

# Versterking Samenwerking



**OPLEIDINGSSCHOOL**  
*De Stedendriehoek*

Ik-doelen

Onderzoeksverslag - Reflectietaart

---



openbare basisschool  
**Beekbergen**



## Voorwoord

In september 2105 kwamen vier onderwijsprofessionals, drie vanuit het basisonderwijs en één vanuit de leerkrachtenvakopleiding (Pabo), bij elkaar om aan de slag te gaan met het onderwerp 'ik-doelen in samenhang met sociale veiligheid'. Dit is een onderdeel van het project *Versterking Samenwerking* van de opleidingsscholen Stedendriehoek. Oorspronkelijk werd gestart met onderwijsprofessionals vanuit drie basisscholen (het Roessink uit Deventer, de Heemde uit Almelo en de Branink uit Laren) in samenwerking met een onderwijsprofessional van de Academie Pedagogiek en Onderwijs van Saxion. In de loop van het jaar groeide de onderzoeksgroep door toevoeging van onderwijsprofessionals van obs Beekbergen en werd de afvaardiging namens de Heemde afgewisseld.

Na zorgvuldig inlezen en brainstormen, werd het onderzoeksproces gestart met het verzamelen van informatie over de invloed van autonomie en motivatie op gedrag en met name in de context van het ontwikkelen van sociale veiligheid. Hierdoor trokken de leden van de onderzoeksgroep de conclusie dat door de autonomie en motivatie te verhogen het gedrag positief beïnvloed kan worden en daardoor de sociale veiligheid verhoogd wordt. Op basis hiervan zijn verschillende onderzoeksvragen opgesteld die meer duidelijkheid moesten verschaffen over de definitie van ik-doelen en de vaardigheden die nodig zijn om leerdoelen op te kunnen stellen. Deze uitkomsten hebben bijgedragen aan het ontwikkelen van een 'Reflectietaart' (verwijzend naar de vorm van het materiaal) die leerlingen zou moeten helpen bij het opstellen van relevante en haalbare ik-doelen, en dat als hulpmiddel kan dienen voor het reflecteren op de eigen vaardigheden.

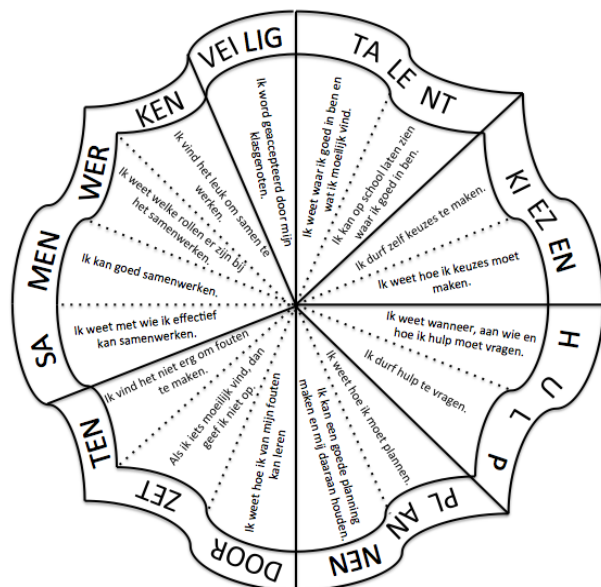
Linda van den Sigtenhorst ODS Het Roessink

Alja de Lange, ODB De Branink

Jeannet Enserink en Cisca van Engbrink, PCB De Heemde

Yolanda Klaaysen, OBS Beekbergen

Alieke van Dijk, Saxion Hogescholen



## Samenvatting

Om goed te kunnen functioneren in een groep, te kunnen leren en je te kunnen ontwikkelen is het noodzakelijk dat je je veilig voelt. Veilig voelen kan op veel manieren, maar je prettig in de groep voelen is tevens van groot belang voor het leerproces. Om te komen tot een veilige omgeving om te leren, hebben wij onderzoek gedaan naar de voorwaarden hiervoor. Uit verschillende literatuur bleek dat motivatie en autonomie hier sleutelwoorden zijn. Mensen die autonoom en gemotiveerd zijn, hebben minder last van de mening van een ander en kunnen relativeren. Hierdoor wordt er een hogere graad van veiligheid gevoeld. Het ontwikkelen van motivatie en autonomie kan worden gestimuleerd door te werken aan ik-doelen. Ik-doelen zijn doelen die mensen zichzelf stellen na gereflecteerd te hebben op eigen gedrag of kennis. Uit de literatuur blijkt echter dat het opstellen van een goed ik-doel lastig is. Doelen die leerlingen opstellen zijn veelal te algemeen en niet specifiek van aard en daardoor vaak moeilijk meetbaar – en voor de leerlingen zelf moeilijk uitvoerbaar. Het huidige onderzoek richtte zich op de voorwaarden en hulpmiddelen die het mogelijk maken om een goed ik-doel te formuleren. Dit gegeven leidde tot het ontwikkelen van een hulpmiddel: *de Reflectietaart*. De Reflectietaart is bedoeld om leerlingen meer inzicht te geven in vaardigheden waaraan zij eventueel zouden kunnen werken. De ingevulde Reflectietaarten kan de leerkracht vervolgens als uitgangspunt voor een gesprek gebruiken om te praten en reflecteren over de zelfreflectie van de leerlingen, waardoor leerlingen nogmaals aan het denken worden gezet over het opstellen van hun persoonlijk en relevante ik-doelen. Voor dit reflectieproces zijn een set reflectievragen ontwikkeld die leerkrachten kunnen gebruiken om te komen tot inhoudelijke reflectiegesprekken. De resultaten van het onderzoek naar het gebruik van de Reflectietaart laten zien dat de ik-doelen die leerlingen stelden voorafgaand aan het werken met de taart van kwalitatief lager niveau zijn dan de ik-doelen die leerlingen opstelden na het inkleuren van de Reflectietaart. De ik-doelen waren concreter, meer SMART geformuleerd en sloten meer aan bij de ontwikkelingsbehoefte van de leerling zoals gereflecteerd in de Reflectietaart.

Trefwoorden: motivatie, autonomie, ik-doelen, reflectietaart

## Inhoudsopgave

|                                                                                                                                                                                                                    |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Voorwoord</b>                                                                                                                                                                                                   | <b>2</b>  |
| <b>Samenvatting</b>                                                                                                                                                                                                | <b>3</b>  |
| <b>Inleiding</b>                                                                                                                                                                                                   | <b>6</b>  |
| <b>Onderzoeksvraag</b>                                                                                                                                                                                             | <b>8</b>  |
| <b>Deelvraag 1: Wat zijn ik doelen</b>                                                                                                                                                                             | <b>8</b>  |
| <i>Ik-doelen in de context van sociale veiligheid</i>                                                                                                                                                              | 8         |
| <i>Het doel van doelen</i>                                                                                                                                                                                         | 9         |
| <i>Wat zijn goede doelen?</i>                                                                                                                                                                                      | 9         |
| <i>Eigenaarschap</i>                                                                                                                                                                                               | 10        |
| <i>Sociale veiligheid</i>                                                                                                                                                                                          | 11        |
| <i>Definitie ik-doelen in de context van sociale veiligheid</i>                                                                                                                                                    | 11        |
| <b>Deelvraag 2 tot 5: Welke deelvaardigheden moeten leerlingen en leerkrachten beheersen zodat leerlingen goede ik-doelen op kunnen stellen, en in hoeverre beschikken zij over deze vaardigheden?</b>             | <b>12</b> |
| <i>Vaardigheden van de leerkracht</i>                                                                                                                                                                              | 12        |
| <i>Vaardigheden van de leerling</i>                                                                                                                                                                                | 14        |
| <i>Focus op zelfverantwoordelijk leren</i>                                                                                                                                                                         | 15        |
| <b>Deelvraag 6: Welk effect heeft een interventie, ontworpen op basis van de resultaten van bovengenoemde deelvragen, op het stellen van ik-doelen voor leerlingen en de begeleiding van leerkrachten hierbij?</b> | <b>16</b> |
| <i>Methode</i>                                                                                                                                                                                                     | 16        |
| Participanten.                                                                                                                                                                                                     | 16        |
| Reflectietaart.                                                                                                                                                                                                    | 16        |
| Ik-doelvragen.                                                                                                                                                                                                     | 18        |
| Reflectievragen.                                                                                                                                                                                                   | 18        |
| Procedure.                                                                                                                                                                                                         | 18        |



|                                                         |           |
|---------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Resultaten</b>                                       | <b>19</b> |
| <i>Groep 5/6 – ODS het Roessink.</i>                    | 19        |
| <i>Groep 6 - de Heemde.</i>                             | 19        |
| <i>Groep 7 – OBS Beekbergen.</i>                        | 20        |
| <i>Groep 7/8 – ODB de Branink.</i>                      | 21        |
| <b>Conclusie en discussie</b>                           | <b>22</b> |
| <b>Aanbevelingen</b>                                    | <b>24</b> |
| <b>Reflectie</b>                                        | <b>24</b> |
| <i>Groepsreflectie</i>                                  | 24        |
| <i>Persoonlijke reflectie</i>                           | 25        |
| Reflectie Cisca van Endbrink – De Heemde.               | 25        |
| Reflectie Yolanda Klaaysen – OBS Beekbergen.            | 26        |
| Reflectie Alja de Lange – De Branink.                   | 26        |
| Reflectie Linda van den Sigtenhorst - ODS Het Roessink. | 27        |
| Reflectie Alieke van Dijk – Saxion Pabo.                | 28        |
| <b>Referenties</b>                                      | <b>29</b> |
| <b>Bijlagen</b>                                         | <b>30</b> |
| <i>Bijlage 1. Ik-doelen opdracht voor de leerlingen</i> | 30        |
| <i>Bijlage 2. Reflectievragen bij de Reflectietaart</i> | 31        |
| <i>Bijlage 3. Reflectietaart</i>                        | 34        |



## Inleiding

Een van de belangrijkste voorwaarden waar een school zorg voor dient te dragen, is het bieden van een sociaal veilige leeromgeving voor ieder kind (Stichting School & Veiligheid, 2015). Om dit te bewerkstelligen moet het thema sociale veiligheid een systematische rol krijgen in het curriculum van lerarenopleidingen, maar ook binnen de scholen zelf. Voor het in de praktijk brengen van sociale veiligheid moet aan verschillende voorwaarden worden voldaan. Een van deze voorwaarden wordt in het rapport 'Toegerust op sociale veiligheid' van de Stichting School & Veiligheid (2015) beschreven als het scheppen van de juiste voorwaarden binnen en buiten de school. De school als entiteit is verantwoordelijk voor het creëren van een sociaal veilig klimaat, waarbij zowel de didactische als de pedagogische opdracht een rol speelt.

In het huidige Nederlandse basisonderwijs bestaan verschillende programma's en protocollen die zich richten op sociale veiligheid op school. De meeste van deze protocollen zijn specifiek gericht op pestgedrag en hebben als focus ervoor te zorgen dat leerlingen leren omgaan met elkaar en hulp bieden bij het oplossen van problemen (e.g., Huitsing & Veenstra, 2012). Sociale veiligheid lijkt echter breder opgevat te kunnen worden dan enkel de aanwezigheid van pestgedrag op school. Het gaat ook om het gevoel van veiligheid met betrekking tot de didactische cultuur die in een klas en zelfs in een school heerst, zoals bijvoorbeeld ook terugkomt in de principes van het Daltononderwijs (e.g., Berends & Wolthuis, 2014). In de literatuur vinden we echter ook steeds meer aanwijzingen dat niet het oplossen achteraf, maar vooral het preventief te werk gaan een beter resultaat oplevert (e.g., Huitsing & Veenstra, 2012; Stichting School & Veiligheid, 2015).

Hierbij moet rekening worden gehouden met de ontwikkelingscurve van leerlingen. Recente onderzoeken naar neurologische ontwikkeling bij kinderen geven aan dat op 4-jarige leeftijd de hersenen voor 90% procent volgroeid zijn (zie voor een overzicht: Jutten, 2008). De kwalitatieve ontwikkeling van de hersenen gaat echter een leven lang door. Om te komen tot een goede ontwikkeling van de hersenen moeten we zorgen voor een veilige schoolomgeving waarin de leerling risico's durft te nemen, waarin de leerling niet afgerekend wordt op fouten, waarin de leerling een goede relatie kan hebben met klasgenoten en anderen, en waarin de leerling geholpen wordt om om te gaan met angst en onzekerheid. Door autonomie, competentie en sociale vaardigheden te vergroten wordt er een bijdrage geleverd aan het zelfstandig functioneren van de leerling en wordt een veiliger omgeving gecreëerd om in op te groeien.

Binnen het Daltononderwijs wordt al veel aandacht besteed aan het vergroten van de verantwoordelijkheid, samenwerking, effectiviteit, zelfstandigheid en reflectie bij kinderen (Berends & Wolthuis, 2014). Al met al leiden deze kernwaarden tot meer autonomie, competentie en motivatie bij kinderen. Hiervan wordt gesteld dat ze de sociale veiligheid verhogen. Een manier om

dit te realiseren is leerlingen meer autonomie, competentie en motivatie te laten ervaren door ze zelf hun doelen te laten stellen, zogenaamde *ik-doelen*. Het opstellen van ik-doelen is echter een moeilijke opdracht, zeker voor kinderen van basisschoolleeftijd.

Het leren aan de hand van eigen gestelde doelen en verantwoordelijkheid nemen voor het eigen leerproces, is een actief en constructief proces (Berends, 2015). Het kunnen sturen, plannen, monitoren en reguleren van het eigen leerproces vereist bepaalde kennis en vaardigheden van de leerling. De leerling moet initiatief nemen en doorzettingsvermogen tonen om zijn leerproces vorm te kunnen geven (Zimmerman, 2002). Leerlingen moeten zichzelf zien als een lerende entiteit, kennis hebben van vaardigheden die leren mogelijk maken en zich verbonden voelen met hun leertaken. Van bovenbouwleerlingen wordt hierin het meeste verwacht. Zij moeten verantwoordelijkheid nemen voor hun eigen leerproces en hun persoonlijke ontwikkeling. Een voorbeeld hiervan is dus het stellen van ik-doelen, die leerlingen autonoom laten beschikken over hun eigen leerproces (Berends & Wolthuis, 2014). Welke vaardigheden hiervoor precies ontwikkeld moeten worden, wordt in dit onderzoek nagegaan. Wat al wel bekend is, is dat een leerling dient te beschikken over voldoende cognitieve, metacognitieve en motivationele leerstrategieën om zelfgestuurd te kunnen leren (Kostons, Donker & Opdenakker, 2014). Een andere focus van het huidige onderzoek is het in kaart brengen van de rol van de leerkracht in het ontwikkelen van de vaardigheid van het formuleren van ik-doelen binnen een sociaal veilige context. Bij de verwerving van vaardigheden, om zelfregulerend te leren, is voor veel leerlingen expliciete instructie en planmatige begeleiding nodig (Sins, 2013). De instructie van de leerkracht speelt hierbij een belangrijke rol.

## Onderzoeksvraag

In dit onderzoek wordt gestreefd naar het creëren van sociale veiligheid op school door gebruik te maken van ik-doelen. Er wordt onderzoek gedaan naar de deelvaardigheden die van groot belang zijn om te komen tot het kunnen stellen van goede ik-doelen door leerlingen. Ook is het belangrijk om onderzoeken hoe leerlingen begeleid moeten worden in het opstellen van ik-doelen. Welke deelvaardigheden moeten hiervoor aangeleerd worden? Op welke manier kunnen leerkrachten deze deelvaardigheden stimuleren? Deze vragen hebben geleid tot de volgende onderzoeksvraag:

*Hoe kunnen we leerkrachten handvatten bieden, zodat zij leerlingen kunnen activeren tot het formuleren van ik-doelen en wat is er nodig om leerlingen te begeleiden en ondersteunen hierin.*

Deze onderzoeksvraag valt uiteen in een aantal deelvragen:

- Wat zijn ik-doelen?
- Welke deelvaardigheden moet een leerling beheersen om ik-doelen op te kunnen stellen?
- Welke deelvaardigheden moet een leerkracht beheersen om leerlingen ik-doelen op te kunnen laten stellen?
- In hoeverre beschikken leerlingen over de gewenste vaardigheden om ik-doelen op te kunnen stellen op de verschillende scholen?
- In hoeverre beschikken leerkrachten over de gewenste vaardigheden om leerlingen ik-doelen te kunnen laten opstellen?
- Welk effect heeft een interventie, ontworpen op basis van de resultaten van bovengenoemde deelvragen, op het stellen van ik-doelen voor leerlingen en de begeleiding van leerkrachten hierbij?

## Deelvraag 1: Wat zijn ik doelen

Om de eerste deelvraag 'Wat zijn ik-doelen' te beantwoorden is de literatuur geraadpleegd. Door de literatuur op een rijtje te zetten, is een afbakening van het begrip ik-doelen vastgelegd zoals deze in het huidige onderzoeksverslag gehanteerd is.

### Ik-doelen in de context van sociale veiligheid

In de huidige veranderende samenleving wordt steeds meer zelfstandigheid verwacht van mensen die zich binnen deze samenleving bewegen. In het onderwijs uit zich dit voornamelijk in meer keuzevrijheid voor leerlingen, hetgeen tevens een belangrijke factor is binnen het Daltononderwijs (Parkhurst, 1922). Steeds vaker wordt keuzevrijheid gekoppeld aan het kunnen opstellen van ik-doelen. Echter, op de issues of leerlingen in staat zijn tot het opstellen van ik-doelen en hoe het onderwijs het opstellen van ik-doelen kan faciliteren, wordt nog geen eenduidig antwoord gegeven. In het huidige onderzoek richten wij ons op het beantwoorden van de vraag wat precies verstaan wordt onder ik-doelen, welke vaardigheden leerlingen moeten hebben of moeten leren om ik-doelen op te kunnen stellen, en hoe de leerkracht een rol kan of moet spelen in het faciliteren van het kunnen opstellen van ik-doelen door zijn leerlingen. In dit hoofdstuk wordt allereerst een antwoord gegeven op de vraag wat er precies wordt verstaan onder ik-doelen in het basisonderwijs. Vervolgens wordt een koppeling gemaakt met de waarde van het stellen van doelen voor het gevoel van sociale veiligheid van leerlingen, en waarom het stellen van doelen hier specifiek toe kan bijdragen.

## Het doel van doelen

Doelen stellen we voornamelijk voor ons zelf, waarbij de regie ligt bij de persoon die iets moet of wil leren (Janson, 2013). Doelen die we voor onszelf opstellen zijn effectiever dan doelen opgesteld door een ander. Het bewust nastreven van doelen en het behalen van opbrengsten is de belangrijkste reden van leren. Echter, in het onderwijs is de vreemde situatie ontstaan waarin leerlingen zelden zelf bepalen wat hun doel is of dat zij de noodzaak van het leren begrijpen (Janson, 2013). Leerlingen hebben over het algemeen weinig te kiezen, omdat de meeste zaken rond het leren voor hen zijn bepaald. De leerkracht voert eigenlijk de regie over wat leerlingen leren. Om te komen tot echt leren moeten leerlingen kunnen ervaren dat ze daadwerkelijk iets kunnen leren op school (Parkhurst, 1922). Het blindelings vooruitgaan zonder enig idee van weg of eindpunt is een verre van optimale weg. Om tot effectief leren te komen is het noodzakelijk dat leerlingen weten wat ze beter of anders kunnen doen en dat zij inzien wat ze nog niet weten, maar wel zouden moeten (of willen) weten (Janson, 2013). Doelen zijn hierbij nodig om dit (leer)gedrag richting en betekenis te geven.

## Wat zijn goede doelen?

Vooralsnog is er echter nog geen eenduidigheid over wanneer een doel kwalitatief goed genoemd kan worden. Janson (2013) heeft hier wel uitspraken over gedaan, en stelt dat een kwalitatief goed doel aan moet sluiten bij een probleem waar iemand tegenaan loopt, of expliciteert wat iemand graag wil kunnen of leren. In deze context moet een doel aan zes voorwaarden voldoen. Allereerst



moet het gebied waar het doel over gaat verkend worden. Hierbij zijn activering van de voorkennis en het proeven van het onderwerp belangrijk. Ten tweede moet inzichtelijke gemaakt worden wat de moeilijkheid van het probleem is en welk deel van het probleem bestudeerd moet worden. Ten derde is het noodzakelijk te weten wat het probleem doet afwijken van eerdere en/of andere problemen en hoe het probleem aansluit bij hetgeen reeds bekend is over het probleem. Ten vierde moet vooraf in kaart gebracht worden welke fouten gemaakt kunnen worden tijdens het behalen van het doel, zodat het doel zo mogelijk verder kan worden afgebakend. Als vijfde voorwaarde geldt dat vooraf bepaald moet worden wat de verkregen inzichten, kennis of vaardigheden, die ontstaan door het doel te behalen, opleveren. De motivatie om het doel te behalen wordt vergroot mits dit van tevoren uitgedacht wordt. Tot slot, moet, als zesde voorwaarde, het gestelde doel nadien geëvalueerd kunnen worden om te bepalen of het doel behaald is (Janson, 2013). Een realistisch doel vraagt om een duidelijk beeld hoe het behaalde doel eruit moet zien, hoe het klinkt of hoe een situatie dan is. Zonder een duidelijk doel wordt een evaluatie een subjectieve beoordeling. Bovendien maakt een helder doel het leren eenvoudiger en vergroot de bewustwording van wat er geleerd wordt (Janson, 2013). De evaluatie van het doel biedt de mogelijkheid om het leerproces te beoordelen en vast te stellen wat afgesloten kan worden, wat meer oefening vraagt of wat een andere aanpak nodig heeft.

## Eigenaarschap

Een van de belangrijkste opbrengsten van het stellen van doelen is dat leerlingen, door eigen doelen op te stellen binnen aangeboden thema's, zich verantwoordelijk gaan voelen voor hun eigen leerproces en de opbrengsten daarvan (Janson, 2013). Leerlingen zijn eigenaar van hun eigen leerproces, wat de betrokkenheid en daardoor het leerresultaat van leerlingen positief beïnvloed. Leraren kunnen eigenaarschap bevorderen door leerlingen zelf doelen te leren en te laten stellen (Berends & Wolthuis, 2014). Leerlingen ontwikkelen daarbij het gevoel dat leren over henzelf gaat en dat ze daarop invloed kunnen (en moeten) hebben. Echter, leerlingen kunnen dit niet zelfstandig. De leerkracht speelt een belangrijke, coachende rol bij het aanleren van de strategieën die nodig zijn om te komen tot het stellen van een doel (Janson, 2013). Een van de belangrijkste rollen is dat de leerkracht kan helpen bij het herkennen van leerdoelen. Dit doet de leerkracht door open vragen te stellen, door een leerling na te laten denken over een probleem, de voorkennis te activeren, de in het lange termijn opgeslagen feiten kennis te integreren en te verbinden met de nieuwe kennis, en door het doel gezamenlijk te formuleren (Janson, 2013).

## Sociale veiligheid

Het stellen van ik-doelen kan in grote mate bijdragen aan het gevoel van autonomie en sociale veiligheid bij leerlingen (Neuvel, 2004; Schalkers, n.d.), hetgeen basisvoorwaarden zijn om optimaal te kunnen functioneren. Volgens Ryan (2009) en Stevens (1997) is autonomie een van de drie psychologische basisbehoeften (samen met competentie en relatie). Zij zien autonomie als het gevoel eigen keuzes te mogen maken. Kinderen kunnen zelf ervaren dat ze de situatie aankunnen en dat ze willen ontdekken dat zij hier zelf verantwoordelijkheid in kunnen nemen. Het stellen van ik-doelen kan kinderen bewuster maken van de sociale veiligheid in de klas en welke rol leerlingen daar zelf in spelen. Sociale veiligheid op school kan gezien worden als het vertrouwen hebben (of de afwezigheid hiervan) in zichzelf en in anderen, met name in interacties waarin wederzijdse verbondenheid (namelijk als mens met gelijke basisbehoeften) wordt gerespecteerd (Brown, 2010). In de context van het leergedrag van kinderen is de verwachting dat het opstellen van ik-doelen dus kan bijdragen aan (het vergroten van) een gevoel van *self-efficacy*, waardoor leerlingen meer vertrouwen krijgen in hun eigen leerproces.

## Definitie ik-doelen in de context van sociale veiligheid

11

In het huidige onderzoek wordt gezocht naar een manier om ik-doelen in te zetten om het gevoel van sociale veiligheid met betrekking op het leergedrag bij leerlingen te verhogen. Op basis van de geanalyseerde literatuur hebben we de verwachting dat het opstellen van ik-doelen door leerlingen de gevoelens van autonomie en competentie, die bijdragen aan gevoelens van sociale veiligheid, kunnen beïnvloeden en zelfs versterken. Wanneer we de gestelde definitie van ik-doelen en het idee achter sociale veiligheid samenvoegen, kan worden gesteld dat ik-doelen in de huidige studie als volgt worden geoperationaliseerd:

*Sociale veiligheid bevorderende ik-doelen zijn (door de leerling zelf), helder geformuleerde doelen die verwoorden aan welke kennis, vaardigheden of inzichten de leerling wil werken, die eenduidig geëvalueerd kunnen worden, en die dienen om de gevoelens van autonomie en self-efficacy over het leerproces te verhogen.*

## Deelvraag 2 tot 5: Welke deelvaardigheden moeten leerlingen en leerkrachten beheersen zodat leerlingen goede ik-doelen op kunnen stellen, en in hoeverre beschikken zij over deze vaardigheden?

Leerkrachten houden zich dagelijks bezig met verschillen tussen leerlingen in hun mogelijkheden om hun leerproces te structureren (Zimmerman, 2002). Tot de opkomst van de psychologie als wetenschap in de 20e eeuw werden verschillen tussen leerlingen enkel geweten aan het intellectueel vermogen van kinderen. Vanuit een *fixed mindset* werd verondersteld dat deze vermogens niet zomaar te veranderen waren. In de 20e eeuw kregen individuele verschillen meer ruimte in de visie op onderwijs. Hervormers zoals Helen Parkhurst en Maria Montessori zetten hierin een eerste stap in de vernieuwingsvormen zoals Dalton- en Montessorionderwijs. Maar pas tegen het einde van de 20e eeuw werden individuele verschillen tussen leerlingen gekoppeld aan zelfregulerende vaardigheden (Ee, Moore & Atputhasamy, 2003; Stoeger & Ziegler, 2003). Zo werd voor het eerst gekeken naar de invloed van de leerkracht en instructie op het stellen van doelen en zelfmonitoring bij leerlingen. Echter, de rol die de leerkracht kan spelen in het bevorderen van het opstellen van ik-doelen door leerlingen en welke vaardigheden de leerkracht daarvoor nodig heeft, blijft veelal onderbelicht. In het huidige onderzoek richten we ons op het beantwoorden van de vraag: *Welke deelvaardigheden moet een leerkracht beheersen om leerlingen ik-doelen op te kunnen laten stellen?*

Maar naar wat blijkt is de rol van de leerkracht niet allesbepalend. Ook tussen leerlingen bestaan verschillen in vaardigheden die bepalend zijn voor het kunnen opstellen van leerdoelen. Op de precieze vraag welke vaardigheden van leerlingen verwacht mogen worden om hun eigen leerdoelen op te kunnen stellen en hoe ze precies opgesteld moeten worden, worden echter weinig tot geen eenduidige antwoorden gegeven. In het huidige onderzoek richten we ons daarom tevens op het beantwoorden van de vraag: *Welke deelvaardigheden moet een leerling beheersen om ik-doelen op te kunnen stellen?*

### Vaardigheden van de leerkracht

In het huidige project wordt een directe koppeling verondersteld tussen het opstellen van ik-doelen en gevoelens van sociale veiligheid bij leerlingen. Sociale veiligheid kan worden vergroot door het creëren van gevoelens van autonomie en competentie (Schalkers, z.j.). Uit onderzoek naar basisbehoeften bij leerlingen in het basisonderwijs blijkt dat leerlingen drie psychologische basisbehoeften hebben die grote overlap kennen met het creëren van gevoelens van sociale veiligheid: autonomie, competentie en sociale relaties (Deci & Ryan, 2000). Dit kan worden bereikt



door leerlingen de regie te laten nemen over hun eigen leerproces (Assor, Kaplan & Roth, 2002; Reeve, 2006; Reeve & Halusic, 2009; Schalkers, n.d.). Een belangrijke factor hierin is dat de leerkracht zijn controlerende stijl omzet in een autonomie-ondersteunende motivatiestijl, waarbij het bieden van keuzevrijheid aan de leerlingen van essentieel belang is. Van de leerkracht vereist dit niet alleen de kennis en vaardigheid van instructie op die leerstrategieën, maar ook kennis, vaardigheden en attitude ten aanzien van het begeleiden van leerlingen richting het zelfgestuurd leren en het formuleren van ik-doelen (Simons & Zuylen, 1995). Hierbij worden, concreet, drie voorwaarden onderscheiden die gelden voor het geven van instructies voor het zelfsturend werken (zoals ook in het formuleren van eigen leerdoelen verondersteld wordt). Allereerst moet instructie aangeboden worden in de context van het domein, waardoor leerlingen de instructie binnen de juiste context kunnen verwerken. Ten tweede moet de leeromgeving bevorderlijk zijn voor het kunnen uitvoeren van wat je geleerd hebt. Voor het stellen van leerdoelen zou dit inhouden dat de leeromgeving het mogelijk moet maken voor leerlingen om hun leerdoelen uit te kunnen voeren. Hier gaat natuurlijk nog wel iets aan vooraf; leerlingen moeten dan wel in staat zijn om leerdoelen te stellen binnen de aangegeven 'grenzen'. Leerkrachten moeten hier dus begeleiding in bieden. Ten derde moet de instructie transfer van vaardigheden naar andere vakgebieden en leerdomeinen mogelijk maken, zodat de leerling zijn vaardigheden in allerlei situaties kan hanteren.

Om leerlingen ik-doelen te kunnen laten formuleren, moeten zij zelfverantwoordelijk kunnen leren (Hooijmaaijers, Stokhof & Verhulst, 2009). Om als leerkracht de leerlingen verantwoordelijk te maken voor hun eigen leerproces, is er volgens Simons en Zuylen (1995) een opbouw nodig. Deze opbouw gaat van zelfstandig werken, dat voornamelijk leerkracht-gestuurd is, naar zelfverantwoordelijk leren, dat vanuit de leerling zelf geleid wordt (leerling-gestuurd). De kinderen kiezen hierbij zelf hun leerdoelen, hun strategieën, de volgorde van de uitvoering en de uiteindelijke beoordeling (Simons & Zuylen, 1995). Dit wordt bereikt door het verstrekken van kennis en vaardigheden over hoe leerlingen hun leerproces zelf kunnen reguleren, waarmee zij de controle krijgen op hun eigen leerproces (Zimmerman, 1998).

De rol van de leerkracht moet echter niet de overhand krijgen. Opdat het stellen van doelen door leerlingen effectief is, moeten leerlingen namelijk zelf de kans krijgen om een doel te formuleren en hier aan te werken (Janson, 2013). Door als leerkracht op de achtergrond te blijven en voornamelijk open vragen te stellen, wordt voorkomen dat de leerling niet klakkeloos de aanwijzingen van de leerkracht opvolgt (Weinberger, 2006), maar dat de leerling zijn eigen pad kiest (Janson, 2013). Veel instructies lijken op invullesjes en veel leerlingen zijn slim genoeg om te raden wat je wilt horen. Hierdoor leren ze niet zelf na te denken. Samen met een maatje bespreken van geformuleerde doelen en het onder woorden brengen van doelen is wel heel nuttig en leerzaam.



## Vaardigheden van de leerling

Een faciliterende rol van de leerkracht is echter niet altijd voldoende. Leerlingen moeten de vaardigheden ontwikkelen die nodig zijn om ik-doelen op te kunnen stellen die bijdragen aan een effectief en efficiënt leerproces (Hooijmaaijers, Stokhof & Verhulst, 2009). Zoals hierboven reeds verondersteld wordt, moeten leerlingen zelfverantwoordelijk kunnen opereren om ik-doelen op te kunnen stellen en vanuit die ik-doelen te werken. Leerlingen die hun eigen leerdoelen kunnen bepalen zijn zich bewust van hun sterke en zwakke punten en zijn in staat om hierop te reageren (Zimmerman, 2002). Leerlingen die hiertoe in staat zijn, laten vaak een hoge motivatie zien tijdens het leren, en zijn bezig met het verbeteren van hun eigen leerproces.

Een vaardigheid die essentieel is voor het zelfverantwoordelijk leren, is bijvoorbeeld plannen. Over het algemeen zijn leerlingen vanaf 6-jarige leeftijd in staat om te leren plannen, hetzij op verschillende niveaus. Een belangrijk element in de definitie van ik-doelen is dat leerlingen de ruimte krijgen om hun streven zelf te kunnen verwoorden (Janson, 2013). Leerlingen moeten dus tevens zelf de keuze kunnen maken voor bepaalde opdrachten en leerdoelen alvorens deze in te plannen (Schalkers, z.j). Vanaf een jaar of negen hebben leerlingen ook daadwerkelijk behoefte aan meer autonomie. Het moment van samenkomen van vaardighedenontwikkeling en behoefte aan autonomie lijkt een geschikt moment om leerlingen te laten kennismaken met het opstellen van ik-doelen. In de leeftijd van 10 tot 12 jaar kan dit verder worden uitgebreid.

Hooijmaaijers en collega's (2009) hebben bovenstaande vaardigheden, en andere relevante vaardigheden zoals het kunnen leggen van dwarsverbanden (i.e, meta-analytische view), beschreven vanuit de overgangsfase van zelfstandig, leerkracht-gestuurd verwerken naar zelfverantwoordelijk, leerling-gestuurd leren (zie Bijlage 1 voor een overzicht). Tijdens het zelfstandig verwerken wordt voornamelijk een beroep gedaan op vaardigheden van leerlingen die uitvoerend van aard zijn, zoals het goed kunnen lezen van de opdracht, het kunnen plannen en hulp kunnen vragen. Deze vaardigheden zouden moeten uitbreiden en/of verder ontwikkeld moeten worden, zodat een leerling in staat is om zelf verantwoordelijk te zijn voor het eigen leerproces en dus kan werken vanuit eigen leerdoelen (e.g., Simons & Zuylen, 1995). Op dit moment moeten kinderen in staat zijn om eigen doelen te kiezen, overzicht te hebben over het vakgebied om deze keuzes beargumenteerd te kunnen maken en dwarsverbanden kan leggen (Hooijmaaijers et al., 2009). Daarnaast moeten zij een leerhouding hebben die laat zien dat zij zelfstandig kunnen reflecteren en intrinsiek gemotiveerd zijn om diepgaand te willen leren.

## Focus op zelfverantwoordelijk leren

In de huidige studie worden ik-doelen gezien als een uiting van zelfverantwoordelijk leren, dat gezien wordt als zelfstandig en vanuit persoonlijke verantwoordelijkheid de sturing voor de eigen leerprocessen in handen nemen (Boekaerts & Simons, 1995). De ontwikkeling van vaardigheden die leerlingen in staat stellen om dus zelfverantwoordelijk te opereren lijken hierbij leidend (e.g., Hooijmaaijers et al., 2009; Simons & Zuylen, 1995). Om dit te bewerkstelligen moet een leerling beschikken over voldoende cognitieve, metacognitieve en motivationele/affectieve leerstrategieën (Boekaerts & Simons, 1995). Uit onderzoek van De Boer et al. (2013) bleken vooral metacognitieve en motivationele/affectieve leerstrategieën tot beter zelfgestuurd leren van leerlingen te leiden. Om leerlingen in staat te stellen om de eigen leerdoelen te bepalen, moeten de leerlingen cognitieve, metacognitieve en motivationele vaardigheden ontwikkelen, zoals beschreven in de opbouw van Hooijmaaijers en collega's (2009).

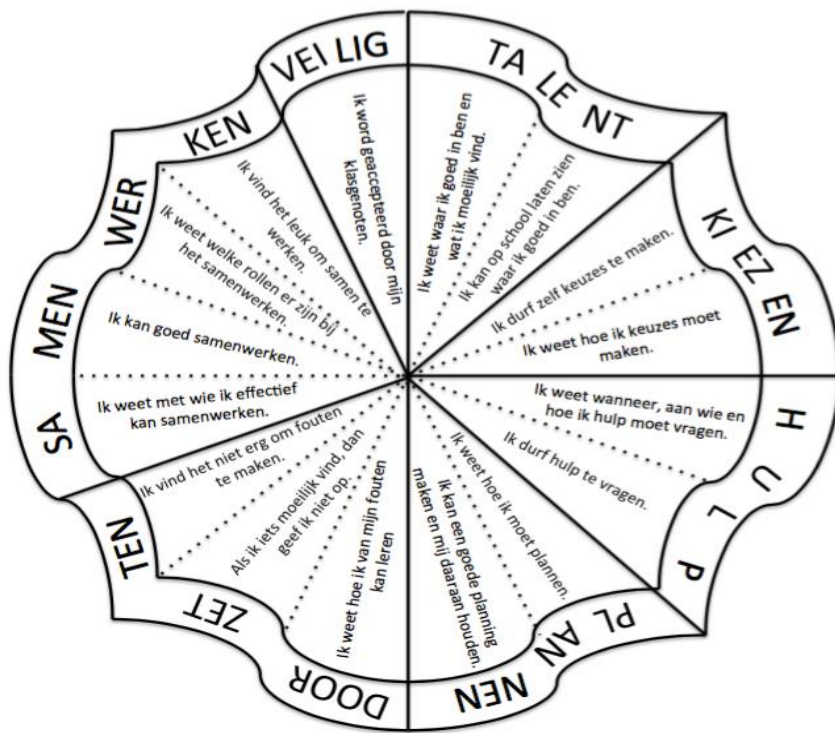
Concreet kan de werkwijze inhouden dat allereerst geïnventariseerd wordt over welke vaardigheden een leerling reeds beschikt, en welke vaardigheden dan in aanmerking komen voor verdere ontwikkeling. De rol van de leerkracht kan hierbij tweeledig zijn: eerst observeert de leerkracht of leerlingen aan de gestelde vaardigheden voldoen (Janssen-Vos, 1997), en vervolgens kan de leerkracht zijn of haar instructie of hulpmiddelen afstemmen op het geobserveerde niveau. Echter, de rol van de leerkracht moet niet overheersen (Janson, 2013; Weinberger, 2006). Om leerlingen te ondersteunen bij het formuleren van ik-doelen zal de leerling in veel gevallen ondersteuning nodig hebben bij de vaardigheden die gerelateerd zijn aan zelfverantwoordelijk werken, zoals beschreven door Hooijmaaijers en collega's (2009). Vervolgens moet gezocht worden naar een manier om leerlingen te stimuleren om na te denken over de eigen leerdoelen en hierop te reflecteren. Door leerlingen met een gelijkwaardig niveau in zelfverantwoordelijk leren te matchen en ze samen onder woorden te laten brengen welke ik-doelen relevant zouden zijn, kunnen leerlingen wellicht een eerste stap zetten in het kunnen formuleren van goede, persoonlijke leerdoelen (e.g., Janson, 2013).

## Deelvraag 6: Welk effect heeft een interventie, ontworpen op basis van de resultaten van bovengenoemde deelvragen, op het stellen van ik-doelen voor leerlingen en de begeleiding van leerkrachten hierbij?

### Methode

**Participanten.** Aan het onderzoek hebben 7 leerkrachten en 127 leerlingen van 5 verschillende klassen van vier verschillende basisscholen in Nederland deelgenomen. In totaal waren het 13 leerlingen uit groep 5, 13 leerlingen uit groep 6, 59 leerlingen uit groep 7 en 42 leerlingen uit groep 8.

**Reflectietaart.** Alvorens een onderzoek uitgevoerd kon worden waarin het ontwikkelde instrument ter bevordering van het opstellen van ik-doelen door leerlingen kon worden getoetst, zijn verschillende stappen de revue gepasseerd. Allereerst is de projectgroep in september 2015 gestart met een brainstorm over ik-doelen en de manier waarop deze in het basisonderwijs ingezet moeten worden. Op basis van deze brainstorm zijn de zes onderzoeksvragen opgesteld, zoals besproken in bovenstaand gedeelte van dit onderzoeksverslag. Deelvraag 1 tot en met 5 waren gericht op het verkrijgen en interpreteren van informatie over de belangrijkste variabelen in dit onderzoek. Zo zijn ik-doelen en vaardigheden voor zowel leerling als leerkracht voor het kunnen (laten) opstellen van ik-doelen door leerlingen gedefinieerd aan de hand van literatuuronderzoek. Deze informatie is vervolgens ingezet om een hulpmiddel te ontwikkelen om leerlingen te ondersteunen bij het opstellen van ik-doelen: *Reflectietaart*



Figuur 1. De Reflectietaart

De Reflectietaart is een instrument dat leerlingen laat nadenken over vaardigheden verdeeld over zeven categorieën. Elke categorie werd onderverdeeld in een aantal stellingen waar de leerlingen hun eigen reflectie op konden weergeven door het betreffende driehoekje te kleuren. De opdracht die hierbij gegeven werd, was dat ze in het midden van het figuur moesten beginnen met kleuren en het oppervlak dat ze kleurden stond symbool voor de mate waarin ze het eens waren met de stelling. Onder de categorie 'Talent' vielen twee stellingen die leerlingen lieten reflecteren op in hoeverre ze zelf weten waar ze goed in zijn en de ruimte die zij op school ervaren in het kunnen tonen waar zij goed in zijn. De categorie 'Kiezen' betrof twee stellingen die aangaven in hoeverre leerlingen weten hoe ze keuzes kunnen maken in het leerproces en hoe ze waaruit ze die keuzes kunnen maken. Onder de categorie 'Hulp' werden leerlingen gevraagd te reflecteren op stellingen die ingingen op de mate waarin zij hulp durven te vragen aan anderen, en in hoeverre ze weten wanneer, aan wie en hoe ze hulp moeten vragen. Als onderdeel van de categorie 'Plannen' moesten leerlingen reflecteren op stellingen die aangaven of ze weten hoe ze moeten plannen, en of ze een goede planning kunnen maken en volgen. De drie stellingen van de categorie 'Doorzetten' gingen in op het kunnen omgaan met en leren van fouten, en het doorzetten wanneer een leerling een taak als moeilijk ervaart. Vier stellingen gingen in op de vaardigheden die vielen onder de categorie 'Samenwerken'. Zo moesten leerlingen reflecteren op hoe leuk ze het vinden om samen te werken, hoe goed ze kunnen samenwerken, in hoeverre ze op de hoogte zijn van de verschillende rollen bij samenwerken en in hoeverre ze weten met wie ze effectief kunnen samenwerken. Tot slot vroeg de

stelling van de categorie 'Veilig' de leerlingen te reflecteren op de mate waarin leerlingen zich veilig voelen in de klas doordat ze geaccepteerd worden door hun klasgenoten.

Het invullen van de Reflectietaart gebeurde klassikaal, waarbij de leerkrachten de stellingen voorlezen en, zo nodig, toelichtten, en leerlingen vervolgens de tijd gaven om hun eigen visie weer te geven door de taartpunten in te kleuren. Alvorens het onderzoek is uitgevoerd, is een kleine pilotstudie uitgevoerd om de bruikbaarheid van de Reflectietaart te bekijken. Hierbij werd gelet op de begrijpelijkheid van de stellingen en de invulprocedure. Op basis van deze pilot is een aantal kleine taalkundige aanpassingen gedaan.

**Ik-doelvragen.** Om leerlingen ik-doelen te laten opstellen is een aantal vragen gesteld aan de leerlingen om hem op weg te helen. Deze vragen sturen de leerlingen niet alleen in het opstellen van een ik-doel, maar laten hen tevens nadenken over de haalbaarheid en relevantie van dit ik-doel (zie bijlage 1 voor een overzicht van de vragen die gesteld zijn aan de leerlingen)

**Reflectievragen.** De ingevulde Reflectietaarten dienden als uitgangspunt voor het opstellen van ik-doelen door de leerlingen. Daarnaast gaven de ingevulde Reflectietaarten leerkrachten inzicht in het inschattingsvermogen van hun leerlingen en zorgden voor aanknopingspunten om een reflectiegesprek aan te gaan met de leerlingen. Op basis van de informatie gepresenteerd in de literatuurstudies zijn 35 reflectievragen opgesteld die de leerkrachten kunnen stellen aan de leerlingen (zie Bijlage 2 voor een overzicht van de vragen). Deze 35 vragen, die niet allemaal gesteld hoefden te worden, waren verdeeld in de zeven categorieën die tevens centraal stonden in de Reflectietaart (i.e., Samenwerken, Veilig, Talent, Kiezen, Hulp, Plannen en Doorzetten). De leerkracht kon op basis van de door de leerling ingekleurde Reflectietaart bepalen over welke categorieën een reflectiegesprek gevoerd moesten worden en de daarbij opgestelde vragen stellen.

**Procedure.** Het onderzoek start met een voormeting waarin de deelnemende leerlingen een ik-doel hebben opgesteld aan de hand van het lijstje met vragen. Vervolgens hebben zij klassikaal doch individueel de Reflectietaart ingevuld. Met behulp van de taart mochten zij vervolgens een nieuw ik-doel formuleren. In een periode van drie weken hebben de leerkrachten reflectiegesprekken gevoerd met de leerlingen op basis van hun ingevulde Reflectietaarten en hierbij gebruik gemaakt van de opgestelde reflectievragen. De reflectiegesprekken werden gevoerd in groepjes van 4 à 5 leerlingen, waarbij leerlingen ook feedback aan elkaar mochten en konden geven. Drie weken na het invullen van de eerste Reflectietaart hebben de leerlingen de taart nogmaals ingevuld, waarna tevens opnieuw ik-doelen werden opgesteld aan de hand van het vragenlijstje



## Resultaten

**Groep 5/6 – ODS het Roessink.** In groep 5/6 van het Roessink in Deventer hebben 26 kinderen aan het onderzoek deelgenomen. Tijdens zowel de eerste als de tweede keer doelen opstellen relateert ongeveer 80% van de leerlingen hun opgestelde ik-doel aan de ingevulde Reflectietaart. Dit houdt in dat zij het doel laten aansluiten bij een van de categorieën van de taart waarin door het inkleuren duidelijk is geworden dat daar ruimte voor ontwikkeling zit. Zes van de kinderen (20%) hebben tijdens de tweede keer ik-doelen opstellen hetzelfde ik-doel opgesteld als tijdens de eerste keer ik-doelen opstellen. Bij beide keren doelen opstellen bleek 'leren plannen' het meest populaire onderwerp voor het opstellen van een ik-doel. Bij de eerste keer was dit het onderwerp van 20% van de leerlingen. Bij de tweede keer waren er twee leerlingen gewisseld van onderwerp.

Bij de eerste keer opstellen van een ik-doel hebben kinderen enkel een doel opgesteld, waarbij een onderbouwing van hoe dit doel te behalen viel, ontbrak. Bij de tweede keer invullen leken kinderen meer zicht te hebben op 'waarom' dit doel voor hun relevant is en ook 'hoe' ze het konden gaan behalen: de helft (50%) van de kinderen hebben hun doel voorzien van een toelichting. Opvallend is wel dat de kinderen geen enkele keer, noch bij de eerste keer noch bij de tweede keer ik-doelen opstellen, een tijdsplanning hebben benoemd of hieraan hebben gerefereerd.

**Groep 6 - de Heemde.** In groep 6 van de Heemde hebben kinderen in september 2016 nagedacht over ik-doelen. Een week later hebben zij klassikaal de Reflectietaart ingevuld en hebben ze kunnen reflecteren op het invullen van deze taart. Aanvankelijk vonden de kinderen het namelijk lastig om te reflecteren op hun vaardigheden, maar door het bespreken van de taart hebben zij hier meer zicht op gekregen.

De kinderen hebben zes verschillende doelen opgesteld: 'Ik wil beter werken.', 'Ik wil beter samenwerken.', 'Ik wil de tafel van 8 en 9 leren.', 'Ik wil meer weten over Europa', 'Ik wil beter luisteren.', en 'Ik wil fijn samenspelen.'. De eerste twee doelen (respectievelijk) kwamen vaker terug. Deze doelen hadden betrekking op zaken die niet allemaal terugkwamen in de Reflectietaart. De spreiding van de type doelen was daardoor groot, en de concreetheid van de doelen verschilde duidelijk van elkaar.

Ongeveer vier weken later hebben de kinderen opnieuw ik-doelen geformuleerd. Hierbij hebben ze ditmaal gebruik kunnen maken van een opnieuw ingevulde Reflectietaart. In groepjes van vier hebben de kinderen eerst gereflecteerd op hun ingevulde taart, waarna ze nieuwe ik-doelen konden opstellen. De meeste kinderen namen de tekst over zoals in de categorieën van de Reflectietaart was omschreven. Ongeveer de helft (45%) van de kinderen kozen niet het doel van de taart waarvan de

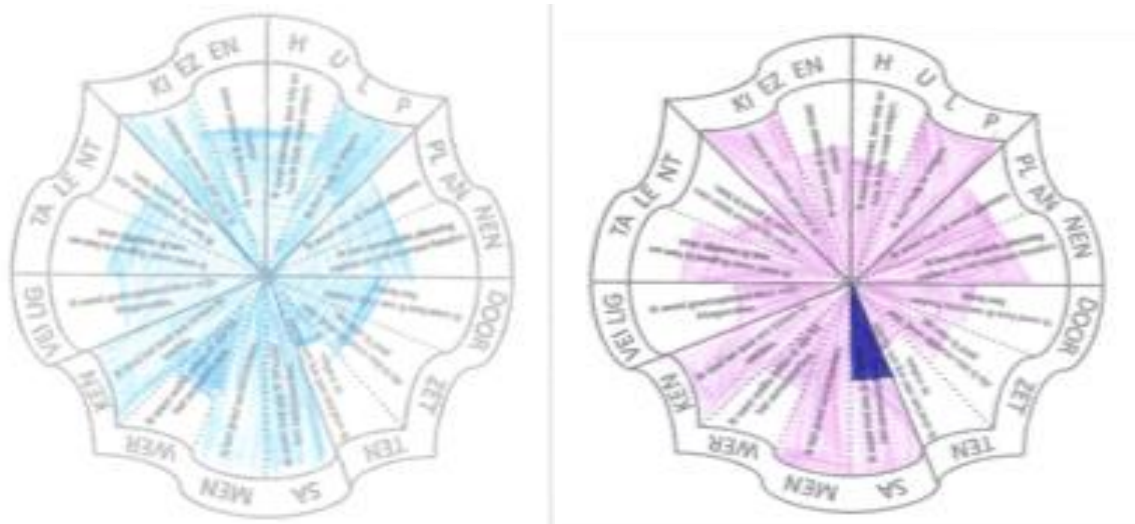
punt het minst ver gekleurd was. Eén kind koos een doel dat zij al helemaal gekleurd had, 50% van de kinderen kozen het doel waarvan de taartpunt het minst ver gekleurd was.

Het gesprek na het invullen van het doel ging over hoe hij of zij het doel zou kunnen bereiken. De kinderen gaven elkaar ook tips en adviezen in hoe ze ermee verder zouden kunnen. Vanuit dit gesprek werden de doelen steeds beter geformuleerd totdat de meeste doelen wel realistisch doelen werden.

**Groep 7 – OBS Beekbergen.** In groep 7 van OBS Beekbergen hebben de kinderen aan het begin van het schooljaar hun ik-doelen (in het kader van 'Einddoel voor ogen' van Covey) opgesteld. Deze doelen gingen onder andere over: Ik wil me beter concentreren, ik wil beter leren samenwerken, ik wil mijn werk/taak af hebben, ik wil een drie-ster worden bij rekenen, ik wil meer hulp bij rekenen vragen, ik wil thuis topo goed oefenen, en ik wil een 7 of hoger halen. Deze kinderen waren dus al bekend met het opstellen van ik-doelen. Deze ik-doelen zijn tevens gehanteerd als voormeting in deze studie.

In het kader van het huidige onderzoek is in september 2016 de Reflectietaart geïntroduceerd. De Reflectietaart is klassikaal ingevuld, waarbij enkele stellingen duidelijk werden toegelicht. De kinderen hebben na het invullen in groepjes van 4 bij elkaar gezeten om naar elkaars taart te kijken en daar vragen over te stellen. Enkele weken later is de Reflectietaart voor de tweede maal ingevuld. Na het invullen hebben kinderen opnieuw ik-doelen geformuleerd, waarbij zij de taart als inspiratie konden gebruiken. De kinderen letten duidelijk op de punten van de taart die het minst ver ingekleurd waren, en daardoor de meeste ruimte voor ontwikkeling lieten zien. Twee derde van de kinderen hebben hun doelen vervolgens afgestemd op deze taartpunten. Een derde van de leerlingen koos er juist voor om een ik-doel te relateren aan een taartpunt die ze vrijwel geheel ingekleurd hadden.

Het formuleren van manieren waarop het doel behaald kon worden, vonden de kinderen lastig. Tijdens het nabespreken in groepjes (van 4 kinderen) hebben ze plannen gemaakt voor hoe het doel bereikt zou kunnen worden en wat ze daarbij nodig hebben.



*Figuur 1.* Reflectietaart in de eerste week (paars) en de reflectietaart vier weken later (blauw) van een meisje uit groep 7. Voorafgaand aan het werken met de Reflectietaart stelde zij het volgende ik-doel op: “Ik wil geen fouten meer maken (iedereen zegt dat je van fouten kan leren, maar ik wil helemaal geen fouten maken).”. Na het invullen van de taarten heeft zij haar doel aangepast: “Ik wil leren doorzetten als ik iets moeilijk vind.”.

**Groep 7/8 – ODB de Branink.** In de groepen 7 en 8 van de Branink zijn kinderen gestart met het opstellen van ik-doelen. Deze doelen waren zeer sterk gericht op het verbeteren van leeruitkomsten, zoals “Ik wil beter rekenen” en “Ik ga netter schrijven.”. In totaal hebben 77 leerlingen een doel opgesteld, waarbij slechts 15% een ik-doel formuleerde die concreet, haalbaar en relevant was voor de leerling. Na het opstellen en reflecteren aan de hand van de Reflectietaart lukte het 75% van de leerlingen om doelen op te stellen die relevant waren voor de ontwikkeling van de leerling en tevens haalbaar waren doordat ze concreter geformuleerd worden.

Een opmerkelijke bevinding is dat de leerlingen zelf aangaven dat doordat zij de reflectietaart hadden ingevuld, zij beter wisten waar ze op konden focussen bij het kiezen van hun ik-doelen (waar zij aan konden werken en hoe zij dit vorm konden geven). Ook de gesprekken in de reflectiegroepen hebben hen hierbij geholpen en werden als zeer bruikbaar beschouwd door zowel leerlingen als leerkrachten.

## Conclusie en discussie

In dit onderzoek, in het kader van het project Versterking Samenwerking, zijn we op zoek gegaan naar een manier om leerlingen te ondersteunen bij het opstellen van ik-doelen om zo bij te dragen aan de sociale veiligheid van leerlingen op de basisschool. Om dit te doen hebben we in kaart gebracht hoe ik-doelen verbonden zijn aan gevoelens van sociale veiligheid, is uitgezocht welke vaardigheden leerlingen nodig hebben om ik-doelen op te kunnen stellen, hoe leerkrachten hierbij een ondersteunende rol kunnen spelen, en op basis van deze informatie is ondersteuningsmateriaal ontwikkeld in de vorm van een Reflectietaart. De resultaten van werken met deze Reflectietaart zijn in dit onderzoek onder de loep genomen.

Uit het literatuuronderzoek dat in het kader van het huidige project is uitgevoerd, bleek al snel dat een directe link te leggen valt tussen gevoelens van sociale veiligheid en de didactische cultuur die in een klas en zelfs in een school heerst (e.g., Huitsing & Veenstra, 2012). Hierbij gaat het voornamelijk om het ontwikkelen van autonomie, competentie en motivatie bij de leerlingen. Een manier om hieraan te werken is het actief laten opstellen van ik-doelen (Berends & Wolthuis, 2014). Op basis van onze literatuurstudie hebben we in het vervolg van dit onderzoek de volgende definitie van ik- doelen gehanteerd: Sociale veiligheid bevorderende ik-doelen zijn door de leerling zelf, helder geformuleerde streven die verwoorden aan welke kennis, vaardigheden of inzichten leerlingen willen werken, die eenduidig geëvalueerd kunnen worden, en die dienen om de gevoelens van autonomie en self-efficacy over het leerproces te verhogen.

Echter, leerlingen kunnen dit niet vanzelf en hebben daarbij ondersteuning nodig. Om te bepalen hoe die ondersteuning eruit moest komen te zien, hebben we een literatuuronderzoek gedaan om de benodigde vaardigheden in kaart te brengen. Op basis van deze informatie konden we met concrete plannen komen om de juiste vaardigheden te ondersteunen, waardoor leerlingen in staat werden gesteld om inhoudelijk relevante en haalbare ik-doelen op te stellen. Een voorname voorwaarde voor het slagen van een autonome activiteit zoals het opstellen van ik-doelen, moet de rol van de leerkracht niet de overhand krijgen. Leerlingen moeten zelf de kans krijgen om een doel te formuleren en uit te voeren (Janson, 2013). Leerkrachten konden daarbij het beste open vragen stellen, waardoor de leerling niet klakkeloos de ideeën van de leerkracht over zou nemen (Weinberger, 2006). De te ontwerpen ondersteuning zou dus vrijheid aan leerlingen moeten geven door ze zelf te laten reflecteren en nadenken, de leerkracht zou dit proces kunnen ondersteunen door open vragen te stellen. Om het opstellen van ik-doelen te bevorderen moeten leerlingen in staat gesteld worden om eigen doelen te kiezen door ze een overzicht te bieden van hun vaardigheden om hun keuzes beargumenteerd te kunnen maken. Deze vaardigheden ontwikkelen leerlingen niet vanzelf, en vaak pas op latere leeftijd (Hooijmaaijers et al., 2009; Simons & Zuylen, 1995). Op basis van bovenstaande informatie is een reflectie-instrument ontworpen waarin leerlingen reflecteren op verschillende vaardigheden binnen een aantal thema's: de Reflectietaart. Leerkrachten ondersteunden dit proces door op basis van de ingevulde Reflectietaarten een reflectiegesprek te voeren met leerlingen, zodat zij nog meer bewust werden van hun eigen reflectie.

De Reflectietaart heeft leerlingen in staat gesteld om gericht doelen te stellen en ze gemakkelijker te kunnen formuleren. De doelen die gesteld werden na afloop van het reflecteren



met de Reflectietaart waren specifiek opgesteld dan de doelen die werden opgesteld voorafgaand aan het werken met de taart. Kinderen leken het gemakkelijker te vinden om hun gedachten te richten aan de hand van de taart. Ze konden het nu over de taartpuntjes hebben. Echter, lang niet alle kinderen kozen voor een ik-doel passend bij wat ze 'het minste hadden gekleurd' in de Reflectietaart. Ze namen wel vaak letterlijk de tekst over vanuit de taart. Dit suggereert dat leerlingen aangemoedigd werden om zelf nog wel na te blijven denken over ik-doelen die zij persoonlijk relevant achtten. Een goed vervolgonderzoek zou kunnen zijn om de leerkracht te laten reflecteren op de inhoud van de door de leerlingen opgestelde ik-doelen en of deze doelen inderdaad van toegevoegde waarde zijn voor de ontwikkeling van de leerlingen.

De reflectiegesprekken hebben het proces van ik-doelen opstellen aan de hand van de Reflectietaart versterkt. Duidelijk werd, dat onder leiding van de reflectievragen die de leerkracht stelden, leerlingen ook goed in staat waren om elkaar tips te geven. Zij durfden duidelijk eerlijk te zijn als ze de leerling anders zien dan hij/zij zichzelf ziet. Tevens werd de taart en het reflectiegesprek aan de hand van deze taart gezien als een goede ondersteuning voor de leerkracht om in beeld te kunnen brengen wat de doelen van kinderen kunnen zijn en om inzichtelijk te krijgen of de leerlingen zichzelf goed kunnen inschatten. Het zelfbeeld van het kind werd, naast de reflectie op verschillende vaardigheden, heel inzichtelijk in beeld gebracht. De reflectiegesprekken van de leerkracht met individuele of groepjes leerlingen werd als zeer waardevol beschouwd.

Voor een flink aantal leerlingen leken de doelen die vooraf en achteraf opgesteld werden toch wel veel op elkaar. Tijdens de gesprekken konden leerkrachten wel merken dat de leerlingen er anders over na gingen denken. Het kan zijn dat de interventie van drie tot vijf weken te kort is geweest voor een duidelijk en zichtbare verandering in houding en vaardigheid bij leerlingen. Een studie waarin de langere termijn effecten worden bekeken, zouden hierbij dus wenselijk kunnen zijn.

## Aanbevelingen

De bevindingen van het huidige onderzoek laten belovende resultaten zien voor het ondersteunen van leerlingen in het opstellen van ik-doelen. De meerwaarde van de Reflectietaart is tweeledig: 1) het helpt leerlingen bij het reflecteren op de eigen vaardigheden en daardoor helpt het bij het opstellen van ik-doelen die passend zijn bij de ontwikkeling van de leerling, en 2) het geeft leerkrachten handvatten voor het bespreken en inzichtelijk maken van de ontwikkeling van leerlingen en hun zelfbeeld. De effecten op langere termijn zijn niet bekeken, maar men zou voorzichtig kunnen stellen dat op de langere termijn deze vaardigheden alleen maar meer kunnen profiteren van het werken met de ondersteuning in de vorm van de Reflectietaart.

De Reflectietaart als manier van werken bleek voornamelijk geschikt te zijn voor de groepen 6, 7 en 8. Sommige leerlingen, vooral in de groepen 5 en sommigen van 6, hadden moeite met het begrijpen van de stellingen zoals deze werden geponeerd in de Reflectietaart. Een goed begrip van wat er met de stellingen bedoeld wordt is natuurlijk een voorwaarde voor het goed kunnen profiteren van deze ondersteuningsvorm. De Reflectietaart kan dus zonder al te veel problemen worden ingezet in de groepen 6 en hoger. Om het geschikt te maken voor de lagere groepen, zou de taal moeten worden aangepast of moet er extra ondersteuning gegeven worden bij het invullen van de taart.

Omdat bleek dat de leerlingen nog niet echt aangezet werden tot het nadenken over hun ik-doelen in de context van een reële tijdsplanning, zou hier specifiek aandacht aan besteed moeten worden indien dit als wenselijk wordt geacht. Dit zou gedaan kunnen worden door een vraag toe te voegen over het tijdspad. De doelen zouden hierdoor naar verwachting gelijk meer SMART geformuleerd worden.

Meer specifiek werd er tegen één probleem aangelopen: de beantwoording van de stelling *Ik word geaccepteerd door mijn klasgenoten*. Al pratende werd de conclusie getrokken dat dit iets is waar jezelf deels wat aan kan doen, maar ook afhankelijk is van anderen in je groep. Het bleek best moeilijk om te omschrijven hoe je dit doel kunt bereiken en wat je er zelf aan kunt doen.

## Reflectie

### Groepsreflectie

Bij de start van het project hebben we gekeken hoe het mogelijk is om de sociale veiligheid op school te verhogen door te werken met ik-doelen. We kwamen er al snel achter dat mensen (kinderen) zich veilig voelen wanneer er een zekere mate van autonomie wordt ervaren. Met dit gegeven zijn we aan de slag gegaan. Hoe kun je autonomie bevorderen en stimuleren? Het stellen van ik-doelen bleek als snel direct gekoppeld te kunnen worden aan het verhogen van autonomie bij leerlingen. Maar hoe kunnen kinderen goede ik-doelen opstellen? Dit blijkt niet een vaardigheid te zijn die kinderen gemakkelijk onder de knie krijgen. Na wat brainstormen en lezen, zijn we gekomen

tot een set onderzoeksvragen die antwoord zouden moeten geven op deze vraag en de voorwaarden moeten schetsen die nodig zijn om te komen tot goede ik-doelen bij kinderen in de bovenbouwklassen van de basisschool. Het beantwoorden van deze onderzoeksvragen leidde tot de ontwikkeling van de Reflectietaart, de reflectievragen en het formulier tot het opstellen van ik-doelen, zoals beschreven in dit verslag.

Na een jaar samenwerken werd de groep uitgebreid met OBS Beekbergen en vond er een wisseling van de leerkracht van De Heemde plaats. De literatuurstudies waren afgerond en de resultaten daarvan hadden we omgezet naar een ondersteuningsmiddel: de Reflectietaart. Op het moment dat de nieuwe collega's aansloten, waren we de eerste hand aan het leggen aan het specifieke onderzoeksplan. Doordat we met een nieuwe fase van het project begonnen, is de aansluiting geruisloos verlopen.

Als onderzoeksteam hebben we wel gemerkt dat het lastig is om de strenge onderzoeksregels te combineren met de eisen die gesteld worden vanuit de praktijk. De situatie op een school kan vragen op aanpassingen en/of last-minute veranderingen van het oorspronkelijke plan. De ene school had meer ervaring met het opstellen van ik-doelen dan de andere, waardoor elke school eigenlijk met een ander aanvangspunt startte. Mede hierdoor is de volgorde in afname van de Reflectietaart, het opstellen van de ik-doelen en de reflectie aan de hand van de taarten (en doelen) niet op elke school exact gelijk gelopen. Hier hebben we rekening mee gehouden door in de resultaten-sectie de resultaten van de scholen apart te bespreken. Doordat er kleine verschillen waren, is ook de focus van de resultaatbespreking in sommige gevallen net iets anders.

In totaliteit hebben we de onderlinge samenwerking als zeer prettig en effectief ervaren. We konden snel grote stappen maken en elkaar aanvullen bij de ontwikkeling van het product. Samen praten over en het ontwikkelen van een onderwijsmiddel was nuttig en vaak erg plezierig.

## Persoonlijke reflectie

**Reflectie Cisca van Endbrink – De Heemde.** In september 2016 ben ik, Cisca, ingestroomd in het ik-doelen onderzoek. Ik verving Jeannet Enserink, want zij ging naar een andere school en namens de Heemde nam ik haar taak over. Ik ben kort bijgepraat door Jeannet en had de info die in de afgelopen periode verzameld was in de Dropbox gelezen.

Vanaf mijn start binnen deze groep was het vooral praktisch bezig zijn met de taart. Door wat ik gelezen had aan info (vanuit het literatuur onderzoek) en mijn eigen kennis kon ik goed aan de slag met de ik-doelen taart. De vraagstelling vanuit de ik-doelen groep was duidelijk. De kinderen in groep 6 zijn bekend met reflectie. De taart vorm was nieuw, praten over jezelf en doelen niet. De opdracht was praktisch en helder. Heel verhelderend voor mij was om te ervaren hoe het is als je dit soort gesprekken in kleine groepjes voert. De 3 vragen die naast de taart waren opgesteld hielpen goed om tot een concreter doel te komen. Ik had daar zeker houvast aan. Je krijgt prachtige gesprekken; kinderen geven elkaar nieuwe inzichten. Het mogen deelnemen aan dit praktische deel van het onderzoek was fijn en gaf mij ook nieuwe inzichten; mn de ervaring dat in gesprek met kinderen

onderling hele waardevolle zaken aan elkaar worden weergegeven. De terugkoppelingen op het Saxion heb ik als prettig ervaren. Vanuit ieders ervaring gingen we weer verder.

In het begin had ik wel het idee, ondanks dat ik het literatuur onderzoek gelezen had, dat ik wat “achterstand” had. Dat maakte de start wel wat lastig; met name in het verwoorden van dingen die ik gedaan had en de “taal” die door de groep gesproken werd. De praktische uitvoering vond ik heel helder en concreet. Hier kon ik zo mee aan het werk. Tot nu toe fijn om hier aan mee te werken.

**Reflectie Yolanda Klaaysen – OBS Beekbergen.** In maart 2016 heb ik met Rogier Stappers een gesprek gehad over het aansluiten bij de Versterking Samenwerkingsgroep Ik-doelen. Hij heeft mij in contact gebracht met Alja de Lange. Zij heeft samen met haar onderzoeksgroep gekeken of het waardevol zou kunnen zijn dat er nog een school zou aansluiten. Dat bleek zo te zijn en Alja en ik hebben een afspraak gemaakt op 7 april 2016. Zij heeft me op dat moment bijgepraat over de stappen die door de werkgroep tot dan toe gezet zijn. Ze heeft de plannen uitgelegd en ik werd toegevoegd aan de Dropbox teammap van PVS ik-doelen. Daarin staan o.a. allerlei artikelen over ik-doelen en reflectie en het onderzoeksplan, met daarin 5 deelvragen. Naar aanleiding van het gedane onderzoek is een reflectietaart ontworpen waarin leerlingen kunnen aangeven hoe zij zichzelf inschatten t.a.v. een aantal vragen. Aan de hand van deze reflectietaart kunnen zij nadien ik-doelen opstellen.

Na de zomervakantie ben ik daadwerkelijk deel gaan uitmaken van de groep. De documenten in Dropbox hebben mij een goed beeld gegeven van het traject tot nu toe. Er was een duidelijk onderzoeksplan met daarin beschreven de aanleiding, de probleemstelling en een onderzoeksvraag. Daarnaast is beschreven hoe het onderzoek is opgezet.

Met de deelnemende scholen heb ik het plan (Reflectietaart) uitgeprobeerd. Er heeft een 0-meting plaats gevonden op mijn school in groep 7. Leerlingen werden gevraagd om een ik-doel te formuleren. Daarna hebben zij de taart ingevuld om vervolgens een nieuw ik-doel te formuleren. Voor het ene kind was dit makkelijker te formuleren dan voor het andere kind. De werkgroep heeft criteria opgesteld voor het formuleren van de ik- doelen. Na deze eerste ronde hebben we gezamenlijk in de werkgroep gekeken naar de geformuleerde ik-doelen en naar hoe de kinderen en de leerkrachten de taart hebben ervaren. Daarna heb ik ook een tweede ronde reflectie uitgevoerd in dezelfde groep 7. Ook de andere scholen hebben dit gedaan en deze bevindingen zijn weer gezamenlijk besproken. Ik heb bij beide rondes ervaren dat de taart heel goed is te gebruiken bij het maken van ik-doelen. Op mijn school werken we met de 7 gewoonten van Stephen Covey en als we kijken naar gewoonte 2 ‘Begin met het einddoel voor ogen’, dan past de reflectietaart daar heel mooi bij aan.

**Reflectie Alja de Lange – De Branink.** In januari 2105 kwam vanuit Hans Wolthuis de vraag of wij (odb de Branink) wilden meewerken aan een PVS tranche2. De Branink had het plan om opleidingsschool 2.0 te worden en samen met de opleider in de school (Ilonka Mulder) ben ik naar een voorlichtingsbijeenkomst geweest. Nadat we dit teruggekoppeld hadden in het team is besloten om zowel voor de groep Mediation en Ik-doelen in te schrijven. Deze onderwerpen passen goed bij de schoolontwikkeling dit wij als Branink op dit moment doormaken.



In september starten we met de ik-doelen groep. Na een gezamenlijke kennismaking en het samenvoegen van 2 ik-doelen groepen, door het afhaken van verschillende scholen. Starten we met een ik-doelendaltongroep. Alle scholen die deelnemen aan deze groep zijn Daltonschool of op weg naar. Linda van den Sigtenhorst ('t Roessink), Jeanette Ensink (de Heemde ) en ik (Alja de Lange, Branink) hebben als gezamenlijke onderwijsvisie Dalton. Vanuit Saxion sluit Alieke van Dijk aan. Dit wordt een zeer prettige en effectieve samenwerkingsgroep, waarin we veel werk verzetten en we merken dat we vaak "dezelfde daltontaal" spreken.

Na een brainstorm bijeenkomst en het lezen van verschillende literatuurstukken komen we er samen achter dat om het gedrag te kunnen beïnvloeden je als leerling zelf stevig op je benen moet staan. De vraag wordt dus al snel hoe kunnen wij dit als leerkrachten bij de leerlingen ontwikkelen. Na het opstellen van een onderzoeksplan kunnen we aan de slag. We lezen en ontdekken veel parallellen binnen de houding van de leerling en die van de leerkracht. We ontdekken dat mensen een concreet iets nodig hebben om te komen ontwikkeling van vaardigheden.

In de loop van het tweede half jaar gaan we aan de slag met het ontwikkelen van een instrument en een handleiding hoe hier mee om te gaan. Tegelijkertijd krijgen we van Rogier het verzoek of het mogelijk is om de onderzoeksgroep uit te breiden met een 4 de school. We bespreken dit en Alja gaat praten met Yolande Klaaysen (de directeur van de Dorpsschool). Na overleg besluiten beide partijen dat dit een welkome en zinvolle uitbreiding voor beiden kan zijn. We gaan de groep uitbreiden. Jeanette neemt de beslissing om op haar huidige school te vertrekken en dit heeft tot gevolg de vanuit de Heemde een nieuwe deelnemer komt. Het is echter wel fijn dat Jeanette besluit om op persoonlijke titel zoveel mogelijk bij de groep betrokken te blijven.

Na de zomervakantie gaan we het ontwikkelde document uit proberen in de groepen. Dit verloopt om mijn school prima. Zelf zo dat andere groepen na een kleine introductie, de taart inzetten voor hun eigen groep. De gesprekken die mij duo-collega en ik met de kinderen hebben aan de hand van de taarten zijn erg zinvol en leiden tot erg mooie gesprekken.

Samen met andere leerkrachten, directeuren en docenten van de PABO opleiding, werken aan een onderwerp, onderzoeken en maken is een proces wat mij heeft geleerd dat je zo tot mooie instrumenten kunt komen. Instrumenten die inzetbaar zijn in de praktijk, omdat ze ontwikkeld zijn door mensen die werken en leven in die praktijk. Maar ook instrumenten die door een gedegen onderbouwing door onderzoek meer waarde hebben en niet zomaar uit de lucht zijn komen vallen.

De samenwerking heb ik als zeer prettig ervaren, met alle leden van de groep was en is een goed contact en mijn taak als voortrekker heb ik als zeer prettig ervaren, vooral door de inzet en de betrokkenheid van alle leden van de groep.

Terugkijkend denk ik dat wij een mooi en handzaam instrument hebben ontworpen dat door veel collega's op een makkelijke manier kan worden gebruikt en ingezet. Een instrument dat bijdraagt tot het ontwikkelen van een vaardigheid waarbij leerlingen zelfstandig ik-doelen kunnen formuleren en dat helpt bij een sociaal veilige school.

**Reflectie Linda van den Sigtenhorst - ODS Het Roessink.** Als je als school meedoet aan een onderzoek moet dit volgens mij relevant zijn en passend bij de schoolontwikkeling.

Omdat Het Roessink de focus heeft op het vergroten van de verantwoordelijkheid van leerlingen voor hun eigen leerproces, was het onderzoek over ik-doelen een zeer welkome aanvulling op die ontwikkeling. Dit onderzoek heeft die ontwikkeling richting gegeven. Al snel bleek dat alle leden van onze onderzoeksgroep zich wilden gaan richten op het ontwerpen van een instrument dat leerlingen en leerkrachten kan ondersteunen bij het formuleren van ik-doelen. Samen zijn we naar mijn idee met een mooi resultaat gekomen, hebben kunnen uitproberen of het werkt en vinden dat we er nog verder kunnen gaan in onze ontwikkeling ervan. Bij de start van het onderzoek en de uitvoering op school heb ik mij zeer betrokken gevoeld en getoond. Mijn aandeel in het onderzoek en de verslaglegging is richting het einde van het onderzoek is wat afgenomen. Dit had niets te maken met de interesse in het verloop ervan, maar wel met de aandacht die andere zaken van mij vroegen. Mijn waardering gaat dan ook uit naar degenen die dit onderzoek goed hebben weergegeven in dit verslag.

**Reflectie Alieke van Dijk – Saxion Pabo.** Als nieuwkomer op de Pabo van Saxion Deventer werd een van mijn eerste taken het meewerken aan het ik-doelen project van Versterking Samenwerking. Vanuit mijn achtergrond als junior onderzoeker en promovenda aan de Universiteit Twente leek dit een geschikte taak voor mij. Zo heb ik het ook ervaren. Het onderwerp ‘ik-doelen’ kende net een andere invalshoek dan mijn eerdere onderzoeksprojecten zich op gericht hadden, maar dat bood tevens de gelegenheid om mezelf daar grondig in te kunnen lezen.

Vanaf de eerste bijeenkomst verliep de samenwerking tussen de groepsgenoten in onze onderzoeksgroep goed. De samenwerking en de daarbij behorende rolverdeling verliep soepel en vanzelfsprekend. Ondanks dat ik als afgevaardigde Pabo-docent en lectoraatlid een ‘soort van dubbelrol’ moest vervullen, zijn de verhoudingen nooit scheefgelopen in onze groep.

Het koppelen van ik-doelen aan sociale veiligheid was voor onze groep de grootste uitdaging. Zeker omdat dit gedaan moest worden vanuit een onderzoekstechnische literatuurstudie, waarbij systematisch gezocht moest worden naar literatuur en deze met een zekere secuurheid moest worden verwerkt. Ik denk dat ik vooral in deze fase mijn steentje goed heb kunnen bijdragen aan de groep. Voor mezelf was de grootste uitdaging om het schrijfproces, dat de meesten van van mijn collega's als lastig beschouwden, niet over te nemen maar juist te ondersteunen. Ik hoop dat mijn collega's, net als ik, van mening zijn dat ik daarin aardig geslaagd ben.

Een tweede lastige horde van het onderzoeksproces was het opstellen van het onderzoeksdesign. Op welke manier moest het onderzoek plaatsvinden zodat er een gedegen en valide onderzoek gedaan werd. Uiteindelijk is gebleken dat dit lastig was en dat we daarin als groep ook wat steekjes hebben laten vallen. Geen onoverkomelijke steekjes, waardoor we er – na een korte brainstorm- een mouw aan hebben kunnen passen waardoor alle onderzoeksresultaten tot hun recht konden komen en konden worden opgenomen in de conclusies van dit onderzoek.



## Referenties

- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 261-278.
- Berends, R. & Wolthuis, H. (2014). *Focus op Dalton*. Deventer: Saxion Dalton University Press.
- Brown, B. (2010). *The gifts of imperfection*. Hazelden, Center City, Minnesota 55012. ISBN: 978-1-59285-849-1
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination theory of behavior. *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 11, 227-268. doi: 10.1207/ S15327965PLI1104\_01
- Ee, J., Moore, P.J., & Atputhasamy, L. (2003). High-achieving Students: their motivational goals, self-regulation and achievement and relationships to their teachers' goals and strategy-based instruction. *High Ability Studies*, 14, 23-39. doi: 10.1080/13598130304094
- Hooijmaaijers, T., Stokhof, T., & Verhulst, F. (2009). *Ontwikkelingspsychologie voor leerkrachten basisonderwijs*. Assen, Nederland: Koninklijke Van Gorcum.
- Janson, D. (2013). Wat ga ik vandaag leren? Volgens Bartjens, 23, 10-12.
- Neuvel, J. (2004). *Monitor sociale veiligheid in de B.V.E.-sector*. 's Hertogenbosch: ECBO.
- Parkhurst, H. (1922). *Education on the Daltonplan*. London: G. Bell & Sons, Ltd.
- Schalkers, K. (n.d.). *Regie nemen voor je eigen leerproces*. Retrieved from <http://www.kpcgroep.nl/handvattenvoorschoolteams>
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106, 225-238. doi:0013-5984
- Reeve, J., & Halusic, M. (2009). How K-12 teachers can put self-determination theory principle into practice. *Theory and Research in Education*, 7, 145-154. doi:10.1177/1477878509104319
- Ryan, R. (2009). *Self-determination theory and wellbeing*. Retrieved from <http://www.dehoopentertrainment.nl/upload/file/self-determination.pdf>
- Schalkers, K. (n.d.). *Regie nemen voor je eigen leerproces*. Retrieved from <http://www.kpcgroep.nl/handvattenvoorschoolteams>
- Stevens, L. (1997). *Overdenken en doen: een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs*. Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs.
- Ziegler, A., & Stoeger, H. (2003). Identification of underachievement with standardized tests, student, parental and teacher assessments. An empirical study on the agreement among various diagnostic sources. *Gifted and Talented International*, 18, 87-94.
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learning: An overview. *Theory into Practice*, 41, 64-70. doi: 10.1207/s15430421tip4102\_2

## Bijlagen

### Bijlage 1. Ik-doelen opdracht voor de leerlingen

Mijn naam is.....

Groep.....

Mijn doel is...

Dit wil ik bereiken omdat,

Dit ga ik bereiken door...



## Bijlage 2. Reflectievragen bij de Reflectietaart

Reflectiegesprekken zijn een middel om leerlingen te stimuleren tot reflectie en leerlingen bewust te maken van hun eigen leerproces. De leerkracht speelt een belangrijke rol bij het reflecteren van kinderen. Het is van grote meerwaarde wanneer leerkracht en leerling samen reflecteren in een reflectiegesprek. De leerling moet zijn eigen meningen en ervaringen dan spiegelen aan die van de leerkracht. Het stellen van reflectievragen door de leerkracht is van groot belang om de leerling zich bewust te laten worden van zijn of haar eigen leerproces. Reflectievragen zorgen er tevens voor dat de leerling zich meer verantwoordelijk gaat voelen voor zijn of haar eigen leerproces.

Het voeren van een reflectiegesprek is niet gemakkelijk. Het is van belang dat de leerkracht hierbij, naast het geven van duidelijke instructies en aanwijzingen, de volgende drie communicatievaardigheden inzet:

### Actief luisteren

Actieve luisteraars proberen zich te verplaatsen in het standpunt van de ander. De luisteraar accepteert wat de spreker zegt, zonder in te stemmen of van mening te verschillen. Een actieve luisteraar let niet alleen op de feiten, maar ook op de gevoelens die tot uiting komen in wat de leerling zegt. Het betekent dat er aandacht is voor de persoonlijke elementen in de woorden van de spreker, niet de onpersoonlijke, en dat daarop wordt gereageerd vanuit een accepteren en empathische houding, en niet onverschillig of veroordelend.

### Parafraseren

Parafraseren is het beknopt weergeven van de essentie van wat iemand zojuist heeft gezegd. Dit heeft meerdere doelen:

- laten zien dat je goed hebt geluisterd ;
- controleren of je het goed hebt gehoord;
- de leerling begrijpt wat hij heeft gezegd en kan zijn woorden herzien als zijn bedoeling niet goed is overgekomen.

### Open vragen versus gesloten vragen

Open vragen zijn bedoeld om informatie te verkrijgen over wat een leerling zegt. Ze helpen leerlingen om hun executieve functies te gebruiken. Open vragen dwingen leerlingen om dieper na te denken. Open vragen gebruik je als je wilt dat leerlingen dieper gaan nadenken en gebruik maken van hun executieve functies om plannen te maken of problemen op te lossen. Gesloten vragen gebruik je als je wilt dat leerlingen daadwerkelijk een plan maken of als je ze wilt dwingen om na te denken over wat ze willen doen. Gesloten vragen zijn misschien nodig bij leerlingen die cognitief weinig flexibel zijn.

## Reflectievragen

### *SAMENWERKEN*

- Met wie werk je effectief samen? Waarom gaat dat goed?
- Welke rol heb jij bij het samenwerken?
- Hoe werk je samen en welk plan of welke afspraken maak je daarbij?
- Hoe kom je samen tot oplossingen?
- Hoe pak je dat aan?
- Wanneer heb je goed samengewerkt? (als....)

### *VEILIG*

- Vertel eens hoe veilig je je voelt op school?
- Naar wie ga je toe als je je niet veilig voelt?
- Wat maakt dat jij geaccepteerd wordt op school?
- Hoe pak je een probleem aan?

### *TALENT*

- Waar ben je goed in en waar ben je trots op?
- Hoe laat je dat zien?
- Wat wil je nog leren?
- Welke vakken vind je leuk?

### *KIEZEN*

- Welke keuzes durf je te maken?
- Wat vraag je van jezelf om een taak goed en op tijd uit te voeren?
- Hoe kan je leren van je fouten?
- Hoe heb je gewerkt en hoe kan dit de volgende keer beter?
- Hoe doe je dat?
- Welke taken maak je het eerst/laatst en waarom?

### *HULP*

- Wanneer vraag je om hulp?
- Hoe vraag je om hulp?
- Welke hulp heb je nog nodig?
- Wie vraag je om hulp?
- Hoe ga je het de volgende keer doen?
- Wat wil je nog verbeteren?

### *PLANNEN*

- Hoe plan je je taken? Wat ga je eerst doen en waarom?
- Hoe zorg je ervoor dat je aan de planning kan houden?

- Wat heb je daarvoor nodig?
- Wanneer leer je het meest/best?
- Wat is het plan en was dat een goed plan?

### DOORZETTEN

- Hoe voel je je als iets gelukt is, hoe voel je je als iets mislukt is?
- Hoe haal je je doelen, ook als het niet meteen goed gaat?
- Moet je vaak bijsturen?
- Hoeveel plezier heb je in werken?
- Op welke manier kan je van je fouten leren?

### Bijlage 3. Reflectietaart

