleemstelling en onderzoeksvraag

Het onderzoek is begonnen met het stellen van de volgende probleemstelling:

CBS de Tweesprong is sinds 1998 een gecertificeerde dalton basisschool. De school werkt volgens de 6 kernwaarden (*maart, 2012*) van de Nederlandse Dalton Vereniging: vrijheid in gebondenheid, zelfstandigheid, samenwerken, effectiviteit, reflectie en borging. De school wil graag dat er binnen iedere kernwaarde een duidelijke doorgaande lijn op papier staat van groep 1 t/m 8.

De school heeft de kernwaarde reflectie als belangrijk aandachtspunt voor het schooljaar 2013-2014, deze staat in het actieplan van de school beschreven. Ze willen graag dat er wordt onderzocht in welke mate de leerkrachten met de leerlingen van groep 1 t/m 8 reflecteren. Hierin zouden zij graag een ontwikkelingslijn zien. Daarvoor is het belangrijk dat het begrip reflectie duidelijk gedefinieerd wordt. Tevens is het van belang of de leerkrachten pedagogisch didactisch bekwaam zijn t.a.v. reflectie en of hier kwaliteitskaarten voor beschikbaar zijn.

In dit onderzoek staat de onderzoeksvraag centraal. Deze vraag is afgeleid uit de probleemstelling en luidt als volgt:

Hoe vaak en op welke wijze reflecteren de leerkrachten in groep 1 t/m 8 van CBS de Tweesprong met de leerlingen in de klas en op welke wijze zou CBS de Tweesprong een ontwikkelingslijn m.b.t. reflectie kunnen realiseren?

Bij deze vraag gaat het om een frequentieonderzoeksvraag. De onderzoeker wil uitzoeken hoe vaak en op welke wijze de leerkrachten van CBS de Tweesprong reflecteren met de leerlingen. De onderzoeksvraag is een frequentievraag omdat de manier waarop de leerkrachten van CBS de Tweesprong reflecteren met de leerlingen kan worden weergegeven in grafieken. Hierbij wordt gekeken naar de mate van overeenstemming tussen de wijze waarop de leerkrachten reflecteren.

8.2 Onderzoekstype

Het onderzoekstype dat bij dit onderzoek is ingezet, is een beschrijvend onderzoek. Bij dit onderzoekstype stellen Baarda & de Goede(2006) dat een theorie en hypothesen niet aan de orde zijn. Het gaat bij een beschrijvend onderzoek om een nauwkeurige beschrijving van kenmerken van onderzoekseenheden welke vooraf volgens een systematiek zijn gegeven. In dit onderzoek gaat het om het beschrijven van de manier waarop de leerkrachten van CBS de Tweesprong reflecteren met de leerlingen in klas.

8.3 Grondvorm onderzoek

Baarda & de Goede(2006) onderscheiden twee grondvormen van kwantitatief empirisch onderzoek, namelijk een experiment en survey onderzoek. Bij een experiment brengt de onderzoeker systematisch variatie aan in een onafhankelijke variabele. Hierbij wil de onderzoeker antwoord geven over het causale verband tussen een onafhankelijke variabele en een afhankelijke variabele. Bij een survey onderzoek worden bij veel onderzoekseenheden gegevens verzameld over een groot aantal kenmerken. Bij dit type onderzoek vindt de dataverzameling op één moment plaats.(Baarda, 2006) In dit onderzoek worden van verschillende onderzoekseenheden, de leerkrachten van CBS de Tweesprong, naar hun mening omtrent reflecteren in de klas gevraagd, waarbij zij een beschrijving geven over het motief om te reflecteren met de leerlingen in de klas. Het resultaat hiervan geeft aanbevelingen voor het ontwerpen van een ontwikkelingslijn, daarom zal er in dit onderzoek sprake zijn van een surveyonderzoek.

8.4 Onderzoeksinstrument

Het onderzoeksinstrument dat ingezet wordt, is een schriftelijk interview. Het schriftelijk interview is opgebouwd aan de hand van het literatuuronderzoek. Door middel van het schriftelijk interview wil de onderzoeker weten wat de mening is van de leerkrachten m.b.t. reflecteren met de leerlingen in de klas, of de leerkrachten reflecteren met de leerlingen in de klas en wat hun motief is om te reflecteren met de leerlingen in de klas. Tevens wordt er aan de leerkrachten gevraagd succesvolle reflectie situaties te beschrijven die zij in de klas toepassen. Op deze manier verwacht de onderzoeker een beeld te krijgen over het reflectieproces op CBS de Tweesprong. Wanneer er voor dit onderzoek een observatie zal worden gebruikt, zal dit ten koste gaan van de tijd die beschikbaar is voor dit onderzoek. Tevens zal de observator niet alle reflectie momenten kunnen zien en zal het motief van de leerkrachten om te reflecteren niet worden vastgelegd. Baarda & de Goede(2006) beschrijven diverse voordelen en nadelen van het schriftelijk interview. Een voordeel van het schriftelijk interview is dat het anoniem en eenvoudig te organiseren is. Een nadeel is dat er geen controle is op het invullen en er kans is dat er veel non-respons is. Er zal dan bijvoorbeeld in plaats van een schriftelijk interview een mondeling interview plaats moeten vinden.

8.5 Variabelen en onderzoekseenheden

De onderzoeksvraag van dit onderzoek luidt als volgt: *‘Hoe vaak en op welke wijze reflecteren de leerkrachten in groep 1 t/m 8 van CBS de Tweesprong met de leerlingen in de klas en op welke wijze zou CBS de Tweesprong een ontwikkelingslijn m.b.t. reflectie kunnen realiseren?’*. In de

onderzoeksvraag wordt het begrip leerkrachten benoemd. Dit begrip wordt variabel genoemd als de betekenis van het begrip helder is en als er aangetoond kan worden hoe het begrip gemeten wordt. Baarda & de Goede(2006) onderscheiden daarbij de onafhankelijke en afhankelijk variabelen. De onafhankelijke variabele is tijdens dit onderzoek het lesgeven van de leerkrachten van CBS de Tweesprong. De afhankelijke variabele is in dit onderzoek de manier waarop gereflecteerd wordt door de leerkrachten en het motief van de leerkrachten van CBS de Tweesprong om met de leerlingen te reflecteren. Het schriftelijk interview zal worden ingezet om te kijken op welke wijze de leerkrachten reflectie toepassen in de klas. Een variabele wordt door Baarda & de Goede(2006) omschreven als een eigenschap of kenmerk die kan variëren. Volgens Baarda & de Goede(2006) zijn onderzoekseenheden objecten bij wie, waarbij of waarover gegevens verzameld worden. Tijdens dit onderzoek zijn de onderzoekseenheden de leerkrachten van CBS de Tweesprong.

8.6 Testfase

Bij dit onderzoek zal gebruik worden gemaakt van een testfase die bestaat uit drie activiteiten. Allereerst zal een Pabo-student het schriftelijk interview controleren en invullen. Op deze manier kan de onderzoeker testen of het onderwerp, reflecteren in de klas, duidelijk is en of er genoeg informatie uit het schriftelijk interview kan worden gehaald. Daarna zal een persoon die buiten het onderwijs werkt en taalkundig sterk is, het schriftelijk interview controleren op spelling. Tot slot zal de onderzoeker het schriftelijk interview invullen en eventuele aanpassingen toepassen.

Tijdens de testfase is geconstateerd dat het onderwerp van het onderzoek duidelijk naar voren komt. Er hebben enkele taalkundige aanpassingen plaats gevonden zodat de formulering van enkele vragen beter tot zijn recht kwamen. Het onderzoeksinstrument wordt als valide beschouwd omdat het vragen bezit die meten wat ze beogen te meten, namelijk de mening en het motief van de leerkrachten van CBS de Tweesprong over het reflecteren met de leerlingen in de klas.

8.7 Storende factoren

In dit onderzoek zijn een aantal storende factoren. Een aantal leerkrachten zijn net afgestudeerd en zullen meer aandacht besteden aan reflectie dan de leerkrachten die al langere tijd werkzaam zijn in het onderwijs. Dit kan komen omdat pas afgestudeerde leerkrachten tijdens het volgen van de opleiding meer kennis hebben gekregen over reflecteren in het onderwijs, mede omdat de overheid in de kerndoelen heeft gesteld dat leerlingen in het basisonderwijs moeten leren reflecteren. (<http://tule.slo.nl/>, 2009) Voor hen zal reflectie een andere betekenis hebben. Tevens is een storende factor tijdens dit onderzoek, de interesse van de leerkrachten m.b.t. reflecteren. Er zullen leerkrachten zijn die het belang van reflecteren inzien, maar er zullen ook leerkrachten zijn die geen aandacht besteden aan reflectie in de klas en daardoor sociaal wenselijke antwoorden geven.

8.8 Populatie (N) en steekproef (n)

In een onderzoek is een verzameling van de onderzoekseenheden de populatie. Voordat een onderzoek uitgevoerd kan worden moet de populatie duidelijk zijn. Baarda & de Goede(2006) stellen als de populatie duidelijk is, moet er worden gekeken of alle onderzoekseenheden of een deel ervan

wordt betrokken in het onderzoek. Wanneer er sprake is van een deel van de populatie, wordt dat een steekproef genoemd. In dit onderzoek zijn de eenheden, zoals beschreven in hoofdstuk 8.5, de leerkrachten van CBS de Tweesprong. Er wordt geen gebruik gemaakt van een steekproef omdat het van belang is dat alle(14) leerkrachten van CBS de Tweesprong betrokken worden bij dit onderzoek.

8.9 Respons

De respons van het schriftelijk interview is ruim 70%. Alle 14 teamleden van CBS de Tweesprong zijn benaderd waarvan 10 teamleden het schriftelijk interview volledig ingevuld geretourneerd hebben. De reden tot deze respons kan zijn dat de onderzoeker de teamleden op de hoogte heeft gebracht van het schriftelijk interview door middel van het sturen van een email. Tevens heeft de directeur van CBS de Tweesprong de teamleden aangespoord om het schriftelijk interview in te vullen. De reden dat 4 teamleden niet deel hebben genomen aan het schriftelijk interview kan zijn omdat zij werken met een duocollega. Van iedere groep zijn één of meerdere schriftelijke interviews ingevuld.

8.10 Meetniveaus

Variabelen kunnen volgens Baarda & de Goede(2006) op vier niveaus worden gemeten, namelijk op het nominaal meetniveau, ordinaal meetniveau, interval meetniveau en het ratio meetniveau. Onder het eerste meetniveau, het nominaal niveau, vallen de categorische gegevens. Een voorbeeld van nominaal niveau is dat een vrouw een vrouw is en geen man. Ze is niet meer of niet minder een vrouw. Bij het tweede meetniveau, het ordinaal niveau, kunnen de variabelen geordend worden. Er is bij dit niveau sprake van meer of minder, echter kan dit niet in een getal worden uitgedrukt. Bij het rationiveau wordt het niveau wel in een getal weergegeven, waarbij sprake is van een natuurlijk nulpunt, zoals bij leeftijd. Bij het laatste meetniveau, het intervalniveau, is er sprake van gelijke afstanden maar is er geen vast nulpunt, zoals bijvoorbeeld in temperatuur.

De vragen die zijn gesteld in het schriftelijk interview, zijn voornamelijk gesteld op nominaal en ordinaal meetniveau. Aan de ondervraagden is de vraag gesteld om aan te geven welke functie zij hebben op CBS de Tweesprong en wanneer het gaat om een functie als leerkracht is gevraagd om aan te geven van welke groep zij de leerkracht zijn. In het schriftelijk interview wordt een groot aantal open vragen gesteld, deze vragen zijn op nominaal niveau, omdat deze niet in getallen kunnen worden uitgedrukt en er geen sprake is van meer of minder. De antwoorden die gegeven zijn bij de open vragen, zijn geordend in drie categorieën. Op deze manier is duidelijk in een staafdiagram te zien wat de meerderheid van de ondervraagden heeft geantwoord. Daarnaast zijn er enkele vragen in het schriftelijk interview waarbij de ondervraagden kunnen aangeven of er sprake is van meer of minder, bijvoorbeeld bij de vraag waarbij wordt gevraagd in welke mate de ondervraagde het belangrijk vindt dat reflectie als kernwaarde is toegevoegd aan het daltononderwijs. Dit is een vraag op ordinaal niveau.

8.11 Validiteit en betrouwbaarheid

Onderzoeksmetingen kunnen afhankelijk zijn van toeval. Volgens Baarda & de Goede(2006) is een onderzoek betrouwbaar wanneer het zo min mogelijk afhankelijk is van toeval. Een onderzoek moet

naast dat het betrouwbaar is, ook valide zijn. Valide betekent dat er wordt gemeten wat bedoeld is te meten. Als een onderzoek niet betrouwbaar is, is er ook geen sprake van een valide onderzoek. Door een aantal factoren kan een onderzoek niet betrouwbaar zijn, bijvoorbeeld door de situatie, de interviewer of de vragenlijst. In dit onderzoek heeft de onderzoeker geprobeerd de storende factoren zo klein mogelijk te maken waardoor het onderzoek een grotere kans heeft dat het een betrouwbaar onderzoek is. Dit is gedaan door onder andere te werken met een nauwkeurige planning en een uitgebreide voorbereiding van het schriftelijk interview. Daarnaast heeft de onderzoeker controle vragen toegevoegd aan het schriftelijk interview dat de validiteit van het schriftelijk interview verhoogd. In het onderzoeksinstrument kan het begeleidend schrijven positieve invloed hebben gehad op het tegengaan van toeval. Op deze manier hebben alle ondervraagden de zelfde informatie en instructies gekregen. Tevens is het schriftelijk interview gecontroleerd in de testfase, zie hoofdstuk 8.6. Afgezien daarvan kunnen er een aantal factoren een nadelig effect hebben op de betrouwbaarheid van het onderzoek. Het kan zijn dat de bereidheid van de leerkrachten laag is, waardoor het schriftelijk interview in sommige gevallen snel wordt ingevuld. Tevens bestaat er de mogelijkheid dat de leerkracht een negatieve gedachte heeft over het onderwerp van het onderzoek, waardoor het leidt tot negatieve antwoorden.

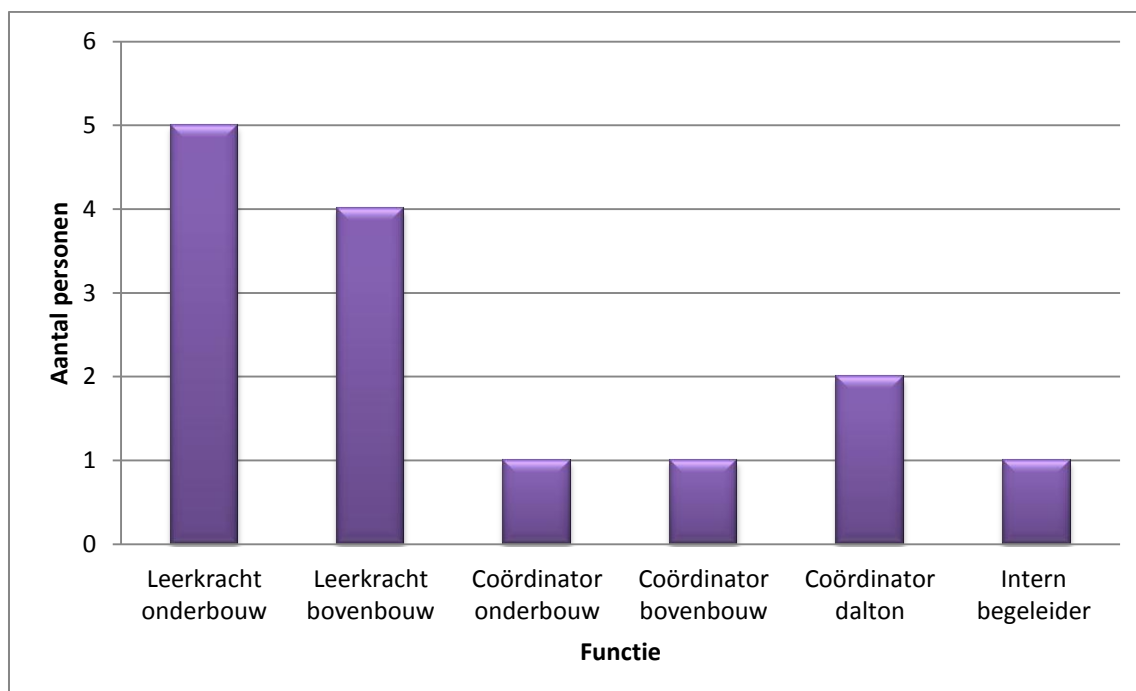
Praktijkonderzoek

9. Het praktijkonderzoek

In de hoofdstukken voorafgaand aan dit hoofdstuk, heeft u de literatuur met de conclusies van dit onderzoek gelezen. Hierin zijn de theoretische deelvragen beantwoord. Tevens heeft u de verantwoording van dit onderzoek gelezen. In het hoofdstuk wat nu komt, hoofdstuk 9, wordt in gegaan op het praktijkonderzoek. Hierin krijgt u antwoord op de praktische deelvraag *‘Op welke wijze reflecteren de leerkrachten van CBS de Tweesprong in de klas en wat zijn de motieven om te reflecteren in de eigen groep?’*. Voor het onderzoek is het van belang om te weten wat de motieven zijn van de leerkrachten om juist wel of niet te reflecteren in de klas met de leerlingen. Om hier een duidelijk beeld van te krijgen heeft de onderzoeker gekozen voor het afnemen van een schriftelijk interview. In hoofdstuk 8.4 kunt u de verantwoording van deze keuze lezen. De resultaten van het schriftelijk interview worden in dit hoofdstuk besproken. Het schriftelijk interview kunt u vinden in bijlage V.

9.1 De functies

Voor het onderzoek is het van belang te weten wat de functies zijn van de ondervraagden waarbij het schriftelijk interview is afgenomen. Er werken op CBS de Tweesprong leerkrachten parttime en fulltime. Tevens zijn er leerkrachten die naast dat ze voor de groep staan, een functie als coördinator hebben. Zoals te zien is in figuur 9.1, hebben aan het schriftelijk interview 5 leerkrachten uit de onderbouw deel genomen en 4 leerkrachten die werkzaam zijn in de bovenbouw. Daarnaast zijn er 2 leerkrachten die naast hun functie als leerkracht coördinator zijn voor de onderbouw of bovenbouw. Voor het coördineren van het daltononderwijs zijn 2 leerkrachten verantwoordelijk. De intern begeleider heeft geen taak als leerkracht.

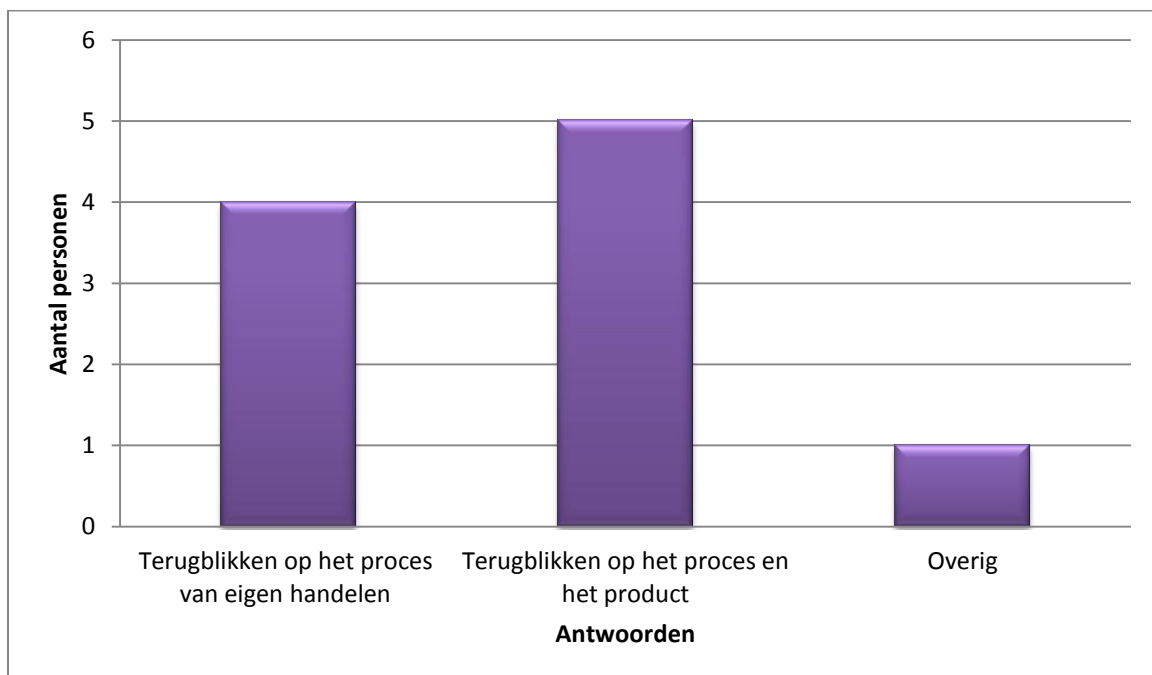


Figuur 9.1: Functies in het onderwijs

9.2 Definitie reflectie

In het onderzoek staat reflectie centraal. In het literatuuronderzoek heeft de onderzoeker vanuit diverse bronnen een eigen definitie voor het begrip reflectie geformuleerd. Aan de ondervraagden is gevraagd een definitie te formuleren omtrent het begrip reflectie. Op deze manier weet de onderzoeker wat de ondervraagden onder het begrip reflectie verstaan. Omdat dit een open vraag is, zijn de uitkomsten van deze vraag geordend in 3 categorieën: terugblikken op het proces van eigen handelen, terugblikken op het proces en het product en tot slot de overige antwoorden.

In figuur 9.2 staan de uitkomsten van de ondervraagden. 40% van de ondervraagden heeft een definitie voor het begrip reflectie schreven die in de eerste categorie behoort, terugblikken op het proces van eigen handelen. In deze categorie hebben ondervraagden reflectie onder andere geformuleerd als ‘kritisch kijken naar eigen handelen’ en ‘het proces van kijken naar en verbeteren van je eigen handelen en je taken’. Ondervraagden uit deze eerste categorie verstaan onder het begrip reflectie dat je terug kijkt op het proces van het eigen handelen. In de tweede categorie, terugblikken op het proces en het product, hebben de ondervraagden reflectie onder andere als volgt geformuleerd: ‘terugkijken en beoordelen van je eigen prestaties en functioneren’, ‘terugkijken op hetgeen je hebt gemaakt of gedaan qua proces en product’ en ‘het bewust persoonlijk evalueren van een gemaakte afspraak m.b.t. gedrag of werk’. Vanuit de tweede categorie kan uit de antwoorden worden gesteld dat reflectie het bewust terugblikken op het proces en het product is. De meerderheid, 50%, van de ondervraagden heeft reflectie op deze manier gedefinieerd. Één ondervraagde, werkzaam in de onderbouw, definieert het begrip reflectie als volgt: ‘antwoorden geven op vragen als waarom het goed of slecht ging, wat kan er anders of beter?’.



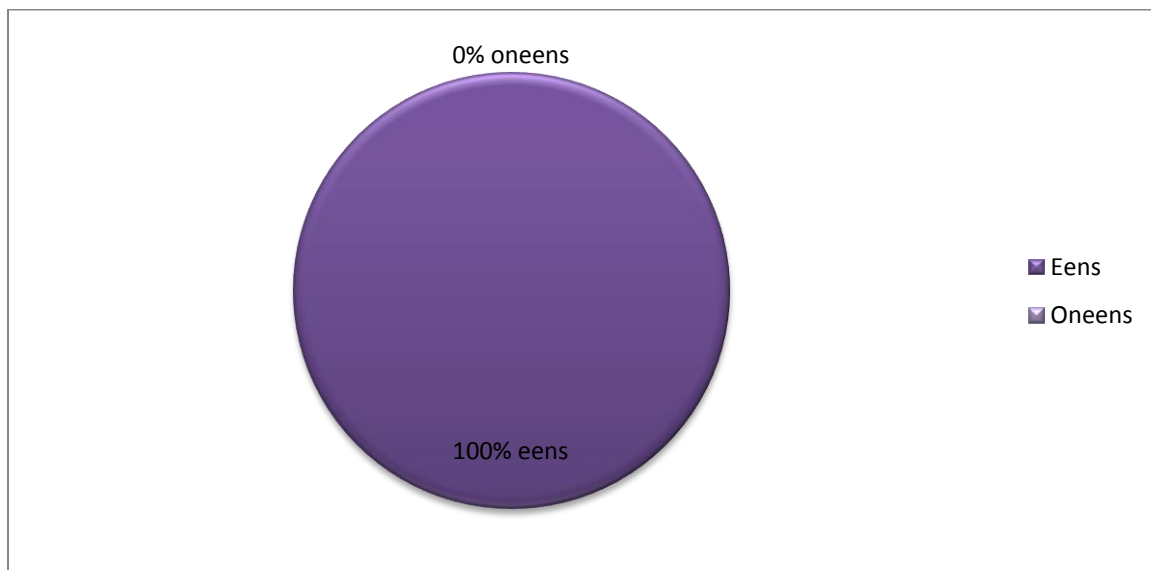
Figuur 9.2: Definities voor het begrip reflectie

De antwoorden die gegeven zijn door de ondervraagden uit de eerste en tweede categorie, sluiten aan op de literatuur dat is onderzocht in het literatuuronderzoek. Dit betekent dat de ondervraagden kennis hebben van de definitie van het begrip reflectie.

9.3 Leerlingen in het basisonderwijs zijn in staat om te reflecteren

De derde vraag die in het schriftelijk interview is gesteld, is een stelling. Aan de ondervraagden is gevraagd om aan te kruisen of zij het eens of oneens zijn met de stelling: *leerlingen in het basisonderwijs (groep 1 t/m 8) zijn in staat om te reflecteren*. Tevens is er bij deze vraag ruimte voor het toelichten van het antwoord.

Uit de antwoorden van deze vraag is te concluderen dat 100% van de ondervraagden van mening is dat leerlingen in het basisonderwijs in staat zijn om te reflecteren. Er worden diverse toelichtingen gegeven, zoals: 'kinderen kunnen aangeven hoe ze iets hebben gedaan', 'ze kunnen vertellen wat ze van het resultaat vinden en waarom' en 'hoe ouder een kind, hoe beter hij in staat is om te reflecteren'. Uit de toelichtingen van de ondervraagden blijkt dat zij vinden dat leerlingen in iedere groep, op het eigen niveau, in staat zijn om te reflecteren.



Figuur 9.3: Leerlingen kunnen reflecteren

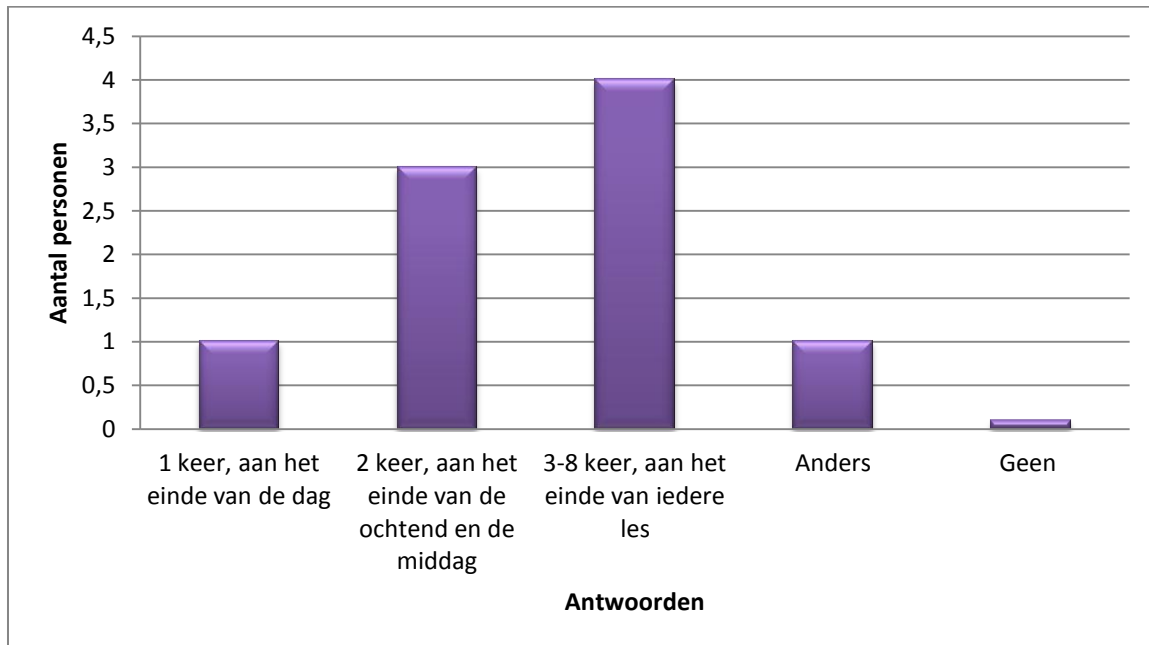
Op basis van het literatuuronderzoek kan de onderzoeker stellen dat het belangrijk is dat leerlingen in het basisonderwijs leren te reflecteren zodat zij bewust zijn van hun eigen leerproces. De ondervraagden concluderen dat leerlingen in het basisonderwijs in staat zijn om te reflecteren.

9.4 Reflecteren in de klas

Voor het onderzoek is het van belang te weten hoe vaak de leerkrachten van CBS de Tweesprong gemiddeld per dag reflecteren met de leerlingen in de klas. Daarom is er aan de ondervraagden gevraagd om aan te kruisen op hoeveel momenten op een dag zij reflecteren met de leerlingen in de klas.

Bij deze vraag heeft de intern begeleider geen antwoord gegeven omdat zij geen lesgevende functie heeft. Deze vraag is daarom voor de intern begeleider niet van toepassing. Dit betekent dat in totaal 9 ondervraagden bij deze vraag een antwoord hebben gegeven, zie figuur 9.4. De meerderheid van de ondervraagden, 44%, heeft gekozen voor het antwoord '3-8 keer, aan het einde van iedere les', dit geeft aan dat zij structureel reflecteren. Een aantal ondervraagden heeft er als opmerking bij

geschreven dat zij reflecteren snel vergeet en vervolgens alleen reflecteert aan het einde van de ochtend en aan het einde van de middag. Tevens staat er bij een enkele geschreven te reflecteren na conflicten. Één ondervraagde heeft aangegeven op andere momenten te reflecteren. Zij heeft ingevuld: 'anders, namelijk onregelmatiger, soms in de groep als ik vind dat het niet goed gaat bij de opdracht of het gedrag, als het nodig is bij een individuele leerling'.



Figuur 9.4: Aantal keren reflecteren op een dag

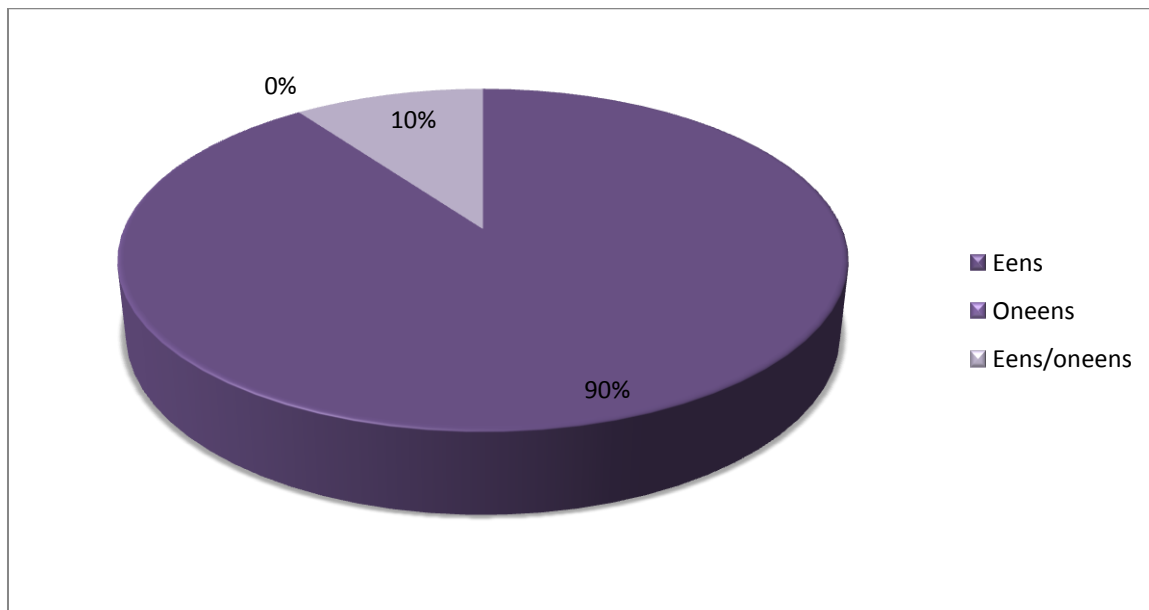
Op basis van het literatuuronderzoek blijkt dat het belangrijk is regelmatig en gestructureerd te reflecteren met de leerlingen. De leerkracht moet hulpmiddelen aanbieden om het reflecteren structureel in te zetten. Het geeft de leerkracht en de leerling houvast om op vaste momenten te reflecteren. Concluderend bij deze vraag kan worden gesteld dat een groot aantal leerkrachten structureel op vaste momenten probeert te reflecteren met de leerlingen in de klas.

9.5 Reflecteren wordt gestuurd door de leerkracht

In dit onderzoek is het van belang om de mening van de ondervraagden te weten m.b.t. reflecteren in de klas. In dit kader is de vraag gesteld om aan te kruisen of zij het eens of oneens zijn met de stelling: *het reflecteren van de leerlingen is een proces dat wordt gestuurd door de leerkracht*. Hierbij is tevens ruimte om een toelichting te geven voor het gekozen standpunt.

In figuur 9.5 is te zien dat alle 10 ondervraagden het eens zijn met de stelling 'het reflecteren van de leerlingen is een proces dat wordt gestuurd door de leerkracht'. Één ondervraagde, 10%, is het eens met de stelling wanneer het gaat over kleuters. Zij stelt dat kleuters zelf nog niet kunnen reflecteren en sturing nodig hebben van de leerkracht. Bij oudere leerlingen moet de leerkracht het reflectieproces begeleiden en minder sturen. De 9 andere ondervraagden hebben het antwoord toegelicht met: 'je moet de leerlingen er bewust van maken', 'leerlingen moeten wel leren hoe ze moeten reflecteren' en 'reflecteren gaat van leerkracht gestuurd naar leerling gestuurd'. De ondervraagden stellen dat de leerlingen gestuurd moeten worden in het reflectieproces door de

leerkracht zodat reflecteren een proces wordt dat automatisch gaat. 'De leerkracht zal de juiste vragen en middelen moeten aanreiken zodat de leerlingen bewust worden van hun handelen', omschrijft een ondervraagde.



Figuur 9.5: Reflectieproces gestuurd door de leerkracht

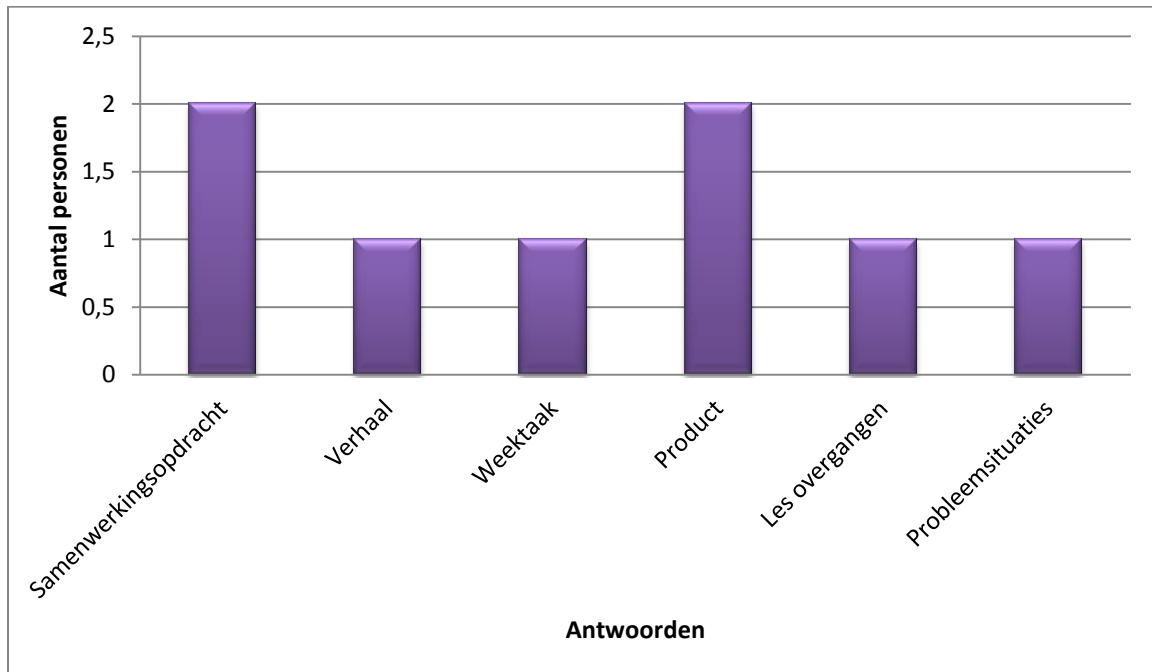
In het literatuuronderzoek is naar voren gekomen dat het de taak van de leerkracht is om het reflectieproces te sturen. Na mate de leerlingen ouder(groep 7 en 8) worden, zal het reflectieproces voor de leerlingen als vanzelfsprekend worden beschouwd. Op basis van de antwoorden die zijn gegeven door de ondervraagden en de uitkomsten van het literatuuronderzoek, kan geconcludeerd worden dat het reflectieproces van de leerlingen gestuurd wordt door de leerkracht.

9.6 Succesvol reflectiemoment

De ondervraagden van het schriftelijk interview zijn allemaal werkzaam in het onderwijs. De meeste ondervraagden werken als leerkracht in het onderwijs. Leerkrachten ervaren vele situaties in de dagelijkse praktijk en hebben trucs om leerlingen te prikkelen. Om deze reden is aan de ondervraagden de vraag gesteld om een reflectiemoment te beschrijven die in de meeste gevallen succesvol uitpakt.

Acht ondervraagden hebben deze vraag beantwoord. De ondervraagden hebben diverse succesvolle situaties beschreven. Zie figuur 9.6. Twee ondervraagden ondervinden succesvolle situaties wanneer zij reflecteren bij samenwerkingsopdrachten. Hierbij reflecteren zij op het resultaat, wat goed is gelukt en wat de volgende keer beter kan. Één ondervraagde ervaart bij een voorleesverhaal een succesvol reflectiemoment. Hierbij is het succesvol om leerlingen te vragen hoe zij de situatie in het verhaal zouden aanpakken. In de bovenbouw ervaart de leerkracht het reflecteren als succesvol wanneer de leerlingen zelfstandig werken aan de weektaak. De leerkracht stelt vragen als: 'heb je lekker gewerkt? Vind je dat je genoeg hebt gedaan voor je gevoel?'. Het reflecteren op het product wordt bij twee ondervraagden als succesvol ervaren. Leerlingen zijn enthousiast over het gemaakte werk en kunnen hier gemakkelijk over vertellen. Wanneer er bij een lesovergang wordt

gereflecteerd, ervaart één ondervraagde het als succesvol omdat dit een moment is waar tijd verloren kan gaan. Reflecteren bij een lesovergang maakt je bewust van hoe de lesovergangen verlopen. Tot slot ervaart één ondervraagde succesvolle reflectie momenten wanneer het gaat om probleemsituaties. Door vragen te stellen als ‘hoe kan dat anders?’ en ‘ging het nu beter en waarom?’.



Figuur 9.6: Succesvolle reflectiemomenten

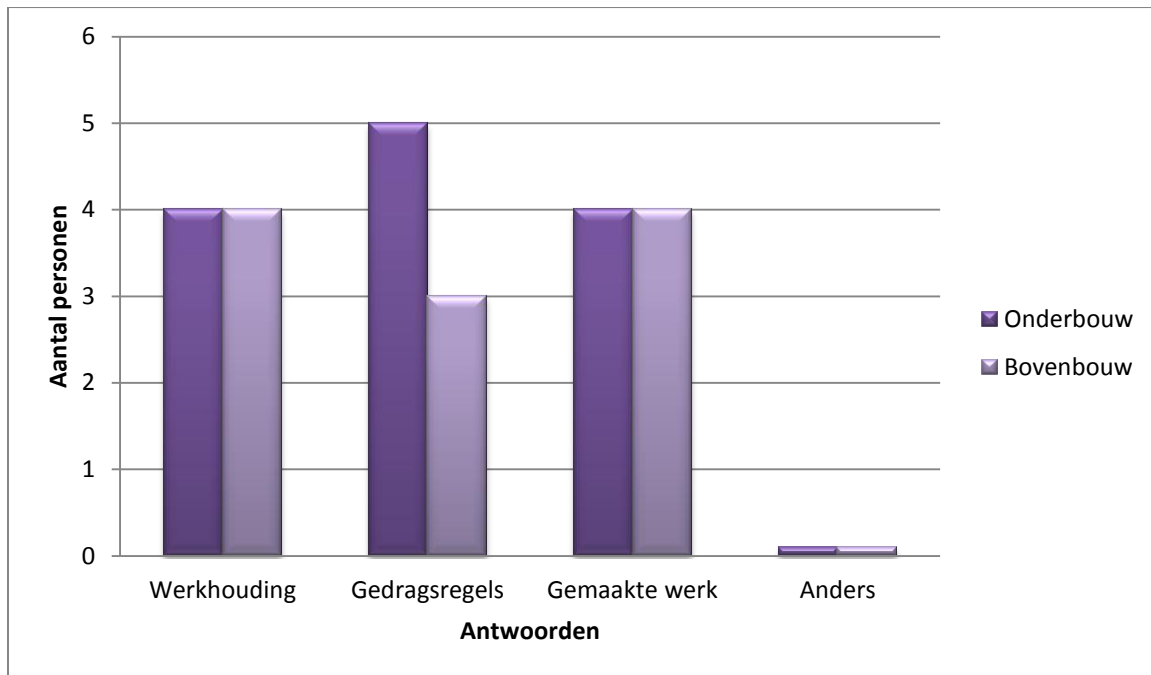
Op basis van het literatuuronderzoek blijkt dat een reflectiemoment succesvol is wanneer de opbrengst van het reflectiemoment bruikbaar is en kan leiden tot verbeteringen. Concluderend op basis van de antwoorden die de ondervraagden hebben gegeven, kan worden gesteld dat de ondervraagden diverse succesvolle reflectiemomenten ervaren.

9.7 Reflectie onderwerpen

In de klas kan op diverse aspecten worden gereflecteerd. Aan de ondervraagden is gevraagd om aan te kruisen waarover zij met de leerlingen reflecteren. Bij deze vraag zijn meerdere antwoorden mogelijk.

De antwoorden van de ondervraagden zijn onderverdeeld in onderbouw en bovenbouw leerkracht. De onderbouw telt 5 leerkrachten en hebben samen 13 antwoorden aangekruist. De bovenbouw telt 4 leerkrachten en hebben samen 11 antwoorden aangekruist. Voor de intern begeleider is deze vraag niet van toepassing. In figuur 9.7 is te zien aan welke aspecten wordt gereflecteerd met de leerlingen in de onderbouw en bovenbouw. In de onderbouw wordt meer aandacht besteed aan de gedragsregels dan in de bovenbouw. Één ondervraagde heeft als opmerking bij deze vraag opgeschreven dat er wordt gereflecteerd op dagelijkse praktijk situaties in de onderbouw. In de bovenbouw wordt er voornamelijk gereflecteerd op de werkhouding en het gemaakte werk. Het

reflecteren hangt samen met het doel van de les en het proces tijdens het werken, omschrijft één ondervraagde.



Figuur 9.7: Reflectie onderwerpen

Uit de antwoorden van de ondervraagden blijkt dat er op diverse gebieden in het basisonderwijs wordt gereflecteerd. In het literatuuronderzoek is naar voren gekomen dat reflecteren een leerproces is dat herhaald moet worden. Geconcludeerd kan worden dat er in het basisonderwijs veel aandacht moet worden gegeven aan het reflectieproces van de leerlingen.

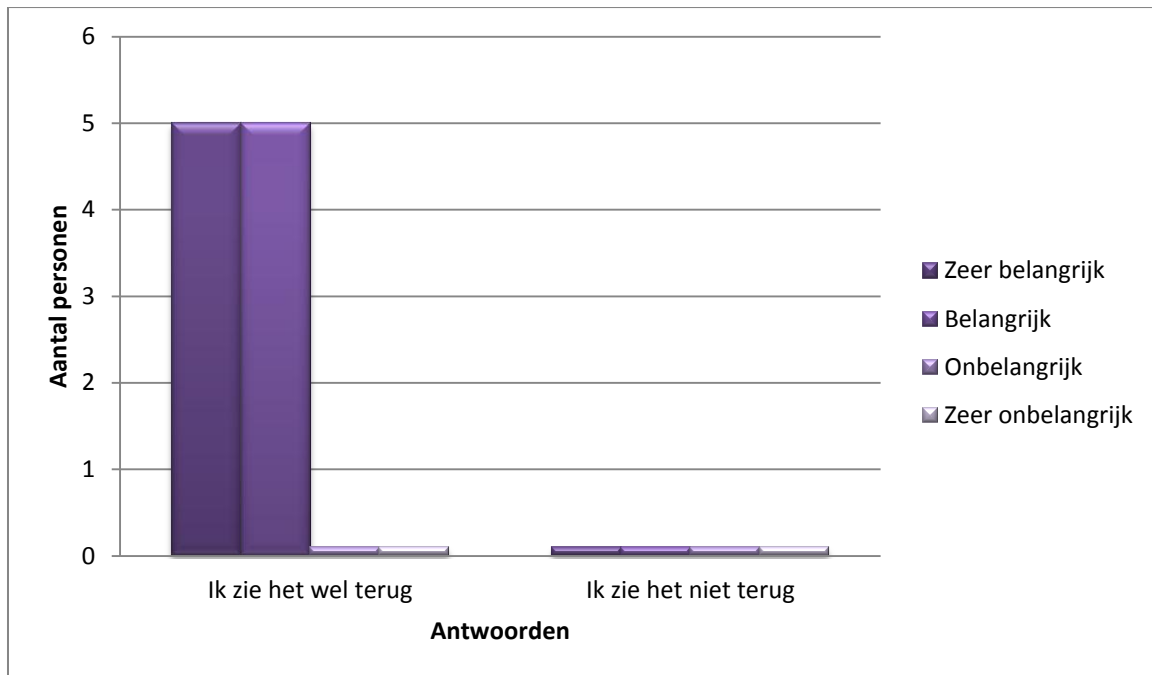
9.8 Reflectie als kernwaarde

De NDV heeft in maart 2012 zes kernwaarden voor het daltononderwijs omschreven. Één kernwaarde is 'reflectie'. Aan de ondervraagden van het schriftelijk interview is gevraagd of zij reflectie terug zien in het huidige daltononderwijs. Ook is aan hen gevraagd hoe belangrijk zij het vinden dat reflectie is toegevoegd aan het daltononderwijs.

In figuur 9.8 is te zien dat alle ondervraagden reflectie terug zien in het huidige daltononderwijs. Één ondervraagde heeft er als opmerking bij gezet: 'nog lang niet genoeg, ook niet bij mijzelf'. Tevens is er aan de ondervraagden gevraagd om aan te geven hoe belangrijk zij reflectie vinden als toevoeging op het daltononderwijs. De helft, 5 personen, van de ondervraagden vindt het zeer belangrijk dat reflectie is toegevoegd aan het daltononderwijs, de andere helft vindt reflectie belangrijk als toevoeging op het daltononderwijs.

In het literatuuronderzoek is onderzoek gedaan naar de nieuwe toegevoegde kernwaarden van het daltononderwijs. Uit het schriftelijk interview blijkt dat de ondervraagden het belangrijk tot zeer belangrijk vinden dat de kernwaarde reflectie is toegevoegd aan het daltononderwijs. Concluderend op basis van het literatuuronderzoek en de gegevens uit deze vraag, kan worden gesteld dat het

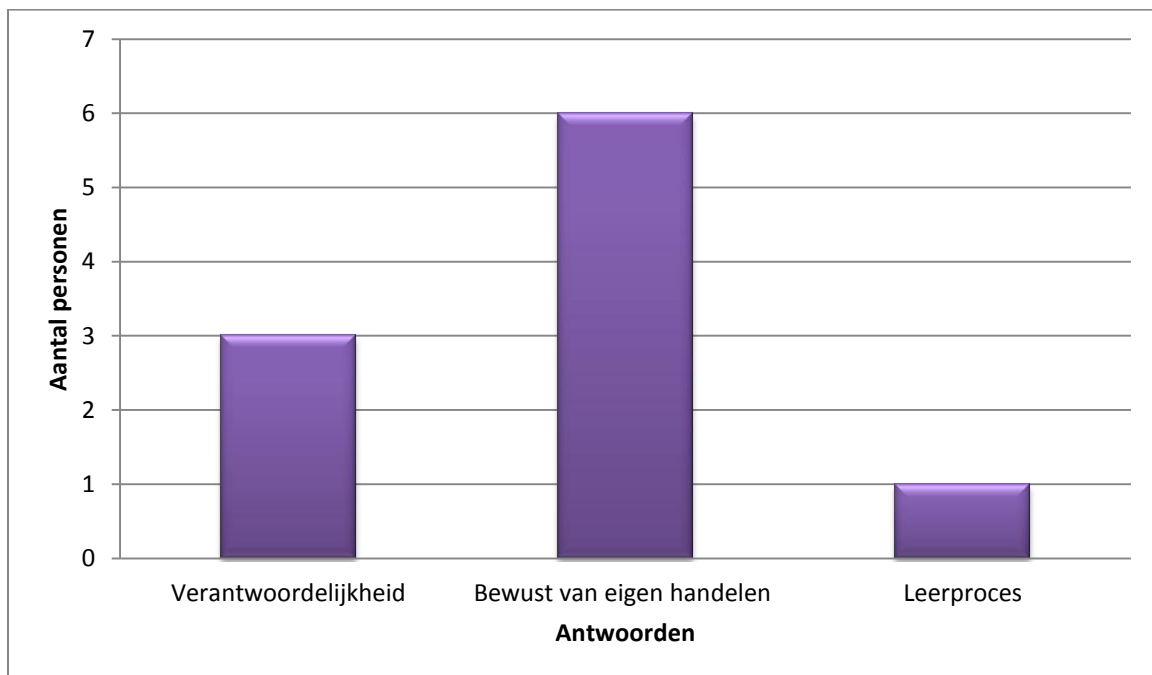
belangrijk is om leerlingen in het basisonderwijs te laten reflecteren. Of terwijl, het besef van het bewust laten handelen van de leerlingen.



Figuur 9.8: De nieuwe kernwaarde reflectie

9.9 Meerwaarde van reflecteren

In de kerndoelen die de overheid heeft gesteld voor het onderwijs, staat beschreven dat leerlingen in het basisonderwijs moeten leren reflecteren. Aan de ondervraagden is gevraagd hun mening te geven over de meerwaarde van reflecteren in het basisonderwijs.



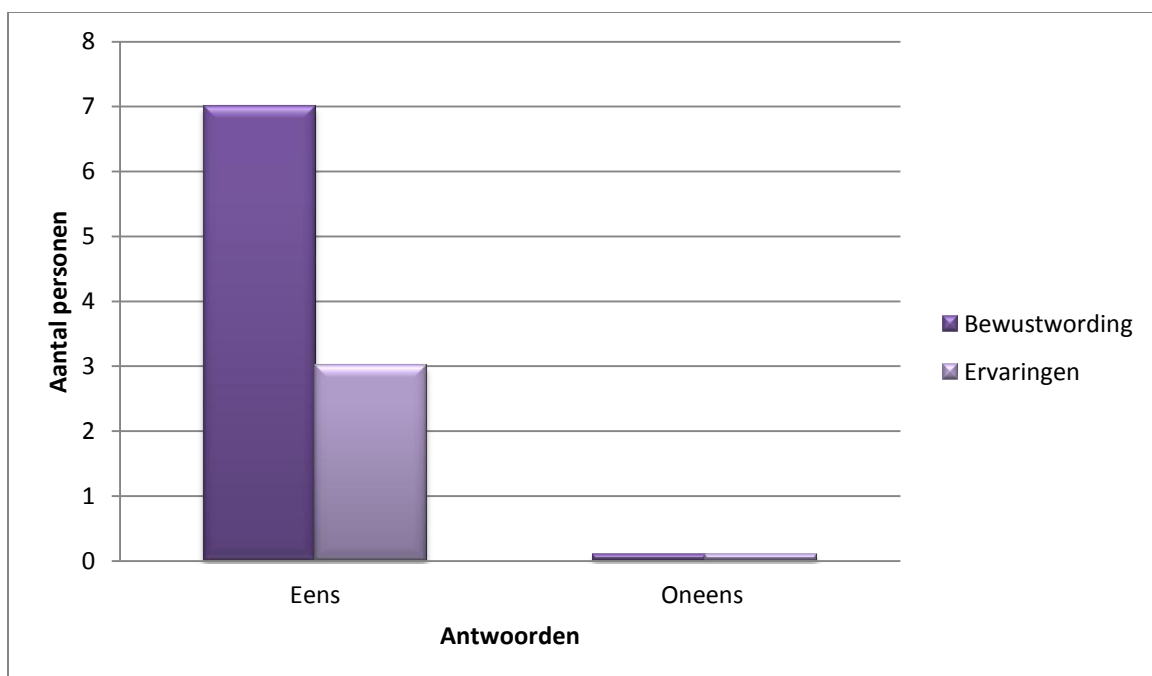
Figuur 9.9: De meerwaarde van reflecteren

Zoals te zien is in figuur 9.9, zijn de antwoorden die de ondervraagden hebben gegeven geordend in drie categorieën. 30% van de ondervraagden beweert dat je door te reflecteren bij de leerlingen het verantwoordelijkheidsgevoel vergroot. Tevens wordt er geschreven dat je zonder reflectie er niet achter zult komen of het doel is gehaald. De antwoorden uit de tweede categorie omschrijven de meerwaarde van reflecteren als bewustwording van het eigen handelen. ‘Leerlingen worden bewust van hun eigen kunnen en handelen, ze leren van de fouten’. Deze omschrijving van de meerwaarde van reflecteren laat zien dat het belangrijk is dat leerlingen zich ervan bewust zijn hoe ze handelen. Het bevordert het zelfvertrouwen van de leerlingen. De laatste categorie, leerproces, laat zien dat reflectie een leerproces is die cyclisch herhaald wordt. De ondervraagde heeft het antwoord aangevuld met ‘ opgedane ervaringen worden gereflecteerd door de leerlingen en de uitkomsten kunnen meegenomen worden bij de volgende planning’.

Geconcludeerd kan worden dat de meerderheid van de ondervraagden de meerwaarde van reflecteren in het basisonderwijs ziet als bewust worden van het eigen handelen. In het literatuuronderzoek is naar voren gekomen dat de meerwaarde van reflecteren het bewust worden van het eigen handelen is. Hieruit kan worden opgemaakt dat de meerwaarde om te reflecteren met de leerlingen in het basisonderwijs is dat leerlingen bewust zijn van het eigen handelen.

9.10 Reflecteren bevordert de leerresultaten

Heeft reflecteren met de leerlingen invloed op de leerresultaten van de leerlingen? Deze vraag werd gesteld in de vorm van de volgende stelling: *door als leerkracht leerlingen te laten reflecteren bevordert het reflecteren de leerresultaten van de leerlingen*. Aan de ondervraagden is gevraagd hun standpunt toe te lichten.



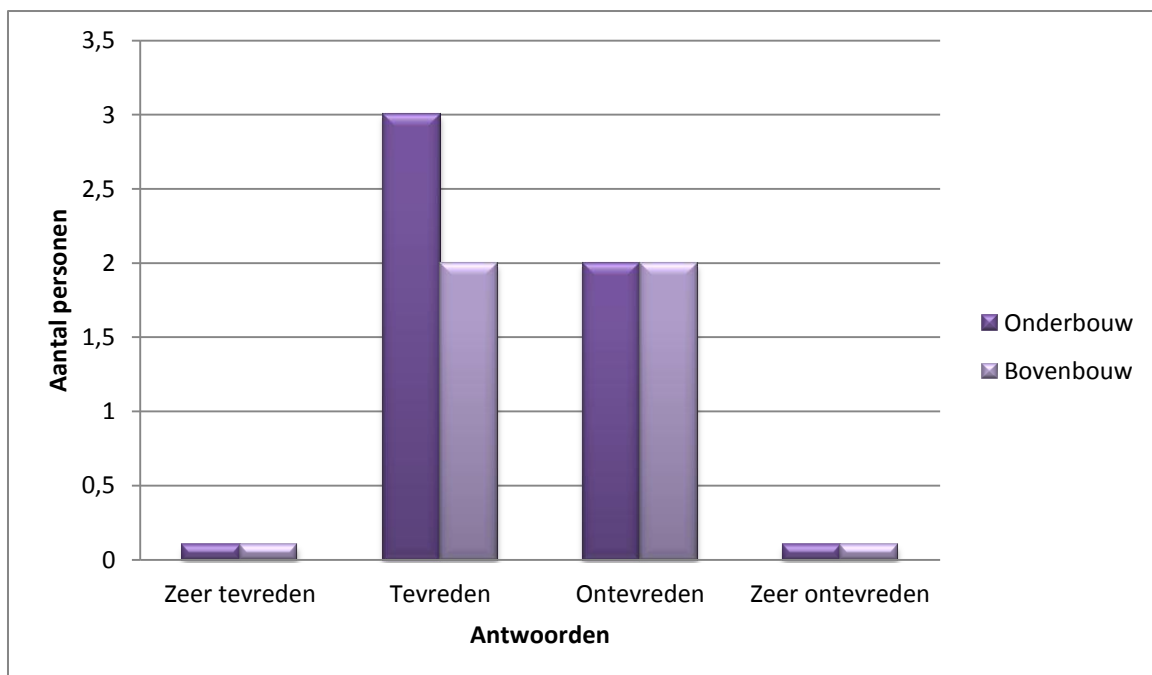
Figuur 9.10: Reflecteren bevordert leerresultaten

Op deze stelling is unaniem 'eens' gestemd. Zie figuur 9.10. Wel is er in de toelichting onderscheid gemaakt tussen bewustwording en ervaringen. 'Bewustwording van het halen van doelen en het bijstellen daarvan' was één van de citaten van een ondervraagde. Dit laat zien dat 70% van de ondervraagden het belangrijk vindt dat leerlingen zich ervan bewust zijn wat de resultaten zijn en weten hoe ze hier aan kunnen werken. 30% van de ondervraagden stelt dat leerlingen leren van eerdere ervaringen en dat reflecteren een leerproces is.

Naar aanleiding van de uitkomsten van de ondervraagden kan worden gesteld dat door reflectie de leerresultaten van de leerlingen bevorderen. In het literatuuronderzoek is niet expliciet naar voren gekomen dat doormiddel van reflectie de leerresultaten van de leerlingen verbeteren. Wel kan worden geconcludeerd dat leerlingen door reflectie bewust zijn van hun eigen leerproces en hierdoor meer inzicht hebben in het eigen handelen.

9.11 Tevredenheid over het ontwikkelen van reflecteren

Voor het onderzoek is het van belang om te weten hoe tevreden de leerkrachten op CBS de Tweesprong zijn over de manier waarop zij reflectie ontwikkelen bij de leerlingen. Hierbij kunnen de leerkrachten aangeven of zij zeer tevreden, tevreden, ontevreden of zeer ontevreden zijn over de manier waarop zij reflecteren ontwikkelen bij de leerlingen.



Figuur 9.11: Tevredenheid ontwikkeling reflectie

Voor de intern begeleider is deze vraag niet van toepassing. Zoals te zien is in figuur 9.11, zijn de antwoorden van deze vraag geordend op tevredenheid en op het werkveld onderbouw en bovenbouw. Uit het schriftelijk interview blijkt dat 60% van de leerkrachten uit de onderbouw tevreden is over de manier waarop zij reflectie ontwikkelt bij de leerlingen. Een ondervraagde geeft aan dat er in de onderbouw een eenvoudig begin wordt gemaakt met het ontwikkelen van reflectie. 40% van de leerkrachten uit de onderbouw is ontevreden over de manier waarop zij reflecteren ontwikkelen bij de leerlingen. Als toelichting geven zij aan: 'Het moet structureel, ik moet het mij meer eigen maken zodat het iets vanzelfsprekends is'. De leerkrachten in de onderbouw die ontevreden zijn ondervinden hinder doordat zij niet structureel reflecteren met de leerlingen. 50% van de leerkrachten uit de bovenbouw is tevreden over de manier waarop zij reflecteren ontwikkelt bij de leerlingen. Één ondervraagde geeft aan dat een goede opbouw van reflecteren belangrijk is zodat het niveau van reflecteren zal stijgen. 50% van de leerkrachten uit de bovenbouw is echter ontevreden over de manier waarop zij reflectie ontwikkelt bij leerlingen. Zij lichten het antwoord als volgt toe: 'het moet meer, maar de leerkracht moet dit leren en eigen maken' en 'de leerlingen reflecteren op hun weektaak, maar dat is te algemeen en er staat vaak hetzelfde door de leerlingen op geschreven'. Deze leerkrachten lopen tegen het probleem aan dat de leerkracht zelf moet kunnen reflecteren en dat over moeten brengen op de leerlingen. Tevens is het reflecteren te algemeen en te oppervlakkig waardoor er te weinig uit de reflectiemomenten wordt gehaald.

Concluderend bij deze vraag die gesteld is aan de ondervraagden, kan worden gesteld dat niet alle leerkrachten tevreden zijn over de manier waarop zij reflecteren ontwikkelen bij de leerlingen. Op basis van het literatuuronderzoek blijkt dat de leerkrachten zelf bekwaam moeten zijn in het reflecteren, alvorens zij reflectie ontwikkelen bij de leerlingen. Op basis van deze gegevens kan worden gesteld dat de leerkrachten van CBS de Tweesprong zelf eerst bekwaam moeten worden in het reflecteren, waardoor zij vervolgens het reflectieproces van de leerlingen kunnen aansturen.

9.12 Wat moeten de leerlingen beheersen?

Leerlingen ontwikkelen zich gedurende de basisschool op het gebied van reflectie. Aan de ondervraagden is gevraagd te noteren wat de leerlingen, in de eigen groep, moeten beheersen op het gebied van reflectie aan het einde van het jaar.

Groep	De leerlingen kunnen aan het einde van het jaar:
1-2	- Terugkijken op het gemaakte werk - Vertellen wat goed ging en wat niet goed ging - Vertellen wat ze de volgende keer anders gaan doen of wat ze weer gaan doen - Eerlijk naar zichzelf kijken en open staan voor feedback van anderen
3	- Reflecteren op eenvoudige eenduidige afspraken m.b.t. gedragsregels en het gemaakte werk - Een terugkoppeling maken naar het eigen handelen
4	- Reflecteren op hun gedrag - Reflecteren op het gemaakte werk(taakwerk) - Reflecteren op het samenwerken
5	- Aangeven tijdens het werk of iets moeilijk is of makkelijk, vragen kunnen stellen - Aan het eind van het werk kunnen nakijken en bedenken waarom iets goed ging of niet - Vertellen hoe de samenwerking is verlopen - De taakbrief evalueren
6	- Eigen moeilijkheden bij taal en rekenen herkennen + eventueel actie ondernemen - Reflecteren op samenwerking met het maatje en het groepje - Weektaak/gemaakte opdrachten goed in kaart brengen
7	- Bewust naar zichzelf kijken en zien dat ze zelf invloed hebben op het leerproces - Verantwoordelijkheid dragen voor hun eigen leerproces
8	- Zelfstandig reflecteren op het gemaakte werk - Zelfstandig reflecteren op het gedrag

Figuur 9.12: Doelen voor reflecteren in het basisonderwijs

In de tabel in figuur 9.12 is te zien dat in iedere groep reflectie aan bod komt, ieder op het eigen niveau van de groep. Deze doelen zijn gesteld door de leerkrachten van de desbetreffende klas. Zij werken gedurende het schooljaar aan deze doelen die zij zelf hebben geformuleerd.

Geconcludeerd kan worden dat de leerkrachten op CBS de Tweesprong allemaal in hun eigen groep reflectie aan bod laten komen. Hiervoor hebben zij hun eigen doelen geformuleerd. In het literatuuronderzoek is naar voren gekomen dat het van groot belang is dat leerlingen vanaf groep 1 al in aanraking komen met reflectie. Hieruit kan worden opgemaakt dat leerlingen gedurende de basisschoolperiode, in iedere groep, op een hoger niveau leren werken aan het eigen reflectieproces.

10. Conclusies praktijkonderzoek

In dit hoofdstuk wordt op basis van het praktijkonderzoek antwoord gegeven op de praktijk deelvraag *‘Op welke wijze reflecteren de leerkrachten van CBS de Tweesprong in de klas en wat zijn de motieven om te reflecteren in de eigen groep?’*, die de onderzoeker voorafgaand aan dit onderzoek gesteld heeft. In hoofdstuk 9 van dit onderzoek, staat het praktijkonderzoek beschreven. Het praktijkonderzoek, bestaande uit het schriftelijk interview, heeft plaatsgevonden op CBS de Tweesprong te Leek. In het belang van het onderzoek is het noodzakelijk om te weten welke motieven de leerkrachten hebben om te reflecteren in de klas en tevens op welke wijze zij reflectie toepassen in de klas. Aan de hand van het schriftelijk interview worden de conclusies uit het praktijkonderzoek beschreven. In dit hoofdstuk worden de conclusies gelieerd aan de onderwerpen van het praktijkonderzoek beschreven. Aan het einde van dit hoofdstuk kunt u de conclusie, het antwoord op de praktijk deelvraag, lezen.

10.1 Betekenis reflectie

In het praktijkonderzoek hebben de leerkrachten een eigen definitie voor het begrip ‘reflectie’ geformuleerd. De meerderheid definieert reflectie als het terugblikken op het proces en het product. Daarnaast formuleert 40% van de ondervraagden reflectie als terugblikken op het proces van eigen handelen. Aan deze definities voor het begrip ‘reflectie’ is te zien dat de leerkrachten onder het begrip reflectie ‘terugblikken op het proces’ verstaan.

10.2 Reflectie in de klas

Voor het onderzoek is het van belang om te weten wat de mening is van de leerkrachten om leerlingen in het basisonderwijs te laten reflecteren. In dit kader heeft de onderzoeker gevraagd of de leerkrachten het ermee eens zijn dat leerlingen in het basisonderwijs in staat zijn om te reflecteren. Alle ondervraagden zijn het eens dat leerlingen, ieder op het eigen niveau, in staat zijn om te reflecteren. Gekoppeld aan deze vraag is het belangrijk te weten hoe vaak de leerkrachten op dit moment gemiddeld per dag reflecteren. Leerkrachten in de onderbouw hebben aangegeven aan het einde van de ochtend en aan het einde van de middag te reflecteren met de leerlingen. De meerderheid heeft aangegeven 3-8 keer per dag te reflecteren. Een aantal leerkracht heeft hierbij aangegeven 3-8 keer per dag stil te staan bij reflectie, maar dit in de meeste gevallen vergeet. Wel vinden de leerkrachten dat reflectie een proces is dat wordt gestuurd door de leerkracht. In groep 7 en 8 zal het reflectieproces meer leerling gestuurd worden.

10.3 Succesvol reflecteren

Aan de leerkrachten van het schriftelijk interview is gevraagd of zij een succesvol reflectie moment kunnen beschrijven. Geconcludeerd kan worden dat de leerkrachten beschikken over pedagogische en didactische technieken hoe zij reflectie tot een succesvol moment kunnen laten worden. Dit doen de leerkrachten allemaal op hun eigen manier, bijvoorbeeld door klassikaal of individueel reflectievragen te stellen. Een aantal leerkrachten zijn enthousiast over het reflectiemoment

wanneer er wordt gereflecteerd op het product of op samenwerkingsopdrachten. In de onderbouw wordt voornamelijk gereflecteerd op de gedragsregels. In de bovenbouw wordt meer aandacht besteed aan de werkhouding van de leerlingen en het resultaat van het gemaakte werk.

10.4 Reflecteren in het basisonderwijs

Reflectie krijgt een steeds grotere plaats in het onderwijs. De NDV heeft reflectie als kernwaarde in het daltononderwijs centraal gesteld. Alle ondervraagden zien reflectie terug in het huidige daltononderwijs en vinden het zeer belangrijk of belangrijk dat reflectie als kernwaarde is toegevoegd aan het daltononderwijs. Om te weten wat het motief is van de leerkrachten om te reflecteren in het basisonderwijs, is gevraagd wat zij de meerwaarde van reflecteren in het basisonderwijs vinden. De meerderheid heeft aangegeven dat het bewust zijn van het eigen handelen een meerwaarde is om te reflecteren in het basisonderwijs. Tevens kan de onderzoeker concluderen dat alle ondervraagden vinden dat reflectie de leerresultaten van de leerlingen bevordert.

10.5 Ontwikkeling reflectie

De ondervraagden hebben aangegeven dat zij reflectie belangrijk vinden in het basisonderwijs. Om deze reden is er aan de leerkrachten gevraagd hoe tevreden zij zijn over de manier waarop zij reflectie ontwikkelen bij de leerlingen in de klas. Een kleine meerderheid is tevreden, terwijl de overige leerkrachten ontevreden zijn over de manier waarop zij reflectie ontwikkelen. Zij geven aan dat reflectie niet structureel in het onderwijsprogramma zit en hierdoor vaak vergeten. Tot slot kan er geconcludeerd worden dat er in alle groepen, op eigen niveau, aandacht wordt gegeven aan reflectie.

10.6 Conclusie

Geconcludeerd kan worden op basis van de gegevens uit het praktijkonderzoek, dat de leerkrachten van CBS de Tweesprong te Leek proberen structureel te reflecteren met de leerlingen in de klas. Een aantal leerkrachten heeft aangegeven dat zij vergeten te reflecteren. Wel vinden alle leerkrachten dat het belangrijk is dat leerlingen in het basisonderwijs leren reflecteren op het eigen niveau. Een aantal leerkrachten reflecteert meerdere malen per dag doormiddel van het stellen van vragen. Een aantal leerkrachten van CBS de Tweesprong, 45%, is ontevreden over de manier waarop zij het reflecteren ontwikkelen bij de leerlingen. Hieruit kan geconcludeerd worden dat de leerkrachten didactisch niet bekwaam genoeg zijn en weinig kennis hebben over het ontwikkelen van het reflectieproces bij leerlingen. Tevens vinden de leerkrachten het lastig om gestructureerd te reflecteren met de leerlingen, hieruit kan worden opgemaakt dat de leerkrachten baat hebben bij vaardigheden om het reflectieproces bij de leerlingen te ontwikkelen. Pedagogisch gezien willen de leerkrachten van CBS de Tweesprong graag kunnen reflecteren met de leerlingen in de klas en vinden de leerkrachten het belangrijk dat leerlingen leren reflecteren. In het volgende hoofdstuk kunt u de eindconclusies van dit gehele onderzoek lezen waarbij antwoord wordt gegeven op de onderzoeksvraag. Tevens worden er in dit hoofdstuk aanbevelingen en suggesties voor vervolgonderzoek gegeven.

Eindconclusies en aanbevelingen

11. Eindconclusies en aanbevelingen

Tijdens dit onderzoek heeft de onderzoeksvraag centraal gestaan: *Hoe vaak en op welke wijze reflecteren de leerkrachten in groep 1 t/m 8 van CBS de Tweesprong met de leerlingen in de klas en op welke wijze zou CBS de Tweesprong een ontwikkelingslijn m.b.t. reflectie kunnen realiseren?*

De titel van dit onderzoek 'Reflecteren, is dat zinvol?!', kan volmondig met 'ja' worden beantwoord. Reflecteren is belangrijk én zinvol. Uit het literatuuronderzoek is gebleken dat in het daltononderwijs sinds maart 2012 reflectie centraal staat. Uit het praktijkonderzoek blijkt dat de leerkrachten van CBS de Tweesprong nog volop in ontwikkeling zijn om een weg te vinden in het ontwikkelen van het reflectieproces van de leerlingen. De leerkrachten weten waarom het belangrijk is om te reflecteren. Dit sluit aan op wat de onderzoeker in het literatuuronderzoek heeft onderzocht, namelijk dat reflecteren het bewust worden van het eigen handelen bevordert. In het literatuuronderzoek is naar voren gekomen dat een goede manier om te reflecteren in het basisonderwijs is om te werken met onder andere het portfolio. Uit het praktijkonderzoek blijkt dat CBS de Tweesprong succeservaringen ervaart als het gaat om reflecteren met leerlingen op samenwerkingsopdrachten of op resultaten van gemaakt werk. Concluderend uit het literatuuronderzoek blijkt dat de leerkrachten in het basisonderwijs zelf bekwaam moeten zijn in het reflecteren om reflectie vervolgens te ontwikkelen bij de leerlingen.

Op basis van het literatuuronderzoek en het praktijkonderzoek kan geconcludeerd worden dat het belangrijk en zinvol is om in het basisonderwijs leerlingen bewust te maken van hun eigen leerproces. Uit het praktijkonderzoek is naar voren gekomen dat de leerkrachten van CBS de Tweesprong proberen regelmatig te reflecteren. Uit dit onderzoek is echter gebleken dat zij weinig kennis en vaardigheden hebben om leerlingen te leren reflecteren. Wel kan geconstateerd worden dat de leerkrachten meer aandacht willen besteden aan het ontwikkelen van het reflectie proces van de leerlingen. Omdat CBS de Tweesprong een daltonschool is, is de school verplicht om de kernwaarden te hanteren die zijn gesteld door de NDV. Sinds maart 2012 is hier onder andere de kernwaarde 'reflectie' aan toegevoegd. In het literatuuronderzoek heeft de onderzoeker diverse definities van het begrip reflectie met elkaar vergeleken. Dit heeft geleid tot het schrijven van een nieuwe, eigen, definitie. Uit het praktijkonderzoek is gebleken dat de leerkrachten een zelfde definitie voor het begrip reflectie formuleren, namelijk het terugblikken op het product en het proces van het eigen handelen. Hieruit kan geconcludeerd worden dat de definitie van de leerkrachten van CBS de Tweesprong m.b.t. reflectie voldoet aan de definitie van het literatuuronderzoek. Er kan daarom geconstateerd worden dat de leerkrachten van CBS de Tweesprong het eens zijn met elkaar wat betreft de betekenis van het begrip reflectie.

Het is belangrijk dat er op CBS de Tweesprong aandacht wordt besteed aan reflectie zodat het voldoet aan de eisen van de NDV. De leerkrachten van CBS de Tweesprong zien het belang van reflecteren met leerlingen in en hebben een zelfde definitie voor het begrip reflectie. Op deze manier kan en er een ontwikkelingslijn m.b.t. reflectie gerealiseerd worden. Uit dit onderzoek is gebleken dat de leerkrachten op CBS de Tweesprong nog weinig bezig zijn in de klas om leerlingen bewust te laten reflecteren.

Geconcludeerd kan worden dat er op CBS de Tweesprong een ontwikkelingslijn m.b.t. reflectie kan worden gerealiseerd vanuit de gegevens van het literatuuronderzoek en het praktijkonderzoek.

11.1 Aanbevelingen

De leerkrachten van CBS de Tweesprong zien het belang van reflecteren met leerlingen in, dit biedt een goede uitgangspositie om als team samen verder te denken over reflecteren in de school. De ontwikkelingslijn m.b.t. reflectie kan gemaakt worden door een format reflecteren op te stellen waarin alle reflectie vaardigheden die moeten worden behaald door de leerlingen in het basisonderwijs(reflectie niveaus) te beschrijven samen met de jaargroepen van de basisschool. Met behulp van het format reflecteren(de ontwikkelingslijn), kan worden gekeken op welk reflectie niveau een leerling zit en of dit voldoet aan de ontwikkeling van het reflectie niveau. De onderzoeker adviseert dat de leerkrachten van CBS de Tweesprong zelf vaardigheden moeten ontwikkelen om gestructureerd en met een natuurlijke pedagogische basishouding het reflectieproces bij de leerlingen op het juiste niveau te ontwikkelen. Met behulp van kwaliteitskaarten kunnen de kwaliteitseisen m.b.t. reflectie in kaart worden gebracht. Op deze manier worden de reflectie bekwaamheden van de leerkrachten gemeten.

11.2 Suggesties vervolgonderzoek

Dit onderzoek is het startpunt om verder onderzoek te doen naar reflecteren in het basisonderwijs. Er kan onderzoek gedaan worden naar het nut van reflecteren in het basisonderwijs, hierbij te denken aan de leeropbrengsten die behaald worden wanneer leerlingen reflecteren en welke manieren van reflecteren succesvol zijn. Naar leerling gestuurde reflectie kan tevens onderzoek gedaan worden, te denken aan het moment waarop dit verwacht mag worden. Hierbij kan ook onderzoek worden gedaan naar wat leerlingen zelf vinden om te reflecteren. Zien de leerlingen het nut in van reflecteren? Reflectievaardigheden kunnen hier aan bod komen. Er kan tevens onderzoek worden gedaan naar de reflectie momenten op andere, soortgelijke, basisscholen. Hierbij kan worden gekeken naar de overeenstemming en succesvolle reflectie momenten. Belangrijk is dat er blijvend onderzoek naar reflecteren met leerlingen in het basisonderwijs gedaan wordt.

Literatuurlijst

Literatuur

Baarda, D.B. & Goede, M.P.M. de (2006). *Basisboek methoden en technieken*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff bv

Benammar, K., Schaik, M. van, Sparreboom, I., Vrolijk, S. & Wortman, O. (2011). *Reflectietools*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers

Bos, C. (2009). *Willen = Kunnen = Doen*. Assen: Koninklijke Van Gorcum

Castelijns, J., Segers, M. & Struyven, K. (2011). *Evalueren om te leren*. Bussum: Uitgeverij Coutinho

Eijkeren, M. (2006). *Werken in het basisonderwijs*. Baarn: HB uitgevers

Eijkeren, M. (2010). *Pedagogisch-didactisch begeleiden*. Baarn/Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff

Geerdink, G., Volman, M. & Wardekker, W. (2006). *Pedagogische kwaliteit in de basisschool*. Baarn: HB uitgevers

Groen, M. (2011). *Reflecteren: de basis*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers bv

Jansen, H. & Haan, D. de (2005). *Dalton! Durf jij?* Utrecht: Uitgeverij Agiel

Korthagen, F., Koster, B., Melief, K. & Tigchelaar, A. (2002). *Docenten leren reflecteren*. Soest: Uitgeverij Nelissen

Ploeg, P. van der (2010). *Dalton Plan: oorsprong en theorie van het daltononderwijs*. Apeldoorn: Thieme Boekentuin

Röhner, R. & Wenke, H. (2004). *Dalton-onderwijs, een blijvende inspiratie*. Nieuwegein: Arko Uitgeverij BV

Röhner, R. & Wenke, H. (2005). *Hallo dalton*. Nieuwegein: Arko Uitgeverij BV

Wenke, H. & Röhner, R. (1999). *Leve de school, daltononderwijs in de praktijk*. Nieuwegein: Arko Uitgeverij BV

Artikelen

CBS de Tweesprong. (2012) *Daltonwerkwijze boek*. Geraadpleegd op 26 september 2013

Tijssen, K. (2007) Kinderen zelf leren reflecteren [Electronic version]. *JSW*, 92 (10), 18-21

Wolthuis, H. (2005) Ontwikkelingslijnen binnen Daltononderwijs [Electronic version]. *JSW*, 89 (4), 6-8

Internet

Andringa, E. (n.d.) *Reflecteren*. Geraadpleegd op 11 oktober 2013 via <http://www.dalton.nu/Site/reflecteren.html>

Berends, R. (2012) *Reflectie en Dalton*. Geraadpleegd op 11 oktober 2013 via <http://www.daltondeventer.nl/cursus1213/basis/map/Reflectie-en-dalton.pdf>

Dale, van. (2013) *Van Dale Online woordenboek*. Geraadpleegd op 3 oktober 2013 via www.vandale.nl

Koot, U. (2012) *Feedup, feedback en feedforward*. Geraadpleegd op 10 december 2013 via <http://blog.han.nl/hanicto/feedup-feedback-en-feedforward/>

Korthagen, F. (2002) *Niveaus in reflectie: naar maatwerk in begeleiding*. Geraadpleegd op 14 oktober 2013 via [http://www.arteveldehogeschool.be/studielicht/sites/default/files/files/Reflectieopdracht%20Artikel%20Niveaus%20in%20reflectie\(1\).pdf](http://www.arteveldehogeschool.be/studielicht/sites/default/files/files/Reflectieopdracht%20Artikel%20Niveaus%20in%20reflectie(1).pdf)

Korthagen, F. (n.d.) *Leren van binnenuit en kernreflectie*. Geraadpleegd op 18 oktober 2013 via <http://fkorthagen.magix.net/website/kernreflectie.17.html%20-%20Kernreflectie#Kernreflectie>

Nederlandse Dalton Vereniging (2013) *Visitaties*. Geraadpleegd op 16 oktober 2013 via http://www.dalton.nl/html/schoolleiding/page_6_2.php

OCW. (2011) *Leeftijdsverdeling docenten in het primair onderwijs*. Geraadpleegd op 9 december 2013 via http://www.trendsinebeeld.minocw.nl/grafieken/3_1_2_17.php

Onderwijs coöperatie. (2004) *Bekwaamheidseisen primair onderwijs*. Geraadpleegd op 29 oktober 2013 via https://www.onderwijSCOoperatie.nl/wp-content/uploads/PO20_mei.pdf

Online wetboek. (2006) *Wet op Primair onderwijs*. Geraadpleegd op 9 december 2013 via <http://www.wetboek-online.nl/wet/Wpo/8.html>

SLO. (2009) *Kerdoelen in het basisonderwijs*. Geraadpleegd op 10 oktober 2013 via <http://ko.slo.nl/kerndoelen/>

Bijlagen

- I. Definities reflecteren, evalueren, feedback
- II. Schillenmodel Bateson
- III. Kinderen zelf leren reflecteren
- IV. Bekwaamheidseisen van leerkrachten in het basisonderwijs
- V. Schriftelijk interview

Definities reflecteren, evalueren, feedback

Bijlage I

Reflecteren:

- 'reflecteren is het mentale vermogen om bewust na te denken over ervaring, kennis, inzicht en houding, met als doel de (onderwijs) bekwaamheid te verbeteren' (*Eijkeren, 2006, p.98*)
- 'reflecteren is een manier om ervaringen te begrijpen, te analyseren en er betekenis aan te geven in handelingen' (*Castelijns, 2011, p.124*)
- 'herinterpreteren van ervaring en kennis' (*Benammar, 2011, p.15*)

Evalueren:

- 'waardebepaling' (*Castelijns, 2011, p.34*)
- 'waarderen of beoordelen' (*Groen, 2011, p.41*)

Feedback:

- 'feedback is het instrument dat leerkrachten in handen hebben om de verzamelde informatie over het leren van leerlingen om te zetten in zinvolle adviezen om het leren te verbeteren'. (*Castelijns, 2011, p. 82*)
- 'feedback is het terugkoppelen van informatie van de ene persoon naar de andere, waarmee duidelijk wordt gemaakt hoe de boodschap (of het gedrag) van de een op de ander overkomt' (*Eijkeren, 2006, p. 101*)

Schillenmodel Bateson

Bijlage II

De buitenste schil van de ui is die van het gedrag van het individu, datgene wat door de omgeving kan worden waargenomen. De omgeving is geen onderdeel van het individu, maar beïnvloedt dit wel en andersom. Als bij een ui kun je de schillen pellen tot steeds een laagje dieper, tot aan de kern.

Beschrijving van de logische niveaus van Bateson:

- Omgeving

Het laagste niveau in de hiërarchie is de omgeving van de mens: de omstandigheden met hun mogelijkheden, beperkingen, regels en voorschriften, zoals ouders en opvoeding, werk, partner enz. Kernvragen zijn: waar reageer ik op, wanneer en met wie?

- Gedrag

De waarneembare acties en reacties die iemand in zijn of haar omgeving vertoont. Kernvragen zijn: wat doe ik, hoe handel ik, wat is mijn observeerbare gedrag?

- Bekwaamheden

De inzichten, capaciteiten, vaardigheden en denkstrategieën waarover iemand beschikt. Kernvragen zijn: hoe pak ik het aan, wat kan ik?

- Overtuigingen

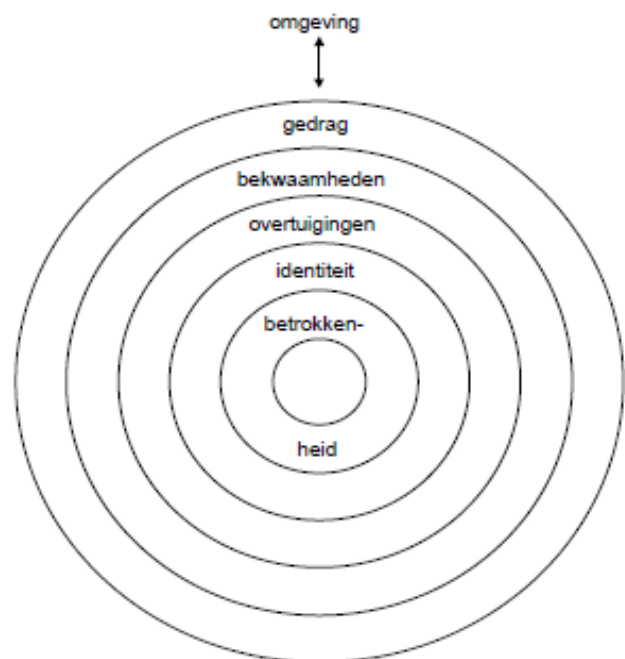
Iemands generalisaties, criteria, normen, waarden en verwachtingen. Kernvragen zijn: waarom doe ik het, wat vind ik belangrijk, waar gaat het mij om?

- Identiteit

Het zelfbeeld en de bijbehorende gevoelens van uniciteit en eigenwaarde. Kernvragen zijn: wie ben ik, wat voor iemand ben ik, wat is mijn levensdoel?

- Betrokkenheid

Het hoogste niveau in de hiërarchie is zingeving: de intuïties omtrent het grotere geheel waarvan men deel uitmaakt, alsmede de roeping en de bezieling die dat grotere geheel verschaft. Kernvragen zijn: van waaruit handel ik, waar ben ik een onderdeel van, wat is het grotere geheel dat mij leidt?



Bron: Geschreven door Richard Buijtenhek: www.rbtc.nl/bateson.htm

Kinderen zelf leren reflecteren

Bijlage: III

De ReflectieMeester ondersteunt leerlingen bij het ontwikkelen van hun reflectievaardigheden. Deze vaardigheden spelen een belangrijke rol bij het leren leren. Ook helpen ze leerlingen hun eigen verantwoordelijkheid voor het leerproces te nemen. Veel scholen vinden dit belangrijke aspecten in hun onderwijs. Om hier concrete invulling aan te geven in de lespraktijk heeft Eduniek de ReflectieMeester ontwikkeld.

De ReflectieMeester bestaat uit vragenkaarten, opdrachtkaarten en een opbergsysteem. Er zijn drie versies beschikbaar: voor de groepen 3 en 4 met kaarten om na een bepaalde taak te reflecteren, voor de groepen 5 en 6 met kaarten om voor en na een taak te reflecteren en voor de groepen 7 en 8 met kaarten om voor, tijdens en na een taak te reflecteren.

- De vragenkaarten

De vragenkaarten bepalen de inhoud van de reflectie. De vragen prikkelen de leerlingen om dieper over hun werk na te denken, wat het niveau van de reflectie zal verhogen. De vragenkaarten zijn geordend naar de verschillende reflectiefasen (oriëntatie, monitoring en evaluatie). Binnen iedere fase komen de deelgebieden terug. Door de vragen op de verschillende deelgebieden te stellen (inhoud, aanpak en beleving) wordt meer variatie aangebracht in de reflectie. Ook kunnen leerlingen bewust kiezen voor een deelgebied om daar eens extra over na te denken, bijvoorbeeld de samenwerking.

Deze tweeledige ordening maakt de reflectiestructuur duidelijk, waardoor de leerlingen gemakkelijk uit de verschillende vragenkaarten kunnen kiezen.



- De opdrachtkaarten

De opdrachtkaarten bepalen de vorm van de reflectie. Ze beschrijven de stappen die een leerling tijdens het reflecteren zal doorlopen. De opdrachtkaarten zijn naar interactieniveau ingedeeld: alleen, in een tweetal, in een viertal (team) of met de hele klas. Door hierin te variëren, zullen leerlingen steeds opnieuw in hun reflectie worden uitgedaagd. Soms is het goed om zelf naar je eigen werk te kijken. Wanneer in tweetallen of viertallen wordt gereflecteerd, zullen leerlingen elkaar andere vragen stellen. Door het zien van verschillende stijlen van reflectie zal de eigen reflectie meer diepgang krijgen.

Bij de ontwikkeling van de opdrachtkaarten is de theorie over meervoudige intelligentie en coöperatief leren toegepast. Leerlingen kunnen op verschillende manieren intelligent zijn. Gardner omschrijft acht intelligenties, namelijk verbaal-linguïstisch, logisch-mathematisch, visueel-ruimtelijk, muzikaal-ritmisch, lichamelijk-kinestetisch naturalistisch, interpersoonlijk en intrapersonlijk. De verschillende manieren van verwerking in de opdrachten sluiten bij de verschillende intelligenties aan. Bij het coöperatief leren staat het samenwerken tussen leerlingen centraal. De opdrachtkaarten bewerkstelligen, door de zorgvuldige opbouw in stappen, dat alle kinderen hun bijdrage aan het proces van reflecteren leveren. De opdrachtkaarten voor tweetallen, viertallen en de hele klas zijn op de structuren gebaseerd die in de theorie van structureel Coöperatief Leren van Kagan zijn ontwikkeld.

Het opbergsysteem voor de vragen- en opdrachtkaarten zorgt ervoor dat de structuur van het product visueel duidelijk is. Hierdoor is het gemakkelijker voor de leerlingen om uit de verschillende mogelijkheden te kiezen. Daarnaast is het duidelijk waar de verschillende kaarten moeten worden opgeborgen.

Bij de ontwikkeling van de ReflectieMeester zijn drie belangrijke uitgangspunten gehanteerd.

- In de eerste plaats is door middel van de vragen en opdrachtkaarten zo veel mogelijk variatie in de vorm en de inhoud van het reflectieproces aangebracht. Zonder deze variatie zou de reflectie van de leerlingen minder diepgaand zijn.
- In de tweede plaats kunnen de leerlingen zelfstandig met de ReflectieMeester werken. Reflecteren is een metacognitief proces, waarbij de leerling naar zichzelf kijkt. Doordat de leerling zelf sturing aan het reflectieproces kan geven, zal hij zichzelf meer als eigenaar van dit proces zien.
- In de derde plaats biedt de ReflectieMeester een doorgaande lijn van groep 3 tot en met groep 8. De leerlingen in groep 3 starten met een mondelinge reflectie in de evaluatiefase, naar aanleiding van een korte taak. In groep 4 blijven zij zich beperken tot een reflectie in de evaluatiefase, naar aanleiding van een korte taak, maar verbreden zij die evaluatie naar inhoud, aanpak en beleving. In de groepen 5 en 6 beginnen zij met een reflectie in de oriëntatiefase, voorafgaande aan een korte taak. In de groepen 7 en 8 reflecteren zij ook in de monitoringfase en bovendien over een langere periode, bijvoorbeeld een week.



Bron: cms.qlictonline.nl/users/eduniek/?pid=727

Bekwaamheidseisen van leerkrachten in het basisonderwijs

Bijlage IV

Bekwaamheidseisen primair onderwijs 20 mei 2004:

1. Inter-persoonlijk competent
 - De leraar primair onderwijs onderschrijft zijn inter-persoonlijke verantwoordelijkheid.
 - Hij is zich bewust van zijn eigen houding en gedrag én van de invloed daarvan op de kinderen.
 - Hij heeft voldoende kennis en vaardigheid op het gebied van groepsprocessen en communicatie om een goede samenwerking met en van de kinderen tot stand te brengen.
2. Pedagogisch competent
 - De leraar primair onderwijs onderschrijft zijn pedagogische verantwoordelijkheid.
 - Hij heeft voldoende pedagogische kennis en vaardigheid om een veilige leeromgeving tot stand te brengen waarin kinderen zich kunnen ontwikkelen tot een zelfstandig en verantwoordelijk persoon. Voor een hele klas of groep maar ook voor een individuele leerling.
3. Vakinhoudelijk & didactisch competent
 - De leraar primair onderwijs onderschrijft zijn vakinhoudelijke en didactische verantwoordelijkheid.
 - Hij heeft voldoende kennis en vaardigheid op het gebied van de onderwysinhouden en de didactiek om een krachtige leeromgeving tot stand te brengen waarin de kinderen zich de culturele bagage eigen kunnen maken die de maatschappij vereist.
4. Organisatorisch competent
 - De leraar primair onderwijs onderschrijft zijn organisatorische verantwoordelijkheid.
 - Hij heeft voldoende organisatorische kennis en vaardigheid om in zijn klas en zijn lessen een goed leef- en werkklimaat tot stand te brengen. Overzichtelijk, ordelijk en taakgericht. In alle opzichten voor hemzelf, zijn collega's en vooral voor de kinderen helder.
5. Competent in het samenwerken met collega's
 - De leraar primair onderwijs onderschrijft zijn verantwoordelijkheid in het samenwerken met collega's.
 - Hij heeft voldoende kennis en vaardigheden om een professionele bijdrage te leveren aan een goed pedagogisch en didactisch klimaat op zijn school, aan goede werkverhoudingen en een goede schoolorganisatie
6. Competent in het samenwerken met de omgeving
 - De leraar primair onderwijs onderschrijft zijn verantwoordelijkheid in het samenwerken met de omgeving van de school.
 - Hij heeft voldoende kennis en vaardigheid om goed samen te werken met mensen en instellingen die betrokken zijn bij de zorg voor de kinderen en bij zijn school.
7. Competent in reflectie en ontwikkeling
 - De leraar primair onderwijs onderschrijft zijn verantwoordelijkheid voor zijn eigen professionele ontwikkeling.
 - Hij onderzoekt, expliciteert en ontwikkelt zijn opvattingen over het leraarschap en zijn bekwaamheid als leraar.

Bron: <https://www.onderwijscooperatie.nl/activiteiten/bekwaamheid/bekwaamheidsdossier/>

Schriftelijk interview

Bijlage V

November 2013

Beste collega,

Zoals u waarschijnlijk al heeft vernomen, ben ik bezig met mijn afstudeeronderzoek op CBS de Tweesprong. Het onderwerp waar ik onderzoek naar doe is reflecteren met leerlingen in de klas. Reflectie is sinds maart 2012 één van de kernwaarden van het daltononderwijs, vastgesteld door de NDV (Nederlandse Dalton Vereniging). Ik wil met dit onderzoek in kaart brengen wat er wordt gedaan op CBS de Tweesprong m.b.t. reflectie en of er een ontwikkelingslijn van groep 1 t/m 8 kan worden gerealiseerd. In het kader van dit onderzoek vraag ik uw medewerking door het invullen van deze enquête. De enquête bestaat uit 13 open- of gesloten vragen, meerkeuzevragen of stellingen. De enquête is overigens anoniem en wordt alleen voor dit onderzoek gebruikt.

Ik wil u vragen de ingevulde enquête uiterlijk 20 november in mijn postvak in de personeelskamer in te leveren.

Alvast hartelijk dank voor jullie medewerking!

Met vriendelijke groet,
Hinke van der Molen
LIO groep 4

-
1. Welke functie(s) heeft u op dit moment op CBS de Tweesprong? Omcirkel wat voor u van toepassing is.
 - Fulltime/parttime leerkracht: groep(en) _____
 - Coördinator onderbouw/bovenbouw/dalton
 - Intern begeleider/Remedial Teacher
 - Anders, namelijk: _____
-

Hieronder volgen vragen en stellingen over reflecteren in het algemeen en reflecteren in het basisonderwijs.

2. In het onderzoek staat reflectie centraal. Wat verstaat u onder het begrip reflectie?
Geef uw eigen definitie voor het begrip reflectie:

3. Hieronder volgt een stelling. Kruis aan of u het hier mee eens of oneens bent en geef een korte toelichting.

'Leerlingen in het basisonderwijs(groep 1 t/m 8) zijn in staat om te reflecteren.'

☐ Eens, omdat:

☐ Oneens, omdat:

4. Hoe vaak besteedt u gemiddeld per dag aandacht aan reflectie in de klas? Kruis één antwoord aan.

☐ 1 keer, aan het einde van de dag

☐ 2 keer, aan het einde van de ochtend en aan het einde van de middag

☐ 3-8 keer, aan het einde van iedere les

☐ Anders, namelijk _____

☐ Ik besteed geen aandacht aan reflecteren in de klas

5. Hieronder volgt een stelling. Kruis aan of u het hier mee eens of oneens bent en geef een korte toelichting.

'Het reflecteren van de leerlingen is een proces dat wordt gestuurd door de leerkracht.'

☐ Eens, omdat:

☐ Oneens, omdat:

6. Geef een beschrijving van een reflectiemoment die u toepast bij u in de klas dat altijd succesvol uitpakt.

7. Als u de leerlingen laat reflecteren in de klas, waarover laat u ze reflecteren? Kruis aan wat voor u van toepassing is. Er zijn meerdere antwoorden mogelijk.

- ☐ Werkhouding
☐ Gedragsregels
☐ Gemaakt werk
☐ Anders, namelijk _____

8. Wat is uw mening over het toevoegen van reflectie als kernwaarde van het daltononderwijs?
Kruis één antwoord aan.

- ☐ Ik zie het wel terug in het huidige daltononderwijs
☐ Ik zie het niet terug in het huidige daltononderwijs

9. Hoe belangrijk is het voor u dat reflectie is toegevoegd als kernwaarde van het daltononderwijs?
Kruis één antwoord aan.

- ☐ zeer belangrijk ☐ belangrijk ☐ onbelangrijk ☐ zeer onbelangrijk

10. Wat is volgens u de meerwaarde van reflecteren in het basisonderwijs?

11. Hieronder volgt een stelling. Kruis aan of u het hier mee eens of oneens bent.

‘Door als leerkracht leerlingen te laten reflecteren bevordert het reflecteren de leerresultaten van de leerlingen.’

- ☐ Eens, omdat:

☐ Oneens, omdat:

12. Hoe tevreden bent u over de manier waarop u reflecteren ontwikkelt bij de leerlingen? Kruis één antwoord aan.

☐ zeer tevreden

☐ tevreden

☐ ontevreden

☐ zeer ontevreden

Toelichting:

13. Leerlingen ontwikkelen zich gedurende de basisschool op het gebied van reflectie. Wat moeten de leerlingen volgens u, bij u in de groep, aan het einde van het jaar beheersen op het gebied van reflectie?

Bedankt voor het invullen van de enquête!

Wanneer u nog opmerkingen heeft m.b.t. deze enquête of het onderzoek, kunt u dat hieronder kwijt.
