

# ONDERZOEK NAAR VERHOOGDE MOTIVATIE DOOR BETERE METACOGNITIEVE VAARDIGHEDEN GERICHT OP REFLECTIE OP WERK.

*(Model Conley & French, 2014 (in Klein Hulse & van den Berg, 2017))*



Student: Hester Gosselink  
Opdracht: Afstudeeronderzoek  
Begeleider: Rianne Tolsma  
Opdrachtgever: 't Prisma Doetinchem  
Datum: 25 augustus 2019

## SAMENVATTING

In dit afstudeeronderzoek is gekeken of de motivatie voor het eigen leren van leerlingen in de bovenbouw van basisschool 't Prisma bevorderd kan worden door leerlingen meer inzicht te geven in hun eigen invloed op het leerproces, door stelselmatig aandacht te besteden aan metacognitieve vaardigheden gericht op reflectie op werk. Het onderzoek heeft inzicht geleverd in hoe reflecteren in het Unit onderwijs op basisschool 't Prisma, kan worden vormgegeven waardoor de motivatie voor het leren bevorderd kan worden.

Reflecteren is lastig. Van leerlingen vraagt het om een stapje terug te doen in een situatie, het proces te evalueren en er lering uit te trekken. Door de snelle ontwikkelingen op de arbeidsmarkt zullen relevante kennis en vaardigheden snel verouderd raken en zullen bijscholing en omscholing meerdere keren in een mensenleven aan de orde zijn. Het is dus erg belangrijk dat leerlingen zelf leren het eigen leerproces te sturen. Reflectie op werk is een metacognitieve vaardigheid die in het basisonderwijs al goed vorm kan krijgen. Uit dit onderzoek komt sterk naar voren dat de leerkracht een belangrijke rol heeft. De taak van de leerkracht is ten eerste om structureel aandacht te besteden aan reflectie. Pas wanneer er regelmatig aandacht voor is, zal 'reflecteren' een gewoonte kunnen worden. De leerkracht zal de leerlingen bewust moeten maken van het feit dat zij aan het reflecteren zijn op momenten dat dit aangeboden wordt en het doel van reflecteren duidelijk moeten maken. Het is belangrijk dat strategieën die bij reflecteren gebruikt kunnen worden toegelicht worden. Wanneer leerlingen zich door reflectie bewust worden van valkuilen in hun denken of in hun taakaanpak, deze sneller herkennen en middels aangeleerde strategieën kunnen ombuigen naar betere gedachtes of meer efficiënte aanpakken leidt dit tot vormgeven aan het eigen leerproces. Dit leidt tot een gevoel van competentie en autonomie. Dit zijn factoren die belangrijk zijn voor de motivatie voor leren.

Bij het ontwerp van de interventies is onder andere ingezet op lessen in reflecteren, gericht op feedback en het stimuleren om van elkaar te leren om de motivatie op het gebied van relatie te verhogen. Uit de voormeting onder leerlingen in het praktijkgedeelte van het onderzoek kwam naar voren dat leerlingen er vertrouwen in hebben dat zij de leertaken aan kunnen. Leerlingen stellen echter weinig vragen in de groep, zij geven elkaar weinig feedback en tonen hun werk niet graag aan andere leerlingen. Dit sloot aan bij persoonlijke observaties van onderzoeker en uit interviews met leerkrachten. Dit kan mogelijk een gevolg zijn van het vele zelfstandige en op eigen niveau werken en de weinige klassikale momenten in het Unit onderwijs. Relatie is echter een belangrijke factor voor motivatie. Het is belangrijk dat leerlingen zich gewaardeerd voelen door medeleerlingen. Vanuit theorie als ook uit het praktijkonderzoek is gebleken dat gezamenlijk reflecteren veel leerwinst op kan leveren en de motivatie kan verhogen. Samen reflecteren moet geïntroduceerd worden onder leiding van een leerkracht. Zonder begeleiding kan dit mogelijk negatief uitpakken. Een veilige omgeving is een belangrijke voorwaarde om (gezamenlijk) reflecteren waardevol te maken.

Middels een andere interventie is de nadruk gelegd op het zelfstandig reflecteren om zicht op het eigen leerproces te verkrijgen middels uitdagingen met reflectievragen die zelfstandig gemaakt kunnen worden.

De gemeten effecten van de interventies in het onderzoek zijn klein en er is niet eenduidig aan te geven welke interventie het meeste effect heeft gehad. Wel is er een lichte vooruitgang gemeten op motivatie en gedurende de korte en nog relatief summiere aandacht die besteed is aan reflectie kan dit positief genoemd worden. Voorzichtig kan gesteld worden dat wanneer er langduriger structureel aandacht zal zijn voor reflectie op werk en de leerlingen zich bijbehorende strategieën eigen maken, dit effect zal kunnen hebben op de motivatie en daarmee op het eigen leren en andersom.

Het onderzoek heeft gezorgd voor de volgende opbrengsten:

1. Er zijn 9 uitdagingen ontworpen in de stijl van 't Prisma waarmee leerlingen zelfstandig kunnen reflecteren op hun werk en 5 overzichtskaarten die leerkrachten kunnen helpen om de uitdagingen te introduceren. Er is een bijlage geschreven waarin het doel en de verantwoording van de tool verwoord wordt.

10	Zelfregulering	11. Oriënteren	12. Monitoren	13. Evalueren
20	Motivatie Feedback		21. Hulp vragen	22. Samen
30	Motivatie Overtuigingen	31. Voorspellen / Verwachtingen		
40	Motivatie Doelen	41. Mo(e)tivatie		42. Nuttig
50	Motivatie Ontwikkeling			51. The next step

*Zie bijlage 1 voor de volledige uitwerking.*

Een aantal van deze uitdagingen zijn tijdens het onderzoek ingezet en aangepast naar aanleiding van feedback van leerlingen, van leerkrachten en eigen bevindingen. Onder andere het taalgebruik is hier en daar aangepast. Sommige kaarten zijn qua hoeveelheid tekst ingekort omdat teveel tekst demotiverend werkt voor de leerlingen.

Het resultaat is een serie gebruiksvriendelijke, kindvriendelijke uitdagingen om leerlingen op regelmatige basis even de aandacht te laten richten op het beoordelen van hun eigen werk en werkwijze.

2. Een beknopt overzicht van optionele lessuggesties om de reflectie-uitdagingen te introduceren.
3. De bevindingen van dit onderzoek worden gepresenteerd aan de leerkrachten van basisschool 't Prisma.

Bevindingen uit dit onderzoek kunnen interessant zijn voor andere typen onderwijs. Een maatschappelijke trend is dat leerlingen zelfregulerend moeten kunnen werken. Door de snelle ontwikkelingen in de maatschappij veroudert kennis namelijk snel. Niet te voorspellen is hoe de maatschappij er over twintig jaar uit zal zien. Verondersteld wordt dat leerlingen zichzelf zullen moeten blijven ontwikkelen. Het is belangrijk dat leerlingen daarom hun eigen leerproces kunnen vormgeven. Reflecteren en kritisch denken zijn hierbij belangrijk (Kirschner, 2017). Curriculum.nu geeft vorm aan de herziening van de landelijke kerndoelen en eindtermen voor het primair en voortgezet onderwijs. De uitdaging in het onderwijs is om leerlingen, vanuit een open houding naar de maatschappij en de wereld, op te voeden tot morele sociale, verantwoordelijke en democratische wereldburgers. Reflectie wordt onder Burgerschap beschreven als een belangrijk instrument om leerlingen betekenis te kunnen laten geven aan de wereld om hen heen en hun eigen rol daarin. Leerlingen moeten zich bewust worden van wie ze zijn of willen worden, op keuzes die zij en anderen wel of niet hebben en op de identiteiten die zij en anderen kunnen ontwikkelen (curriculum.nu. z.d.).

## INHOUD

SAMENVATTING.....	2
1. INLEIDING.....	5
2. THEORETISCH ONDERZOEK.....	7
2.1 Motivatie.....	7
2.2 Motivatie in de bovenbouw.....	8
2.3 Metacognitieve vaardigheden.....	9
2.4 Het belang van metacognitieve vaardigheden.....	10
2.5 Reflectie op werk.....	11
2.6 Conclusies theoretisch onderzoek.....	13
3. PRAKTIJKONDERZOEK.....	14
3.1 Onderzoeksgroepen.....	14
3.2 Onderzoeksmethode.....	14
3.3 Validiteit van het onderzoek.....	15
3.4 Resultaten.....	16
3.4.1 Documentanalyse.....	16
3.4.2 Samenvatting interviews.....	17
3.4.3 Vragenlijst – voormeting.....	18
3.4.4 Reeds bestaande materialen voor reflectie op werk.....	20
3.4.5 Interventieonderzoek.....	22
3.4.6 Vragenlijst - nameting.....	23
4. CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN.....	26
4.2 Aanbevelingen.....	27
4.3 Beperkingen van het onderzoek.....	27
4.4 Suggesties voor zinvol vervolgonderzoek.....	28
4.5 Hoe dragen de conclusies en aanbevelingen bij aan de gewenste situatie.....	28
LITERATUURLIJST.....	29
BIJLAGEN.....	31
Bijlage 1 Reflectie-uitdagingen.....	31
Bijlage 2 Lessuggesties reflecteren.....	53
Bijlage 3 Operationaliserings tabel interview.....	58
Bijlage 4 Uitwerking interviews.....	61
Bijlage 5 Operationaliseringstabel vragenlijst.....	66
Bijlage 6 Vragenlijst voor- en nameting.....	70
Bijlage 7 Werkplan.....	75

## 1. INLEIDING

Leerlingen werken in het Unit-onderwijs zelfstandig en grotendeels zelfregulerend. Zij krijgen hiervoor hulpmiddelen zoals een weekplanning en hebben vaste tijden voor instructiemomenten. Verder wordt verwacht dat zij zelf vormgeven aan het leren op een dag. De leeromgeving is hierop aangepast. In elke unit zijn vakspecifieke materialen aanwezig. Leerlingen kunnen werken aan de doelen door opdrachtkaarten te maken. Deze worden 'uitdagingen' genoemd op 't Prisma. Op de uitdagingen wordt een korte instructie gegeven. Vervolgens kan de leerling zelfstandig aan de slag. De leerkrachten zijn coachend aanwezig om te helpen. Zij geven feedback op het werk en sturen de leerlingen waar nodig. Deze vrijheden vragen veel eigen verantwoordelijkheid van leerlingen. Voor sommige leerlingen is dit moeilijk. Zij lijken vaak nog niet te beseffen dat zij voor zichzelf leren en niet voor de goedkeuring van de leerkracht. De handtekening achter de gemaakte taak op de weekplanning lijkt voor sommigen het doel op zich, niet het doel wat met de bewuste taken bereikt wordt. Uit observaties van de onderzoeker, is gebleken dat veel leerlingen geen behoefte hebben aan extra instructie en niet geïnteresseerd zijn in correcties op hun werk. Taken die niet leuk of lastig zijn, worden vermeden, tenzij deze verplicht zijn.

De opdrachtgever voor dit onderzoek, basisschool 't Prisma, vraagt zich af hoe de motivatie voor het eigen leren verhoogd kan worden. Hebben de leerlingen voldoende inzicht in hun eigen aandeel en invloed op hun leerproces en is de intrinsieke motivatie voldoende aanwezig?

Om de eigen invloed op het leerproces te begrijpen, is het belangrijk dat kinderen reflecteren op hun werk. Deze metacognitieve vaardigheid wordt door het onderwijs als ook door het bedrijfsleven gezien als een zeer belangrijke vaardigheid. Door bestuursleden in het onderwijs echter, wordt het ook gezien als iets dat lastig te implementeren is in het onderwijs (Kirschner, 2017). Reflecteren is lastig. Van leerlingen vraagt het om een stapje terug te doen in een situatie, het proces te evalueren en er lering uit te trekken (Houtman, Losekoot, Van der Waals, & Waringa, z.d.). In hoeverre kunnen metacognitieve vaardigheden gericht op reflectie op werk de motivatie van leerlingen bij het eigen leren verhogen?

De volgende onderzoeksvragen zijn geformuleerd:

1. Hoe kan de motivatie voor het eigen leerproces, van leerlingen in de bovenbouw gestimuleerd worden, waarbij gebruik gemaakt wordt van de metacognitieve vaardigheid reflectie op eigen werk?
2. Aan welke criteria moeten activiteiten gericht op reflectie op het eigen werk voldoen om de motivatie van leerlingen in de bovenbouw van basisschool 't Prisma voor het eigen leerproces te vergroten?

### *Literatuuronderzoek*

Om de eerste onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden is een literatuuronderzoek gedaan. Hierbij zijn verschillende bronnen vergeleken, beoordeeld en gecombineerd om tot een theoretisch kader te komen, hoofdstuk 2. Op basis van dit theoretisch kader kon vervolgens ook het praktijkonderzoek vormgegeven worden.

Om grip te krijgen op het onderwerp is voorafgaand aan dit literatuuronderzoek een oriënterend onderzoek verricht om tot goede onderzoeksvragen te komen. Hiervoor zijn de zoekmachines: Google, Scholar, Leraar 24 en Science direct gebruikt. De volgende zoektermen zijn gebruikt.

Motivatie	Het eigen leerproces	Metacognitieve vaardigheden
-Deci & Ryan	-Leren leren	-Reflecteren / reflectie
-Self Determination theory		-Metacognition and learning
-Motivatie AND kinderen		-Reflectie op werk AND leren
-Motivational factors AND children		-Selfregulated learning AND reflection
+ combinaties van bovenstaande zoektermen		

### *Documentanalyse*

Om zicht te krijgen op de visie van 't Prisma op reflecteren en om te kijken hoe de school momenteel aandacht geeft aan het bevorderen van motivatie bij het leren, heeft een documentanalyse van het schoolplan van 't Prisma plaatsgevonden. Tevens zijn er presentaties bekeken met betrekking tot formatief evalueren waarmee de school zich verder wil ontwikkelen (Gershon, 2016).

### *Semi gestructureerd interview*

Om goed in beeld te krijgen wat de visie is van leerkrachten op reflecteren op werk, hoe zij dit momenteel vormgeven, welke wensen zij hierin nog hebben, zijn semigestructureerde interviews afgenomen met verschillende leerkrachten in de bovenbouw. Er is gekozen voor een semigestructureerd interview omdat dit mogelijkheid biedt tot doorvragen op vooraf opgestelde vragen. Het laat ruimte voor eigen inbreng vanuit de geïnterviewden waardoor extra inzichten verkregen kunnen worden. De vragen hoeven daarom ook niet in een vaste volgorde gesteld te worden (Van Wijk, 2007).

### *Vragenlijst*

Om de beginsituatie van de onderzoeksgroep te bepalen is gekozen om een schriftelijke vragenlijst af te nemen. De voordelen van een schriftelijke vragenlijst zijn hoge anonimiteit. Daarmee wordt de kans dat sociaal wenselijke antwoorden gegeven worden gereduceerd. Een nadeel is dat men niet door kan vragen op gegeven antwoorden. Ook kunnen sommige vragenlijsten onduidelijk of onvolledig ingevuld worden (Hoftijzer & Korte, 2012).

### *Interventie-onderzoek*

Om in de praktijk te werken aan reflectievaardigheden zijn er interventies gedaan. Deze interventies zijn gedurende vijf weken uitgevoerd. De interventies zijn gekozen en ontworpen naar aanleiding van informatie uit de theorie en uit de interviews met de leerkrachten, op basis van een analyse van de vragenlijsten die de leerlingen hebben ingevuld en naar aanleiding van observaties van onderzoeker zoals beschreven in de inleiding van dit onderzoek.

## 2. THEORETISCH ONDERZOEK

In dit hoofdstuk wordt getracht antwoord te verkrijgen op de vraag: Hoe kan de motivatie voor het eigen leerproces, van leerlingen in de bovenbouw gestimuleerd worden, waarbij gebruik gemaakt wordt van de metacognitieve vaardigheid reflectie op eigen werk?

Allereerst wordt gedefinieerd wat met motivatie bedoeld wordt. Vervolgens wordt beschreven welke factoren bepalend zijn voor motivatie en wordt verklaard hoe dit relevant is voor het leren van bovenbouwleerlingen. Vervolgens wordt gedefinieerd wat metacognitieve vaardigheden zijn en hoe deze ontwikkeld kunnen worden. Ook wordt het belang van het sturen van het eigen leerproces toegelicht. Als laatste wordt beschreven op welke manier de metacognitieve vaardigheid 'reflectie op werk', bij kan dragen aan meer motivatie voor het eigen leerproces.

Hierna zullen conclusies worden getrokken waarmee de onderzoeksvraag beantwoord wordt.

### 2.1 Motivatie

Door nieuwsgierigheid is een mens in staat om zich op cognitief, sociaal en fysiek niveau te ontwikkelen. De behoefte om vanuit die nieuwsgierigheid en interesse een taak te verrichten wordt in de 'Self Determination theory' van Ryan & Deci, intrinsieke motivatie genoemd. Daar tegenover stellen zij extrinsieke motivatie. Niet nieuwsgierigheid naar de inhoud van het werk is dan de drijfveer, maar een factor die buiten de activiteit ligt (Ryan & Deci, 2000). Dit onderscheid is belangrijk, want wanneer leerlingen leren omdat zij zelf graag willen, leren zij diepgaander en zullen ze ook bij een volgende taak gemotiveerder uit zichzelf aan de slag gaan. Deze leerlingen voelen zich namelijk prettiger in de klas, werken beter samen, wisselen kennis uit en vertonen meer onderzoekend gedrag (Martens, 2016). Motivatie kan de prestaties van leerlingen dus sterk beïnvloeden.

Figuur 1

*Hoe we kinderen en jongeren kunnen motiveren - Toepassingen van de zelfdeterminatietheorie, Caleidoscoop (2010)*

	gecontroleerd		autonoom	
motivatie	extrinsiek	extrinsiek	extrinsiek	intrinsiek
regulatie	extern	geïntrojecteerd	geïdentificeerd	intrinsiek
drijfveer	verwachtingen, beloningen, straf	schuld, schaamte, angst, zelfwaarde	persoonlijke waarde, persoonlijk zinvol	plezier, interesse
gevoelens	stress, druk	stress, druk	welwillendheid, vrijheid	welwillendheid, vrijheid

In bovenstaande tabel wordt onderscheid gemaakt tussen gecontroleerde motivatie (invloed van anderen) en autonome motivatie (enkel eigen invloed). Wanneer de leerling ervan overtuigd is dat hij een vaardigheid wil leren omdat hij het belang, de waarde van de taak voelt, geeft hij vorm aan zijn eigen leerproces. Hier ligt echter nog steeds een extern doel aan ten grondslag, daarom wordt dit als extrinsieke motivatie gecategoriseerd (Ryan & Deci, 2000).

Autonomie, competentie en relatie, zijn belangrijke factoren voor de motivatie van leerlingen. Een laag gevoel van competentie en een sterke verplichting tot taken kan leiden tot verminderde motivatie voor leren (Ryan & Deci, 2000). Ook wanneer leerlingen zich niet gewaardeerd voelen door medeleerlingen of leraren kunnen zij hun motivatie verliezen (Leraar 24, 2013). Van steenkiste (2010, zoals beschreven in Caleidoscoop, 2010) benoemt dat leerlingen een gevoel van autonomie ervaren wanneer zij keuzevrijheid hebben, wanneer zij bijvoorbeeld inspraak hebben in de leerdoelen en wanneer deze op diverse manieren bereikt mogen worden. Ook noemt hij dat structuur en kaders

binnen opdrachten belangrijk zijn. Leerlingen die weten waar ze aan toe zijn, kunnen zich competent voelen. Het kunnen toepassen van leerstrategieën bevordert ook het gevoel van competentie. Wanneer leerlingen de transfer kunnen maken naar andere vakgebieden verhoogt dit de motivatie om deze leerstrategieën in te zetten. De leerstof wordt op deze manier betekenisvol. Ook is het voor de motivatie belangrijk dat leerlingen op eigen niveau kunnen leren en voldoende tijd krijgen om een vraagstuk op te lossen (Caleidoscoop, 2010). Wanneer leerlingen voelen dat de leerkracht waardering toont voor de inbreng van de leerling en wanneer de leerkracht goede ondersteuning en positieve feedback geeft, dan zal dit de motivatie voor taken doen toenemen.

## 2.2 Motivatie in de bovenbouw

Hattie (2015) benoemt dat het voor de motivatie van belang is dat de inbreng ook door medeleerlingen gewaardeerd wordt. Zeker in de bovenbouw is dit belangrijk. Kinderen vanaf de leeftijd van 9 jaar zijn namelijk al erg gericht zijn op elkaar. Zij houden elkaar in de gaten en goedkeuring van de groep wordt belangrijk (Hooijmaaijers, Stokhof, & Verhulst, 2012). Wat om deze reden motiverend kan werken voor leren in een bovenbouwgroep is het creëren van een vraagcultuur in de klas. Gershon (2016) duidt dit met de term 'Semantic Interrogation'. Wanneer namelijk de norm in een groep is om te vragen waarom iets zo is, waaróm je wordt geacht op een bepaalde manier te denken, naar elkaar te luisteren en elkaar aan te vullen, zorgt dit voor veiligheid. Zij kunnen hierdoor leren reflecteren op hun eigen denkwijze en kunnen dit vergelijken met denkwijzen, strategieën en aanpakken van anderen. De factor relatie is op deze manier belangrijk voor motivatie én voor leren. De leerkracht heeft hier een belangrijke begeleidende rol in.

Een andere manier van zich bewust worden van de ideeën van anderen is het vragen om feedback. Feedback wordt door Hattie (2015) aangemerkt als een zeer effectieve factor voor leren. Ook hier is relatie weer een belangrijke factor. Om feedback te ontvangen zullen beide partijen ten eerste gemotiveerd moeten zijn om te leren. Feedback geven en ontvangen vraagt daarbij om respect voor elkaar. Het moet zorgvuldig gegeven worden. Een veilige leeromgeving waarin leerlingen elkaar waarderen is van belang. Door feedback leert men efficiënter doordat sneller nieuwe inzichten worden verkregen (Geenen, 2017). Feedback is bedoeld om een ander gericht te adviseren, aan te sporen en te bemoedigen om bepaald gedrag voort te zetten of te veranderen. Feedback die men ontvangt, of dat nu van een leerkracht of van klasgenoten is, kan gebruikt worden om te leren maar de feedback kan ook genegeerd worden. Dan leidt deze niet tot een verandering. Feedback maakt bewust. Door feedback wordt informatie verkregen over hoe het eigen gedrag of de eigen prestaties worden waargenomen door anderen. Met deze informatie kan het eigen leerproces gestuurd worden. Feedback is altijd gericht op het leerproces van de ander en mag niet verward worden met kritiek. Oefenen met peerfeedback is daarom belangrijk en kan het beste eerst op werk van een anoniem persoon gebeuren. Vervolgens op een aantal willekeurig of door de leerkracht bewust gekozen werkstukken uit de groep. Wanneer leerlingen uiteindelijk zelf vragen of hún werk beoordeeld mag worden, geeft dit uiting van een growth mindset waarbij leerlingen elkaar vertrouwen en geloven dat ze van elkaar kunnen leren (William & Leahy, 2015).

Leerlingen met een growth mindset hebben geloof in eigen kunnen. Zij geloven dat zij kunnen slagen voor een leertaak en zien taken eerder als uitdaging dan als bedreiging. Deze leerlingen hebben voldoende eigenwaarde om ook een mislukking als kans te zien om te leren en een volgende keer anders te werk te gaan (Gershon, 2016). Zij voelen zich competent. Dit geloof in eigen kunnen wordt door Hattie (2015) self-efficacy genoemd.

Hierboven is een aantal belangrijke zaken omschreven die de motivatie van leerlingen voor het leren kunnen beïnvloeden. Meer motivatie voor leren kan leerlingen helpen om het eigen leerproces vorm te geven en om meer verantwoordelijkheid te nemen voor het eigen leren. Voor deze zelfsturing is het naast motivatie, ook belangrijk dat een leerling weet wat zijn beginsituatie is en hoe hij naar de gewenste situatie kan komen. Dit vereist inzicht van de leerling in de eigen manier van denken en de eigen aanpak. Hiervoor zijn metacognitieve vaardigheden nodig (Klein Hulse & Van den Berg, 2017).



In de volgende paragrafen wordt beschreven wat metacognitieve vaardigheden zijn en op welke manier de metacognitieve vaardigheid, reflectie op werk, belangrijk is voor het eigen leerproces.

## 2.3 Metacognitieve vaardigheden

Letterlijk betekent metacognitie “denken over denken” (meta = over, cognos = denken). Vos (2002) definieert het als volgt: Metacognitie is het actief monitoren en daarop gebaseerd sturen (regelen) van cognitieve processen om cognitieve doelen te bereiken.

Flavell (1979) was de eerste die het begrip beschreef. Metacognitieve kennis kan verwijzen naar de persoon (op onszelf), naar de taak en naar strategieën/acties die gebruikt kunnen worden om een taak succesvol te volbrengen. Hij maakt hierbij onderscheid in metacognitieve kennis, metacognitieve ervaringen, doelen en acties. In de tabel hieronder wordt een overzicht gegeven van deze vier metacognitieve aspecten met verhelderende voorbeelden.

*Figuur 2.*

*Metacognitieve aspecten, gebaseerd op Vos (2002), Flavell (1979), De Bruyn (2012), Desoete (2003) Metacognitie.be (z.d).*

Aspect metacognitie	Voorbeelden
<b>Metacognitieve kennis</b>	
– (inter)persoonlijke kennis- algemene kennis  - kennis over de organisatiestructuur van begrippen, probleemoplossende vaardigheden en informatie.	– jij denkt dat je dingen beter leert door te luisteren dan door te lezen - jij denkt dat je vriend beter kan redeneren dan jijzelf - algemeen inzicht dat wat je nu gemakkelijk herinnert, later vergeten kan worden, en omgekeerd
<b>Metacognitieve vaardigheden (strategieën, acties)</b>	
monitoren en sturen (aanpassen, stoppen) van oplossingsprocessen	– oriëntatie: (voor de taak)analyseren taak, voorspellen aanpak - plannen: (voor de taak)leerdoelen, volgorde activiteiten, tijd, verloop van het leren - monitoren: (tijdens de taak)zelfregulerende procescontrole tijdens het handelen – evalueren: (na de taak) controleren na de taak
<b>Metacognitieve informatie</b>	
– taken - doelen	– belangrijke informatie in een tekst: titels, signaalwoorden, vetgedrukte woorden
<b>Metacognitieve ervaringen</b>	
bewuste cognitieve of emotionele ervaringen die betrekking hebben op elk aspect van een intellectuele actie	– feeling of knowing - het plotse gevoel dat je iets niet begrijpt dat iemand juist heeft gezegd - het gevoel dat je dicht bij de oplossing bent, zonder te weten hoe je verder moet- judgement of learning

Jonge leerlingen bezitten minder metacognitieve kennis dan oudere leerlingen. Metacognitieve ervaringen ontstaan pas op het moment dat een leerling zich bewust wordt van zijn denken over een taak of over zichzelf. Deze bewustwording is een noodzakelijke stap om de metacognitieve kennis verder te kunnen ontwikkelen. Flavel gelooft dat door metacognitieve vaardigheden te trainen, hier bewust aandacht voor te hebben, begrip en leerprestaties kunnen verbeteren (Flavel, 1979). De functie van metacognitie is om te controleren of oplossingsprocessen in de richting gaan van het doel en deze zo nodig bij te stellen, om kennisinhouden doelgericht te hanteren en om informatie in te zetten voor een hoger niveau. Vos (2002) maakt een vergelijking met het uitzicht dat je hebt vanaf een

hoog punt op een berg. Als je zo hoog staat en je kijkt naar beneden, zie je niet alleen alle wegen in de omgeving, maar je ziet ook structuur in die wegen, je ziet hoofdwegen, zijwegen en paadjes. Metacognitie is het vermogen om structuren in die wegen te zien, bijvoorbeeld welke keuzes er zijn om van de ene plek naar de andere te komen, welke wegen snel en gemakkelijk gaan. Ook de toegangen tot die structuren spelen een rol, zoals de op- en afritten naar de snelwegen en eventuele blokkades. Metacognitief inzicht helpt te bepalen of men goed gaat en of dit op de meest effectieve manier gebeurt. Metacognitie oefen en verkrijgt men op verschillende manieren. Door inspanning, door ervaring of door cognitie en leren van anderen. Zelfkennis wordt continu bijgesteld door ervaringen, door bewuste controle en door gerichte inspanningen (Vos, 2002).

## 2.4 Het belang van metacognitieve vaardigheden

Ontwikkelingen op de arbeidsmarkt hebben een grote impact op de manier waarop jongeren in te toekomst zullen werken. Veel banen zullen door automatisering verdwijnen. Welke banen daar precies voor terugkomen is onduidelijk. Dit maakt het lastig om aan te geven wat leerlingen precies aan kennis en vaardigheden nodig zullen hebben. Het is niet meer reëel te verwachten dat de kennis opgedaan in de initiële opleiding een leven lang mee gaat. Bijscholing en omscholing zullen meerdere keren in een mensenleven aan de orde zijn, omdat relevante kennis en vaardigheden relatief snel verouderd raken en de levensduur van bedrijven en functies afneemt (Kirschner, 2017).

Kirschner (2017) deed onderzoek naar wat men in het onderwijs en in het bedrijfsleven van belang acht om aan vaardigheden mee te geven aan jongeren voor de toekomst. Metacognitie en reflectie, en kritisch denken - waarbij jongeren reflecteren op hun leerproces en waarbij zij in staat zijn eigen doelen te stellen, vooruitgang op de doelen te monitoren en zo de door henzelf gestelde doelen te bereiken – werden als uitkomst van dit onderzoek, van groot belang geacht om leerlingen voor te bereiden op (nog) niet bestaande banen van de toekomst. Het legt een belangrijke basis voor een leven lang leren.

Het Dalton onderwijs sluit hier in hun visie reeds op aan. Zij leiden leerlingen op tot 'Fearless human beings' - mensen die overtuigd zijn van hun eigen mogelijkheid tot leren, capabele, proactieve, wereldwijze en verantwoordelijke burgers. Leerlingen hebben hiervoor vertrouwen nodig. Vertrouwen van de leraar in de leerlingen maar ook van leerlingen in elkaar en vooral van leerlingen in zichzelf. Het zelfregulerend werken wordt in het Dalton onderwijs bevorderd door reflectie. Reflectie kan vooraf, tijdens en na een taak plaatsvinden. Er wordt dan gesproken over oriëntatie, monitoring en evaluatie. Het doel van de taak moet in de oriëntatiefase duidelijk zijn, tijdens de fase van monitoring moet dit doel in de gaten gehouden worden, in de evaluatiefase wordt tenslotte nagegaan of het doel bereikt is. In elke fase kan de leerling het eigen handelen bijsturen (Berends & Wolthuis, 2016). In paragraaf 2.5 wordt reflectie op werk verder toegelicht

De Jong (2018) is kritisch over leren leren en reflecteren door jonge kinderen. Hij stelt terecht de vraag of leerlingen hier al toe in staat zijn en of hier tegenwoordig niet teveel aandacht naar uitgaat op basisscholen. Volwassenen hebben vaak al moeite om kritisch naar zichzelf en hun handelen te kijken. Van der Vegt, De Jong en Exalto (z.d.) geven aan dat leerlingen met lagere metacognitieve en zelfregulerende vaardigheden meer baat hebben bij onderwijs, gestuurd door de leerkracht middels differentiatie of individualisatie. Maar zelfstandig kunnen leren is nu juist het doel. Vaak worden door leerkrachten namelijk zoveel kaders en aanwijzingen gegeven dat leerlingen complimenten en waardering ontvangen wanneer ze de taak goed volbrengen maar nauwelijks zelf hebben hoeven nadenken, plannen, monitoren en evalueren. Leerlingen worden afhankelijk en mislukken wanneer ze zelf het leren moeten organiseren. Het is belangrijk om succeservaringen op te doen maar ook om deze successen aan jezelf toe te schrijven (Hattie, 2015). Dit draagt namelijk bij aan het ontwikkelen van een goede stevige identiteit (Hooijmaaijers, Stokhof, & Verhulst, 2012). Kinderen hoeven leren

leren echter niet alleen te doen. Zij moeten wel *l*éren wat nodig is voor hen om te leren (Bors, 2018). Leerlingen moeten dus de mogelijkheid krijgen om zelfstandig te mogen en kúnnen leren om succes te kunnen ervaren. De enige manier om zelfstandige beslissingen te kunnen nemen, is te mogen oefenen met zelfstandige beslissingen nemen (Berends & Wolthuis, 2016).

## 2.5 Reflectie op werk

Berends en Wolthuis beschrijven reflectie als het leren van werkervaringen: Op werkervaringen wordt gereflecteerd met als doel er een leerervaring van te maken (Berends & Wolthuis, 2016, p. 62). Reflecteren helpt om zicht te krijgen op eigen leer- en werkprocessen. Het kan daarmee bijdragen aan meer betrokkenheid, meer verantwoordelijkheid, bevordering van zelfsturing en autonomie en om anders te leren denken.

### *Bewustwording*

Reflecteren is iets wat pas geoefend wordt als men zich ervan bewust wordt dat het nodig is. Van Geenen (2017) omschrijft de stappen van *onbewust onbekwaam*, naar *onbewust bekwaam*. Wanneer een nieuwe uitdaging zich aandient is vaak nog onbekend wat men allemaal nog niet weet. Dan komt de fase dat wél inzicht verkregen wordt in de ontbrekende kennis (bewust onbekwaam). Hierna komt de fase van bewust bekwaam. Het handelen wordt nu bewust bekeken en wordt bijgestuurd waar nodig – reflection on action. Tot slot dient zich de fase van onbewust bekwaam aan. Dit houdt in dat reflecteren als vanzelf gaat. Dit laatste wordt hier en nu reflectie genoemd. Men werkt ergens aan en tegelijkertijd wordt bepaald of dit op de juist manier verloopt. Handig is het om hiervoor soms een kleine pauze in te lassen – een time out (Geenen, 2017). Reflecteren op werk is dus een bewuste mentale activiteit. Eigen ervaringen (dit kunnen zowel negatieve als positieve ervaringen zijn) vormen het uitgangspunt, daarvan wordt men zich bewust en men bekijkt ze kritisch (denken, voelen, willen en handelen), dit in relatie tot de context. De nieuwe inzichten worden verbonden aan bestaande kennis, wat leidt tot persoonlijk en professioneel leren (Flavel, 1979).

### *De rol van de leerkracht*

Van een kind kan niet verwacht worden dat hij spontaan start met reflecteren op werk. Dit is te abstract. Wanneer kinderen echter geholpen worden met zelf leren plannen, het uitvoeren en controleren van hun werk, en zij hier grip op krijgen, vergroot dit het competentiegevoel. Het doet tevens een beroep op autonomie. In dit zelfstandig werken zullen kinderen echter moeten worden begeleid (Hooijmaaijers, Stokhof, & Verhulst, 2012). Leerlingen zullen zich ervan bewust moeten worden wanneer zij strategieën toepassen. Leerkrachten kunnen hen hierin begeleiden door hardop te denken (*modelen*) hoe zij een probleem aanpakken, welke denkstappen zij doorlopen en welke strategie op dat moment wordt toegepast, dát er een strategie toegepast wordt, moet duidelijk worden. Dit geldt ook voor de strategieën behorende bij reflectie op werk. Op het moment dat een leerling bijvoorbeeld beseft dat hij gaat kletsen omdat de taak weer te moeilijk wordt en de leerling hier passende strategieën voor heeft geleerd - bijvoorbeeld een gerichte hulpvraag bedenken, of even terugbladeren in het boek om te kijken 'Hoe zat het ook alweer?' -, kan de leerling zichzelf sneller motiveren om weer aan het werk te gaan (Bors, 2018). Door gerichte reflectie op werk kunnen op deze manier ook andere overtuigingen ontstaan (Hattie, 2015).

### *Overtuigingen*

Reflectie op werk kan helpen een reëel zelfbeeld op te bouwen. Wanneer leerlingen bijvoorbeeld vaak excuses zoeken voor uitstelgedrag, een slechte voorbereiding of te weinig inspanning leveren, kan reflectie op werk hen leren dat ze successen toe kunnen schrijven aan hun eigen inspanningen en werkhouding. Ook de negatieve kanten van perfectionisme –te veel tijd besteden aan onzinnige details of nooit tevreden zijn -, kunnen door reflectie op werk zichtbaar gemaakt worden. Reflecteren op werk kan ook bij zelfkleining (complimenten niet geloven of succes aan externe factoren toeschrijven) helpen om andere overtuigingen te creëren. Leerlingen uit minderheden en laagpresterende leerlingen hebben vaak de neiging hun prestaties te onderschatten. Als dit niet reëel

is, ontwikkelen deze leerlingen onvoldoende zelfvertrouwen om nieuwe uitdagende taken aan te gaan. Andersom komt ook voor. Leerlingen die hun prestaties overschatten en daardoor geloven dat zij geen extra moeite hoeven te doen. Leerlingen in de gelegenheid stellen om hun eigen prestaties te voorspellen en daarbij hoge maar reële verwachtingen van leerlingen te hebben en hen feedback geven op de resultaten is een krachtig middel om leerprestaties te verbeteren. Het kennen van de eigen kwaliteiten en valkuilen op het gebied van leren zal bovendien meer effectieve leertijd kunnen opleveren (Hattie, 2015).

#### *Selfassessment, ontwikkeling in beeld*

De term selfassessment komt vanuit het formatief evalueren. Een selfassessment is, vrij vertaald, zichzelf en de eigen leerprestaties beoordelen. Leerlingen zijn hier, blijkt uit onderzoek, niet altijd heel sterk in. Selfassessment kan echter zinvol zijn. Belangrijk is om groei te laten zien. Leerlingportfolio's zijn erg geschikt hiervoor. Het nieuwere, betere werk moet dan bovenop het oude werk bewaard worden. Ook succescriteria, rubrics of checklists kunnen ingezet worden om te laten zien hoe het eigen, of het werk van anderen, verbeterd kan worden of welke groei er gemaakt is. Een eenvoudiger manier is om voorbeelden van het werk van anderen te laten zien. Wanneer leerlingen fouten in werk van anderen zien, zullen zij deze zelf minder gauw maken (William & Leahy, 2018).

#### *Peer-assesment, feedback*

Zoals onder paragraaf 2.2 reeds beschreven, is ook feedback een belangrijke reflectie-activiteit. Feedback van leerkracht naar leerling komt vaak niet goed over. Beter is het om de leerling zelf aan de leerkracht te laten vertellen wat goed is en wat beter kan. Dit blijkt voor leerlingen al vaak moeilijk. Peer-assesment, waarbij leerlingen elkaar van feedback voorzien, is de volgende stap. Dit is erg lastig. Het leren geven van feedback is daarom misschien nog waardevoller dan de feedback ontvangen (Hattie, 2015). De feedback kan in eerste instantie het beste gekoppeld worden aan vooraf gestelde succescriteria. Succescriteria geven richtlijnen en kaders voor de uitvoering van een opdracht. Feedback kan dan op een minder persoonlijke manier gegeven worden (William & Leahy, 2018). Leerlingen oefenen hiermee hun kritische houding.

#### *Jong geleerd is oud gedaan*

Tot slot is het de moeite waard te vermelden dat het oefenen met zelfregulatievaardigheden zoals plannen, selecteren van strategieën, monitoren, aanpassen, reflecteren en evalueren, een langdurig positief effect heeft. Uit onderzoek is gebleken dat wanneer hier op de basisschool aandacht voor is, dit bijdraagt aan een betere start op het voortgezet onderwijs die behouden blijft (Meusen-Beekman, Joosten-ten Brinke, & Boshuizen, 2015).

## 2.6 Conclusies theoretisch onderzoek

1. *Hoe kan de motivatie voor het eigen leerproces, van leerlingen in de bovenbouw gestimuleerd worden, waarbij gebruik gemaakt wordt van de metacognitieve vaardigheid reflectie op eigen werk?*

Vormgeven aan het eigen leerproces, lijkt door de snelle ontwikkelingen op de arbeidsmarkt, waardoor kennis en vaardigheden relatief snel verouderd raken, steeds belangrijker te worden voor de toekomst. Het oefenen van metacognitieve vaardigheden met betrekking op werk kan een belangrijke factor zijn tot het bereiken van betere leerprestaties. Door reflecteren op werk is men namelijk in staat bewuster en sneller te leren, leerdoelen te ontdekken, zien waar de eigen verantwoordelijkheid ligt, een kritische en onderzoekende houding te ontwikkelen, afgewogen keuzes leren maken, zelfvertrouwen te ontwikkelen, mogelijkheden beter leren benutten en meer te verbinden met wat je leert (Geenen, 2017).

Hoewel intrinsieke motivatie leidt tot diepgaander en gemotiveerder leren kan ook een extrinsieke motivatie een drijfveer zijn om graag te willen leren. De motivatie kan bijvoorbeeld gestimuleerd worden door de leerling zich bewust te laten zijn van het nut van de taak. Dit kan door leerlingen te laten reflecteren op de doelen, vooraf, tijdens en na de taak. Ook kan gekeken worden of de leerlingen een transfer van het leerdoel kunnen maken naar andere leergebieden. Op deze manier kan reflectie op een taak de motivatie voor de taak verhogen.

Zelfstandig leren en reflecteren gaat echter niet vanzelf en uit de theorie komt duidelijk naar voren dat leerlingen hierin begeleid moeten worden door de leerkracht. Deze moet hen structuur en kaders geven en het vertrouwen om het zelf te doen. Een belangrijk aspect van motivatie voor leren is dat leerlingen zich competent moeten voelen voor de leertaken. Het is daarom belangrijk dat leerlingen succes ervaren. Ook hiervoor zijn structuur en kaders belangrijk. Werken met succescriteria en duidelijk geformuleerde doelen zijn hiervoor geschikt. Leerlingen kunnen namelijk makkelijker reflecteren op hun werk, en het eigen resultaat beoordelen (self-assesment), wanneer zij richtlijnen hebben waaraan het werk moet voldoen. Ook wanneer zij feedback aan elkaar geven (peer-assesment) kunnen succescriteria een hulpmiddel zijn.

Relatie is ook een belangrijke factor voor motivatie voor leren. Een goede sfeer in de groep, waarin leerlingen respectvol met elkaar omgaan is een voorwaarde om goed te kunnen leren en om via reflectie van elkaar te kunnen leren. Door een vraagcultuur in de groep te creëren wordt er als vanzelf gereflecteerd door leerlingen. Zij kunnen immers middels voorbeelden van anderen, hun eigen aanpak en denkwijzen vergelijken met die van anderen, en besluiten hier iets in te veranderen. De leerkracht vervult hierin een belangrijke rol. Hij kan effectieve aanpakken en denkwijzen uitlichten en leerlingen aansporen deze ook te gaan gebruiken. Ook is het belangrijk dat de leerkracht aangeeft dat de leerlingen aan het reflecteren zijn op het moment dat zij dit doen. De leerkracht zorgt op deze manier voor bewustwording.

Reflecteren kan een krachtig middel zijn bij het helpen om zelfregulerend te kunnen gaan werken. Reflecteren zal vaak toegepast moeten worden om dit tot een vanzelfsprekendheid te laten worden. Pas wanneer kinderen zich bewust zijn van hun sterktes, zwaktes, eigen denkwijzen, overtuigingen en aanpakken zijn zij in staat hun handelen hierop aan te passen. Leerlingen moeten dan tevens strategieën kennen, die zij in kunnen zetten, om hun handelen te wijzigen.

Hiermee is antwoord verkregen op de eerste onderzoeksvraag. Voor bovenstaande zaken zal aandacht zijn bij het vormgeven van het praktijkonderzoek en de in te zetten interventies.

### 3. PRAKTIJKONDERZOEK

De hoofdvraag van het praktijkonderzoek is:

*Aan welke criteria moeten activiteiten gericht op reflectie op het eigen werk voldoen om de motivatie van leerlingen in de bovenbouw van basisschool 't Prisma voor het eigen leerproces te vergroten?*

Om antwoord te kunnen geven op deze vraag worden de volgende deelvragen onderzocht:

1. Wat is de visie van basisschool 't Prisma op reflecteren op eigen werk?
2. Welke vaardigheden met betrekking tot reflectie op werk worden door Basisschool 't Prisma nagestreefd voor leerlingen in de bovenbouw?
3. Hoe wordt de motivatie voor het eigen leerproces momenteel bevorderd door de leerkrachten?
4. In welke mate zijn leerlingen in de bovenbouw van Basisschool 't Prisma momenteel gemotiveerd voor het eigen leerproces?
5. Welke bestaande materialen zijn er om metacognitieve vaardigheden – gericht op reflectie op werk- bij kinderen te vergroten?

#### 3.1 Onderzoeksgroepen

Om in beeld te krijgen of de interventies, en in welke mate de interventies, effect hebben op motivatie is een interventiegroep en een controlegroep geselecteerd (kring wit en kring zwart). In beide groepen zitten leerlingen uit leerjaar 6 en leerjaar 7 door elkaar. Het zijn vergelijkbare heterogene groepen wat betreft gender, leerniveau en andere bijzondere kindkenmerken. In kring wit zitten 25 leerlingen en in kring zwart 24. De interventies zijn alleen met de leerlingen van kring zwart uitgevoerd.

Een tweede onderzoeksgroep zijn twee leerkrachten uit de bovenbouw. Beiden hebben jarenlange ervaring in het onderwijs. Een van hen is betrokken geweest bij het vormgeven van het Unit onderwijs op 't Prisma. De andere leerkracht werkt sinds 2 jaar op deze school. Zij geven beiden vorm aan het dagelijkse onderwijs in de praktijk op basisschool 't Prisma. Zij kunnen aangeven waar de leerlingen momenteel staan wat betreft reflectie op werk en wat de wensen zijn voor het verder ontwikkelen ervan. Met hen is een semi-gestructureerd interview afgenomen.

#### 3.2 Onderzoeksmethode

##### *Documentanalyse*

Om zicht te krijgen op de visie van Prisma op reflecteren en te kijken hoe de school momenteel aandacht geeft aan het bevorderen van motivatie bij zelfregulerend leren, heeft een documentanalyse van het schoolplan 2019 -2023 van 't Prisma plaatsgevonden. Deze schoolgids is opgesteld ten tijde van de loop van dit onderzoek. Gekeken is naar de ambities en speerpunten voor de komende jaren, naar de visie op zicht op ontwikkeling en het didactisch handelen.

Tevens zijn presentaties bekeken, die de directie naar aanleiding van dit onderzoek aan onderzoeker overhandigde, met betrekking tot formatief evalueren waarmee de school zich verder wil ontwikkelen (Gershon, 2016). Onderzoeker heeft naar aanleiding van de theorie de presentaties 'Aanzetten tot metacognitie' en 'Geven van effectieve feedback' bekeken. Hierdoor werd een duidelijk beeld verkregen waar de directie naar toe wil met betrekking tot reflecteren.

### *Semi gestructureerd interview*

Om goed in beeld te krijgen wat de visie is van leerkrachten op reflecteren op werk, hoe zij dit momenteel vormgeven en welke wensen zij hierin nog hebben, zijn semigestructureerde interviews afgenomen met twee leerkrachten in de bovenbouw. Een semigestructureerd interview biedt mogelijkheid tot doorvragen op vooraf opgestelde vragen. Het laat ruimte voor eigen inbreng vanuit de geïnterviewden waardoor extra inzichten verkregen kunnen worden. De vragen hoeven daarom ook niet in een vaste volgorde gesteld te worden (Van Wijk, 2007).

De gestelde vragen sloten aan bij de informatie verkregen uit het theoretisch onderzoek. Vanuit het theoretisch onderzoek is ter voorbereiding een operationaliseringstabel opgesteld (bijlage 3).

De antwoorden op de gestelde vragen zouden een bijdrage kunnen leveren voor het ontwerp van de interventies die mogelijk de motivatie voor het eigen leren van de leerlingen bevorderen.

### *Vragenlijst*

Om de beginsituatie van de onderzoeksgroep te bepalen is gekozen om een schriftelijke vragenlijst af te nemen. De voordelen van een schriftelijke vragenlijst zijn hoge anonimiteit. Daarmee wordt de kans dat sociaal wenselijke antwoorden gegeven worden gereduceerd. Een nadeel is dat men niet door kan vragen op gegeven antwoorden. Ook kunnen sommige vragenlijsten onduidelijk of onvolledig ingevuld worden (Hoftijzer & Korte, 2012).

Een reeds bestaande vragenlijst van het SLO (2015) is als uitgangspunt voor dit onderzoek genomen. Hierin wordt motivatie en zelfregulering gemeten. Deze vragenlijst is in een 4-puntsschaal opgezet. Dit heeft als voordeel dat er geen neutraal/midden antwoord gekozen kan worden. Op deze manier wordt gedwongen een verschil te maken en worden zaken als groei of achteruitgang, voor of tegen, beter zichtbaar (Baarda, 2018).

De vragenlijst is, waar nodig voor dit onderzoek, aangepast en uitgebreid door begrippen uit het theoretisch onderzoek te operationaliseren (bijlage 6). De uitbreiding is gedaan om te meten hoe de beginsituatie van de leerlingen is ten opzichte van factoren die in het literatuuronderzoek naar voren kwamen, als mogelijk van invloed zijnde op motivatie.

Het doel van de vragenlijst is een mogelijk verband aantonen tussen regelmatig reflecteren op eigen werk door leerlingen en de motivatie voor het eigen leren. Vooraf zijn hiervoor enkele hypotheses opgesteld op basis van de theorie. Deze zijn uitgewerkt onder paragraaf 3.4.3.

### *Interventie-onderzoek*

Om in de praktijk te werken aan reflectievaardigheden zijn er interventies ontworpen. Deze interventies zijn gedurende 5 weken uitgevoerd met kring zwart.

De interventies zijn gekozen en ontworpen naar aanleiding van informatie uit de theorie en uit de interviews met de leerkrachten, op basis van een analyse van de vragenlijsten die de leerlingen hebben ingevuld en naar aanleiding van eigen observaties zoals beschreven in de inleiding van dit onderzoek.

In hoofdstuk 4 worden de interventies beschreven en verantwoord.

## **3.3 Validiteit van het onderzoek**

Om de validiteit van het onderzoek te vergroten is gewerkt met een controlegroep. Dit maakt het mogelijk te meten of de interventies in de interventiegroep effect hebben gehad.

Hierbij moet echter benoemd worden dat de interventiegroep niet altijd gemotiveerd was en de functie van de controlegroep wellicht juist negatief uitpakte voor dit onderzoek. De leerlingen vonden het 'niet eerlijk' dat zij verplichte masterclasses moesten volgen en uitdagingen moesten maken, terwijl de andere groep hiervan was vrijgesteld.

Met dit onverwachte effect is bij de afname van de tweede vragenlijst geprobeerd rekening te houden. Er zijn in de interventiegroep vier aanvullende vragen gesteld over de interventies die mee kunnen

worden genomen om het mogelijke effect van de uitkomsten te kunnen verklaren bij het analyseren van de uitkomsten.

De onderzoeker was langdurig aanwezig in de onderzoeksgroep. De leerkrachten gaven open en eerlijk informatie op vragen uit het interview. Deze sloten aan bij eigen observaties van de onderzoeker. Dit heeft gezorgd voor meer betrouwbaarheid van de beginsituatie (Baarda et al. (2013).

## 3.4 Resultaten

Om in beeld te krijgen hoe 't Prisma momenteel vorm geeft aan 'reflecteren op werk' en aan 'sturen van het eigen leerproces' is een

### 3.4.1 Documentanalyse

#### *Speerpunten en ambities van 't Prisma de komende jaren:*

In het nieuwe schoolplan van 't Prisma dat volgend jaar in werking treedt, staat beschreven dat 't Prisma het doelgericht werken wil versterken. Er moet meer zicht komen op de ontwikkeling door te werken met een digitaal rapportfolio waar de kindgerichte aanpak in naar voren komt (van basis naar doelen). Zelfsturing en eigenaarschap zullen als leidend principe ingezet worden.

Het handelen van leerkrachten gaat zich (daarom) richten op: leergesprekken, eigenaarschap en taakgerichtheid, samenhang in werken met leerdoelen, formatief evalueren en toetsen, doorzetten preventief werken aan sociale veiligheid.

#### *Visie op reflecteren en eigenaarschap basisschool 't Prisma*

Het formatief evalueren krijgt een voorname plaats in het onderwijs op 't Prisma de komende jaren. In het schoolplan staat vermeld:

- De formatieve toetsen en evaluaties vormen een belangrijk onderdeel van ons onderwijs. We vergelijken een leerling niet met andere leerlingen maar met zijn eerdere resultaten en de verwachting die we van de leerling hebben (ambitie/leerroute). We brengen de persoonlijke ontwikkeling samen met de leerling in beeld.
- We helpen de leerlingen vooruit in hun leerproces: we geven feedback, stellen vragen, maken het leerdoel helder.
- Leerkrachten geven aan hoe een goed resultaat eruitziet. Niet alleen krijgen de leerlingen van de leerkracht terugkoppeling maar ook van klasgenoten. Daarbij leren ze om zelf te reflecteren op hun leerresultaten.

't Prisma gaat hierbij de drie fases van formatief evalueren gebruiken:

- Waar moet ik naartoe? Feed up
- Waar sta ik nu? Feed back
- Hoe gaan we nu verder? Feed forward



---

### 3.4.2 Samenvatting interviews

#### *Semi-gestructureerd interview*

Uit de interviews met twee leerkrachten uit de bovenbouw komt naar voren dat zij reflecteren belangrijk vinden, maar ook lastig omdat niet alle leerlingen erg gemotiveerd zijn om hun werk te (evalueren). Momenteel wordt aan reflectie op werk vooral aandacht besteed tijdens aftekenmomenten. Hiervoor is een speciale evaluatietafel aanwezig. Een leerkracht geeft aan dat zij zichzelf competent vindt in het reflecteren met leerlingen, voor leerkrachten die hier hulp bij kunnen gebruiken, staat er een reflectietool op de evaluatietafel (waarmee met reflectievragen die gesteld kunnen worden). Verder worden er geen hulpmiddelen voor reflecteren gebruikt. In groep 8 wordt wel aandacht besteed aan leerstrategieën aangeleerd. Een overzicht van deze leerstrategieën hangt in de Unit. Aan het einde van de dag is er ruimte voor reflectie middels een gesprek in de eindkringen. Er wordt dan meestal een ronde gemaakt over hoe de leerlingen de dag hebben beleefd, er wordt teruggegrepen op een specifieke opdracht of op een voorval welke die dag plaatsvond. De leerkrachten ervaren als nadeel hiervan dat niet altijd iedereen met de volle aandacht aanwezig is. Het zijn vluchtige momenten met vaak standaard, sociaal wenselijke, antwoorden. Verder wordt er gedurende de dag in een op een gesprekken continu gereflecteerd, echter niet bewust. De conclusie is dat reflecteren zeker wel gebeurt, maar zoals de leerkrachten het zelf verwoorden: een beetje hap-snap. Om dit te verbeteren zou tijd vrijgemaakt moeten worden. De leerkrachten zouden vooral graag zien dat leerlingen kritischer worden op zichzelf en zichzelf doelen stellen. Om de motivatie te verhogen denken zij dat het goed is als leerlingen hun werk effectiever kunnen aanpakken. Er moeten zinvolle, aantrekkelijke opdrachten aangeboden worden en ontwikkelingen kunnen beter in beeld worden gebracht. Bijvoorbeeld door het stellen van eigen doelen. Tot slot geven leerkrachten aan dat er weinig tot geen feedback wordt gevraagd aan de leerkrachten. Leerkrachten zien ook niet dat leerlingen elkaars werk beoordelen.

---

### 3.4.3 Vragenlijst – voormeting

Om zicht te krijgen op de beginsituatie van de leerlingen ten opzichte van zelfregulatie en motivatie is een vragenlijst met een attitudemeting voorgelegd aan alle leerlingen van groep 6 en 7. Als uitgangspunt is hierbij een bestaande vragenlijst van het SLO – zelfregulatie en motivatie gebruikt. Deze is aangevuld met de volgende onderwerpen afgeleid uit het theoretisch onderzoek die van invloed zijn op zelfregulering en motivatie.

#### **Onderwerpen:**

<i>SLO</i>	Motivatie (intrinsiek, autonomie, relatie, competentie) Zelfregulatie (voor, tijdens, na)
<i>Aanvulling op bestaande lijst SLO</i>	Zicht op doelen Zicht op ontwikkeling Feedback Overtuigingen

Op basis van het theoretisch onderzoek, is een aantal hypothesen opgesteld.

-Hogere scores onder de dimensies zelfregulatie in de interventiegroep zouden moeten leiden tot hogere scores op dimensies onder motivatie.

-Wanneer 'zicht op doelen' van invloed is op de motivatie, zouden de scores van zowel zicht op doelen als van motivatie op basis van autonomie moeten stijgen.

-Wanneer 'zicht op ontwikkeling' van invloed is op de motivatie, zouden de scores van zowel zicht op ontwikkeling als van motivatie op basis van competentie moeten stijgen.

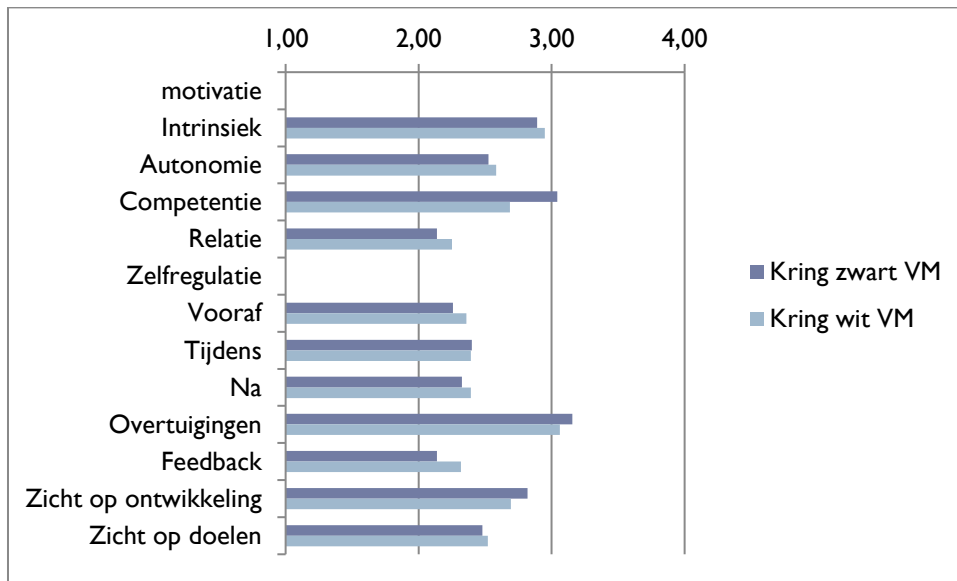
-Wanneer 'feedback' van invloed is op de motivatie, zouden de scores van zowel feedback als van motivatie op basis van relatie moeten stijgen.

-Wanneer 'overtuigingen' van invloed zijn op de motivatie, zouden de scores van zowel overtuigingen als van motivatie op autonomie en motivatie op competentie moeten stijgen.

Door een voor- en nameting te doen kunnen wellicht conclusies getrokken welke activiteiten / interventies met betrekking tot reflectie op werk mogelijk bijdragen aan een hogere motivatie.

## Overzicht van de resultaten uit voormeting.

Figuur 3



## Conclusies naar aanleiding van de voormeting

Beide groepen scoren naar verwachting redelijk gelijkwaardig. Wat sterk uit de vragenlijst naar voren komt, is dat veel leerlingen zich competent voelen en positieve overtuigen hebben. Dat is goed en sluit aan bij wat de school voor ogen heeft met hun onderwijsvisie. Zij bieden de mogelijkheid om op de eigen manier en op het eigen niveau te werken. Zelfvertrouwen (positieve overtuigingen) is een belangrijke factor voor motivatie op competentie.

Er zit niet meer verschil tussen zwart (interventiegroep) en wit (controlegroep) dan 0,2. Alleen op competentie scoren de verschillende kringen uiteenlopend. Kring zwart 3,04 en kring wit 2,69. Dit verschil in resultaat op competentie kan niet verklaard worden.

Bij motivatie wordt laag gescoord op relatie in beide kringen. We zien hier dat ook op feedback lager gescoord wordt. De motivatie lijkt er wel te zijn, zeker de intrinsieke motivatie. Dit zou gekoppeld kunnen worden aan de overtuigingen en het gevoel van competentie.

Zelfregulering en zicht op doelen is daarentegen matig aanwezig.

Om meer duidelijkheid te krijgen is er ingezoomd op een aantal vragen waar opvallend laag op werd gescoord:

*-Ik vraag wat klasgenoten of vrienden van mijn werk vinden.*

*-Als ik tijdens de instructie iets niet begrijp dan vraag ik dat hardop in de les.*

*-Voordat ik een opdracht ga maken, denk ik na over wat de vorige keer dat ik die opdracht deed minder goed ging.*

*-Als ik met een opdracht bezig ben, maak ik in mijn hoofd of op papier een stappenplan om de opdracht uit te voeren.*

*-Ik maak extra opdrachtkaarten (niet verplicht) van vakken waar ik niet zo goed in ben.*

*-Als ik niet tevreden ben na een opdracht, denk ik na over hoe ik die opdracht de volgende keer anders kan doen.*

Op basis van bovenstaande analyse is de keuze gemaakt interventies te richten op relatie, feedback, zicht op doelen, en sturing (plannen, monitoren) van het eigen leerproces teneinde een mogelijk verband aan te tonen tussen deze factoren en motivatie.

---

#### 3.4.4 Reeds bestaande materialen voor reflectie op werk

Voordat overgaan werd naar het inzetten of ontwerpen van interventies is bekeken wat reeds bestaat op het gebied van reflecteren met kinderen. Vervolgens is bekeken wat mogelijk geschikt is om in te zetten op 't Prisma.

##### *E-portfolio's*

E-portfolio's versterken verschillende aspecten van het leerproces van leerlingen. Uit een aantal studies is gebleken dat het gebruik van e-portfolio's een bijdrage levert aan zelfregulatie vaardigheden, feedbackvaardigheden en self-efficacy (vertrouwen in eigen kunnen) van leerlingen in de basisschoolleeftijd. Leerlingen vinden het bovendien leuk om te werken met e-portfolio's (Baas, 2016). 't Prisma is per juni, tijdens dit onderzoek, overgegaan over op het gebruik van het digitale 'Mijn Rapportfolio'. Leerlingen benoemen hierin hun kwaliteiten en hun doelen. Er is ruimte om werk waar leerlingen trots op zijn te bewaren (Het prikbord). Tevens worden hierin toetsuitslagen en rapporten zichtbaar. *Om deze reden is in dit onderzoek niet verder ingegaan op het stellen van 'eigen doelen'. Dit is een interventie die reeds ingezet was.*

##### *Formatief toetsen:*

In een onderzoek van Meusen-Beekman, Joosten-ten Brinke en Boshuizen (2015) wordt formatief toetsen van grote waarde gezien op de zelfregulatie én motivatie van leerlingen uit groep 8. Zij hebben aangetoond dat wanneer in het basisonderwijs al veel aandacht is voor de vijf strategieën van formatief toetsen: peer-assessment, self-assessment, assessmentdialogen, feedback en het delen van criteria voor succes dit bijdraagt aan de ontwikkeling van zelfregulatie.

Formatief toetsen heeft een positief effect op de intrinsieke motivatie van leerlingen. De bereikte ontwikkeling blijft behouden gedurende de zomervakantie en in het voortgezet onderwijs blijkt dat leerlingen die formatief getoetst hebben in groep 8 op de basisschool dit effect behouden. *Jong geleerd lijkt daarmee oud gedaan. Bepaalde principes van formatief toetsen (peer-assessment, feedback en het delen van criteria voor succes) zijn tijdens dit onderzoek uitgevoerd in groep 6 en 7 op 't Prisma.*

##### *Project iSelf*

Door Tolkamp, is een training ontwikkeld voor leerkrachten, project iSelf: Expliciete instructie op strategieën (Bors, 2018). In deze training wordt leerkrachten aangeleerd hoe tijdens instructies steeds expliciet ook aandacht besteed kan worden aan leerstrategieën.

*Het koppelen van de ontwikkelde reflectiekaarten aan lessen die tijdens masterclasses gegeven worden leek een goede combinatie en is op deze manier uitgevoerd als interventie voor dit onderzoek.*

##### *De Reflectiemeester.*

Dit is een reflectie-instrument dat kinderen helpt leren reflecteren. De reflectiemeester bestaat uit vragenkaartjes waarmee individueel, in tweetallen of klassikaal gereflecteerd kan worden. De vragen zijn divers en ingedeeld op inhoud, aanpak en beleving. Vanaf groep 3 kan ermee gewerkt worden omdat er ook een eenvoudige indeling gemaakt is op voor, tijdens en na.

*Hoewel dit er mooi uitziet, kan het zijn dat leerlingen dit als een spel zien en de nadruk op reflecteren er niet zal zijn. Er zijn zoveel kaartjes dat gerichte instructie erop niet mogelijk is. Enige controle en borging van het reflecteren, is gewenst. Het is wel een mooie tool voor leerkrachten om klassikaal te reflecteren in de eindkringen (Tijssen, Bod, & Mooy, 2007).*

##### *Rubrics*

Verschillende onderwijsplatforms ontwerpen rubrics. Rubrics maken inzichtelijk wat beginnersgedrag is en wat expertgedrag is. Het maakt aan leerlingen duidelijk wat goed ging en wat minder goed ging waardoor leerlingen zichzelf nieuwe leerdoelen kunnen stellen (SLO, z.d.). Rubrics, net als

kijkwijzerkaarten en succescriteria moeten alleen ingezet worden wanneer het doel is groei te bewerkstellingen. Niet enkel als beoordeling (William & Leahy, 2015).

Het SLO heeft onder andere rubrics ontworpen voor zelfstandig leren, samenwerken en presenteren. Leerling 2020 (2016) heeft rubrics ontworpen voor reflecteren als vaardigheid. Reflecteren op eigen handelen en reflectie op eigen werk. Deze rubric zijn hieronder weergegeven.

Figuur 4



**Rubric Reflecteren (versie 09-02-2016)**

Onderwerp	Beginner	In ontwikkeling	Gevorderd	Expert
<b>Reflectie op eigen handelen</b>				
Effectiviteit van eigen handelen.	Ik vind het lastig om te verwoorden hoe ik de dingen heb aangepakt. Ik kan niet aangeven of mijn manier van handelen effectief was.	Ik kan uitleggen hoe ik de dingen heb aangepakt. Ik vind het nog lastig om aan te geven of mijn handelen wel of niet effectief was en waarom.	Ik kan aangeven wat er wel of niet effectief was in mijn manier van handelen. Ik vind het nog moeilijk om aan te geven waarom.	Ik kan aangeven wat er wel of niet effectief was in mijn manier van handelen en ik kan ook uitleggen waarom dat wel of niet effectief was.
Inzicht in consequenties van eigen handelen	Omdat ik lastig kan overzien hoe ik het nu eigenlijk heb aangepakt vind ik het ook moeilijk om een plan te maken wat ik de volgende keer beter kan doen. Ik kom niet tot concrete verbeterpunten.	Samen met de docent kan ik terugkijken op mijn aanpak en een paar dingen aanwijzen die ik de volgende keer anders zou kunnen doen zodat mijn manier van handelen effectiever wordt.	Op basis van de dingen die de vorige keer wel of niet goed liepen kan ik tot een paar verbeterpunten komen om mijn manier van handelen de volgende keer iets effectiever te maken.	Ik kan goed aangeven hoe ik mijn handelen de volgende keer ga verbeteren en wat ik de volgende keer hetzelfde ga doen. Ik kom met concrete en realistische verbeterpunten.
Leren van de aanpak van anderen.	Ik focus mij op mijn eigen aanpak en kijk niet om mij heen hoe anderen het aanpakken.	Ik kijk om mij heen en zie dat anderen een andere aanpak gebruiken maar ik hou het bij mijn eigen aanpak.	Ik kijk naar de aanpak van anderen en ik kan deze aanpak vergelijken met mijn eigen aanpak. Soms probeer ik iets uit wat ik bij een ander zie.	Ik kijk naar de aanpak van anderen, ik kan deze aanpak vergelijken met mijn eigen aanpak en ik kies dan bewust de aanpak die voor mij het beste werkt.

Figuur 5

<b>Reflectie op eigen werk</b>				
Reflecteren op de kwaliteit van het werk.	Ik heb de opdracht uitgevoerd en ingeleverd maar ik heb geen idee of ik het wel of niet goed gedaan heb.	Ik heb wel een idee of mijn werk over het geheel genomen goed is of niet maar ik vind het moeilijk om uit te leggen waarom precies of om verbeterpunten te noemen.	Ik kan uitleggen wat er goed is aan mijn werk en wat niet. Ook kan ik wel een paar verbeterpunten noemen.	Ik kan uitleggen wat er goed is aan mijn werk en wat niet en wat ik wil verbeteren. En wat ik de volgende keer hetzelfde ga doen en waarom.
Eigen werk plaatsen t.o.v. de norm.	Ik vind het prima als mijn werk af en ingeleverd is en denk verder niet na over het resultaat.	Ik ken de eisen van de opdracht wel ongeveer en kan inschatten of mijn werk al dan niet voldoende zal zijn.	Ik vergelijk mijn werk met de eisen van de opdracht en kan goed inschatten of het resultaat voldoende zal zijn.	Ik weet welk resultaat ik behaald heb en waarom en ik kan verwoorden waarmee ik tevreden ben en waarom.
Ontvangen en leren van feedback.	Als ik feedback krijg reageer ik onverschillig of boos. Ik kan moeilijk luisteren of de feedback voor mij zinvol is. Ik voel mij persoonlijk aangevallen. Ik pas mijn werk niet of zelden aan naar aanleiding van de feedback	Als ik feedback krijg probeer ik te luisteren of ik iets aan de feedback kan hebben. Soms pas ik mijn werk naar aanleiding van de feedback aan maar ik voel me ook vaak nog aangevallen.	Als ik feedback krijg luister ik naar wat er gezegd wordt. Soms pas ik naar aanleiding van de feedback mijn werk aan. Ik zie feedback als een kans om mijn werk te verbeteren	Als ik feedback krijg luister ik naar wat er gezegd wordt. Ik kies welke aspecten van de feedback ik kan gebruiken om mijn werk te verbeteren. Ik nodig mensen zelf uit om feedback te geven.

De bewoordingen in deze rubric zijn lastig. Op zich kan het goed zijn voor leerlingen om hier eens naar te kijken. Om besef te krijgen van wat reflecteren eigenlijk inhoudt. Het Dalton onderwijs heeft een soortgelijke rubric ontwikkeld. In meer begrijpelijk taal en op leeftijd geordend (Berends & Wolthuis, 2016).

*Een beknopte rubric in de vorm van een kijkwijzerkaart is ontworpen met de leerlingen en ingezet tijdens presentaties.*

### 3.4.5 Interventieonderzoek

De volgende interventies zijn ontworpen en ingezet. Bij het ontwerpen is rekening gehouden met informatie uit de theorie, met informatie uit de interviews, met de beginsituatie naar aanleiding van een analyse van de vragenlijst, met de leeftijd van de interventiegroep en met de onderwijsvisie van de stageschool zoals beschreven in het nieuwe schoolplan. Vooral op vooruitgang in relatie en autonomie is ingezet omdat in de vragenlijst laag gescoord werd op deze basisbehoeften voor motivatie.

Figuur 6 *Interventies*

<b>1</b>	Er zijn 3 masterclasses gegeven aan kring zwart. Een korte uitwerking van de lessen is opgenomen in bijlage 2. Een vaardigheid als reflecteren is erg abstract. Daarom is gekozen hiermee te oefenen in masterclasses en het reflecteren om een andere les heen informeel aan te bieden. Wel is aandacht besteed aan het doel van het reflecteren.
<b>1.1</b>	<b>Masterclass - Presenteren kun je leren</b> Doel: ik leer ontwikkelingen in prestaties van mezelf en van anderen te zien. Leerlingen maken kennis met rubrics en maken zelf op deze manier kijkwijzerkaartjes, gericht op een onderdeel van presenteren. Zo krijgen zij zicht op groeidoelen en ontwikkeling.
<b>1.2</b>	<b>Masterclass - Kritiek vs feedback</b> Doel: ik leer het verschil tussen kritiek en feedback en oefen hiermee. Leerlingen krijgen voorbeelden van kritiek en feedback te horen. Zij maken kennis met startzinnen voor goede feedback. De leerlingen oefenen dit door een kleine drama-opdracht waarbij zij onderscheid leren maken tussen kritiek en goede feedback.
<b>1.3</b>	<b>Masterclass - Leren van elkaar</b> Doel: ik leer mijzelf en anderen feedback geven aan de hand van succescriteria (ik maak gebruik van goede feedbackzinnen). Leerlingen maken een stelopdracht middels een aantal succescriteria. Door een ontspannen sfeer te creëren wordt de waarde van succescriteria en feedback geven op elkaars werk belicht.
<b>2</b>	<b>Inzetten kijkwijzerkaartjes / rubrics</b> Naast deze drie masterclasses zijn de ontworpen kijkwijzerkaartjes uit Masterclass 1 op een aantal momenten ingezet tijdens presentaties. Leerlingen namen de kaartjes na afloop in ontvangst en konden zelf zien hoe zij beoordeeld werden door klasgenoten. Verder werd dit niet besproken.
<b>3</b>	<b>Reflectiekaarten</b> Gedurende vier weken maakten de leerlingen uit de interventiegroep wekelijks twee reflectie-uitdagingen. Om leerlingen te leren reflecteren is de enige manier om hen hier op regelmatige basis verplicht mee te laten oefenen. Daarom zijn reflectiekaarten ontworpen gebaseerd op informatie uit de theorie, informatie uit de interviews en uitkomsten uit de vragenlijst. De reflectiekaarten zijn zo gemaakt dat leerlingen er zelfstandig mee aan de slag kunnen. Wel is hierbij de aanbeveling om elke kaart in te voeren door een les te geven waarbij de betreffende reflectiekaart een keer toegepast kan worden. Leerlingen krijgen dan naast een gewone les, les in reflecteren en metacognitieve strategieën. Dit bevordert het bewustzijn van

	<p>het inzetten van 'leer'strategieën (Bors, 2018).          Getracht is om zoveel mogelijk aan te sluiten bij de stijl en manier van werken in het Unit onderwijs. Ook is geprobeerd de kaarten aan te laten sluiten bij de leerstrategiekaarten die in groep 8 aangeboden worden en deze te vertalen naar een praktische, eenvoudige tool voor jongere kinderen. Waar leerlingen vooral moeite mee hadden, is de tijd die het kost om feedback in te vullen. Voor veel leerlingen is elke letter schrijfwerk een opgave. Ook daar is bij het ontwerp van de opdrachtkaarten rekening mee gehouden. Door vooral keuzevakjes te gebruiken en delen van zinnen vast in te vullen om het afmaken makkelijker te maken. Het ontwerp van de opdrachtkaarten is met leerlingen besproken. In samenspraak is de vraagstelling soms aangepast omdat deze volgens de leerlingen lastig verwoord was. De layout maakte voor de leerlingen niet uit. Zij vinden de reflectiekaarten geen toevoeging en zien het als extra werk. Samen reflecteren bleek leuker dan alleen. Na veel schrijven, schrappen en samenvoegen is er per vaardigheid een overzichtelijk geheel ontstaan, passend op een A4 net als de standaard formats waar 't Prisma mee werkt.</p>
<b>4</b>	<p><b>Doelen op de weekplanning en op de muur in het lokaal</b>          Veel aandacht aan het stellen van eigen doelen is niet besteed in dit onderzoek, omdat de school hier middels Mijn Rapportfolio ook mee zou gaan werken. Wel zijn de leerdoelen van het kernconcept op de weekplanning gezet en in de units gehangen om leerlingen zich hiervan bewust te zijn. De leerlingen kregen de opdracht voor zichzelf te bepalen of zij de leerdoelen van het kernconcept behaald hadden.</p>
<b>5</b>	<p><b>Succescriteria op opdrachtkaarten</b>          Op een aantal uitdagingen zijn succescriteria vermeld, na hiermee geoefend te hebben in een masterclass met de interventiegroep.</p>

Figuur 7 Overzicht interventies

Interventie	Gericht op	Motivatie
<b>Mc presenteren kun je leren</b>	Zicht op ontwikkeling	Competentie
<b>Masterclass Kritiek vs feedback</b>	Feedback	Relatie
<b>Mc leren van elkaar</b>	Feedback	Relatie
<b>Inzetten kijkwijzerkaartjes</b>	Zicht op ontwikkeling	Competentie
<b>Reflectiekaarten</b>	Zelfregulatie	Autonomie / relatie / competentie
<b>Doelen op de weekplanning</b>	Zicht op doelen	autonomie
<b>Succescriteria op opdrachtkaarten</b>	Zicht op ontwikkeling	Competentie

### 3.4.6 Vragenlijst - nameting

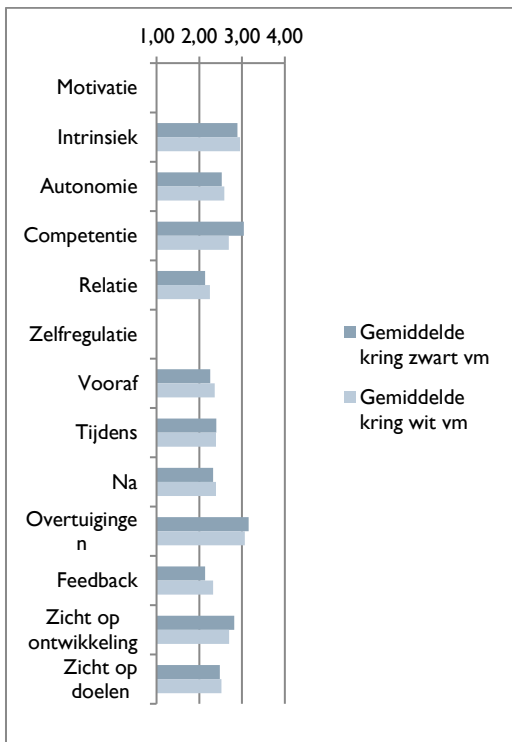
Na het uitvoeren van de interventies met kring zwart, is in beide groepen opnieuw dezelfde vragenlijst afgenomen. In de interventiegroep (kring zwart) zijn een viertal extra vragen gesteld om de beleving en het effect van de masterclasses en de andere interventies in beeld te krijgen.

De volgende vier vragen/stellingen zijn toegevoegd:

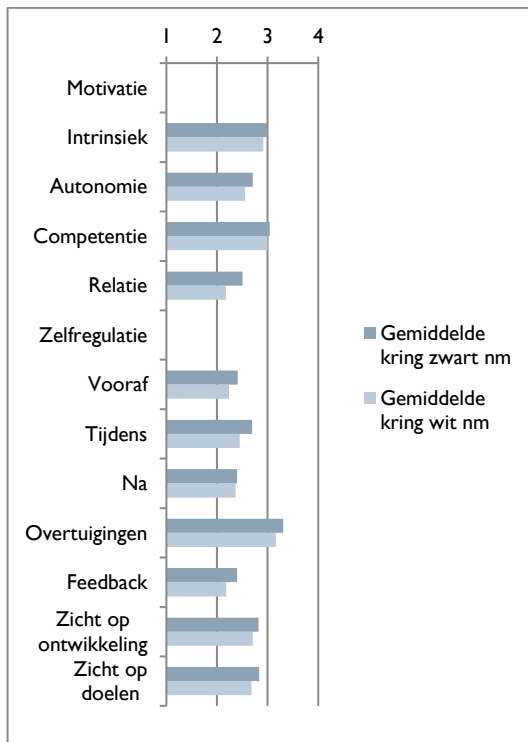
- De masterclasses over reflecteren vond ik interessant
- Ik heb de verplichte reflectie opdrachtkaarten gemaakt
- Ik vind het fijn om feedback te krijgen op mijn werk tijdens de masterclasses
- Ik vind het fijn om tijdens een presentatie met kijkwijzerkaartjes te werken

Overzicht van de resultaten uit de nameting

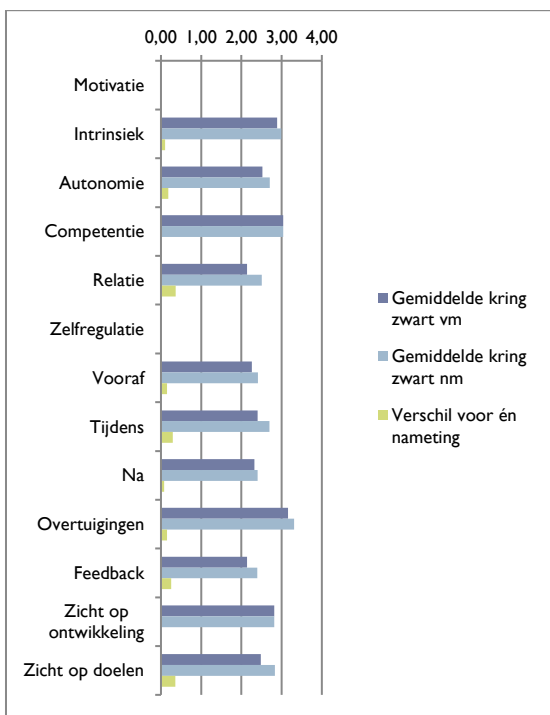
Figuur 8. Voormeting



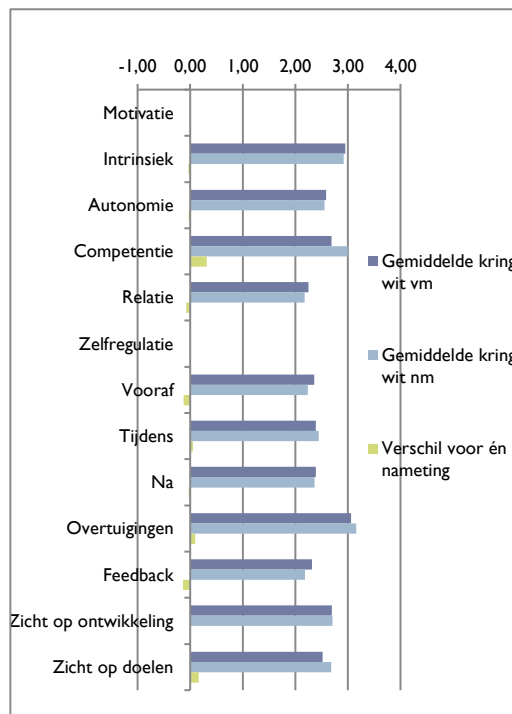
Figuur 9. Nameting



Figuur 10. Verschillen voor- en nameting interventiegroep

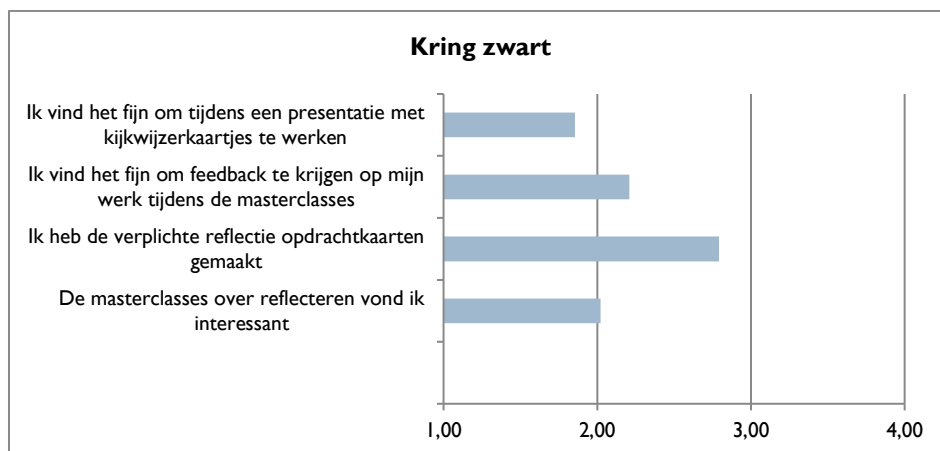


Figuur 11. Verschillen voor- en nameting controlegroep





Figuur 12. Extra vragen in de interventiegroep



### Conclusies naar aanleiding van de nameting

Uit de nameting blijkt dat in de interventiegroep (kring zwart) de scores op relatie en feedback, autonomie en zicht op doelen omhoog gegaan zijn. Uit de nameting in de controlegroep (kring wit) blijkt echter dat de scores op relatie en feedback juist achteruit zijn gegaan. Wel moet vermeld worden dat in kring wit twee meisjes uit groep 6 en een jongen uit groep 7 niet aanwezig waren bij de nameting. Dit zou in deze kleine onderzoeksgroep het effect mogelijk kunnen verklaren. Daarbij is het invullen van de vragenlijst een momentopname en antwoorden kunnen gebaseerd zijn op recente ervaringen van de ondervraagden. Op dezelfde manier zou echter ook de toename op competentie in de controlegroep verklaard kunnen worden.

Zicht op doelen lijkt van invloed te kunnen zijn op competentie. Zicht op doelen is namelijk in de controlegroep ook vooruitgegaan maar autonomie niet. Daar de controlegroep wel mee heeft gedaan in de interventie 'zicht op doelen' kan gesteld worden dat de verhoogde score op autonomie in de interventiegroep niet per se vanuit deze interventie komt.

Dat zou betekenen dat wellicht andere interventies effect hebben gehad in kring zwart.

Er kan voorzichtig opgemaakt worden dat de interventies enig effect hebben gehad in de interventiegroep. Een eenduidige verklaring welke interventies dat precies waren komt echter niet naar voren.

In de grafiek die de verschillen weergeeft tussen de voormeting en de nameting komt een duidelijke groei op relatie en op feedback naar voren bij de interventiegroep. De controlegroep laat op deze aspecten juist een negatief verschil zien ten opzichte van de voormeting. Volgens de voorafgestelde hypothese is feedback aan relatie gekoppeld. Feedback geven en krijgen en van elkaar leren kan dus positief zijn voor de motivatie. Wat echter opvallend is, is dat ook leerlingen van kring wit elkaar van feedback hebben moeten voorzien. Zij hebben echter niet de begeleidende masterclasses over feedback gehad. Dit negatieve resultaat is niet voorzien, maar zou wel het belang kunnen onderschrijven van het onder begeleiding van een leerkracht – en in een veilige omgeving – oefenen met reflecteren en feedback geven op elkaar. Wanneer dit ongecontroleerd gebeurt kan het 'leerlingen elkaar laten beoordelen' dus juist een negatieve invloed hebben op de motivatie.

De interventies zijn niet als erg motiverend ervaren. Dit bleek uit het gedrag en feedback van de leerlingen. Zij zagen het als verplicht werk waarvan de controlegroep was vrijgesteld. De matige score op de vragen over de interventies die in de nameting in kring zwart zijn gesteld, bevestigen dit beeld.

Het opstellen van kijkwijzerkaartjes lijkt het minst te hebben opgeleverd. Deze masterclass was erg moeilijk voor de leerlingen ondanks uitleg, voorbeelden en inoefening. Deze vaardigheid zal receptief wellicht meer effect hebben. In kring wit is er gewerkt met de kijkwijzerkaartjes zonder dat zij betrokken waren bij het ontwerp. In kring wit is de score op competentie vooruit gegaan.

Voorzichtig kan gesteld worden dat de interventies hebben bijgedragen aan bewustwording van leerlingen op metacognitieve vaardigheden die belangrijk zijn bij reflectie op werk. Dit blijkt uit de voor- en nameting ten opzichte van kring wit. Op de facetten onder zelfregulering scoort de interventiegroep in de nameting op alles hoger terwijl dit bij de voormeting ten opzichte van de controlegroep niet zo was. De controlegroep laat in deze vaardigheden minder stijging zien.

## 4. CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN

De onderzoeksvragen die in dit onderzoek centraal stonden zijn:

1. Hoe kan de motivatie voor het eigen leerproces, van leerlingen in de bovenbouw gestimuleerd worden, waarbij gebruik gemaakt wordt van de metacognitieve vaardigheid reflectie op eigen werk?
2. Aan welke criteria moeten activiteiten gericht op reflectie op het eigen werk voldoen om de motivatie van leerlingen in de bovenbouw van basisschool 't Prisma voor het eigen leerproces te vergroten?

Hieronder wordt getracht deze vragen vanuit het theorie en praktijkonderzoek te beantwoorden.

Uit de theorie blijkt dat reflectie-activiteiten gericht moeten zijn op het bevorderen van relatie, autonomie of competentie. Hiermee zal de motivatie voor het eigen leren bevorderd kunnen worden. Bewustwording van het nut van 'reflecteren' en bijbehorende reflectiestrategieën benoemen en aanleren, is een belangrijke stap (Bors, 2016; Geenen, 2018).

Uit het praktijkonderzoek blijkt dat de leerkrachten van 't Prisma zich hiervan bewust zijn, echter reflecteren op werk gebeurt nog te weinig structureel en wordt momenteel nog niet aangeboden als een intentioneel te ontwikkelen vaardigheid voor de leerling.

Zelfstandige reflectie-activiteiten, zoals de ontwikkelde uitdagingen, zijn geschikt voor bewustwording en voor het aanleren van reflectiestrategieën. Reflectie op werk moet dusdanig aangeboden worden dat het een vanzelfsprekendheid wordt tijdens het maken van gewone taken. Door middel van een les of opdracht moet hier echter eerst mee geoefend worden om het doel en een eventuele strategie expliciet uit te leggen. De leerkracht heeft hierin een belangrijke rol. In de praktijk bleek dat aangeboden uitdagingen, zonder uitleg, aan de hand van een masterclass of door middel van een instructie, minder vaak en minder goed, gemaakt werden. Dit sluit aan bij de theorie dat reflecties het beste aan eigen ervaringen gekoppeld kunnen worden (Vos, 2002). Het is belangrijk om duidelijk te maken dat leerlingen via reflectie-uitdagingen informatie over zichzelf en hun manier van leren krijgen. Als zij merken dat door het inzetten van bepaalde strategieën, het leren makkelijker gaat en zij meer reële overtuigingen krijgen zal de motivatie op het gebied van autonomie, relatie en of competentie groter worden. Groei in beeld brengen is dus belangrijk. Uit het praktijkonderzoek bleek dat relatief veel leerlingen laag scoren op de basisbehoefte relatie. Door individuele vragen te bekijken waar laag op gescoord werd kan gesteld worden dat relatief veel leerlingen zich nog niet veilig genoeg voelen in de groep. Zij stellen geen vragen wanneer ze het niet snappen tijdens een groepsles en laten ook niet graag hun werk aan anderen zien. Dit bleek tevens uit eigen observaties van onderzoeker en ook de leerkrachten bevestigden dat de leerlingen nauwelijks feedback aan elkaar vragen.

In het praktijkonderzoek is een aantal interventies uitgevoerd. De lessen in feedback geven lijken te

hebben bijgedragen aan de verhoogde scores op relatie in de nameting. Dit sluit aan bij de theorie dat relatie, zeker in de bovenbouw, belangrijk is. Leerlingen zijn erg gericht op elkaar en bij de groep horen is belangrijk op deze leeftijd (Hooijmaaijers, Stokhof, & Verhulst, 2012).

Een conclusie die daarom getrokken kan worden is dat aan de groepsnorm gewerkt moet worden. Dit kan door een vraagcultuur te creëren in de klas (semantic interigation). De leerkracht heeft hierin een belangrijke rol. Wanneer deze vraagcultuur er is, wordt van elkaar leren, elkaar aanvullen en op een hoger niveau brengen de norm. Dit zorgt voor veiligheid. Veiligheid zorgt voor betere motivatie op relatie wat weer belangrijk is voor betere leerprestaties. Uit het praktijkonderzoek kwam naar voren dat de leerkracht moet zorgen voor een goede uitleg, begeleiding en opbouw bij het geven van peerfeedback. Zonder dit, kan feedback door leerlingen aan elkaar juist een negatief effect hebben op de motivatie.

Eigen doelen opstellen middels het rapportfolio is nog niet aan bod gekomen op 't Prisma. Dit zal per volgend jaar gaan gebeuren. De groei op 'zicht op doelen' kan dus gekoppeld worden aan het slechts de doelen van het kernconcept op de weekplanning en in de Unit hangen en de leerlingen te vragen of zij de doelen bereikt hebben.

Voorzichtig kan geconcludeerd worden dat de gepleegde interventies in dit onderzoek bijdragen aan motivatie voor het eigen leerproces. Aandacht besteden aan feedback heeft een positieve invloed gehad op de motivatie op relatie. De resultaten zijn minimaal en niet concreet gezegd kan worden welke interventies effect gehad hebben. Er is echter gedurende een korte tijd, enige stelselmatige aandacht voor reflectie geweest. Dit geeft het vertrouwen dat langer, gericht en bewuster oefenen wellicht ook meer verbetering op motivatie voor het eigen leren zal bewerkstelligen.

## 4.2 Aanbevelingen

Hoewel de interventie klein was, is er een mogelijk effect op motivatie-competentie naar voren gekomen gekomen vanuit zicht op doelen. Doelen van het kernconcept zouden daarom meer zichtbaar en in samenhang aangeboden kunnen worden. Wanneer leerlingen zien dat zij steeds meer doelen begrijpen of behalen leidt dit tot meer motivatie, betrokkenheid en transfer. De doelen zouden in de units gehangen kunnen worden en vaker aandacht kunnen krijgen in bijvoorbeeld de eindkring. De reflectiekaarten lijken een positief effect te hebben op het vormgeven aan het eigen leerproces. Wanneer de reflectiekaarten ingezet gaan worden, doen leerkrachten er goed aan deze kaarten uitgebreid te introduceren met aandacht voor de strategieën, het doel ervan te benadrukken en het te evalueren met de leerlingen. Reflectie-activiteiten moeten structureel en bewust aangeboden worden. De reflectie-uitdagingen zouden daarom een aantal weken verplicht op de weekplanning gezet kunnen worden.

Succescriteria kunnen houvast geven bij redelijke vrije kunst- en testlabopdrachten. Wanneer is het goed? Waar moet het werk aan voldoen. Een aanbeveling zou zijn om vaker succescriteria op de uitdagingen te vermelden. Dit zorgt voor structuur en kaders en kan het competentiegevoel van leerlingen verhogen. Ook kunnen leerlingen elkaar op deze manier beter van feedback voorzien. Een laatste, belangrijke aanbeveling is dat leerkrachten bewust inzetten op een vraagcultuur in de groep. Vragen zou verplicht gemaakt moeten worden, zodat dit de norm wordt. Leerlingen voelen zich dan veiliger. Dit bevordert de relatie en leren van elkaar wordt zo makkelijker.

## 4.3 Beperkingen van het onderzoek

Leerlingen hebben een erg verschillende beginsituatie wat zelfregulatie betreft. In de voormeting waren grote individuele verschillen te zien. De leerlingen hebben de vragenlijst echter anoniem ingevuld. Hierdoor kan alleen met gemiddelden gewerkt worden en is niet veel te zeggen over

individuele groei van leerlingen.

De onderzoeksgroepen waren relatief klein, dit maakt de betrouwbaarheid van het onderzoek kwetsbaar. Het onderzoek is niet na te doen omdat er reeds interventies hebben plaatsgevonden. De leerlingen van de interventiegroep vonden het 'niet eerlijk' dat zij steeds verplichte deelname hadden aan masterclasses en verplichte uitdagingen moesten maken. Met deze factor was geen rekening gehouden. Het kwam de uitvoering en betrokkenheid bij de lessen en andere interventies niet ten goede. Wellicht had het onderzoek zonder controlegroep in dit onderwijs tot andere resultaten geleid. In de controlegroep waren bij de nameting 1 jongen uit groep 7 en 2 meisjes uit groep 6 afwezig. Mogelijk draagt dit bij aan een licht afwijkend resultaat.

In de praktijk spelen in een aantal schoolweken meer zaken die van invloed kunnen zijn geweest op de uitkomst van de vragenlijsten. Er zijn toetsen afgenomen, er zijn kindgesprekken en oudergesprekken gevoerd waarbij de toetsuitslagen besproken zijn. Een aantal kinderen van groep 7 heeft het pre-schooladvies te horen gekregen.

#### **4.4 Suggesties voor zinvol vervolgonderzoek**

Zinvol vervolgonderzoek kan zich richten op slechts een interventie. Het effect van de bewuste interventie zal dan beter naar voren komen.

De uitgewerkte reflectie-uitdagingen zouden over langere tijd getest kunnen worden om het effect ervan beter in kaart te krijgen.

#### **4.5 Hoe dragen de conclusies en aanbevelingen bij aan de gewenste situatie**

Wanneer de leerkrachten, zoals zij zelf ook wensen, meer bewuste aandacht en meer tijd aan reflecteren zullen geven, tijdens instructiemomenten, masterclasses en op de weekplanning, zal reflecteren een goede gewoonte worden en krijgen leerlingen meer zicht op de eigen invloed op het leerproces. Wanneer leerlingen merken dat zij meer invloed hebben op het eigen leren, door hun denken of handelen aan te passen, zal dit een positief effect hebben voor de motivatie op autonomie en competentie. Wanneer leerkrachten een vraagcultuur ontwikkelen in de groep zal er meer motivatie op relatie ontstaan. Leerlingen kunnen dan, onder begeleiding, leren om van elkaar te leren en op deze manier hun eigen leerproces vormgeven.

## LITERATUURLIJST

- Baarda, B., Bakker, E., Fischer, T., Julsing, M., De Goede, M., Peters, V., & Van der Velden, T. (2013). *Basisboek kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Baarda, R. (2018). *Belonen en beoordelen*. Baarn/Zeewolde: Medem Publishing.
- Baas, D. (2016). *Reviewstudie naar de effectiviteit van het gebruik van e-portfolio's in het basisonderwijs*. Verkregen op 8 december, 2018, van <file:///C:/Users/Gebruiker/Desktop/Reviewstudie-naar-de-effectiviteit-van-het-gebruik-van-e-portfolio's-in-het-basisonderwijs.pdf>
- Berends R., & Wolthuis H. (2016). *Focus op Dalton*. Deventer: Saxion Dalton University Press.
- Bors, G. (2018). Interview: Saxion-onderzoeker Jory Tolkamp. *Mensenkinderen*, 09-2018, 12-15.
- Caleidoscoop (2010). Hoe we kinderen en jongeren kunnen motiveren - Toepassingen van de zelfdeterminatietheorie. *Caleidoscoop* 22(1), 6-15.
- CED. (2009). *Leerlijn leren leren*. Verkregen op 15 november, 2018 van <http://www.leerlijnen.cedgroep.nl/po-sbo/leerlijnen-po-sbo.aspx>
- Curriculum.nu (z.d). Hoofdlijn voorstel burgerschap. Verkregen op 24 augustus, 2019, van <https://curriculum.nu/hoofdlijn-burgerschap/>
- De Jong, T. (2018, 17 december). Zelfreflectie: wat volwassenen lastig vinden, moeten zesjarigen al doen. *NRC.nl*. Verkregen op 3 november, 2018, van <https://www.nrc.nl/nieuws/2018/12/17/zelfreflectie-wat-volwassenen-lastig-vinden-moeten-zesjarigen-al-doen-a3060938>
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitivedevelopmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Geenen, M. (2017). *Reflecteren – Leren van je ervaringen als professional*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Gershon, (2016). *Growth mindsets primary collection – 25 ways tot promote Metacogniton*. Verkregen op 9 april, 2019, van <https://www.tes.com/teaching-resource/growth-mindsets-primary-collection-25-ways-to-promote-metacognition-11246879>
- Hattie, J. (2015). *Leren zichtbaar maken*. Rotterdam: Bazalt Educatieve uitgaven.
- Hoftijzer, M., & Korte, P. (2012). *Onderneem!* Utrecht: Noordhoff Uitgevers BV.
- Hooijmaaijers, T., Stokhof, T., & Verhulst, F. (2012). *Ontwikkelingspsychologie voor leerkrachten basisonderwijs*. Assen: Van Gorcum.
- Houtman, M., Losekoot, M., Van der Waals, T., & Waringa, M. (z.d.). *Wijzer in executieve functies, 35 spelletjes om executieve functies bij leerlingen te trainen en te versterken, groep 5-8*. Huizen: Uitgeverij Pica.
- Kirshner, P.A. (2017). *Het voorbereiden op nog niet bestaande banen*. Eindrapport. Heerlen: Open Universiteit.
- Klein Hulse, A., & Van den Berg, N. (2017). *Hoe kunnen docenten het eigenaarschap van leerlingen in het voortgezet onderwijs versterken?* Verkregen op 17 juli, 2019, van <https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2017/03/180-antwoord-Hoe-kunnen-docenten-het-eigenaarschap-van-leerlingen-in-het-voortgezet-onderwijs-versterken-4.pdf>
- Leerling 2020. (2016). *Rubric Reflecteren*. Verkregen op 8 december, 2018, van [https://leerling2020.nl/wp-content/uploads/2016/03/Rubric\\_reflecteren\\_09-02-16.pdf](https://leerling2020.nl/wp-content/uploads/2016/03/Rubric_reflecteren_09-02-16.pdf)
- Leraar 24 (2013). *Motivatie van leerlingen*. Verkregen op 24 september, 2018, van <https://www.leraar24.nl/motivatie-van-leerlingen/>
- Martens, R. (2016). Motivatietheorieën met impact op het standaard curriculum. *Nederlands Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 4, 259-266.
- Metacognitie.be (z.d). *Wat is metacognitie?* Verkregen op 11 maart, 2019, van <https://metacognitie.be/?lang=&s=aspect+meta>
- Meusen-Beekman, K., Joosten-ten Brinke, D., & Boshuizen, E. (2015). De impact van formatief toetsen op de zelfregulatie en motivatie van jonge adolescenten. *Examens*, 12(4), 27-30.
- Ryan, M., & Deci, L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classis Definitions and New Directions, *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- SLO. (2015). *Slimmer leren - zelfregulatie in de les*. Verkregen op 12 november, 2018, van: <https://talentstimuleren.nl/thema/talentontwikkeling/leermateriaal/4139-slimmer-leren-zelfregulatie-in-de-les>
- SLO. (z.d.) *Rubrics*. Verkregen op 8 december, 2018 van <https://slo.nl/thema/meer/formatief-evalueren/rubrics/>
- Tijssen, K., Bod, E., & Mooy, S. (2007). Trots op je werk – Kinderen zelf leren. *JSW*, 92, 18-21.

- Van der Vegt, A.L., De Jong, A., & Exalto, R. (z.d.). *Verhoogt gepersonaliseerd onderwijs de resultaten van alle leerlingen in het primair onderwijs?* Verkregen op 2 februari, 2019, van <https://www.nro.nl/kennisrotondevragenopenrij/gepersonaliseerd-leren/>
- Van Wijk, J. (2007). *Succesvol afstuderen-praktijkgericht onderzoek in het hbo*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Vos, H. (2002). *Metacognitie en cognitie in het hoger onderwijs: onderwijs gericht op metacognitie*. Verkregen op 1 juni, 2019, van [https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/5152638/OCdoc0201\\_MCenCinhetHO.pdf](https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/5152638/OCdoc0201_MCenCinhetHO.pdf)
- William, D., & Leahy S. (2018). *Formatieve assessment integreren in de praktijk*. Rotterdam: Bazalt Educatieve Uitgaven.

### **Beschrijving van de totstandkoming van de Reflectie-uitdagingen**

#### **Introductie**

Basisschool 't Prisma gaat aan de slag met formatief evalueren. Veel invloeden hieruit zijn al zichtbaar in de dagelijkse onderwijspraktijk maar zijn echter nog niet geborgd. Reflectie is hier ook een belangrijk onderdeel van. Self-assessment en peer-assessment zijn zaken waar 't Prisma mee aan de slag wil. Leerlingen leren zichzelf door reflectie beter kennen. Het oefenen van metacognitieve vaardigheden met betrekking op werk kan een belangrijke factor zijn tot het bereiken van betere leerprestaties. Door reflecteren op werk is men namelijk in staat bewuster en sneller te leren, leerdoelen te ontdekken, zien waar de eigen verantwoordelijkheid ligt, een kritische en onderzoekende houding te ontwikkelen, afgewogen keuzes leren maken, zelfvertrouwen te ontwikkelen, mogelijkheden beter leren benutten en meer te verbinden met wat je leert (Geenen, 2017). Reflectie kan op deze manier bijdragen aan meer zicht op het eigen leerproces. Wanneer leerlingen invloed kunnen uitoefenen en merken dat het beter gaat, zal dit positief zijn voor hun gevoel van competentie en autonomie. Dit zijn belangrijke factoren om de motivatie te verhogen. Op deze manier kan er een wisselwerking ontstaan tussen zelf vormgeven aan het leerproces en de motivatie voor leren.

#### **Uitgangspunten voor het ontwerp**

Om zicht te krijgen op het eigen leerproces is het belangrijk dat leerlingen zichzelf goed kennen. Reflectie kan hierbij helpen. Reflecteren gebeurt pas wanneer leerlingen zich hier bewust van zijn en het doel ervan kennen. Reflectie kan het beste aan eigen ervaringen gekoppeld worden. De metacognitieve vaardigheid reflectie op werk kan op 't Prisma toegepast worden op verschillende uitdagingen, masterclasses of instructies.

Het doel van het onderzoek was om te kijken hoe leerlingen meer gemotiveerd kunnen raken voor het eigen leerproces door reflectie-activiteiten, waar moeten deze aan voldoen?

Op basis van het theoretisch- en praktijkonderzoek werd geconcludeerd worden dat:

1. De leerkracht een belangrijke rol heeft bij begeleiden en invoeren van reflectieactiviteiten. Hij ...

- zorgt dat leerlingen zich bewust worden van het nut van reflectie
- zorgt dat leerlingen zich bewust worden van de momenten waarop zij aan het reflecteren zijn
- hij benoemt expliciet de strategieën die horen bij reflecteren op werk, taakaanpak etc.
- hij zorgt voor een veilige leeromgeving waarbinnen de leerlingen zich goed voelen om te reflecteren met elkaar en zo van elkaar kunnen leren.

2. Leerlingen reflecties aan eigen ervaringen moeten kunnen koppelen

De reflectiekaarten zijn bedoeld om gekoppeld te worden aan andere uitdagingen, lessen of instructies. Dit lijkt de beste manier om deze kaarten te introduceren.

Er is een handleiding bij de verschillende reflectiekaarten geschreven. Leerlingen kunnen deze eventueel zelf lezen, maar het advies is, dat de leerkracht de bedoeling van de reflectie-activiteit aan de hand van deze kaart, met de leerlingen bespreekt. Hij kan dan de leerstrategieën toelichten. De kaarten bevatten vrij veel tekst en uit onderzoek blijkt dat de leerlingen in het Unit-onderwijs vaak demotiveert.

De eigenlijke uitdagingen zijn volgens het ontwerp van uitdagingen op 't Prisma vormgegeven. Ze zijn herkenbaar door een afwijkende kleur en elke opdracht heeft als hoofdtitel 'Reflecteren'.

De leerlingen hoeven op de meeste uitdagingen alleen bolletjes aan te kruisen. Wel worden zij door een uitdaging in te vullen steeds even aangezet tot nadenken over hun werk / taakaanpak / of eigen gevoel/overtuiging. Getracht is om de kaarten zo kort mogelijk te houden en qua niveau aan te laten sluiten bij leerlingen in de bovenbouw, leerjaar 6-8.

Sommige kaarten eindigen met een open vraag. Hiermee kan de leerkracht controleren of er werkelijk een reflectie heeft plaatsgevonden. De leerling moet zijn eigen gedachten verwoorden wat uiteindelijk pas echt tot een reflectie leidt. Deze kan dan eventueel ook nabesproken worden. Leerlingen kunnen goede reflecties, die tot leermomenten hebben geleid, toevoegen aan hun 'Rapportfolio'. Wellicht is het in de toekomst mogelijk om de kaarten digitaal aan te bieden.

Leerlingen kunnen zelf kiezen bij welke uitdaging ze een reflectie-uitdaging invullen. De kaart 'moetivatie' kan bijvoorbeeld goed ingezet worden bij een taak waar een leerling tegenop ziet. Dit zal echter voor elke leerling anders zijn. Ook de leerkracht kan bepalen bij welke uitdaging de leerlingen een bepaalde reflectiekaart in moeten vullen.

Om reflecteren vaak en bewust gedaan moet worden om het een gewoonte te laten worden, is het naar verwachting goed, vrijwel aan het begin van het schooljaar te starten met de reflectiekaarten. Wekelijks kan er één kaart behandeld worden in een klassikaal moment. De leerlingen kunnen de reflectiekaart dan een of twee keer invullen in die week.

Met deze tool wordt getracht een stukje bewustwording te bereiken bij leerlingen ten opzichte van hun eigen invloed op het leerproces. De hoop is dat leerlingen zich bewust ervan worden dat door gerichte inspanningen, om hun denkwijze of aanpak te veranderen het leren beter gaat, waarmee ook de motivatie voor het leren zal stijgen.

De tool kan door de nummering makkelijk uitgebreid worden met meerdere kaarten op dezelfde onderwerpen. Maar ook kan de tool nog uitgebreid worden met reflecties op bijvoorbeeld, werkhouding, gedrag of samenwerking.

Gebaseerd op: 14 leerstrategieën basisschool 't Prisma (zie bijlage)

Gebaseerd op: leerlijn CED (2009) reflectie (zie bijlage)

CED. (2009). *Leerlijn leren leren*. Verkregen op 15 november, 2018 van <http://www.leerlijnen.cedgroep.nl/po-sbo/leerlijnen-po-sbo.aspx>



## Overzicht reflectiekaarten

10	Zelfregulering	11. Oriënteren	12. Monitoren	13. Evalueren
20	Motivatie Feedback		21. Hulp vragen	22. Samen
30	Motivatie Overtuigingen	31. Voorspellen / Verwachtingen		
40	Motivatie Doelen	41. Mo(e)tivatie		42. Nuttig
50	Motivatie Ontwikkeling			51. The next step

### Reflectiekaarten

1. Zelfregulering - Oriënteren
2. Overtuigingen – Voorspellen
3. Doelen – Mo(e)tivatie
  
4. Zelfregulering - Monitoren
5. Feedback – Hulp vragen
  
6. Zelfregulering - Evalueren
7. Feedback – Samen
  
8. Doelen - Nuttig
9. Ontwikkeling – the next step

### Gekoppelde leerstrategieën

- Jezelf organiseren, overzien  
 Jezelf kennen, vooruit kijken  
 Jezelf motiveren, jezelf kennen, overzien, het nut zien
- Structureren, bijhouden, overzien  
 anderen organiseren, verdiepen
- terugkijken  
 Anderen organiseren, verdiepen, jezelf kennen, terugkijken
- Het nut zien / verdiepen / herhalen  
 Jezelf vertrouwen, jezelf kennen, terugkijken

## Overzicht Hulpstrategieën bij leren en reflecteren

- **Open staan voor leren**
- **Nieuwsgierig zijn**
- **Positief denken**
- **Doorzetten**
- **Fouten maken**
- **Opnieuw proberen**
- **Concentreren**
- **Afleidende gedachten opschrijven**
- **Oefenen**
- **Herhalen**
- **Jezelf (laten) overhoren**
- **Instructies volgen**
- **Vragen stellen**
- **Extra informatie zoeken**
- **Teken goed voorbereiden**
- **Planning maken**
- **Zorgen voor de juiste materialen**
- **Hulpmiddelen gebruiken (rekenmachine/woordenboek/internet)**
- **Goede werkplek kiezen**
- **Goed samenwerkingsmaatje zoeken**
- **Opdrachten goed lezen**
- **Controleren of je de opdracht hebt begrepen**
- **Weten wanneer het goed is (succescriteria)**
- **Weten wat het doel van een opdracht is**
- **Jezelf afvragen waarom je iets doet / leert**
- **Weten wat je nog meer kunt doen met wat je leert**
- **Beginnen**
- **Kijken hoe anderen het doen**
- **Hulp vragen**
- **Op tijd hulp vragen**
- **Weten aan wie je het beste hulp kunt vragen**
- **Feedback (tips) vragen**
- **Brainstormen met anderen**
- **Uitleg geven aan anderen**
- **Feedback geven aan anderen**
- **Netjes werken**
- **Mindmaps maken**
- **Samenvatting maken**
- **Taken opdelen in kleine stukjes**
- **Stappenplan maken**
- **Je aan je plan houden**
- **Controleren of je nog volgens plan gaat**
- **Jezelf uitdagen**
- **Jezelf motiveren**
- **Eigen doelen stellen**
- **Voorspellen van je resultaat**
- **Tijd inschatten die je nodig hebt**
- **Eigen talenten kennen**
- **Over je resultaat nadenken**
- **Bedenken waar je trots op bent,**
- **Bedenken wat je volgende keer weer zo gaat doen**
- **Bedenken wat ga je volgende keer anders gaat doen**
- **Bedenken wat je vorige keer al goed deed**

5. Reflectie op werk	1	2	3	4
	<p>Vertelt na afloop van een taak wat hij heeft gedaan</p> <p>Geeft tijdens een activiteit aan dat hij het (te) makkelijk of moeilijk vindt</p> <p>Vertelt wat hij die ochtend/middag heeft gedaan mbv dagritme kaarten</p> <p>Geeft aan welke taken hij moeilijk vond en welke makkelijk</p>	<p>Vertelt wat hij die ochtend/middag heeft gedaan (zonder visuele steun)</p> <p>Controleert het gemaakte werk</p> <p>Geeft aan of de taak makkelijk of moeilijk was en of hij goed heeft gewerkt</p>	<p>Vertelt in een paar stappen hoe hij zijn taak heeft aangepakt</p> <p>Zoekt een fout op als de leerkracht vraagt nog eens goed te kijken</p> <p>Beoordeelt samen met de leerkracht hoe hij zijn taak gedaan heeft (werkwijze, snel/langzaam, resultaat)</p>	<p>Onderbouwt zijn mening over de kwaliteit van een gemaakte taak (goed, omdat)</p> <p>Kijkt naar en praat over overeenkomsten en verschillen tussen eigen en andermans werk/aanpak</p> <p>Geeft aan op welk gebied zich een probleem voordeed en welke oplossing is gekozen (bij materiaal, taak of samenwerking)</p>
	5	6	7	8
	<p>Reageert zonder boos te worden op kritiek op zijn werk</p> <p>Stelt vorderingen bij zichzelf vast (dit ging beter dan vorige keer)</p> <p>Vertelt achteraf waarom iets goed, minder goed of fout is gegaan</p> <p>Legt samen met leerkracht een relatie tussen deze beoordeling en afspraken voor de volgende keer</p> <p>Geeft aan in welke vakken hij goed en minder goed is</p> <p>Evalueert de periode van zelfstandig werken gericht op de voorbereiding, het proces en het resultaat</p>	<p>Geeft feedback op het werk van een medeleerling</p> <p>Ontvangt feedback van een medeleerling op zijn gemaakte werk</p> <p>Evalueert planning en uitvoering van zijn dag-/meerdere dagen-/weektaak op basis van de feedback</p> <p>Reflecteert zowel op het resultaat van een taak als op het proces (hoe heb ik het aangepakt)</p> <p>Onderscheidt daarbij persoonlijke (kun je zelf beïnvloeden) en externe oorzaken</p> <p>Evalueert zijn eigen werkdag gericht op de voorbereiding, het proces en het resultaat</p> <p>Verbindt consequenties voor de volgende keer aan zijn beoordeling</p>	<p>Stelt zonnodig zijn tijdsplanning bij (meer/minder tijd nodig):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- voor een enkelvoudige taak</li> <li>- voor een taakstelsel</li> </ul> <p>Beoordeelt of hij een uitgevoerde taak goed had voorbereid en uitgevoerd en verbindt hier consequenties aan voor de volgende keer</p> <p>Beoordeelt of hij de juiste prioriteiten heeft gesteld en geeft aan welke gevolgen dit heeft voor een volgende planning</p> <p>Past zijn werkwijze (kwaliteit t.o.v. hoeveelheid) aan waar nodig</p> <p>Schat in wat nodig is om de leerstof te beheersen (aanvullende instructie/oefenstof nodig)</p>	<p>Besprekt met anderen hoe hij zijn project heeft aangepakt gericht op de voorbereiding, het proces en het resultaat</p> <p>Evalueert eigen werkweek (er is een balans tussen positieve en negatieve punten)</p> <p>Komt met suggesties voor aanpassingen op inhoudelijke (wat wil/moet ik leren) en procesmatige aspecten van het onderwijsleerproces</p>

## Leerstrategieën

Leerstrategieën zijn een krachtig middel om een leerling het beste uit zichzelf te laten halen. Leerstrategieën zijn concrete manieren van leren die leerlingen bewust kunnen inzetten om het leren zo soepel mogelijk te laten verlopen. Ze leren daardoor hoe ze effectief kunnen leren. Onderzoek van de Rijksuniversiteit Groningen tonen aan dat er 14 leerstrategieën zijn die leerlingen daarbij kunnen helpen.

Leerstrategie	Omschrijving
Overzien	Het inzetten van kennis over leren en hoe je dat het best kunt doen. Het houdt in dat je weet welke leerstrategieën je tot je beschikking hebt om een leertaak uit te voeren en wanneer het verstandig is om deze in te zetten. Je gebruikt die kennis tijdens het leren.
Jezelf kennen	Het inzetten van kennis je over jezelf hebt als het gaat om leren. Je hebt inzicht in je zwakke en sterke punten met betrekking tot school en weet hoe jij het best leert. Je zet deze kennis optimaal in tijdens het leren.
Vooruitkijken	Het plannen van leerwerk in termen van taken, tijd en prioriteiten.
Bijhouden	Het nagaan en bijhouden van de voortgang in het leren tijdens een leertaak (zowel in termen van resultaten als in termen van concentratie en inzet).
Terugkijken	Het terugkijken op de leertaak en het leerproces en daaruit een conclusie of les trekken.
Herhalen	Het letterlijk herhalen van de leerstof.
Verdiepen	Actief iets doen met de leerstof en erover nadenken.
Structureren	Het inperken en organiseren van informatie en leerstof in de vorm van geschreven tekst of visuele weergaven.
Jezelf organiseren	Het in goede banen leiden van de eigen inspanningen ten behoeve van het leren.
Omgeving organiseren	Het creëren van een leeromgeving waarin optimaal geleerd kan worden.
Anderen organiseren	Het beïnvloeden van anderen zodat je van hen krijgt wat je nodig hebt om goed te kunnen leren.
Jezelf vertrouwen	Het hebben of verkrijgen van vertrouwen in het eigen kunnen om een leertaak tot een succes te brengen en dat zelfvertrouwen gebruiken om jezelf te motiveren.
Het nut zien	Het verkrijgen van inzicht in de waarde van leerstof of een leertaak en dat gebruiken om jezelf te motiveren.
Jezelf motiveren	Het aanboren van de eigen (intrinsieke) motivatie voor leren en deze inzetten tijdens het leren.

Door leerlingen te trainen in het hanteren van leerstrategieën, kan je als docent elke leerling helpen het beste uit zichzelf te halen

# REFLECTEREN

## ZELFSTURING

**Doel: Ik kan mijn eigen werk plannen, uitvoeren en beoordelen**

### **Informatie:**

Voordat je aan een opdracht of taak begint, doe je er goed aan er even over na te denken. Dit noemen we 'oriënteren' op een opdracht. Dit helpt om sneller en effectiever te werken. Je maakt dan in je hoofd een stappenplan en bedenkt alvast hoe het resultaat er ongeveer uit zal gaan zien.

-Eerst kun je nadenken over hoe het de vorige keer ging toen je de opdracht deed.

Wat ging er toen goed en wat ging minder goed. Kun je het nu anders doen?

-Je kunt jezelf ook afvragen welke spullen je nodig hebt voor de opdracht. Als je zorgt dat deze allemaal klaar liggen voordat je begint, hoef je later niet telkens je werk te onderbreken. Dit scheelt tijd en zo blijf je beter geconcentreerd.

-Je kunt ook bedenken of je de opdracht alleen kunt doen, of dat je het beter samen met iemand kunt doen. Verwacht je dat je hulp nodig hebt? Aan wie kun je die hulp dan het beste vragen?

### *Voorbeeld:*

Denk maar aan een schilder die een huis moet verven. Hij kan niet zomaar beginnen.

Eerst moet hij nadenken over de opdracht. Wat moet hij eigenlijk precies doen?

Waarschijnlijk moet hij eerst schuren, eerst een grondlaag verf aanbrengen en daarna nog een toplaag. Welke kleur moet hij gebruiken? Wát moet er geschilderd worden?

Alleen beneden of ook boven? Pas wanneer de schilder precies weet wát hij moet doen kan hij beginnen met de opdracht voorbereiden. Hij moet dan spullen verzamelen.

Schuurpapier, verf, kwasten of rollers, een trap of misschien moet hij wel een hoogwerker of steiger huren. Hij moet dan weten wanneer hij die precies nodig heeft, zodat hij deze kan reserveren. Stel je eens voor hoe onhandig het is als hij bovenop de hoogwerker staat en dan blijkt dat hij er niet aan gedacht heeft om een kwast te kopen!

Als je met een opdracht bezig bent, is het belangrijk dat je tijdens de opdracht soms controleert of alles nog gaat zoals je had bedacht. Dit noemen we monitoren. Je kijkt dan of je het doel gaat bereiken als je zo doorgaat. Werk je wel snel genoeg door, haal je de opdracht binnen de gestelde tijd, of werk je misschien té precies. (Heb je wel de goed kleur verf?)

Als je werk klaar is, is het belangrijk dat je er even op terugkijkt. Dit noemen we evalueren. Hoe is het geworden? Ben je tevreden met het resultaat? Vind je dat je het goed hebt aangepakt? Waar ben je trots op en wat ga je de volgende keer anders doen? Op deze manier kun je telkens weer leren van een nieuwe ervaring.

# REFLECTEREN

## ZELFSTURING - oriënteren

**Doel: Ik kan mijn werk of taak goed voorbereiden**

strategieën: jezelf organiseren, overzien

**Voordat je met de taak begint: Kleur de bolletjes voor de zinnen die op jou van toepassing zijn.**

- Ik heb de opdracht goed gelezen
- Ik weet wat het doel van de opdracht is
- Ik weet wat ik moet doen en wat ik daarvoor nodig heb
- Ik heb alle spullen voor de opdracht klaar liggen
- Ik heb een goede werkplek uitgekozen om deze opdracht goed te kunnen maken.
  
- Ik heb nagedacht over of ik zo'n soort opdracht al eerder heb gedaan. Wat ging toen goed en wat kan ik nu beter anders doen?
  
- Ik weet precies wat ik moet doen, ik ga beginnen
- Ik weet nog niet precies wat ik moet doen [-kijk bij hulpstrategieën]

### **Hulpstrategieën:**

- Ik lees de opdracht nog eens
- Ik kijk wat klasgenoten doen
- Ik maak een stappenplan in mijn hoofd of op papier. Eerst ga ik/moet ik...
- Ik maak een mindmap
- Ik vraag op tijd om hulp
- Ik vraag hulp aan een medeleerling
- Ik vraag uitleg aan de leerkracht

# REFLECTEREN

## Zelfsturing - monitoren

**Doel: Ik kan de voortgang van mijn werk beoordelen**

**Voordat je met de taak begint: Kleur de bolletjes voor de zinnen die op jou van toepassing zijn.**

- Ik heb de opdracht goed gelezen
- Ik weet wat ik moet doen en wat ik daarvoor nodig heb
- Ik weet wat het doel is van de opdracht
- Ik heb de opdracht goed voorbereid (spullen gepakt, goede werkplek)
- Ik heb een plan hoe ik het ga aanpakken
- Ik heb bedacht hoeveel tijd ik ongeveer nodig zal hebben

**Start nu met de taak. Als je een tijdje bezig bent, neem dan even pauze en kleur de bolletjes voor de zinnen die nu van toepassing zijn:**

- Ik werk nog goed richting het doel van de opdracht
- Ik weet niet of ik het doel op deze manier ga halen [- kijk bij hulpstrategieën]
- Ik denk dat ik de opdracht binnen de voorspelde tijd kan halen
- Ik denk niet dat ik de opdracht binnen voorspelde tijd kan halen

### Hulpstrategieën:

- Ik lees de opdracht nog eens
- Ik kijk waar moet de opdracht aan moet voldoen. Wanneer is het goed?
- Ik vraag op tijd hulp
- Ik vraag om feedback (tips)
- Ik vraag hulp aan de leerkracht
- Ik zoek een rustiger werkplek
- Ik concentreer me, ik laat me niet afleiden
- Ik maak een mindmap
- Ik maak een stappenplan

Strategieën: Structureren / bijhouden / overzien

# REFLECTEREN

## ZELFSTURING- Evalueren

**Doel: Ik kan mijn eigen werk en aanpak beoordelen**

**Invullen wanneer je klaar bent met je taak of opdracht:**

- Ik had de opdracht goed gelezen
- Ik wist wat het doel was van de opdracht
- Ik wist wat ik moest doen en wat ik daarvoor nodig had
- Ik heb de opdracht goed aangepakt
  
- Ik ben tevreden met het resultaat
- Ik ben ontevreden met het resultaat
- Ik heb het doel behaald
- Ik heb het doel niet behaald
  
- Ik ben blij met wat ik geleerd heb van de opdracht
- Ik weet waar ik hetgeen ik geleerd heb voor kan gebruiken
- Ik ben tevreden over de tijd die ik aan de opdracht besteed heb
- Ik kan aangeven wat ik goed vind aan mijn werk en wat minder goed
- Ik vind dat ik wel een compliment heb verdiend

Misschien heb je deze taak al vaker gedaan. Wat ging er nu beter dan de vorige keer?  
 Wat vond je goed gaan? Waar ben je trots op?

.....

.....

Als je de opdracht nog een keer zou moeten doen, wat zou je dan anders doen?

.....

.....

Als je het niet weet, kijk dan naar het **overzicht van hulpstrategieën**. Misschien krijg je hierdoor ideeën wat je volgende keer zou kunnen doen bij dit soort opdrachten.



# REFLECTEREN

## FEEDBACK (peer-assesment)

**Doel: Ik kan feedback vragen en leren van anderen**

**Informatie**

**Feedback vragen**

Een goede manier om te leren is om simpelweg te kijken hoe anderen het doen.

Misschien pakken anderen het veel handiger aan. Je kunt hier met elkaar over praten. Je kunt anderen daarom ook om tips vragen. Dit noemen we ook wel 'feedback' vragen.

Als je anderen tips geeft, dan geef je 'feedback'.

**Goede hulpvraag**

Vaak krijgen meesters en juffen te horen: "Ik snap er niks van!" Meestal is dat onzin. Je snapt namelijk al heel veel wel.

Soms ken je een woord niet, wat ervoor zorgt dat je een opdracht niet snapt. Soms weet je niet goed wat het resultaat moet zijn, of hoe je te werk moet gaan.


Voor anderen is het soms moeilijk te begrijpen wát je niet snapt.

Probeer dan voor jezelf uit te zoeken wát je precies niet snapt zodat je makkelijk feedback kunt vragen of een hulpvraag kunt stellen.

~~Ik snap er niks van!~~ — Je weet al dat je de cijfers onder elkaar moet zetten.

Je snapt al dat je eenheden, tientallen en honderdtallen onder elkaar moet schrijven

Je weet al dat het + betekent dat je het bij elkaar op moet tellen



**Je hulpvraag kan zijn:**

"Aan welke kant moet ik ook alweer beginnen bij cijferend optellen?"

Of "Het antwoord klopt niet. Zie jij wat ik fout doe?"

122
29 +
1411

# REFLECTEREN

## FEEDBACK – hulp vragen

**Doel: Ik kan goede feedback vragen over iets dat ik moeilijk vind**

**Lees eerst de opdracht.**

Misschien heb je vooraf of tijdens de opdracht ergens hulp bij nodig. Misschien begrijp je de opdracht niet, ken je een woord bijvoorbeeld een woord niet. Misschien ben je wat onzeker en wil je gewoon even weten of je goed bezig bent.

Heb je ergens hulp bij nodig? Of wil je de mening van iemand over een bepaald onderdeel van je werk weten? Probeer dan eens **precies** te benoemen wáár je hulp bij wilt of wáár je feedback over wilt hebben.

**Bijvoorbeeld:**

**Hulpvraag:**

- |   |  |
|---|--|
| Je begrijpt (een deel) van de opdracht niet | -Kun je uitleggen wat ze met.... bedoelen?                               |
| Je weet niet goed hoe je moet beginnen      | -Wat zou jij als eerste doen?  |
| Je hebt geen inspiratie                     | -Wil je even met mij brainstormen?                                       |
| Je bent niet zo goed in werkwoordspelling   | -Wil je even controleren of ik <u>de d's en t's</u> goed heb geschreven? |

**Wat is precies je hulpvraag? Aan wie zou je dit kunnen vragen?**

.....

.....

# REFLECTEREN

## FEEDBACK- samen

**Doel: Ik kan feedback vragen én geven**

**Zoek voor deze opdracht een maatje en maak eerst allebei dezelfde uitdaging**

**Kleur hierna de bolletjes voor de zinnen die op jou van toepassing zijn**

- Ik heb mijn eigen werk goed nagekeken.
- Ik ben tevreden over mijn werk

**Vraag nu feedback aan je klasgenoot over jouw werk. Gebruik de vragen op de achterkant als je niet precies weet waar je feedback op wilt. Onderaan staan zinnen die jullie kunnen helpen om op goede feedback te geven.**

**Wissel hierna om.**

Kleur na jullie gesprek de bolletjes in als deze op jou van toepassing zijn.

- Ik heb een tip en/of een top gekregen (feedback)
- Ik heb over de feedback nagedacht en mijn werk aangepast
- Ik heb over de feedback nagedacht en mijn werk niet aangepast
- Ik heb iets geleerd over mijzelf door de feedback

**Welke aanpassing heb je gedaan door de feedback? Of Wat ga je volgende keer anders doen door de feedback?**

.....

.....

<b>Bijlage kaart 22</b>									
Wie zou mij goed kunnen helpen bij deze opdracht? Wat kan ik van diegene leren?	Wat denk je dat juf of meester zou kunnen doen om mij te helpen bij deze opdracht?								
Wat vind je goed aan mijn werk?	Wat zou ik kunnen doen om me beter te concentreren?								
Wat zou ik kunnen doen om deze opdracht een volgende keer beter te maken.	Wat zou ik kunnen doen om de opdracht sneller te maken.								
Wat vind je van hoe ik de opdracht heb aangepakt? <i>(Vertel hoe je het hebt gedaan)</i>  <i>Bijvoorbeeld: hoe lang heb je erover gedaan?</i> <i>Met wie heb je gewerkt, waar, wanneer)</i>	In welke vaardigheden kan ik nog beter worden door te oefenen? Waarom zou dat goed voor mij zijn?								
Welke kwaliteit van mij zou ik meer in kunnen zetten bij mijn opdrachten?	Welke kwaliteit van mij zie je terug in mijn werk?								
Als je naar mijn werk kijkt. Is er iets dat ik beter niet meer kan doen? Waarom niet?	Wat kan ik doen om nog beter in ( <i>..opdracht of schoolvak invullen..</i> ) te worden?								
Ik vond de opdracht wel/niet leuk. <i>(Vertel aan de ander waarom).</i> Wat vind jij van de opdracht?	Vind je dat ik de opdracht gemaakt heb zoals staat beschreven?								
Ik heb het volgende doel... <i>(vertel je doel als je dat hebt).</i>  Welk advies kun je mij geven om mijn doel te behalen?	Heb je een tip voor mij?  Heb je een top voor mij?								
Wat zou iemand anders van mij kunnen leren als je naar mijn werk kijkt?	Ik wil een 'eigen doel' stellen. Kun jij voor mij, als je kijkt naar hoe ik deze opdracht gemaakt heb, een doel verzinnen?								
<p>Hulpmiddel: Startzinnen voor feedback:</p> <table border="0"> <thead> <tr> <th><b>Jouw mening</b></th> <th><b>Tips</b></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Ik vind/vond ...</td> <td>Je had misschien..</td> </tr> <tr> <td>Ik denk/dacht ...</td> <td>Probeer..</td> </tr> <tr> <td>Volgens mij ...</td> <td>Je zou kunnen proberen ..</td> </tr> </tbody> </table>		<b>Jouw mening</b>	<b>Tips</b>	Ik vind/vond ...	Je had misschien..	Ik denk/dacht ...	Probeer..	Volgens mij ...	Je zou kunnen proberen ..
<b>Jouw mening</b>	<b>Tips</b>								
Ik vind/vond ...	Je had misschien..								
Ik denk/dacht ...	Probeer..								
Volgens mij ...	Je zou kunnen proberen ..								

Naar mijn mening ...  
Ik zie dat ...

De volgende keer ..  
Als ik jou was zou ik .

# REFLECTEREN

## OVERTUIGINGEN

**Doel: Ik kan bepalen of mijn gedachten kloppen**

### **Informatie:**

#### **Verwachtingen**

Soms heb je bepaalde verwachtingen.

Vaak komt dat door eerdere ervaringen (hoe ging het de vorige keer?)

Als je een paar keer een taalopdracht niet begreep, denk je misschien dat je het deze keer ook niet zult begrijpen.

Als je kijkt naar wat je verwacht en wat er werkelijk gebeurt kun je jouw gedachten misschien vervangen door nieuwe, meer helpende gedachten.

***Ik snap taal niet***                      wordt dan:    ***Sommige taalopdrachten snap ik al goed***

***Ik vind rekenen moeilijk***    wordt dan:    ***Bij sommige rekenopdrachten heb ik meer instructie of hulp nodig***

***! Als je verwachtingen positief zijn, lukt het vaak beter om je verwachtingen uit te laten komen.***

#### **Voorspellen**

Voorspellen zorgt ervoor dat je leert over jezelf en je manier van werken. Door te voorspellen hoeveel tijd je ergens aan kwijt bent, kun je bijvoorbeeld kijken of je wel goed plant.

Misschien ben je ervan overtuigd dat je niet goed kunt rekenen, maar blijkt dat je bepaalde rekenopdrachten best goed kunt en misschien zelfs leuk vindt!

Andere overtuigingen kunnen dan ontstaan. Bijvoorbeeld:

- Als ik oefen, word ik beter
- Wat ik nog niet kan, kan ik leren
- Ik hoef niet de beste te zijn, maar ook ik kan ... leren!

# REFLECTEREN

## OVERTUIGINGEN -VOORSPELLEN

**Doel: Ik kan mijn eigen werk voorspellen**

**Lees eerst de opdracht. Voordat je met de opdracht begint: kleur de bolletjes voor de zinnen die op jou van toepassing zijn..**

- a) Ik heb de opdracht goed gelezen en weet precies wat ik moet doen
- b) Ik denk dat ik de opdracht in ongeveer  15  30  45 minuten zal kunnen maken
- c) Ik denk dat ik de opdracht goed zal maken
- d) Ik denk dat ik de opdracht niet zo goed zal maken
- e) Ik denk dat ik veel moeite moet doen voor deze opdracht
- f) Ik denk dat ik de opdracht zonder moeite kan maken
- g) Ik ben goed in dit vak
- h) Ik kan de opdracht alleen maken
- i) Ik denk dat ik hulp nodig heb bij deze opdracht
- j) Ik denk dat ik de opdracht leuk zal vinden

**Wanneer je klaar bent met de taak: kleur de bolletjes voor de zinnen die op jou van toepassing zijn..**

- a) Ik had de opdracht goed gelezen en wist precies wat ik moest doen
- b) Ik heb opdracht in ongeveer  15  30  45 minuten gemaakt
- c) Ik heb de opdracht goed gemaakt
- d) Ik heb de opdracht niet zo goed gemaakt
- e) Ik heb veel moeite moeten doen voor deze opdracht
- f) Ik heb geen moeite hoeven te doen voor deze opdracht
- g) Ik ben goed in dit vak
- h) Ik heb de opdracht alleen gemaakt
- i) Ik heb hulp moeten vragen
- j) Ik vond de opdracht leuk

**Boven en onder precies dezelfde nummers aangevinkt? Dan ken je jezelf al goed!**

**Welke voorspellingen waren toch anders? Weet je hoe dit komt?**

.....

.....

# REFLECTEREN DOELEN

**Doel: Ik kan uitleggen wat het nut / het doel voor mij is van de**

**Informatie:**

**Wil jij steeds wat slimmer worden?**

Niet altijd is meteen duidelijk waarom je iets leert, moet weten of moet maken.  
Toch leer je op school niets voor niets.

Elke opdracht maak of doe je met een doel.  
Doelen helpen je op weg. Door steeds een klein doel te behalen word je slimmer.

Weet jij altijd wat het doel is van een opdracht?  
Weet je altijd precies wat je moet doen, leren of kunnen om het doel te behalen?  
---

**Ben jij gemotiveerd om te leren?**

Niet alle taken op school zijn even leuk of vind je even leuk.

Je vond het vast moeilijk toen je ooit de digitale klok moest leren. Nu je zelf een  
treinreis moet gaan maken is het toch wel erg fijn dat je dit ooit geleerd hebt.  
---

**Transfer**

Stel jij je ook eigen doelen? Vast wel!

Misschien wilde je ooit een nieuw dansje leren (denk aan de swish)

De reden waarom je dit wilt leren, is je doel: bijvoorbeeld:  
-Als ik dit dansje kan, kan ik meedoen met mijn vriendinnen, of  
-Ik vind het fijn om te dansen!

Nu je een tijdje moeite hebt gedaan om dit dansje te leren, is het misschien ook wat  
makkelijker om andere, soortgelijke, dansjes aan te leren.

Als je weet waaróm je iets leert, én als je ziet waar je het verder nog voor kunt  
gebruiken, helpt dit om het leren leuker en nuttiger te maken! Je weet dan dat al je  
inspanningen niets voor niets zijn. Dit geldt ook voor schoolwerk!



# REFLECTEREN

## DOELEN – mo(e)tivatie

**Doel: Ik kan mezelf motiveren**

**Niet alle taken op school vind je vast even leuk. Waar haal jij je motivatie vandaan?**

**Hieronder staan wat tips (strategieën) om een vervelende of moeilijke taak leuker te maken. Welke strategieën gebruik jij al?**

- Ik probeer te bedenken wat het doel is van de opdracht
- Ik bedenk wát ik leer van deze opdracht
- Ik bedenk wat ik vanavond thuis over deze opdracht kan vertellen
- Ik stel me voor dat ik straks deze opdracht uit kan leggen aan anderen
  
- Ik bedenk hoe ik me voel als ik het doel gehaald heb (opgelucht / blij / trots) ?
- Ik bedenk hoe ik me voel als ik het doel niet behaal en de opdracht steeds uitstel (onrustig / teleurgesteld / schaamte) ?
  
- Ik spreek een beloning met mezelf af. Na deze taak plan ik iets leuks....
- Ik zeg tegen mezelf: je kunt het.
- Ik bedenk hoe deze opdracht vorige keer ging, en bedenk wat toen al goed ging.
  
- Ik ga een wedstrijdje aan met mezelf. Hoeveel fouten mag ik maken?
- Ik ga een wedstrijdje met mezelf aan. Hoeveel tijd mag ik eraan besteden?
  
- Ik ga de taak samen met iemand anders doen (omdat ik het alleen echt niet kan)
- Ik ga de taak samen met iemand doen (omdat het dan wat leuker is)
  
- Ik deel de opdracht op in kleine stukjes en maak elke dag een deel
- Ik vraag hulp
  
- Anders, namelijk: .....

Hoe voel jij je nu je de taak (of alvast een deel) gemaakt hebt?

.....

*Strategie: jezelf motiveren / jezelf kennen / overzien / het nut zien*

# REFLECTEREN

## DOELEN – nuttig?

**Doel: Ik kan uitleggen wat het nut (het doel) voor mij is van de**

**Invullen voordat je met de opdrachtkaart begint:**

- Ik heb de opdracht goed gelezen
- Ik weet wat het doel is van de opdracht
- Ik kan vertellen wat ik van deze opdracht leer
- Ik denk dat het maken van deze opdracht nuttig is
- Ik denk dat ik het doel kan behalen

**Invullen wanneer je klaar bent met de taak:**

- Ik had de opdracht goed gelezen
- Ik wist wat het doel is van deze opdracht
- Ik heb iets geleerd van deze opdracht
- Ik vond deze opdracht nuttig
- Ik heb het doel behaald
- Ik heb het doel niet behaald [-kijk bij hulpstrategieën]

**Kun je iets verzinnen waarbij je, dat wat je vandaag geleerd hebt, ook kunt gebruiken?**

.....

.....

**Hulpstrategieën:**

- Ik moet nog wat vaker oefenen (inplannen)
- Ik ga de opdracht nog eens herhalen (inplannen)
- Ik stel kleinere tussendoelen
- Ik vraag om feedback (tips)
- Ik vraag hulp aan de leerkracht
- Ik zoek een rustiger werkplek
- Ik maak een samenvatting
- Ik vraag of iemand mij wil overhoren

*Strategie: Het nut zien / verdiepen / herhalen*

# REFLECTEREN

## ZICHT OP ONTWIKKELING

**Doel: Ik kan aangeven hoe ik steeds iets vooruit ga**

### **Informatie:**

#### **Fouten maken moet**

Als je iets verkeerd hebt gedaan, leer je het meest! Ten eerste moet je het nóg een keer doen. En... je hebt nu ook al geleerd hoe het niet moet.

Er zijn wetenschappers die proberen een medicijn tegen een bepaalde ziekte te ontwikkelen. Een onderzoek moeten ze soms wel 100 keer over doen, maar telkens komen ze weer een stapje verder doordat ze nu weten wat niet werkt. En soms, als ze geluk hebben, ontdekken ze toevallig een medicijn voor heel iets anders..... Dit noemen we ontwikkeling – leren van ervaringen.

Door mislukkingen sta je dus veel meer stil bij hoe het wél moet! Als alles in een keer lukt, hoef je er verder niet over na te denken. Dan leer je dus minder. Gelukkig hoef je niet elke fout zelf te maken gelukkig. Ook van fouten van anderen kun je leren.

Er zijn veel leerstrategieën, die belangrijk kunnen zijn, om je te helpen bij jezelf ontwikkelen. Je begrijpt dat nieuwsgierigheid, doorzettingsvermogen, fouten durven maken, op jezelf vertrouwen, positief denken en samenwerken, belangrijke hulpstrategieën zijn om van ervaringen (successen én mislukkingen) te kunnen leren.

Het allerbelangrijkste is dat je openstaat voor leren. Je moet iemand de kans geven om jou iets uit te leggen. Je moet dus wel moeite doen om te luisteren en interesse tonen.

# REFLECTEREN

## ONTWIKKELING – The next step

**Doel: Ik kan aangeven hoe ik steeds iets vooruitga**

**Breng je successen in beeld! Wat gaat al erg goed en hoe krijg je dat voor elkaar?**

**Lees eerst de opdracht**

- Ik weet wat ik moet doen
- Ik weet wat het doel is van de opdracht

**Denk nu eens na over de volgende vragen:**

- Wat weet en *kan* ik allemaal zodat ik deze opdracht kan maken?
- Hoe heb ik dit eigenlijk allemaal geleerd?
- Welke van onderstaande hulpstrategieën hebben mij hier misschien bij geholpen? Kruis maar aan!

**Hulpstrategieën bij leren en succes behalen:**

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Doorzetten              | <input type="checkbox"/> Concentreren                            |
| <input type="checkbox"/> Veel oefenen            | <input type="checkbox"/> Veel herhalen                           |
| <input type="checkbox"/> Instructielessen volgen | <input type="checkbox"/> Extra informatie zoeken                 |
| <input type="checkbox"/> Hulp vragen             | <input type="checkbox"/> Tips vragen (feedback)                  |
| <input type="checkbox"/> Eigen doelen stellen    | <input type="checkbox"/> Mezelf afvragen waaróm ik dit wil leren |
| <input type="checkbox"/> Fouten durven maken     | <input type="checkbox"/> Steeds kleine stukjes leren             |

**1. Masterclass - Presenteren kun je leren**

**Activiteit:** Les gericht op reflecteren op werk.

**Doelen:** **Kennis:** De leerlingen leren de betekenis van de begrippen ‘reflecteren’ en van ‘succescriteria’.  
**Vaardigheid:** Jezelf en anderen kunnen beoordelen aan de hand van succescriteria binnen een opdracht.  
 ‘Ik kan binnen een opdracht mezelf én anderen beoordelen op groeidoelen aan de hand van succescriteria’  
**Proces:** Even nadenken over jezelf en over je werk. Inzicht in eigen invloed op je niveau wanneer je de doelen/succescriteria kent.

**Les:** Leerlingen maken op een laagdrempelige manier kennis met rubrics door deze aan te bieden als een eenvoudige kijkwijzerkaart. De leerkracht vertelt een kort verhaal, een mop of anders. De leerlingen luisteren, kijken en proberen de leerkracht te beoordelen op zijn performance met de richtlijnen op het kijkwijzerkaartje.

-De leerkracht bespreekt de uitkomst. Zag iedereen hetzelfde?  
 -De leerkracht vat samen (modelt) waar hij de volgende keer beter op gaat letten.  
 Dit kan dan eventueel nogmaals herhaald worden met dezelfde of een andere kijkwijzerkaart.

**Opbrengst:** Wanneer een aantal keer ‘receptief’ geoefend wordt met rubrics door summiere kijkwijzerkaartjes in te laten vullen zullen de leerlingen het doel ervan ervaren. Een tweede stap kan dan zijn om een keer gezamenlijk succescriteria op te stellen waarmee llnng zichzelf en elkaar kunnen gaan beoordelen.

Voorbeelden kijkwijzerkaartjes die gebruikt zijn / kunnen worden:

Jouw klasgenoot gaat vandaag presenteren. Dat is knap! Kijk hoe hij of zij het doet en zet een kruisje in het vakje dat <u>het beste</u> past bij wat je ziet.		
<b>Je kijkt nog niet zo vaak de klas in.</b>	<b>Je kijkt al ongeveer de helft van de tijd de klas in.</b>	<b>Je kijkt meer dan de helft van de tijd de klas in.</b>
 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>

Jouw klasgenoot gaat vandaag presenteren. Dat is knap!  
Kijk hoe hij of zij het doet en zet een kruisje in het vakje dat het beste past bij wat je ziet.

**Je leest nog veel van je briefje.**



**Je kunt al ongeveer de helft uit je hoofd vertellen.**



**Je vertelt meer dan de helft uit je hoofd.**

(Het bord of je spiekbriefje is alleen nog een hulpmiddel voor jou).



**Inleiding les: LESDOEL op bord en vertellen – wat gaan we doen – wat moet het resultaat zijn?**

**Spiegel voorhouden bij een leerling of alle leerlingen... en vragen:**

**Wat zie je? Waar let je op? Als je in de spiegel kijkt, doe je dat met een doel .... welk doel?**

**Voorbeelden vragen: (bijv. mond vies, haar oke?)**

**Samenvatten**

**Het doel is om te kijken of iets verbeterd kan of moet worden.**

**Vragen**

**Ziet iedereen hetzelfde als hij in de spiegel kijkt?**

(Nee, iedereen ziet een ander gezicht (een ander resultaat) een andere 'reflectie')

**Vertellen:**

**Als ik vraag: is je mond vies? Let iedereen daarop en heb je een algemene regel die je kunt beoordelen.... Een criterium. Een succes criterium**

**Een kind als voorbeeld nemen.**

**Ik heb deze leerling de opdracht gegeven: 'Maak je mond schoon', is dit gelukt?**

Ja, dit is een feit, geen mening. Iedereen komt tot hetzelfde antwoord.

**Moeilijker is: maak je haar mooi**

**Waarom is dit een moeilijker opdracht?**

(Wat is mooi? Dat is voor iedereen anders. Misschien vind jij het mooi, maar een ander niet).

**Hoe zou ik dit beter kunnen zeggen?**

Zorg dat je haar netjes is kan wel (dit is inclusief een beetje vrijheid) hier zou je een opbouw in kunnen hebben.

**Wat is dan netjes bijvoorbeeld?**

(1 Haar is fris gewassen / 2 haar is gewassen en gekamd / 3 haar is gewassen/gekamd en in model gebracht).

**Dus wat is een succes criteria?**

(Een meetpunt wat door iedereen op dezelfde manier beoordeeld kan worden).

**Dus wat is reflecteren?**

(Naar jezelf kijken met het doel om jezelf te verbeteren).

## 2. Masterclass - Kritiek vs feedback

- Activiteit:** Les gericht op reflecteren op werk.
- Doelen:** **Kennis:** -De leerlingen weten het verschil tussen kritiek en feedback.  
'Doel: ik leer het verschil tussen kritiek en feedback en oefen hiermee.'  
**Vaardigheid:** - Op een nette manier feedback kunnen geven.  
**Proces:** -Even nadenken over jezelf en over je werk. Inzicht in het positieve doel van feedback: jezelf kunnen verbeteren
- Les:** Leerlingen krijgen voorbeelden van kritiek en feedback te horen van de leerkracht. Zij maken vervolgens kennis met startzinnen voor goede feedback (specifiek, opbouwend, vanuit eigen ervaring). Bijlage 1. De leerlingen oefenen vervolgens met feedback geven door kleine drama-opdrachten uit te spelen. Hierbij leren zij onderscheid maken tussen kritiek en goede feedback.
- Opbrengst:** Wanneer een aantal keer informeel geoefend wordt met het geven en krijgen van feedback, kan de leerkracht zorgen voor een veilige omgeving. Het verschil tussen kritiek en feedback kan duidelijk gemaakt worden. Een tweede stap kan zijn om leerlingen een keer zonder begeleiding elkaar van feedback te laten voorzien bij een opdracht (met eventueel hulpmiddelen zoals de feedbackzinnen).

Bijlage 1.

### Welke feedback vind je goed?

- Je gebruikte te moeilijke woorden
- Je leek niet zenuwachtig
- Ik vind dat je veel oogcontact maakte met je doelpubliek daardoor bleef ik luisteren. Het leek of je het tegen mij had.
- Goed voorbereid
- Je ondersteunende handgebaren maakten je uitleg voor mij duidelijk
- Je praatte te snel

Bijlage 2.

<b>Feedback geven</b>	
<b>Jouw mening</b>	<b>Tips</b>
Ik vind/vond ...	Je had misschien..
Ik denk/dacht ...	Probeer..
Volgens mij ...	Je zou kunnen proberen ..
Naar mijn mening ...	De volgende keer ..
Je leek me ...	Als ik jou was zou ik ..
Ik had/kreeg het gevoel dat ...	
Ik mis(te) ...	
Ik zou ...	
In jouw plaats zou ik ...	
Het viel me op dat ...	
Ik merk/merkte dat ...	
Ik zie/zag dat ...	
Ik hoorde dat ...	
Je hebt ...	



### 3. Masterclass - Leren van elkaar

- Activiteit:** Les gericht op reflecteren op werk.
- Doelen:** **Kennis:** -De leerlingen kennen de termen feedback en succescriteria.  
**'Doel: ik leer mijzelf en anderen feedback geven aan de hand van succescriteria (ik maak gebruik van goede feedbackzinnen).**  
**Vaardigheid:** - Werk van jezelf beoordelen en werk van anderen aan de hand van succescriteria.  
- Leerlingen oefenen met het formuleren van goede feedback  
**Proces:** -Even nadenken over jezelf en over je werk. Inzicht in van én met elkaar leren door je werk te laten zien / beoordelen op een positieve manier.
- Les:** De leerlingen maken een stelopdracht met als doel 'plezier verschaffen', volgens een licht-gestructureerde opdracht. Er worden een aantal succescriteria gegeven. Het doel hiervan is om een product te krijgen waarmee vervolgens geoefend kan worden, feedback te geven.
- Opbrengst:** Door een ontspannen sfeer te creëren wordt de waarde van succescriteria en feedback geven op elkaars werk belicht.

#### Lesopzet:

-De leerlingen krijgen om de twee minuten steeds twee woorden te zien op het bord.

Bijvoorbeeld: DRAAK / MUIS    GAME / DRONE    FLES / BALLENBAL

-Zij kiezen steeds een van deze woorden kiezen en verwerken deze in een verhaal.

(De leerkracht kan wat voorbeelden geven: de draak woonde in een grot. Het jongetje las over een draak. Of het is een draak van een mens....).

Dit om duidelijk te maken: alles mag, als het woordje maar in het verhaal staat.

-Wanneer het verhaal af is, krijgen de leerlingen de opdracht een titel te bedenken die bij het verhaal past. Deze schrijven ze erboven.

-Vervolgens krijgen de leerlingen de opdracht een tekening te maken onder het verhaal, die bij het verhaal past.

-Nu verschijnen de drie gestelde succescriteria op het bord. De leerlingen beoordelen zichzelf op de gestelde criteria voor deze opdracht:

- Staan er drie verplichte woorden in
- Is er een titel en pas deze bij het verhaal
- Is er een tekening gemaakt en past deze bij het verhaal.

-Als aan deze criteria voldaan is, mag de leerling zichzelf een 10 geven!

Toelichten dat een volgende keer andere succescriteria zouden kunnen gelden. Bijvoorbeeld: zijn er minder dan 10 spelfouten gemaakt. Staat er een punt op de goede plek achter de zinnen etc.

Nu wisselen de leerlingen hun werk met een klasgenoot en beoordelen elkaar op de succescriteria. Er mag ook 'extra' feedback gegeven worden. Leerlingen die dit willen, mogen hun verhaal hardop voorlezen. De feedback die zij gekregen hebben kan ook besproken worden.

**Bijlage 3 Operationaliserings tabel interview**

	Onderwerp	Achtergrondinformatie / introductie op de vraag.	Introductie op de vraag	Startvraag	Mogelijke vervolgvragen
1	<p>Visie 't Prisma op reflecteren.</p> <p><i>o.a. door:</i></p> <p><i>Didactisch handelen:</i></p> <p><i>-Leergesprekken, eigenaarschap en taakgerichtheid</i></p> <p><i>-Samenhang in werken met leerdoelen, formatie evalueren en toetsen</i></p>	<p>Om de eigen invloed op het leerproces te begrijpen, is het belangrijk dat kinderen reflecteren op hun werk. Deze metacognitieve vaardigheid wordt door het onderwijs als ook door het bedrijfsleven gezien als een zeer belangrijke vaardigheid. Door bestuursleden in het onderwijs echter, wordt het ook gezien als iets dat lastig te implementeren is in het onderwijs (Kirschner, 2017).</p>	<p>In het nieuwe schoolplan 2019/2023 staat beschreven dat leerlingen leren om zelf te reflecteren op hun leerresultaten.</p>	<p>Op welke manier vind je reflecteren op het werk mét of door leerlingen belangrijk binnen het Unit onderwijs?</p> <p>Op welke manier is reflectie te organiseren / integreren in het Unit onderwijs</p>	<p><i>Op welke manier reflecteer je met leerlingen?</i></p> <p><i>In hoeverre worden llnng zelf aangespoord te reflecteren?</i></p> <p><i>Hoeveel tijd wordt hieraan besteed?</i></p> <p><i>Wordt er reeds gebruik gemaakt van hulpmiddelen voor reflecteren?</i></p> <p><i>Mondeling of schriftelijk</i></p> <p><i>Zijn er mogelijke belemmerende factoren voor reflecteren?</i></p>

2	Metacognitie en reflectie	Reflecteren is lastig. Van leerlingen vraagt het om een stapje terug te doen in een situatie, het proces te evalueren en er lering uit te trekken (Houtman, Losekoot, Van der Waals, & Waringa (z.d.).	Reflecteren wordt in de literatuur als een lastig iets bestempeld:	In hoeverre zijn de leerlingen in staat tot reflecteren op werk?  (onderscheid groep 6/7)	<i>Wat zijn je wensen ten opzichte van reflecteren door kinderen?</i>
3	Motivatie  <i>Relatie</i>  <i>Competentie</i>  <i>Autonomie</i>  <i>Uit het schoolplan.</i>  <i>Speerpunten en ambities:</i>  <i>-Doorzetten preventief werken aan sociale veiligheid.</i>	Autonomie, competentie en relatie, zijn belangrijke factoren voor het welbevinden en de motivatie van leerlingen. Een laag gevoel van competentie en een sterke verplichting tot taken kan leiden tot een extrinsieke houding (Ryan & Deci, 2000).	Autonomie, competentie en relatie, zijn belangrijke factoren voor het welbevinden en de motivatie van leerlingen.	In hoeverre kunnen metacognitieve vaardigheden gericht op reflectie op werk de motivatie van leerlingen bij het eigen leren verhogen?	<i>Welke zaken in het Unit-onderwijs vergroten op dit moment de motivatie van leerlingen?</i>
4	Zicht op het eigen leerproces	Uit de schoolgids:  Speerpunten en ambities:	In het Unit onderwijs wordt veel zelfstandig en zelfregulerend gewerkt.	In welke mate vind je dat leerlingen betrokken zijn bij het eigen leerproces?	<i>Wat is nodig om leerlingen meer betrokken te laten zijn bij het eigen leerproces?</i>

		-Zelfsturing en eigenaarschap als leidend principe inzetten.			
5	<p>Factoren die belangrijk zijn voor zelfregulering en motivatie.</p> <p>-Feedback</p> <p>-Zicht op ontwikkeling</p> <p>-Doelen</p> <p>-Overtuigingen</p>	<p>Gebruik maken van feedback heeft volgens Hattie (2015) een groot positief effect op leren.</p> <p>Uit het schoolplan:</p> <p>Speerpunten:</p> <p>Zicht op ontwikkeling:</p> <p>-Werken met een digitaal rapportfolio waar de kindgerichte aanpak in naar voren komt (van basis naar doelen).</p> <p>Wanneer leerlingen zich competent voelen, draagt dit bij aan hun motivatie (Caleidoscoop, 2010)</p>	<p>Een doel uit de leerlijn leren leren van het SLO is:</p> <p>- Systematisch leren reflecteren op het eigen leerproces en hierbij gebruik maken van feedback voor verbetering van leren en handelen.</p>	<p>In hoeverre wordt er feedback gevraagd?</p> <p>In hoeverre worden kinderen dagelijks bewust gemaakt van hun vorderingen en hun invloed daarop?</p> <p>Waar moet ik rekening mee houden bij het inzetten / verder ontwerpen van reflectietools?</p>	<p><i>Is de feedback, leerling leerkracht of leerkracht-leerling?</i></p> <p><i>Op welke manier wordt hier aandacht aan besteed?</i></p> <p><i>Op welke manier worden successen van leerlingen in beeld gebracht?</i></p>

## Leerkracht 1

## Leerkracht 2

*1.1 Op welke manier vind je reflecteren op het gemaakte werk mét of door leerlingen binnen het Unit onderwijs belangrijk?*

Omdat leerlingen zelfstandig werken, is reflecteren op wat je doet heel belangrijk. Niet alleen op het werk zelf maar ook op het plannen en op je werkhouding. In kindgesprekken is hier veel aandacht voor. Als een kind aangeeft dat er teveel werk op de planning staat, gaan we kijken hoe dit komt. Meestal komen we er dan samen op uit dat de leerling zijn tijd niet goed indeelt.

Héél belangrijk want zonder reflectie leer je niet. Maar leerlingen doen dit niet uit zichzelf.

*1.1.1 Op welke manier reflecteer je met leerlingen?*

Aan de evaluatietafel wordt het werk besproken. Voordat we aftekenen willen we het werk zien. Dit zijn momenten om het hier even over te hebben met de leerling. En in de kringen wordt *gereflecteerd*. Leerlingen krijgen dan ook de tijd in de ochtendkring om hun dag te plannen. In de eindkring wordt vaak de dag even doorgenomen.

In de eindkring wordt dagelijks de dag geëvalueerd. Dan stel ik vragen over hoe de dag is gegaan. Wat goed ging en wat minder goed ging. Dit gaat ook over andere dingen dan werk, bijvoorbeeld over het buiten spelen. Het zijn korte momenten, niet iedereen heeft altijd de volle aandacht en vaak worden sociaal wenselijke antwoorden gegeven.

*1.1.2 In hoeverre worden llnng zelf aangespoord te reflecteren?*

*In een op een gesprekken.*

Door vragen te stellen in de kring, of aan de evaluatietafel en gewoon tussentijds op de dag wanneer we zien dat leerlingen vastlopen.

### 1.1.3 Hoeveel tijd wordt aan reflecteren besteed?

Te weinig, vaak wel onbewust natuurlijk. Maar niet met het doel om te reflecteren.

Dat is moeilijk te zeggen. De ene leerling zie je op een dag meer dan de andere. Als het werk goed gemaakt is wordt er minder gereflecteerd. Andere leerlingen moet je continu wijzen op hun taakaanpak en probeer je werk dat niet goed gemaakt is uit te leggen.

## 1.2 Op welke manier is reflectie op werk te organiseren / integreren in het Unit onderwijs

Ik denk dat dit goed te organiseren is. Het moet alleen van de grond komen. Met 'Mijn rapportfolio' kunnen leerlingen al wel zelf hun ontwikkeling zien en kunnen zij ook werk waar ze trots op zijn in plaatsen.

Op de weekplanning staat een mogelijkheid voor eigen leerdoelen opstellen. Wanneer hier meer aandacht aan besteed wordt, zullen kinderen ook aangespoord kunnen worden om te reflecteren. Eigenlijk gebeurt dit nu niet. Er moet dus eigenlijk gewoon tijd en aandacht voor vrij gemaakt worden. In kindgesprekken wordt overigens wel echt door de leerling gereflecteerd op werk, werkhouding, planning etc. Maar ook op doelen.

### 1.2.1 Wordt er gebruik gemaakt van hulpmiddelen voor reflecteren?

Nee. We volgden ook geen leerlijn leren leren / reflectie o.i.d.

We hebben de leerstrategieën. Deze worden in groep 8 ingezet. Elke leerstrategie komt een keer voorbij in de eerste weken van het schooljaar door deze als verplichte taak op de weekplanning te zetten.

### 1.2.2 Zijn er mogelijke belemmerende factoren voor reflecteren binnen het Unit onderwijs?

Veel kinderen vinden reflecteren erg moeilijk. Daarbij zien sommige kinderen vaak wel dat ze iets niet goed doen maar niet altijd is de motivatie daar om het te willen veranderen. Hier moet dan wel echt gericht door de leerkracht op gestuurd worden.

Reflecteren vinden kinderen moeilijk. Hier moet begeleiding in zijn. We moeten daar echt tijd voor maken. Dus tijd is misschien een belemmerende factor. Nu wordt er gedurende de dag wel steeds 'gereflecteerd' maar dit is allemaal hap-snap. Geen structureel proces.

## 2. In hoeverre zijn de leerlingen in staat tot reflecteren op werk?

Sommige leerlingen kunnen dit echt wel goed. Dit zijn ook vaak wel de slimme kinderen. Die weten van zichzelf ook of ze de taak goed hebben gedaan. Voor andere kinderen is dit erg moeilijk. Veel kinderen lijken ook niet gemotiveerd, de hele werkhouding is dan nog niet oké. We hebben veel zij-instroom. Deze kinderen zijn op de een of andere manier ontmoedigd geraakt voor leren. Met veel geduld in ons onderwijssysteem komt de motivatie vaak wel weer terug.

Als je leerlingen vraagt naar hoe ze iets gedaan hebben of wat ze beter kunnen doen, kunnen ze daar echt wel goed antwoord op geven.

Veel leerlingen zijn wel erg gauw tevreden.

### 2.1 Wat zijn je wensen ten opzichte van het reflecteren door kinderen?

Dat ze zelf beter en meer nakijken. En vragen stellen als ze het niet begrijpen. Iets kritischer worden.

Dat ze zover komen dat ze op de weekplanning zelf een doel stellen en hier een plannetje voor maken. Hier moeten we ook mee aan de slag. De mogelijkheid is er, maar eigenlijk wordt hier niets mee gedaan.

## 3. Hoe zou reflectie op werk de motivatie van leerlingen bij het eigen leren kunnen verhogen?

Wanneer leerlingen beter zicht hebben op hun werk en hun aanpak effectiever wordt, zal dit misschien hun motivatie voor een uitdaging vergroten. Vaak vinden kinderen het lastig om te starten met een opdracht. Als er teveel tekst staat op een opdracht bijvoorbeeld geven ze de moed al op. Of tussendoor raken ze afgeleid en maken het niet af.

Als je ziet wat je fout doet, of wat je beter kunt doen, kun je dit aanpassen. Dan gaat het de volgende keer beter. In dat opzicht is reflecteren op zich niet motiverend maar kan het de motivatie uiteindelijk wel verhogen (omdat het beter gaat). Als ze het doen.....Ik denk niet dat de kinderen dit uit zichzelf doen.

## 4. In welke mate zijn leerlingen nu betrokken bij het eigen leerproces?

Dat verschilt per leerling. In groep 6 zie je kinderen die het leren leuk vinden en echt betrokken aan het werk zijn. Maar er zijn ook

Leerlingen zijn vaak gemotiveerder wanneer ze het schooladvies horen. Dan lijken ze ineens

leerlingen die je continu moet proberen te motiveren.

meer besef te krijgen dat wat ze doen voor zichzelf is. Dus vanaf eind groep 7.

Verder is de motivatie niet altijd daar, wel voor taken die ze leuk vinden. Andere taken doen ze echt alleen omdat het moet.

#### 4.1 Wat is nodig om leerlingen meer betrokken te laten zijn bij het eigen leerproces?

Een stuk bewustwording denk ik. Maar ook leuke en zinvolle opdrachten. Dat ze zelf het gevoel hebben dat ze ook echt iets zinvols leren.

Zien dat ze groeien. Dus door zich doelen te stellen.

#### 5. In hoeverre wordt er feedback op werk gevraagd door leerlingen?

Weinig. Leerlingen vragen vaak, meester wat vind je ervan in het voorbijlopen. Maar meestal komen ze alleen voor het aftekenen. Wij geven dan wel feedback maar er zelf om vragen doen ze niet vaak.

Nauwelijks.

#### 5.1 Is de feedback, leerling leerkracht of leerkracht-leerling?

*Beide. Je probeert het vanuit de leerling te laten komen. Vaak geef je toch zelf al wel tips.*

Meestal feedback leerkracht-leerling. We stellen wel goede reflectievragen. Voor leerkrachten die hier moeite mee hebben staat er een reflectiewaaijer op de evaluatietafel met vragen die je aan de leerling kunt stellen. Zo proberen we de leerling zelf te laten nadenken over het werk.

#### 5.2 In hoeverre worden kinderen dagelijks bewust gemaakt van hun vorderingen en hun invloed daarop?

Veel kinderen werken bewust richting een niveau. Op weg naar 1 f, op naar 2f bijvoorbeeld. Dit wordt ook met hen besproken in kindgesprekken.

In de eindkring wordt vaak gevraagd wat er geleerd is.



*Waar moet ik rekening mee houden bij het inzetten / ontwerpen van reflectie-tools?*

Ik ben geneigd te zeggen in spelvorm maar dat slaat de plank misschien weer mis.

Je wilt het ook kunnen controleren.

Aan een tool die ingezet wordt moet wel eerst aandacht besteed worden met kinderen.

Niet te moeilijk, voor groep 6. Simpel houden, begrijpelijk. Misschien in spelvorm. Er bestaan wel dobbelstenen en zo.

Begrip	Dimensies	Bron	Indicatoren	Vragen
Op welke manier zijn leerlingen op dit moment gemotiveerd?				
Motivatie	Intrinsiek	Ryan & Deci	- <b>Nieuwsgierigheid voor een leertaak vanuit jezelf</b>	<p>SLO</p> <p>-Ik vind het belangrijk dat ik op school steeds beter word in opdrachten.</p> <p>-Ik vind het belangrijk dat ik goed kan presteren tijdens de les of bij het maken van opdrachten.</p> <p>-Ik vind het belangrijk om op school zoveel mogelijk dingen te leren.</p> <p>-Ik vind veel opdrachten op school leuk om te doen.</p> <p>-Wanneer een opdracht niet goed ging, wil ik het opnieuw proberen.</p>
	Competentie		- <b>Overtuigingen</b>  - <b>Structuur en kaders</b>	<p>SLO</p> <p>-Ik denk dat ik opdrachten op school succesvol kan maken.</p> <p>-Ik heb er vertrouwen in dat ik de doelen van de les kan bereiken.</p>
	Autonomie		- <b>Aantrekkelijk onderwijs</b>  - <b>Transfer kunnen maken</b>	<p>SLO</p> <p>-Wanneer ik een verplichte opdracht niet leuk vind, doe ik wel goed mijn best.</p> <p>-Tijdens de les leer ik vaardigheden die ik buiten de les kan gebruiken.</p> <p>-Wanneer ik een opdracht niet leuk vind, probeer ik manieren te bedenken om het voor mezelf leuker te maken.</p>

			<b>-Inspraak / keuzevrijheid</b>	<p>Aanvulling</p> <p>-Ik maak extra opdrachtkaarten (niet verplicht) van vakken waar ik niet zo goed in ben.</p> <p>-Ik maak extra opdrachtkaarten (niet verplicht) van vakken waar ik goed in ben.</p>
	Relatie		<b>Relatie leerkracht- leerling</b>  <b>Relatie met klasgenoten</b>  <b>Waardering inbreng</b>  <b>-Veilige leeromgeving</b>  <b>-Vraagcultuur in de groep</b>	<p>Aanvulling</p> <p>-Als ik tijdens de instructie iets niet begrijp dan vraag ik dat hardop in de les.</p> <p>-Ik merk dat het gewaardeerd wordt als ik iets zeg in de kring of als ik samenwerk met anderen.</p> <p>-Als ik het antwoord niet zeker weet durf ik het toch hardop te zeggen in de les.</p>
<b>In hoeverre sturen leerlingen momenteel hun eigen leerproces?</b>				
<b>Zelfregulering</b>  <b>Reflectie op werk</b>	Zelfregulatie voor		<b>Oriënteren</b>  <b>Plannen</b>	<p>SLO</p> <p>-Voor ik een opdracht ga maken, denk ik na over wat mijn doel voor die opdracht is.</p> <p>-Voor ik een opdracht ga maken, denk ik na over hoe ik het ga doen.</p> <p>-Voor ik een opdracht ga doen, denk ik na over wat ik al over die opdracht weet en wat ik al kan</p> <p>-Voor ik een opdracht ga maken, denk ik na over de stappen die ik ga nemen om mijn doel te halen</p> <p>-Voor ik een opdracht ga maken, denk ik na over wat de vorige keer dat ik die</p>

				opdracht deed minder goed ging.
	Zelfregulatie tijdens		<b>Monitoren</b>	<p>SLO</p> <p>-Als ik met een opdracht bezig ben en merk dat het niet lukt, denk ik na over hoe ik het anders kan doen</p> <p>-Als ik met een opdracht bezig ben, concentreer ik me helemaal.</p> <p>-Als ik met een opdracht bezig ben, controleer ik of ik die goed uitvoer.</p> <p>-Als ik met een opdracht bezig ben, denk ik na of ik weet wát ik precies moet doen.</p> <p>-Als ik met een opdracht bezig ben, maak ik in mijn hoofd of op papier een stappenplan om de opdracht uit te voeren</p>
	Zelfregulatie na		<b>Evalueren</b>	<p>SLO</p> <p>-Als ik niet tevreden ben na een opdracht, denk ik na over hoe ik die opdracht de volgende keer anders kan doen.</p> <p>-Als het maken van een opdracht niet goed ging, denk ik na over hoe dat kwam.</p> <p>-Als ik een opdracht gemaakt heb, denk ik na of ik tevreden ben met het resultaat.</p> <p>-Als ik een opdracht gemaakt heb, denk ik na over wat goed en wat minder goed ging.</p> <p>-Als ik een opdracht af heb, kijk ik of ik mijn doel gehaald heb.</p>
<b>Hoe reflecteren leerlingen op dit moment hun eigen werk?</b>				

Factoren die van invloed zijn op leerprestaties en motivatie.	Overtuigingen	Hattie (2014) Self-efficacy	<b>Reëel zelfbeeld creëren</b>  <b>Verwachtingen</b>  <b>Vertrouwen in eigen kunnen.</b>	Aanvulling -Ik vind dat ik er zelf voor moet zorgen dat ik leer op school.  -Ik denk dat ik beter kan worden door iets vaak te doen  -Ik zet door als het niet meteen goed gaat.  Ik geloof dat ik op school veel kan leren.
	Feedback		<b>Peer-feedback</b>	Aanvulling -Mijn klasgenoten kunnen mij helpen om beter te leren  -Ik vraag wat klasgenoten of vrienden van mijn werk vinden  -Ik vind het fijn wanneer anderen mij tips geven over mijn werk
	Zicht op ontwikkeling		<b>Succescriteria</b>  <b>Growth mind-set</b>	Aanvulling -Ik weet wanneer ik een opdracht goed gemaakt heb.  -Ik weet wat ik moet doen om het lesdoel te behalen.  -Ik weet het als ik beter ben geworden in een vak of vaardigheid.
	Doelen		<b>Weekplanning</b>  <b>Doelen in beeld</b>	Aanvulling  -Ik weet aan het einde van het kernconcept of ik de doelen van het kernconcept heb gehaald.  -Ik kijk op de weekplanning wat de leerdoelen zijn.

## Bijlage 6 Vragenlijst voor- en nameting

### Vragenlijst leerlingen vóór en nameting

Deze vragenlijst gaat over de manier waarop jij leert en werkt.

Zet achter elke regel één kruisje in het vakje bij het antwoord dat **het meest** bij jou past. Kruis maar één vakje aan!

Je hoeft je naam niet in te vullen. Wel is het voor het onderzoek belangrijk om te weten in welke kring je zit en of je in groep 6 of 7 zit. Wil je ook aankruisen of je een jongen of meisje bent?

Ik zit in:       kring wit                       kring zwart  
 Ik ben een:               jongen                       meisje  
 Ik zit in:               groep 6                       groep 7

Bijna  
nooit      Soms      Vaak      Bijna  
altijd

		Bijna nooit	Soms	Vaak	Bijna altijd
1	Ik vind het belangrijk dat ik op school steeds beter word in opdrachten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Als ik niet tevreden ben na een opdracht, denk ik na over hoe ik die opdracht de volgende keer anders kan doen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Voor ik een opdracht ga maken, denk ik na over wat mijn doel voor die opdracht is.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Ik vind het belangrijk dat ik goed kan presteren tijdens de les of bij het maken van opdrachten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Voor ik een opdracht ga maken, denk ik na over hoe ik het ga doen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Als het maken van een opdracht niet goed ging, denk ik na over hoe dat kwam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7	Ik vind het belangrijk om op school zoveel mogelijk dingen te leren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Als ik met een opdracht bezig ben en merk dat het niet lukt, denk ik na over hoe ik het anders kan doen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bijna  
nooit      Soms      Vaak      Bijna  
altijd

9	Ik denk dat ik opdrachten op school succesvol kan maken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Voor ik een opdracht ga doen, denk ik na over wat ik al over die opdracht weet en wat ik al kan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Als ik met een opdracht bezig ben, concentreer ik me helemaal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Als ik een opdracht gemaakt heb, denk ik na of ik tevreden ben met het resultaat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Ik vind veel opdrachten op school leuk om te doen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Voor ik een opdracht ga maken, denk ik na over de stappen die ik ga nemen om mijn doel te halen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Als ik een opdracht gemaakt heb, denk ik na over wat goed en wat minder goed ging.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Wanneer een opdracht niet goed ging, wil ik het opnieuw proberen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Ik heb er vertrouwen in dat ik de doelen van de les kan bereiken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18	Wanneer ik een verplichte opdracht niet leuk vind, doe ik wel goed mijn best.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Als ik een opdracht af heb, kijk ik of ik mijn doel gehaald heb.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Als ik met een opdracht bezig ben, controleer ik of ik die goed uitvoer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Voor ik een opdracht ga maken, denk ik na over wat de vorige keer dat ik die opdracht deed minder goed ging.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bijna  
nooit      Soms      Vaak      Bijna  
altijd

22	Tijdens de les leer ik vaardigheden die ik buiten de les kan gebruiken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Als ik met een opdracht bezig ben, denk ik na of ik weet wát ik precies moet doen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Wanneer ik een opdracht niet leuk vind, probeer ik manieren te bedenken om het voor mezelf leuker te maken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Als ik met een opdracht bezig ben, maak ik in mijn hoofd of op papier een stappenplan om de opdracht uit te voeren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	Als ik tijdens de instructie iets niet begrijp dan vraag ik dat hardop in de les.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	Ik merk dat het gewaardeerd wordt als ik iets zeg in de kring of als ik samenwerk met anderen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



28	Als ik het antwoord niet zeker weet durf ik het toch hardop te zeggen in de les.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	Ik maak extra opdrachtkaarten (niet verplicht) van vakken waar ik niet zo goed in ben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	Ik weet wanneer ik een opdracht goed gemaakt heb.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	Ik zet door als het niet meteen goed gaat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	Ik vind dat ik er zelf voor moet zorgen dat ik leer op school.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	Ik geloof dat ik op school veel kan leren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	Ik denk dat ik beter kan worden door iets vaak te doen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bijna  
nooit      Soms      Vaak      Bijna  
altijd

35	Ik weet aan het einde van het kernconcept of ik de doelen van het kernconcept heb gehaald.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36	Ik kijk op de weekplanning wat de leerdoelen zijn.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37	Mijn klasgenoten kunnen mij helpen om beter te leren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38	Ik weet wat ik moet doen om het lesdoel te behalen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

39	Ik vraag wat klasgenoten of vrienden van mijn werk vinden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40	Ik weet het als ik beter ben geworden in een vak of vaardigheid.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41	Ik vind het fijn wanneer anderen mij tips geven over mijn werk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42	Ik maak extra opdrachtkaarten (niet verplicht) van vakken waar ik goed in ben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43	De masterclasses over reflecteren vond ik interessant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44	Ik heb de verplichte reflectie opdrachtkaarten gemaakt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45	Ik vind het fijn om feedback te krijgen op mijn werk tijdens de masterclasses.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46	Ik vind het fijn om tijdens een presentatie met kijkwijzerkaartjes te werken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Heel erg bedankt voor het invullen van de vragenlijst ! Juf Hester



# VR4, DR4 en DV2

## Werkplan afstudeerwerkstuk

*Naam:* Hester Gosselink  
*Studentnr.:* 1510048  
*Klas:* DR4  
*Datum:* 25 april 2019

## 1. Zakelijke gegevens

Naam student	Hester Gosselink
Klas	DTR4
Stageschool	't Prisma Doetinchem
Stagebegeleider	Ester Tempels
Begeleider afstudeerwerkstuk	Rianne Tolsma

## 2. Onderwerp van het afstudeerwerkstuk

In dit afstudeeronderzoek wordt gekeken of de motivatie voor het eigen leren van leerlingen in de bovenbouw van basisschool 't Prisma bevorderd kan worden door leerlingen meer inzicht te geven in hun eigen invloed op het leerproces door stelselmatig aandacht te besteden aan metacognitieve vaardigheden gericht op reflectie op werk.

## 3. Probleemstelling

### *Aanleiding*

Formatief evalueren is een speerpunt in de kindgerichte benadering van basisschool 't Prisma. Formatief evalueren beoogt de ontwikkeling van de individuele leerling in beeld te hebben, gericht bij te sturen waar nodig en duidelijk zichtbaar te maken en te borgen. Door te reflecteren op het leerproces en het inzichtelijk maken van vorderingen, zal de leermotivatie van leerlingen groeien (William, D & Leahy S., 2015).

De leerkrachten op 't Prisma werken grotendeels volgens de principes van formatief evalueren. Dit doen zij door duidelijk de doelen te stellen voor de leerlingen voorafgaand aan de instructies. Instructies worden zoveel mogelijk via het EDI model gegeven, waarbij aandacht is voor concept, vaardigheid en context. Ook bij het vormgeven van opdrachtkaarten wordt in de doelstelling hierop gelet. Ook het reflecteren met de leerling op het werk tijdens aftekenmomenten van de weekplanning, zijn zaken die reeds geïntegreerd zijn in het onderwijs, echter met het huidige aantal kinderen en beperkt aantal leerkrachten is het soms lastig hier voldoende aandacht aan te kunnen geven.

Het onderwijs wordt gegeven in Units en er wordt gewerkt met kernconcepten.

Er worden kindgesprekken gevoerd, er wordt gewerkt met een digitaal portfolio 'mijn rapportfolio', wat een combinatie is van een rapport met goed/voldoende scores en een persoonlijk portret van de ontwikkeling van de leerling. Leerlingen stellen in kindgesprekken hun eigen leerdoelen. Het streven is om per kernconcept met iedere leerling een kindgesprek te voeren. In de praktijk blijkt ook dit een behoorlijke uitdaging. Momenteel wordt gekeken hoe groepsdoelen overzichtelijk en toegankelijk vastgelegd kunnen worden en gerichte acties en resultaten voor de groep en individueel geborgd kunnen worden.

Ondanks deze maatregelen die erop gericht zijn de motivatie van de leerlingen te bevorderen, laat een behoorlijk aantal leerlingen uit de leerjaren 6 en 7 nog een weinig zelfstandige en taakgerichte werkhouding zien. Hebben deze leerlingen voldoende besef van het feit dat zij voor zichzelf leren. Hebben de leerlingen voldoende inzicht in hun eigen aandeel en invloed op hun leerproces en is de intrinsieke motivatie voldoende aanwezig?

Om de eigen invloed op het leerproces te begrijpen, is het belangrijk dat kinderen reflecteren op hun werk. Deze metacognitieve vaardigheid wordt door het onderwijs als ook door het bedrijfsleven gezien als een zeer belangrijke vaardigheid. Door bestuursleden in het onderwijs echter, wordt het ook gezien als iets dat lastig te implementeren is in het onderwijs (Kirschner, 2018). Reflecteren is lastig. Van leerlingen vraagt het om een stapje terug te doen in een situatie, het proces te evalueren en er lering uit te trekken (Houtman, Losekoot, Van der Waals, & Waringa, (z.d.)). Leerstrategieën kunnen bijvoorbeeld wel bekend zijn, maar zijn leerlingen zich er van bewust wanneer ze een strategie toepassen en weten zij dan ook of dit voor hen een goede strategische keuze was? Leren leren, -ook wel met de term zelfregulerend- of zelfsturend leren, aangeduid, is niet iets wat leerlingen zelfstandig moeten doen. Juist het aanleren en het expliciet maken van het inzetten van strategieën is belangrijk. Dat geldt voor strategieën zoals bijvoorbeeld voorkennis opfrissen maar ook voor leerstrategieën als plannen, jezelf motiveren en reflecteren (Bors, 2018). Onder kerndoel 2 in de leerlijn leren leren van het SLO (z.d.) staat het op deze manier omschreven: - Systematisch leren reflecteren op het eigen leerproces en hierbij gebruik te maken van feedback voor verbetering van leren en handelen - . Gebruik maken van feedback heeft volgens Hattie (2014) een groot positief effect op leren. Ook het vertrouwen in eigen kunnen (zelfeffectiviteit) heeft een grote positieve invloed op het leren. Wanneer leerlingen zich competent voelen, draagt dit bij aan hun motivatie (Vansteenkiste, 2010). In hoeverre kunnen metacognitieve vaardigheden gericht op reflectie op werk de motivatie van leerlingen bij het eigen leren verhogen?

### **Doel van het onderzoek**

Het doel van dit onderzoek is inzicht krijgen in factoren die van belang zijn voor leerlingen in de bovenbouw om goed te kunnen reflecteren op eigen werk. Tevens moet blijken of de motivatie voor het eigen leren mogelijk positief beïnvloed wordt wanneer leerlingen meer inzicht krijgen in de eigen manier van werken door hun werk regelmatig te (laten) beoordelen. Bevindingen kunnen interessant zijn voor andere typen onderwijs waarin zelfstandig leren een steeds grotere rol speelt.



### 3.1 Literatuurlijst

Bors, G. (2018). Interview: Saxion-onderzoeker Jory Tolkamp. *Mensenkinderen*, 09-2018, 12-15.

CED. (2009). *Leerlijn leren leren*. Verkregen op 15 november, 2018 van <http://www.leerlijnen.cedgroep.nl/po-sbo/leerlijnen-po-sbo.aspx>

Hattie J. (2014). *Leren zichtbaar maken*. Rotterdam: Bazalt Educatieve uitgaven

Houtman, M., Losekoot, M., Van der Waals, T., Waringa, M. (z.d.). *Wijzer in executieve functies, 35 spelletjes om executieve functies bij leerlingen te trainen en te versterken, groep 5-8*. Huizen: Uitgeverij Pica

Kirshner, P.A. (2018). *Het voorbereiden op nog niet bestaande banen*. Eindrapport. Heerlen: Open Universiteit.

SLO. (z.d.). *Leren leren*. Verkregen op 14 december, 2018, van <http://www.slo.nl/ariadne/loader.php/projects/slo/slo2/site/speciaal/vso/kerndoelenvs/o/igo-doelen/leren/>

Van Steenkiste, M. (2010). Hoe we kinderen en jongeren kunnen motiveren – Toepassingen van de zelfdeterminatietheorie, *Caleidoscoop* 22(1), 6-15.

	Hoofdvraag	Deelvragen	Functie van de onderzoeksvraag	Onderzoeksmethodiek
1.	Hoe kan de motivatie voor het eigen leerproces, van leerlingen in de bovenbouw gestimuleerd worden, waarbij gebruik gemaakt wordt van de metacognitieve vaardigheid reflectie op eigen werk?	1.1 Wat houdt motivatie in?	Definiëren	<u>Literatuurstudie</u>  <u>Zoektermen:</u>  -Motivatie -Deci & Ryan -Self Determination THEORY  <u>Gebruikte zoekmachines:</u>  Google Scholar Science Direct
		1.2 Welke factoren zijn van belang voor motivatie voor leren bij leerlingen in de bovenbouw?	Beschrijven	<u>Literatuurstudie</u>  <u>Zoektermen:</u>  -Motivatie AND kinderen -Deci & Ryan -Motivational factors AND children  <u>Gebruikte zoekmachines:</u>  Google Scholar Leraar 24 Science Direct
		1.3 Waarom is het belangrijk dat leerlingen in de bovenbouw in staat zijn het eigen leerproces te sturen?	Verklaren	<u>Literatuurstudie</u>  <u>Zoektermen:</u>  -Eigen leerproces -Leren leren -Metacognitieve vaardigheden -Reflectie + combinaties van bovenstaande zoektermen  <u>Gebruikte zoekmachines:</u>  Google Scholar Leraar 24 Science Direct
		1.4 Wat wordt verstaan onder	Definiëren	<u>Literatuurstudie</u>



		metacognitieve vaardigheid?		<u>Zoektermen:</u> -Metacognitieve vaardigheden -Metacognition and learning  <u>Gebruikte zoekmachines:</u> Google Scholar Leraar 24 Science Direct
		1.5 Op welke manier is de metacognitieve vaardigheid, reflectie op werk, belangrijk voor leren?	Beschrijven	<u>Literatuurstudie</u>  <u>Zoektermen:</u> -Reflectie op werk AND leren -Selfregulated learning AND reflection  <u>Gebruikte zoekmachines:</u> Google Scholar Leraar 24 Science Direct
2.	<b>Aan welke criteria moeten activiteiten gericht op reflectie op het eigen werk voldoen om de motivatie van leerlingen in de bovenbouw van 't Prisma voor het eigen leerproces te vergroten?</b>	2.1 Wat is de visie van 't Prisma op reflectie op eigen werk?	Beschrijven Evalueren	<u>Literatuurstudie</u>  <u>Zoektermen:</u> -Unit onderwijs visie AND reflecteren  <u>Documentanalyse</u> -Schoolgids 't Prisma  <u>Semi-gestructureerd interview</u> met drie leerkrachten bovenbouw  Onderwerpen: -Visie op reflecteren -Zelfstandigheid lIng
		2.2 Hoe wordt de motivatie voor het eigen leerproces momenteel bevorderd door de leerkrachten?	Vergelijken/ Onderzoeken	<u>Semi-gestructureerd interview</u> met drie leerkrachten bovenbouw  Onderwerpen: -motivatieverhogende

				factoren Unit onderwijs -motivatieverhoging in de praktijk op 't Prisma
		2.3 Welke vaardigheden met betrekking tot reflectie op werk worden door 't Prisma nagestreefd voor leerlingen in de bovenbouw?	Beschrijven  Evalueren	<u>Semi-gestructureerd interview</u>  met drie leerkrachten bovenbouw  Onderwerpen: -gewenst opbrengst van reflecteren  -Mogelijke belemmerende factoren
		2.4 In welke mate zijn leerlingen in de bovenbouw van 't Prisma momenteel gemotiveerd voor het eigen leerproces?	Onderzoeken  Vergelijken	<u>Voor en nameting middels een attitude meting middels een vragenlijst.</u> <u>Onderwerpen: motivatie &amp; reflectie op werk.</u>  Wie: Alle lln g uit Unit 3 van 't Prisma.
		2.4 Welke bestaande materialen of methoden zijn er om metacognitieve vaardigheden – gericht op reflectie op werk- bij kinderen te <u>vergroten?</u>	Beschrijvend  Vergelijkend	<u>Literatuurstudie</u>  <u>Zoektermen</u>  Metacognitieve vaardigheden aanleren  <u>Documentanalyse</u>  Van bestaande middelen voor reflecteren en leren leren.
		2.5 Hebben activiteiten gericht op reflectie op werk, invloed op de motivatie voor het eigen leren?	Ontwerpen	Uitproberen van eigen of bestaande ontwerpen in de interventiegroep, kring zwart (leerjaar 6/7) van 't Prisma.  <u>Nameting:</u>  <u>Vragenlijst: Alle leerlingen (interventiegroep kring zwart en controlegroep, kring wit (leerjaar 6/7) van 't Prisma.</u>

		2.6 In hoeverre ervaren leerkrachten dat motivatie van leerlingen voor het eigen leren is veranderd na uitvoering van activiteiten gericht op reflectie op werk?	Evalueren	<u>Interview</u> leerkrachten Onderwerpen: -resultaten vragenlijst -werkhouding van (verschillende) leerlingen t.o.v. eigen werk -Welke activiteiten dragen mogelijk bij aan een verhoogde motivatie?
--	--	--	-----------	---

## 5. Opbrengsten van het afstudeerwerkstuk

Mogelijk:

- Aangepaste weekplanning – te gebruiken voor reflectie op eventueel doelen
- Praktische hulpmiddelen als: stappenplannen voor reflectie op werk, kijkwijzer kinderen m.b.t. reflectie op werk, reflectiekaartjes/rubrics voor peerfeedback
- Lessen of oefeningen m.b.t. reflectie / feedback geven op anderen of kritisch zijn
- Aanbevelingen voor leerkrachten
- Uitdagingen in de stijl van Prisma voor 'reflectie op werk'

## 6. Overleg met de begeleider van het afstudeerwerkstuk en de opdrachtgever

### **Jenaplanschool Pierson**

*Begeleider:*

03-12 Samen gesproken over eerste opzet onderzoeksvragen.

16-01 Feedback werkplan ontvangen.

24-01 Werkplan met aanpassingen opnieuw voor fb ingeleverd.

31-01 Definitieve onderzoeksvoorstel ingeleverd voor akkoord.

*Opdrachtgever:*

9-12: Opzet probleemstelling en onderzoeksvragen verstuurd per mail. Zij hebben ook wat aan het onderwerp. Mag doorgaan met uitwerken werkplan.

8-01: Overleg: Opbrengst graag praktisch toepasbaar in de groep.

30-01: Mondeling akkoord voor het onderzoek.

### **Prisma**

Esther Tempels

26-03 onderzoeksvoorstel oorspronkelijk gestuurd en mogelijk aanvullende ideeën voor 't Prisma besproken. Richting formatief evalueren. Graag praktisch toepasbaar.

24-04 gesprek over onderwerp en mogelijke opbrengst – beoordeling onderzoeksvoorstel en uitvoerbaarheid.

25-04 aangepast onderzoeksvoorstel toegestuurd voor akkoord. Mondeling akkoord.

02-04 Gesprek Lilian Weenk – meer toelichting gevraagd over formatief evalueren.  
 25-04 Aangepast onderzoeksvoorstel toegestuurd voor akkoord, met toelichting.  
 Mondeling akkoord.

## 7. Feedback

Van welke medestudenten heb jij feedback gekregen?

Wat was het belangrijkste in de feedback die je hebt verwerkt?

Lisa Lubbers	<i>Ik heb het doel van het onderzoek aangepast. Hier had ik een herformulering van de onderzoeksvraag geplaatst echter is het doel breder. Voor wie kan het belangrijk zijn. Hoe is het belangrijk voor de leerling?</i>
Barbara Leuven	<i>Beschrijven voor wie de resultaten van dit onderzoek mogelijk ook interessant kan zijn.</i>

Aan welke medestudenten heb jij feedback gegeven en op welke datum heb je dat toegestuurd?

Lisa Lubbers	Toegestuurd op: 21 oktober 2018
Barbara Leuven	Toegestuurd op: 31 januari 2019

## 8. Akkoordbevinding

Het werkplan is akkoord bevonden door:

Begeleider	Opdrachtgever	Student
Rianne Tolsma  Het werkplan is per e-mail goedgekeurd op 31 januari 2019.  R. Tolsma	Jacqueline Rossel  Het werkplan is mondeling goedgekeurd en ondertekend op 30 januari 2019.  Akkoordbevinding bevestigd per e-mail op 31 januari 2019.	Hester Gosselink  Werkplan ingeleverd op 31 januari 2019