

Praktijkonderzoek Ingrid Witteveen Slabbekoorn

BIID 2008 Master SEN, S 1020033

Zwolle, juni 2010

Begeleiders: Drs. A.H.F.M. van de Ven,

J. de Jong Weismann



## Samenvatting

In dit praktijkonderzoek is de oorspronkelijke theorie rondom daltononderwijs vergeleken met de praktijk van een Nederlandse daltonschool. Er is onderzoek gedaan naar hoe de leerlingen het werken met taken, kenmerkend voor daltononderwijs, ervaren en op welke manier de leerlingen daarin begeleid worden. De methoden van onderzoek waren achtereenvolgens: onderzoek naar de theorie, stimulated recall met vier leerkrachten, vragenlijst die is afgenomen bij de leerlingen van de groepen 6 en 8, een observatie van twee leerkrachten en narrative research in de groepen 6 en 8. Concluderend kan men stellen dat het bijna honderd jaar oude daltononderwijs een dusdanig fundament heeft dat het de tand des tijds doorstaat. Door de organisatie structuur van de vereniging borgt men kwaliteit. De ontwikkelingen rondom passend onderwijs en handelingsgericht werken zijn complementair aan de daltonvisie. Door de organisatiestructuur ligt er voor het omgaan met verschillen een gedegen basis. De school waar het praktijkonderzoek plaats vond kan een flinke slag slaan met het formuleren van doelstellingen en vandaar uit schoolbrede afspraken maken om te komen tot een doorgaande lijn op gebied van reflectie en evaluatie. Om leerkracht te zijn op een daltonschool zijn kennis van de kinderen en reflexief vermogen een must. Vanuit die basishouding moeten de kinderen voorzien worden van effectieve feedback, van waaruit de leerkracht dan ook weer kan leren!

Vanuit de conclusies zijn er zeven aanbevelingen voor deze school gedaan namelijk:

- Blijf bouwen aan goed onderwijs door dalton *voor te leven*.
- Bezin middels een zelfevaluatie hoe jullie staan ten opzichte van de uitgangspunten van Helen Parkhurst en de NDV en bepaal je koers.
- Neem de verantwoordelijkheid voor een voortdurende reflectie op het doen en laten binnen de school.
- Maak rondom de taken de doelen expliciet en de afspraken schoolbreed. Neem de tijd om kinderen te leren plannen en werk aan afspraken rondom reflectie.
- Neem de daltonaspecten mee in het opstellen van je zorgprofiel (als jullie zover zijn).
- En *last but not least*: Voorzie de kinderen van massa's feedback!

# Inhoudsopgave

1 Inleiding		5,6
2 Theoretisch Kader	1.1 Het fundament	7
	1.2 Daltononderwijs in Nederland	7
	1.3 Daltononderwijs ook voor de toekomst?	8
	1.4 De Taak	9
	1.5 Rol en competenties van de leerkracht	10
	1.6 Rol en competenties van de leerling	11,12
	1.7 Omgaan met de taak	12,13
	1.8 Feedback	13,14
3 Opzet onderzoek		16
	3.1 Onderzoek naar de theorie	16
	3.2 Stimulated recall	16
	3.3 Vragenlijst voor de leerlingen	17
	3.4 Training: geven van feedback	17
	3.5 Observatie in de groep	18
	3.6 Narrative research	19
4 Resultaten		
	4.1 Onderzoeksvraag 1	20,21
	4.2 Onderzoeksvraag 2	21
	4.3 Onderzoeksvraag 3	22,23
	4.4 Onderzoeksvraag 4	24,25
	4.5 Onderzoeksvraag 5	26,27
	4.6 Onderzoeksvraag 6	28
5 Conclusies en aanbevelingen		29
	5.1 Het fundament	29
	5.2 Daltononderwijs in Nederland	29
	5.3 Daltononderwijs ook voor de toekomst?	29
	5.4 De taak	29
	5.5 Rol en competenties van de leerkracht	30
	5.6 Rol en competenties van de leerling	30
	5.7 Omgaan met de taak	30
	5.8 Feedback	30
	5.9 Aanbevelingen	31
Literatuur		32,33
Bijlage:		
	1 Schema Strategieën zelfregulatie (Berk 2009)	VII
	2 Vragenlijst voor kinderen (voorbeeld)	VIII
	3 Verbatim leerkrachten 2,4,6,8	IX-XXI
	4 Hand-out training feedback	XXII,XXIV
	5 Dagboek registratie (voorbeeld)	XXII-XXIV

# 1 Inleiding

U heeft een onderzoek in handen van een “daltoniaan”. Dat ben je niet van geboorte en het is niet te koop. Je groeit er in én je loopt het risico dat je wordt gegrepen (of niet).

Het vormt je als mens, het kleurt de invulling van je vak; werken met kinderen. Het heeft invloed op je relatie met collega's en ouders.

Aangezien Helen Parkhurst de mening had dat onderwijs altijd verbeterd kan worden en leerkrachten onderzoekend en vernieuwend moeten zijn was de keuze snel gemaakt.

Dit onderzoek vond dus plaats op een daltonschool. Uitgangspunten van deze vernieuwende onderwijsvorm zijn samenwerken, verantwoordelijkheid geven en nemen, en zelfstandigheid ontwikkelen. In de praktijk van alle dag wordt veel van de onderwijshoud door de leerkracht bepaald. Zoals op een Nederlandse (sub)daltonschool gebruikelijk is werken wij met taken. Deze taken worden op dit moment niet structureel geëvalueerd. De taken worden door de leerkrachten samengesteld en zij bepalen welke opdrachten samen gedaan mogen worden.

Toen ongeveer zes jaar geleden de taakbrief ontworpen is, heeft men een item opgenomen in de vorm van smiles om kinderen te laten reflecteren op hun werk. In de praktijk blijkt echter dat dit voor velerlei uitleg vatbaar is en er nauwelijks vervolg aan gegeven wordt. De taken lijken soms meer doel dan middel geworden.

Tijdens begeleidingsgesprekken met leerkrachten over leerlingen komt regelmatig aan de orde wat de mening van de leerling zelf is over een bepaalde kwestie. De antwoorden op deze vraag blijven uit, of zijn erg globaal. Bevreemdend want kinderen zijn over het algemeen heel goed in staat om te vertellen waar de schoen wringt. Mede door de ontwikkelingen rondom handelingsgericht werken en de onderwijsbehoeften die daarbij geformuleerd moeten worden, zijn we als collega's wel bewuster met de verschillen tussen leerlingen bezig en wordt daar ook steeds meer op ingespeeld. Deze ontwikkelingen hebben geleid tot de volgende praktijkvraag:

***Hoe ervaren de leerlingen van groep 6 en 8 het plannen van hun taakwerk en in welke mate geven leerkrachten van de groepen 2/4/6/8 feedback op het plangedrag van de leerlingen.***

Op basis van de praktijkvraag zijn de volgende twee deelvragen geformuleerd met betrekking tot de theorie:

*1 Wat zeggen Helen Parkhurst in “Education on The Dalton Plan” en de NDV (Nederlandse Dalton Vereniging) over de rol en competenties van de leerkracht ten aanzien van plannen van de taak?*

*2 Wat zeggen Helen Parkhurst in “Education on The Dalton Plan” en de NDV (Nederlandse Dalton Vereniging) over de rol en competenties van de leerlingen ten aanzien van plannen van de taak?*

Ten aanzien van de praktijk zijn de volgende deelvragen geformuleerd:

*3 In welke mate krijgen de leerlingen van de groepen 2/4/6 en 8 feedback op hun gedrag ten aanzien van het plannen van hun taakwerk?*

*4 Op welke niveaus zijn kinderen van groep 6 en 8 in staat om reflectievragen over hun taakwerk te beantwoorden?*

*5 Op welke manier is de communicatie die de leerkrachten van groep 6 en 8 na de training over het geven van feedback hebben met leerlingen veranderd ten opzichte van het moment van de stimulated recall?*

*6 Welke veranderingen op het gebied van taakplanning en reflectie zijn er bij de kinderen van groep 6 en 8 van merkbaar als de leerkrachten het geven van feedback gericht vorm geven na een training?*

De antwoorden op de eerste twee deelvragen worden uitgewerkt in hoofdstuk 2; Theoretisch kader. In de hoofdstukken 3 en 4 worden de deelvragen met betrekking tot de praktijk uitgewerkt en beantwoord. Hierbij wordt tevens de verbinding gelegd met het theoretisch kader.

Het doel in dit onderzoek is een antwoord te krijgen op de vraag op welke manier de zelfreflectie van leerlingen van de onderzoeksschool op gebied van planning verbeterd kan worden, daarbij rekening houdend met de ontwikkelingslijnen van de NDV (Nederlandse Dalton Vereniging) ten aanzien van het ontwikkelen van een zelfverantwoordelijke leerhouding.

Het doel van het onderzoek zou uiteindelijk kunnen zijn het ontwikkelen van een doorgaande ontwikkelingslijn op gebied van zelfverantwoordelijk leren. Doordat leerkrachten en leerlingen bewuster met de werken met de taak omgaan.

In dit onderzoek zijn theorie en praktijk vanuit verschillende invalshoeken benaderd. Het bijna honderd jaar oude dalton boek is uit het stof gehaald en collega's en kinderen hebben op verschillende manieren meegewerkt om een reëel en verantwoord onderzoek te doen. Met vragenlijsten, dagboeken, filmbeelden, reflecties en observaties zijn resultaten gemeten en gesprekken gevoerd. Vervolgens zijn er conclusies getrokken en aanbevelingen gedaan voor de toekomst van een school met veel potentieel.

De lector voor daltononderwijs Piet van der Ploeg (2010) zegt in zijn column voor de Nederlandse Dalton Vereniging dat het tijd is voor scholing in wantrouwen voor leraren. Hij stelt dat leraren geen leken mogen zijn en vandaar uit redeneringen en beweringen wegen met een gezonde portie wantrouwen. Bij deze de uitdaging: lezen met gezond wantrouwen!

## 2 Theoretisch Kader

In dit hoofdstuk worden de thema's die aan de orde komen in dit onderzoek uitgewerkt vanuit de theorie. Het praktijkonderzoek is uitgevoerd op een daltonschool en ook bewust op deze bijzondere onderwijsvisie gefundeerd. Daarom wordt allereerst een korte kenschets van daltononderwijs gegeven. Kenmerkend voor dalton is het werken met de taken en dat vormt tevens de kern van dit onderzoek. Van deze taken wordt de inhoud uitgewerkt evenals de rol van leerkracht en leerling met de daarbij behorende competenties. De specifieke communicatie die daarbij plaats vindt, feedback, krijgt daarbij een centrale rol. De start van het onderzoek lag bij het lezen van hét dalton boek: 'Education on The Dalton Plan' geschreven door Helen Parkhurst in 1922. Al snel bleek dat dit werk vooral pragmatisch van aard is. Dat is als beperkend te beschouwen, anderzijds biedt het daltonplan scholen veel ruimte om een eigen ontwikkeling door te maken, is mijn mening. Om toch het gezonde wantrouwen te voeden is er ook gebruik gemaakt van diverse andere bronnen.

### 2.1 Het fundament

De oorspronkelijke onderwijspedagogiek van het Daltonplan is gebaseerd op het theoretische en praktische werk van Helen Parkhurst, "Education on The Dalton Plan" (1922). Deze Amerikaanse heeft haar eigen onderwijspsychologische uitgangspunten in praktijk gebracht. Volgens Röhner en Wenke (2001) is daltononderwijs zo vormgegeven dat vrijheid en zelfstandigheid voor de leerlingen voorop staan. Het doel van deze actieve en bewuste opvoeding tot zelfstandigheid en verantwoordelijkheid is het bevorderen van de zelfwerkzaamheid en vrijheid in opvoeding en onderwijs. Met behulp van taken, waarmee individuele verwerking van de leerstof gerealiseerd wordt en de groeps- klassikale lessen, waar instructie gegeven wordt, stimuleert men samenwerken, onderlinge hulp en de individuele verwerking.

Autonomie, socialiteit en rationaliteit zijn de principes die ten grondslag liggen aan de filosofie van Parkhurst waarmee ze het Amerikaans pragmatisme van begin twintigste eeuw weerspiegelt (Van der Ploeg, 2007). Onderwijs moet volgens Parkhurst bevorderen dat een kind opgroeit tot een harmonieus, verantwoordelijk mens, in staat om zichzelf te kunnen en willen leiden in samenspraak met zijn omgeving voor het gezamenlijk welzijn. Hoewel haar ideeën inmiddels al bijna een eeuw oud zijn komen we de didactische principes van Parkhurst zoals individualiseren, activeren, interactiveren, differentiëren en contextualiseren (Van der Ploeg, 2007) tegen in allerlei hedendaagse vernieuwende onderwijsvormen.

### 2.2 Daltononderwijs in Nederland

In 1933 wordt de Nederlandse Dalton Vereniging opgericht en strijden vernieuwers voor het doorbreken van het klassikale onderwijssysteem. Sanders & Berends (2008) schrijven dat vernieuwers zoals Bigot, Diels en Kohnstamm strijden voor een losser klassenverband onder het motto:

*"Het onderwijsconfectie pak is ideaal voor de gemiddelde mens, maar eigenlijk past het niemand"*

Pas als in 1985 de wet op het basisonderwijs wordt vastgesteld ontstaat er meer ruimte om onderwijs anders vorm te geven. Anno 2010 zijn er 358 scholen voor basisonderwijs, 21 scholen voor voortgezet onderwijs in Nederland die een licentie hebben om zich daltonschool te mogen noemen.

Voor men zich daltonschool mag noemen vindt er een visitatie plaats vanuit de Nederlandse Dalton Vereniging. Deze visitatie heeft als doel te onderzoeken of er voldoende dalton kwaliteit in de school aanwezig is. Deze visitatie herhaalt zich elke vijf jaar en zo nodig eerder. Zo borgt men binnen de vereniging de eigen kwaliteit. Tevens werken daltonscholen uit de regio met elkaar samen. De directeuren ontmoeten elkaar en ook de daltoncoördinatoren vormen een netwerk.

### **2.3 Daltononderwijs ook voor de toekomst?**

In "Education on The Dalton Plan"(1922) maar ook daarna blijft Parkhurst benadrukken dat Dalton geen methode of systeem is maar dat men vooral moet blijven experimenteren. Haar motivatie daarbij was dat onderwijs ontwikkeld moet worden zodat de creatieve mogelijkheden van leerkracht en leerling benut worden. Vanuit de wetenschap komen signalen dat lesgeven vanuit kennisoverdrachtmodel kinderen passief maakt (Boekaerts & Simons,1995). Zij wijzen daarbij op het advies van de adviesraad voor het onderwijs om op andere wijze met leerstof om te gaan zodat kennis niet het doel is maar het gereedschap.

Door de felle polemiek rondom het thema onderwijsvernieuwing denkt men bij deze verschuiving al snel aan vormen van leerling-gestuurd onderwijs waarbij leerkrachten zich terugtrekken als vormgevers van het onderwijsproces (Van der Ploeg, 2008, Boekaerts & Simons,1995).

Dat is echter nooit de bedoeling geweest van Parkhurst en met haar vele Nederlands "daltonianen". Toch laten de daltonontwikkelingslijnen een ontwikkeling richting leerling-gestuurd onderwijs zien waar momenteel veel discussie over is. Van der Ploeg (2008) wijst in dit verband terecht op de misvatting dat met leerling-gestuurd onderwijs bedoeld zou worden dat de leerkracht minder aanwezig zou moeten zijn. Gebaseerd op de 'Self Determination Theory" van Ryan en Deci, (2000) wordt gewezen op de zinvolle aanwezigheid van de leerkracht, ten bate van de leerling die eigen leerdoelen en interesses realiseert. Dat gebeurt mijns inziens op de goede manier wanneer de leerkracht de leerling goed kent en probeert te ontdekken wat het kind nodig heeft. Want juist de relatie met de leerling maakt het verschil in het onderwijs. Het oorspronkelijke plan van Parkhurst biedt voldoende kaders om onderwijs vorm te geven volgens evidence based principes. Zo kunnen de elf factoren die van invloed zijn op het verbeteren van de leerprestaties uit de onderzoeken van Marzano (2009) wat betreft de school en leerkrachtfactoren prima vertaald worden naar hedendaags daltononderwijs. Een van deze factoren: doelen stellen en feedback wordt in dit onderzoek verder uitgewerkt.

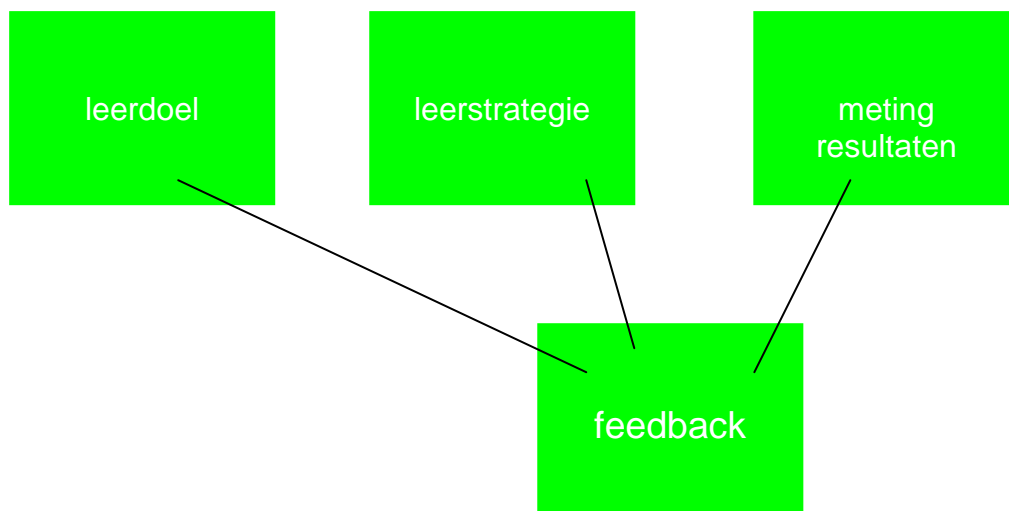
## 2.4 De taak

Het werken met taken is één van de meest kenmerkende principes van daltononderwijs. De taak is echter niet zelfgekozen want leerplan en leerstof worden niet door de leerling bepaald in de visie van Parkhurst (1922). Feitelijk neemt de leerling het werk aan en organiseert en plant zijn werkzaamheden naar eigen goeddunken. Hieronder globale kenmerken van wat zij onder 'assignments' verstaat:

- Specifiek deel van de leerstof dat zelfstandig verwerkt wordt.
- De taak verduidelijkt welke bronnen en middelen gebruikt kunnen of moeten worden.
- Bevat suggesties wat betreft werkwijze.
- Geeft aan welke vragen beantwoord moeten worden.
- Geeft duidelijkheid over eventuele deelopdrachten.
- Aanwijzingen voor rapporteren of presentatie van de opbrengsten.

Van der Ploeg (2007) stelt dat Parkhurst zich bewust niet uitlaat over de inhoud omdat leerstof en leerplan wat haar betreft al lang te veel aandacht krijgen en dat de focus moet liggen bij organisatie en vorm. De uitlatingen die ze doet zijn de volgende vier: leerstof moet nuttig zijn, moet in samenhang aangeboden worden en mag niet beperkend zijn. Daarmee bedoelt ze dat evenwichtige leerstofkeuze van belang is om als compleet mens op te groeien. Als laatste maar zeker niet als minste geeft ze aan dat de leerstof keuze zo moet zijn dat deze het onderwijs efficiënt maakt (Parkhurst,1922).

Simons (1995) noemt vier essentiële componenten van het leerproces welke we als volgt terug zien in de omschrijving van de taak bij Parkhurst. Zie figuur 1.



*Figuur no. 1 Simons (1995)*

Elk van deze vier componenten kan door de leerkracht of de leerling uitgevoerd worden, in de praktijk ontstaan in dit opzicht vaak mengvormen omdat beiden bij het leerproces betrokken zijn.

Met Handelings Gericht Werken (Pameijer & van de Beukering, 2008) wordt op deze afstemming tussen onderwijsbehoefte en onderwijsaanbod actief ingezet met oog voor de verschillen tussen leerlingen. Deze wijze van werken, waarmee we op onze school experimenteren zie ik dan ook niet aanvullend, maar als complementair met daltononderwijs.

In het oorspronkelijke daltonplan is het klassikale lesrooster afgeschaft. De planning van de leerling is leidend, slechts een uur per dag is er een “*oral lesson*” of “*conference*” waarbij de leerlingen in een groep werkoverleg hebben (Van der Ploeg, 2007). Kinderen vanaf een jaar of negen werken in vaklokalen waar de vakleerkracht expert is in zijn of haar vakgebied. In de ideale situatie is het vaklokaal ook de plek voor experimenten van de leerkracht zelf.

Wat betreft het hedendaagse daltononderwijs in Nederland moet men van subdalton spreken, want de vorm met vaklokalen, zoals Helen Parkhurst die beschrijft, komt men in Nederland niet tegen. De school waar het praktijkonderzoek plaats vindt heeft een eigen taakmodel ontwikkeld. De taak is in de kern een matrix, die enerzijds de dagen van de week weergeeft en anderzijds de verschillende vakken en opgaven. (Sanders, 2008). Dikwijls bestaat een taak uit een aantal verplichte en keuze of extra taken. Opvallend is de aandacht voor organisatorische aspecten van de taak terwijl er weinig aandacht is voor de leerpsychologische en didactische eisen die aan een taak gesteld zouden kunnen worden. Men is vanuit het dalton lectoraat van plan om middels onderzoek te achterhalen of deze Nederlandse varianten ook als een effectief didactisch middel beschouwd kunnen worden. Op basis van het onderzoek van Marzano (2009) zou je kunnen concluderen dat wanneer het doel van de taak niet duidelijk is, een taak geen stimulerende uitwerking heeft op de leerprestaties. Naar mijn mening moet steeds gezocht worden naar het punt waar leerstrategieën van de leerling en instructie van de leerkracht elkaar aanvullen, dan ontstaat congruentie (Vermunt & Vermetten, 2004).

## **2.5 Rol en competenties van de leerkracht**

Parkhurst rept niet over specifieke kwaliteiten voor een dalton leerkracht. Ze ziet ze eerder als een logisch gevolg van de dalton manier van werken. Leerkrachten worden door daltononderwijs meer coöperatief, minder autoritair en krijgen meer vertrouwen in de leerling (Van der Ploeg, 2007).

Parkhurst (1922) ziet de rol van de leerkracht als assisterend, bemoedigend. In plaats van werk overnemen moeten ze het mogelijk maken voor de leerling om te kunnen werken. Bigot, Diels & Kohnstamm omschrijven de rol van de leerkracht als ‘helper’ in plaats van ‘drijver’ (Sanders & Berends, 2008). Röhner en Wenke (2005) spreken over een rol als makelaar, ze zien de rol van de leerkracht als bemiddelend. Leerkrachten behoren ruime kennis van de ontwikkelingspsychologie van het kind te hebben en respect is het sleutelwoord voor deze benadering bij Parkhurst (1922).

*“Respect the child, respect him to the end, but also respect yourself. Be the companion of his thought, the friend of his friendship the lover of his virtue, but no kinsman of his sin”*

De leerkracht hoort zijn vak en de kennis van het kind actief te onderhouden. Wat betreft de reflexiviteit hoort de leerkracht open te staan voor verbreding van inzichten, verruiming van blikveld en verbetering van eigen praktijk. Zoals al eerder aangegeven is kennis een essentiële factor in het functioneren van leerkrachten.

Mc Alpine (1998) onderscheidt vier niveaus van kennis: Algemene kennis van het vak, pedagogische kennis om het klassenmanagement vorm te kunnen geven, pedagogisch-didactische kennis en kennis van de leerling. Deze kennis is basis voor het maken van alledaagse keuzes in het onderwijsleerproces door leerkrachten. De keuzes worden gevolgd door acties en als de cirkel van reflectie (Korthagen, 2006) voltooid wordt, worden voorgaande stappen geëvalueerd en wordt kennis eventueel bijgesteld. Als leerkrachten in staat zijn om vanuit een reflecterende basishouding kinderen vertrouwen en verantwoordelijkheid te geven kunnen we volgens Parkhurst (1922) een "miracle" verwachten (EDP p24). Boekaerts en Simons (1995) benadrukken de relatie tussen falende leerlingen en de attributies van leerkrachten. De manier waarop leerkrachten hun leerlingen benaderen wordt ook sterk beïnvloed door deze attributieprocessen. Hoge verwachtingen hebben van leerlingen leidt tot betere prestaties en de ontwikkeling van effectieve metacognitieve vaardigheden (Berk, 2009). Daarbij onderscheidt Dweck (2006) twee opvattingen wat betreft de mogelijkheden van mensen. Enerzijds wordt de 'fixed mindset' onderschreven: Intelligentie is een gegeven dat niet veranderd kan worden. Succes wordt toegeschreven aan geluk, falen aan verminderde mogelijkheden. Anderzijds meent men dat inzet en doorzettingsvermogen tot betere prestaties kunnen leiden; 'growth mindset'. Als iets mislukt is er te weinig inspanning geleverd of was de taak te moeilijk. Waarschijnlijk was Parkhurst, die in de tijd leefde van de eerste verkenningen van de intelligentie testen nog niet zo uitgesproken over een al dan niet vaststaande intelligentie. Het daltonplan ademt wel een sfeer waarin inzet en doorzettingsvermogen centraal staan.

Het zou ook mogelijk kunnen zijn dat Parkhurst er dezelfde opvattingen op nahield als haar tijdgenote Maria Montessorie, met wie ze veel heeft samengewerkt. Montessorie vindt zowel feedback op de persoon als op de prestatie overbodig. Leerkrachten moeten zich op observerende afstand houden en kinderen niet beïnvloeden met commentaar (Ploeg, 2010). Parkhurst (1951) zelf zegt dat de volwassene zich als toeschouwer moet gedragen in plaats van 'voorman'. Daarnaast benadrukt zij in hetzelfde werk het belang van de gesprekken met kinderen. Gesprekken waarin de volwassene de wereld van het kind ontdekt, en beiden leren van elkaar.

## 2.6 Rol en competenties van de leerlingen

*Juist door zijn onbelemmerd genieten van het zelf ontdekken van nieuwe dingen onderscheidt het kind zich van de volwassene Parkhurst 1951*

Met voorgenoemde intentie nemen leerlingen hun taak aan en gaan er mee aan de slag. Leer-en motivatie problemen zijn niet aan de orde bij Parkhurst. Door kinderen te betrekken in het vaststellen van regels lossen problemen als vanzelf op.

Een leerling die daltononderwijs geniet, ontwikkelt een samenwerkende houding, wordt zelfstandig, neemt initiatief en heeft zelfvertrouwen. Ook geeft en neemt de leerling verantwoordelijkheid en ontwikkelt een kritische houding (Wenke & Röhner, 2001).

Berends (2003) vult dit aan met de verwerkende en regulerende vaardigheden die kinderen ontwikkelen door goed daltononderwijs. Hij legt met name de nadruk op de evaluerende en reflecterende vaardigheden die bewerkstelligen dat leerlingen bewust leren. Dat overstijgt het klassieke conditioneringmodel waarbij imiteren en leren door belonen en straffen centraal staan.

## **2.7 Omgaan met taken**

Tussen hun geboorte en volwassenheid ontwikkelt de mens de vaardigheid om controle uit te oefenen over gedachten en acties. Deze functie wordt cognitieve controle genoemd. In het daltononderwijs spelen metacognitieve vaardigheden een grote rol want leerlingen worden geacht doelen (vast) te stellen, een planning te maken en eigen werk te controleren en evalueren (Berends, 2003).

Gedurende hun ontwikkeling leren kinderen om relevante informatie te selecteren ten behoeve van de regulatie van eigen gedrag blijkt uit neurowetenschappelijk onderzoek (Crone, 2009). Er is een relatie tussen rijping van de hersenen en de cognitieve ontwikkeling. Men vermoedt dat de ontwikkeling van metacognitieve kennis voltooid is rondom het twaalfde jaar (Boekaerts & Simons, 2005). Van der Ploeg (2007) vergelijkt de opvattingen van diverse hersenwetenschappers en komt tot de conclusie dat ondanks dat de ontwikkeling van de executieve functies pas rond het twintigste jaar voltooid lijkt te zijn, het toch noodzakelijk blijkt om deze functie te trainen. Schunk en Zimmerman (2007) ontdekten dat twee belangrijke factoren invloed hebben op het leerproces: 'self-efficacy and self-regulation' Met 'self-efficacy' doelt men op capaciteiten en mogelijkheden die de leerling bij zichzelf ziet. Onder 'self-regulation' verstaat men het zelf genereren van gedachten, gevoelens en acties die invloed hebben op het leerproces. Belangrijk verschil hierbij is welke doelen er gesteld worden. Staat het nastreven van prestatiedoelstellingen of leerdoelstellingen centraal? (Boekaerts & Simons, 2005). Bij de eerstgenoemde is de centrale vraag: hoe kan ik het goed doen? Bij de tweede oriëntatie staat centraal: wat kan ik er van leren? Dweck (2008) zegt in dit verband dat leerkrachten met de fixed mindset een oordelende houding aan nemen waarbij het leren naar de achtergrond verdwijnt, terwijl bij de growth mindset de leerkracht zich opstelt als coach en hoge verwachtingen heeft met alle gevolgen van dien. Het ontwikkelen van een mindset, het streven naar doelen is een wederkerig proces dat zich in de interactie met de omgeving afspeelt (Schunk & Zimmerman, 2007). Het ontstaan van verschillen in deze ontwikkeling worden mede verklaard vanuit het ontbreken van controle en of leren van fouten (Berk, 2009). Zij adviseert vier manieren om zelfregulatie van kinderen te bevorderen.

- Benadruk het belang van plannen bij leren
- Geef suggesties voor effectieve strategieën
- Leg de nadruk op controle van vooruitgang.
- Zorg dat evaluatie van effectiviteit van strategie plaats vindt. (zie ook bijlage 1)

Boekaerts en Simons (1995) onderscheiden drie fases bij leerlingen die tot een steeds hogere vorm van zelfregulatie komen. In de eerste fase ligt de nadruk op de leerintentie; is de leerling gemotiveerd om te leren/werken.

Gedurende de tweede fase moet de leerintentie bewaakt worden, het gedrag ondersteund en feedback gegeven worden over de inzet en bewaken van de inzet. In fase drie moet het welbevinden zich herstellen; de leerling leert om ook in moeilijke(re) omstandigheden zijn nieuw verworven gedrag te hanteren. Willen we kinderen dus **leren leren** dan zijn mijns inziens de volgende punten van cruciaal belang: Er moeten hoge verwachtingen van de leerlingen zijn en er moet een toenemende mate van vertrouwen en verantwoordelijkheid gegeven worden. Daarbij is angst om de 'controle' te verliezen een slechte raadgever. Parkhurst (1922) stelt onomwonden dat het een dwaalbegrip is dat je de leerlingen bij elkaar kunt houden gezien de verschillen in tempo en bekwaamheid. Het is nooit realiteit geweest en het zal het ook nooit worden.

## **2.8 Feedback**

Om prestaties van leerlingen op een hoger plan te tillen blijkt het stellen van doelen en het geven van feedback een belangrijke factor te zijn. (Marzano, 2010). Daarbij moet feedback effectief zijn. Wat houdt feedback in en hoe kan het op een effectieve manier ingezet worden?

Feedback kan gezien worden als consequentie van gedrag en kan gegeven worden door ouders, leerkrachten, groepsgenoten maar ook een boek kan informatie geven en zaken verklaren en tot slot kan de leerling door zelf werk na te kijken feedback krijgen op zijn inzet.

Feedback heeft als doel: verkleinen van de discrepantie tussen huidig begrip en/of optreden en het gewenste resultaat. (Hattie & Timperley, 2007). Leenders, Naafs en van den Oord, (2002) stellen dat feedback gericht moet zijn om gemaakte fouten te voorkomen. Bij deze gerichtheid kan men vraagtekens zetten. Dweck (2008) onderzocht hoe kinderen omgaan met mislukking. Geeft het hen het idee van falen of houden ze van de uitdaging om te leren? Naar mijn mening is het de uitdaging om onderwijs zo vorm te geven dat een zelfverantwoordelijke leerhouding geoefend wordt.

Vergissingen horen het leren niet in de weg te staan, maar moeten het leren bevorderen.

Feedback is het meest zinvol als ze op de leerdoelen gericht is en minder op andere kenmerken van de taak, zoals netheid, handschrift, lengte, geleverde inspanning, het gebruik van leestekens, hoofdletters en spelling (Dochy, Schelfhout, Janssens, 2006). Het klinkt dan ook logisch dat Zimmerman(1998) stelt: hoe specifieker de doelen, hoe meer mogelijkheden om richting en feedback te geven.

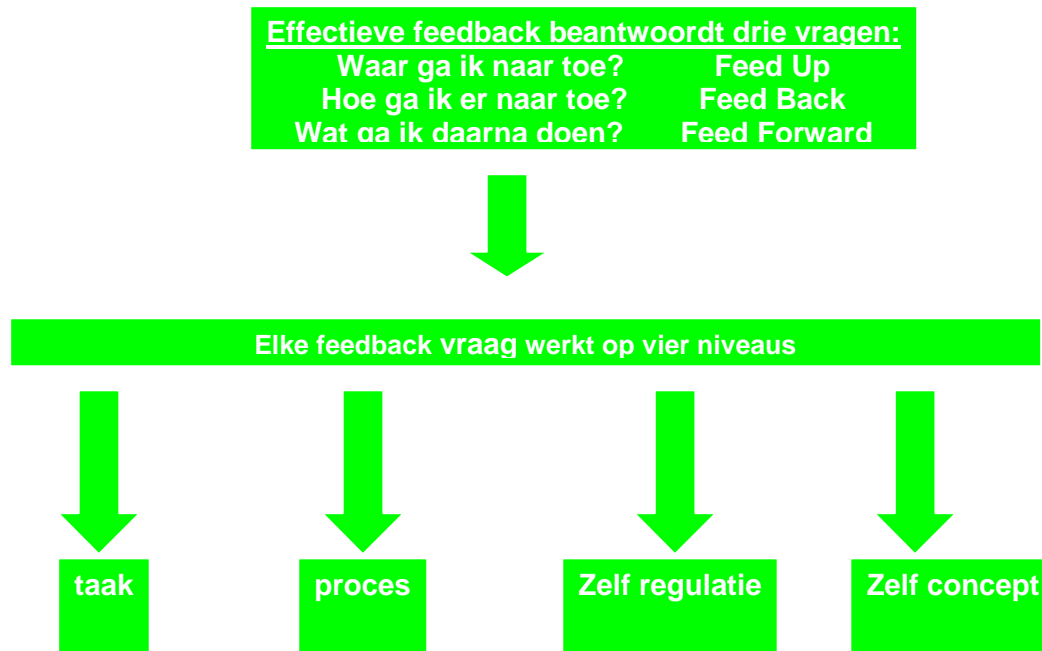
Uit het onderzoek van Marzano (2010) komen drie aanwijzingen voor het geven van feedback:

- Feedback moet 'corrigerend' van aard zijn, uitleg over wat goed of fout is heeft het grootste effect.
- Feedback moet op tijd komen, timing is cruciaal.
- Feedback moet specifiek voor het criterium zijn en daaraan gerelateerd, normatieve feedback werkt averechts.

Het is complex om directe effecten van feedback te meten want observaties van gedrag alleen zijn niet voldoende. Het effect is pas meetbaar als men in de gelegenheid is het gedrag in de volgende keuzesituatie te onderzoeken (Crone, 2009). Uit hetzelfde onderzoek blijkt dat jonge kinderen informatieve feedback minder goed kunnen inpassen dan oudere kinderen. Men ontdekte ook dat er een relatie is tussen de toename in vaardigheid om relevante feedback en gedragsfouten om te zetten naar het hersengebied dat deze aanpassingen kan maken.

Een punt van discussie is het geven van positieve feedback. Boekaerts en Simons (2005) adviseren om in onderwijsregime 1 (leerkracht gestuurd onderwijs) waardering uit te spreken en het geven van aanmoediging. In de onderbouwgroepen van het basisonderwijs geeft de leerkracht deze sturing en is positieve feedback onontbeerlijk. Sterker nog, negatieve feedback heeft bij jonge(re) kinderen een ongewenst effect. Ze ontwikkelen een aangeleerde hulpeloosheid terwijl responsieve, hulpvaardige leerkrachten die feedback geven die gericht is op de inzet en vooruitgang van leerlingen, een harmonieus klassenklimaat creëren en daarmee en dragen bij aan een taakgerichte houding (Berk, 2009). Deci en Ryan (2000) stellen expliciet dat het geven van extrinsieke beloningen intrinsieke motivatie kan ondermijnen. Gericht feedback daarentegen bevordert het gevoel van autonomie wat weer invloed heeft op de intrinsieke motivatie.

Hattie en Timperley (2007) hebben uitgebreid onderzoek gedaan naar de effecten van feedback en een model ontwikkeld voor het geven van feedback. Zij wijzen echter ook uitdrukkelijk op de noodzaak van goede instructies en waarschuwen dat feedback en instructie snel vermengd worden met elkaar. Hun stelling is echter dat instructie het fundament is voor feedback. Als er geen fundament ligt, kan men ook niet bouwen.



figuur no. 3 (Hattie & Timperley,2007)

Concluderend kan men zeggen dat wanneer leerkrachten een leeromgeving kunnen creëren waarin leerlingen zich zelf leren reguleren en ontdekken waar ze fout zitten en dat verbeteren, dit bijdraagt aan de zelfverantwoordelijke leerhouding, het streven en doel van Parkhurst.

“The model advanced does not merely invoke a stimulus-and-response routine but requires high proficiency in developing a classroom climate, the ability to deal with complexities of multiple judgements, and deep understanding of the subject matter to be ready to provide feedback about tasks or the relationships between ideas, willingness to encourage self-regulation, and having exquisite time to provide feedback before frustration takes over. To be able to devote time and thoughts about feedback is aided when teachers automate many tasks in the classroom and provide rich learning opportunities for all students and thus have the time and resources to be responsive to feedback”. Hattie en Timperley (2007) p103.

## 3 Opzet onderzoek

Vanuit de praktijk als intern begeleider en daltoncoördinator van de school ben ik nieuwsgierig geworden naar de invulling van het werken met taken door leerkrachten en hoe kinderen het werken met de taken ervaren. Om recht te doen aan daltononderwijs maakt onderzoek naar de 'roots' van daltononderwijs in de nalatenschap van Helen Parkhurst, "Education on The Dalton Plan" deel uit van het onderzoek. Aangevuld met de bronnen die de Nederlandse Dalton Vereniging aanreikt.

In de praktijk is onderzoek gedaan naar de begeleiding door leerkrachten middels stimulated recall met vier leerkrachten. Vijftig leerlingen uit groep 6 en 8 hebben een vragenlijst ingevuld. Er is een training gegeven over het geven van feedback aan tien collega's uit de bovenbouw en vervolgens is er een observatie gedaan bij twee leerkrachten van groep 6 en 8. Ondertussen heeft een groepje leerlingen meegedaan met het zogenaamde narrative research. Per onderdeel wordt hieronder de opzet en de uitvoering toegelicht.

### 3.1 Onderzoek naar de theorie

Opzet: De theorie rondom daltononderwijs is specifiek onderzocht op leerkracht gedrag in samenspraak met het omgaan met taken en leerling gedrag rondom de taken. Al snel bleek dat de theorie van Helen Parkhurst alleen zeer beperkt was en vooral pragmatisch van aard. Daarom is gekozen voor de toevoeging van bronnen van de NDV gedaan om ook specifiek naar het heden en de Nederlandse situatie te kunnen kijken.

Uitvoering: De literatuur is kritisch doorgenomen met de deelvragen 1 en 2 als leidraad. In schema is uitgewerkt per deelvraag wat er in de betreffende literatuur over het specifieke niveau te onderscheiden is.

### 3.2 Stimulated recall

Opzet: Stimulated recall is een methode om leerkracht gedrag te bespreken door eerst een video opname te maken tijdens een lesmoment, in dit geval tijdens het plannen van de taak. Deze opname wordt vervolgens met de leerkracht bekeken waarbij er wederom een filmopname gemaakt wordt van de leerkracht die op zichzelf reflecteert. De discussie van de reflecterende leerkracht kan al teruggevoerd worden naar Dewey, de filosoof en sociaal pedagoog waar ook Helen Parkhurst naar verwijst. Het is belangrijk voor een professional om eigen handelen te begrijpen en te verbeteren. (Mc Alpine, 1998). Voordeel van deze methode met filmbeelden is dat het verschil in interpretatie zo klein mogelijk wordt gehouden doordat de reflecterende leerkracht de beelden zelf van commentaar voorziet. De interventies en keuzes worden door de persoon in kwestie zelf verduidelijkt.

Uitvoering: Deze stimulated recall is uitgevoerd bij vier leerkrachten (N=4) van groep 2,4,6 en 8 tijdens het plannen van het taakwerk om zo doende ook zicht te krijgen op de doorgaande lijn door de school. Vervolgens is zo kort mogelijk daarop een tijdstip afgesproken om de beelden te bekijken en erop te reflecteren. Vooraf is gevraagd wat het doel van de instructie was. Of er aspecten waren, waar de leerkracht specifiek aandacht aan wilde besteden.

Gedurende het bekijken is de leerkrachten gevraagd te reflecteren op gedachten en gevoelens en toe te lichten waarom bepaalde beslissingen genomen worden. Achteraf wordt gevraagd of het doel van de les bereikt is en welk cijfer ze de groep en zichzelf geven. Alle filmbeelden zijn uitgewerkt in een verbatim. Vervolgens zijn deze teksten geanalyseerd en uitgewerkt in grafische weergaven, per leerkracht en ook in een totaalbeeld. De directe en indirecte analyses zijn uitgewerkt op basis van dezelfde vier niveaus als bij vraag 1,2 en 4. Daarnaast is een analyse gemaakt vanuit het metacognitieve model van reflectie van Mc Alpine (1998) waarbij gekeken is vanuit welke kennis beslissingen en acties ondernomen worden. Daarbij worden vier soorten kennis onderscheiden, leerkrachten nemen beslissingen op basis van vakinhoudelijke kennis, organisatorische kennis, pedagogisch/didactische kennis en kennis over de leerling. De resultaten zijn in een grafiek verwerkt.

### **3.3 Vragenlijst**

Opzet: Op basis van de indeling van Hattie en Timperley (2007) is bij de opzet van de vragenlijst gekozen voor vier onderdelen. Deze vier onderdelen zijn weer onderverdeeld in de mening, de beleving en het effect voor de kinderen. Er is een keuze gemaakt voor de groepen 6 en 8 omdat deze kinderen al enige jaren ervaring hebben met plannen en omdat ze zelf kunnen lezen en schrijven. Daarnaast kunnen, door een leeftijdsverschil van gemiddeld 2 jaar te kiezen, de uitslagen ook met elkaar vergeleken worden.

Uitvoering: De vragenlijsten zijn klassikaal uitgedeeld en afgenomen (N=50). De leerlingen kunnen steeds kiezen uit vijf opties en hoefden daarvoor alleen het bijbehorende bolletje te kleuren. Vervolgens is de vragenlijst ingenomen, geïnterviewd en geanalyseerd waarna de gegevens verwerkt zijn in grafieken. Na zes weken is bij de leerlingen die meegedaan hebben met de dagboekregistratie (2.6) N=10, de vragenlijst herhaald. Ook deze resultaten zijn in een grafiek verwerkt.

### **3.4 Training**

Opzet: Als uitgangspunt voor de training zijn de 'nine events of instruction' van Gagné-Briggs theory genomen die beschreven worden in Effective Training van Blanchard en Thacker (2007). In figuur 4 zijn de negen onderdelen puntsgewijs uitgewerkt. De training is een bijeenkomst waarbij theorie en praktijk met elkaar afgewisseld worden.

Uitvoering: Er hebben tien mensen deelgenomen aan de training, allen collega's van de bovenbouw. Tijdens deze 2 ½ uur durende training is gewerkt volgens schema. Naderhand zijn verdiepende gesprekken gevoerd met de collega's van groep 6 en 8.

Onderdelen van de training in schema.

Onderdeel	Doel
1 Delen van eigen feedback ervaring in tweetallen, daarna terugkoppeling in de groep	Activeren van eigen voorkennis
2 Doel vaststellen	Informatie geven over het doel en de opzet en duidelijkheid geven over wat er bereikt is aan het einde van de training.
3 Zoek de valse, steeds 3 beweringen over feedback ,waarvan er een niet klopt.	Ophalen van de aanwezige kennis en inschatten hoe mensen staan ten opzichte van de over te brengen kennis.
4 Theorie bespreken met daarin ingebouwde vragen om vast te stellen dat de theorie begrepen wordt.	De (nieuwe) informatie en theorieën over feedback uitleggen
5 Oefenen met toepassen van de theorie door discussie vragen, voorbeelden en het probleem rondom feedback te definiëren.	Oefenen met toepassen van de hiervoor gegeven theorieën.
6 het oefenen uitwerken op papier in drietallen.	Het formuleren van effectieve en niet effectieve vormen van feedback in drietallen
7 geven van effectieve feedback aan elkaar op de bij onderdeel 6 gemaakte uitwerkingen.	Bekrachtiging
8 Oefenen middels een quiz over de regels rondom het geven/ontvangen van feedback.	Bekrachtiging
9 bespreken van de toepassingen en herhalen van theorie.	Bekrachtiging

*Figuur no.4*

### 3.5 Observatie in de groep

Opzet: Twee weken na de training is in de groepen 6 en 8 een observatie gedaan waarbij opnieuw de feedback in kaart is gebracht. Doel van deze observatie was om te meten of er na de training op een andere wijze feedback gegeven wordt. Met andere woorden heeft de training effect gehad op het leerkracht gedrag?

Uitvoering: In de groepen 6 en 8 is een afspraak gemaakt, om tijdens het inplannen van het taakwerk te observeren. Ditmaal zijn de uitspraken van de leerkrachten genoteerd, uitgewerkt en gecategoriseerd naar de vier niveaus en daarna in een grafiek verwerkt.

### **3.6 Narrative research**

Opzet: Omdat het effect van feedback lastig te meten is en men eigenlijk pas effect kan zien wanneer leerlingen weer voor een soort gelijke keuze staan (Crone, 2009) is gekozen voor een methode om complexe situaties te ontrafelen namelijk narrative research. Er zijn 5 leerlingen van groep 6 en 5 leerlingen van groep 8 at random gekozen met de digitale leerling kiezer (N= 10). Deze tien leerlingen is gevraagd gedurende twee weken een kleine dagboekregistratie bij te houden gerelateerd aan het plannen van hun taakwerk.

Uitvoering: Als basis is dezelfde opzet en pictogrammen gekozen als de vragenlijst uit deelvraag 3. Er is een instructiemoment geweest waarbij de leerlingen uitleg hebben gekregen over het doel van de dagboekregistratie en de manier van invullen. Tussentijds mochten verhelderende vragen gesteld worden aan de onderzoeker, de groepsleerkracht of aan medeleerlingen. Na afloop van de eerste week is er een korte evaluatie geweest over het verloop. Na de tweede week zijn de dagboekregistraties ingenomen en geanalyseerd. Helaas bleken er na twee weken slechts van één of twee dagen gegevens te zijn ingevuld. Kortom te weinig gegevens om daaraan conclusies te verbinden. Door het naderende einde van het schooljaar met alle bijbehorende factoren wordt er niet structureel met de taak gewerkt. In paragraaf 4.9 (aanbevelingen) wordt dit onderdeel meegenomen.

## 4 Resultaten

In dit hoofdstuk worden de gegevens die verkregen zijn uit de verschillende onderzoeken samengebracht en verwerkt. Er is bewust gekozen om het onderwerp vanuit verschillende invalshoeken te benaderen om een stevige basis voor de uitkomsten en conclusies te creëren. En daarmee te voldoen aan de eisen die aan een verantwoord onderzoek worden gesteld.

De deelvragen worden puntsgewijs uitgewerkt. Hierbij is voor de uitwerking steeds gebruik gemaakt van een vaste indeling (product, proces, regulatie en zelfconcept). Niveaus die volgens het schema van Hattie & Timperley (2007) richtinggevend zijn in het onderwijsleerproces.

### 4.1 Onderzoeksvraag 1:

Wat zeggen Helen Parkhurst en de NDV ten aanzien van de competenties van leerkrachten?

Onderzocht middels literatuur.

Niveau	Volgens Parkhurst	Volgens NDV e.a.
Product (taak)	Leerplan ontwerpen taken ontwikkelen vanaf 9 jaar werken in vaklokalen (EDP, 1922)	Taken opstellen, passend in leerstof jaarklassen systeem Helpt te oriënteren op leren. (Wenke&Röhner, 2001) Draagt bij aan succeservaring om motivatie van leerlingen te verhogen (Röhner&Wenke, 2002)
Proces (werken)	Begeleiden van het werk door vooral toeschouwer te zijn School is sociale gemeenschap van leerlingen en leraren (EDP, 1922)	Helpt te verwerken. (het leren zelf) (Wenke & Röhner, 2001) Stimuleert het gebruik van hulpmiddelen (Röhner & Wenke, 2002)
Zelfregulatie	Doordat leerlingen taken aannemen ontstaat 'vanzelf' een verantwoordelijke leerhouding.(EDP p19)	Helpt het bewaken en evalueren van het leerproces. (Wenke & Röhner, 2001) Stimuleert zelfevaluatie en zelfreflectie (Röhner & Wenke, 2005)
Zelfconcept	Door de "dalton way of life" ontstaat een harmonieus verantwoordelijk mens (EDP p15)	Daltonleerkrachten moeten de status van amateurisme ontstijgen en dezelfde principes hanteren als de leerlingen (verantwoordelijkheid krijgen en nemen, zelfstandigheid ontwikkelen, samenwerking laten zien in hun team.) (Wenke & Röhner, 2001)

Figuur no.5

In de vergelijking in figuur 5 is EDP van de ambitieuze Helen Parkhurst vergeleken met de bronnen van de NDV. Wat met name opvalt is dat de uitspraken in de kolom van de NDV e.a. veel raakvlakken hebben met het sociaalconstructivisme. Een hedendaagse vorm van onderwijs die wellicht vandaag de dag wel door Helen Parkhurst onderschreven zou worden maar destijds nog niet aan de orde was. Bij de analyse van EDP lijkt alles als vanzelfsprekend te ontstaan. De bronnen van de NDV benadrukken vooral inzet en toenemende professionaliteit van leerkrachten.

#### 4.2 Onderzoeksvraag 2:

*Wat zeggen Helen Parkhurst en de NDV ten aanzien van de competenties van leerlingen?  
Onderzocht middels literatuur.*

Niveau	Volgens Parkhurst	Volgens NDV e.a.
Product	Leerling neemt taak aan, maakt een tijdsplanning en werkt aan de taak. (EDP.p28)	Aangepast aan niveau van het kind (Röhner&Wenke, 2002)
Proces	Leerling vraagt hulp aan medeleerlingen of leerkracht. (EDP,p40)	Moeten om kunnen gaan met uitgestelde aandacht(Röhner & Wenke, 2002) Ontwikkelt competenties (Röhner & Wenke, 2005)
Zelfregulatie	Als de leerling verantwoordelijkheid krijgt gaat dit proces vanzelf (EDP p31) Kinderen willen van nature leren (EDP, p1) Verantwoordelijkheid voor het resultaat zal intellectuele capaciteiten ontwikkelen maar ook kritisch vermogen en karakter (EDP,p 18)	Leerling ontwikkelt zich op gebied van: Samenwerking, zelfstandigheid initiatief, zelfvertrouwen, verantwoordelijk en kritische houding (Röhner & Wenke, 2002)
Zelfconcept	Door de daltonwerkwijze ontwikkelt een leerling zich tot harmonieus en verantwoordelijk mens. (EDP, p22)	Leerling ontwikkelt zich tot een zelfverantwoordelijke, zelfbewuste persoon die zelfvertrouwen uitstraalt. (Röhner & Wenke, 2002)

*Figuur no.6*

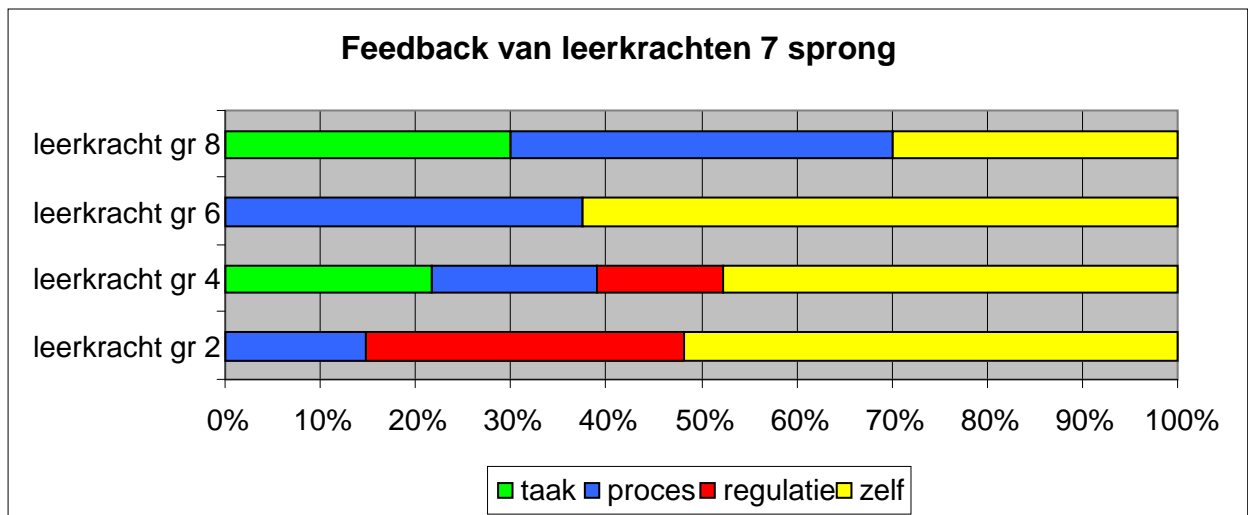
Wat betreft de leerlingen meen ik dezelfde conclusie te moeten trekken. Bij Helen Parkhurst ontwikkelen leerlingen zich als vanzelf als ze met het daltonplan in aanraking komen. De NDV bronnen relateren dit aan de competenties van de leerkracht die het onderwijs vorm geeft.

### 4.3 Onderzoeksvraag 3:

*In welke mate krijgen de leerlingen van de groepen 2/4/6 en 8 feedback op hun gedrag ten aanzien van het plannen van hun taakwerk? Onderzocht middels stimulated recall.*

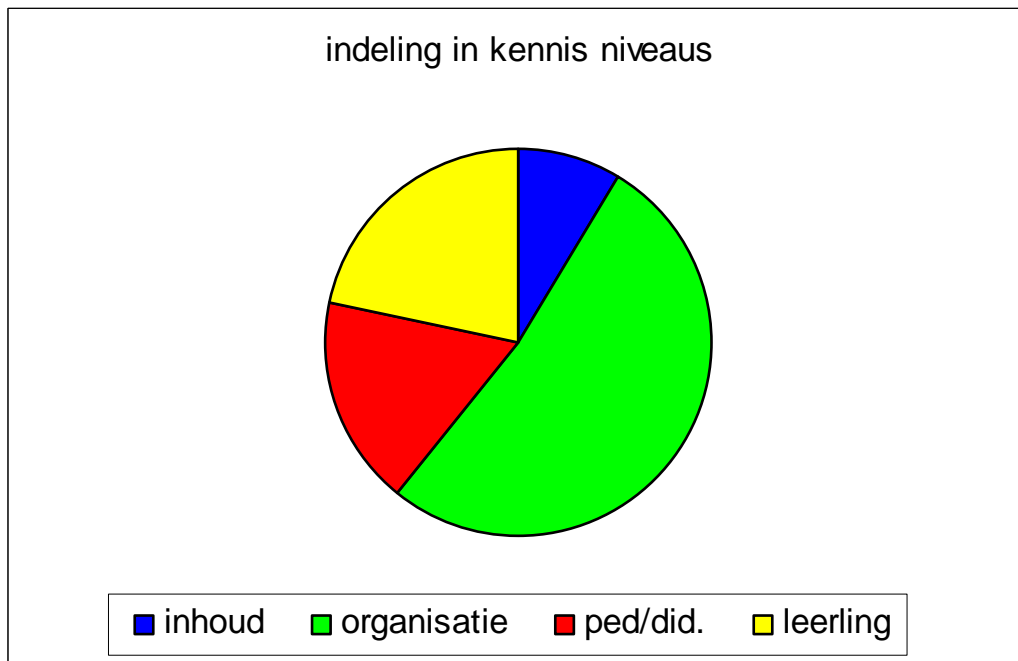
In onderstaand figuur is in grafiek weergegeven op welke gebieden leerlingen feedback krijgen gedurende een filmopname tijdens het plannen van de taak. Om een doorgaande lijn te kunnen zien is er gefilmd in groepen 2,4,6 en 8.

De opnamen zijn geanalyseerd. Er is een verbatim gemaakt (bijlage 3) Op basis van dit verbatim zijn de opmerkingen die leerkrachten maken onderverdeeld in feedback op gebied van de taak, het proces, de regulatie en op de leerling zelf (zelf concept). Per groep valt af te lezen hoeveel procent van de feedback van een bepaald niveau gegeven wordt. In alle vier groepen wordt feedback gegeven op het proces en op het zelfconcept. Feedback op de regulatie zien we in groep 2 en 4, feedback op de taak in de groepen 4 en 8.



Figuur no. 7

In Figuur no.8 is in beeld gebracht vanuit welke kennisgebied de leerkrachten reflecteren op de filmbeelden. Het blauwe percentage staat symbool voor de mate waarin vanuit de lesinhoud wordt gereflecteerd. Het groene deel vertegenwoordigt de organisatie (klassenmanagement). Het rode deel symboliseert de reflecties op het gebied van pedagogische/ didactische kennis en tot slot het gele deel dat voor de kennis over de leerling gaat.

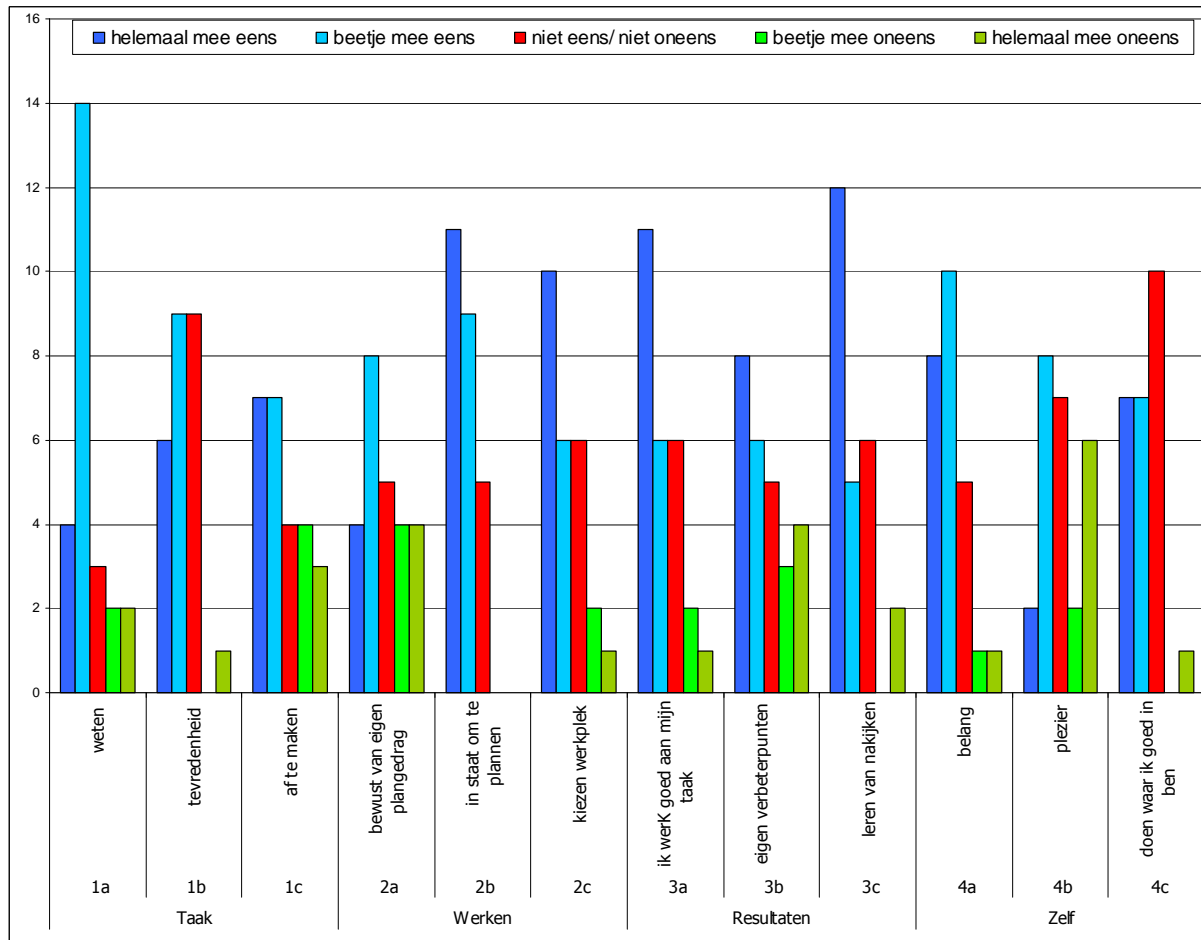


*Figuur no 8.*

#### 4.4 Onderzoeksvraag 4:

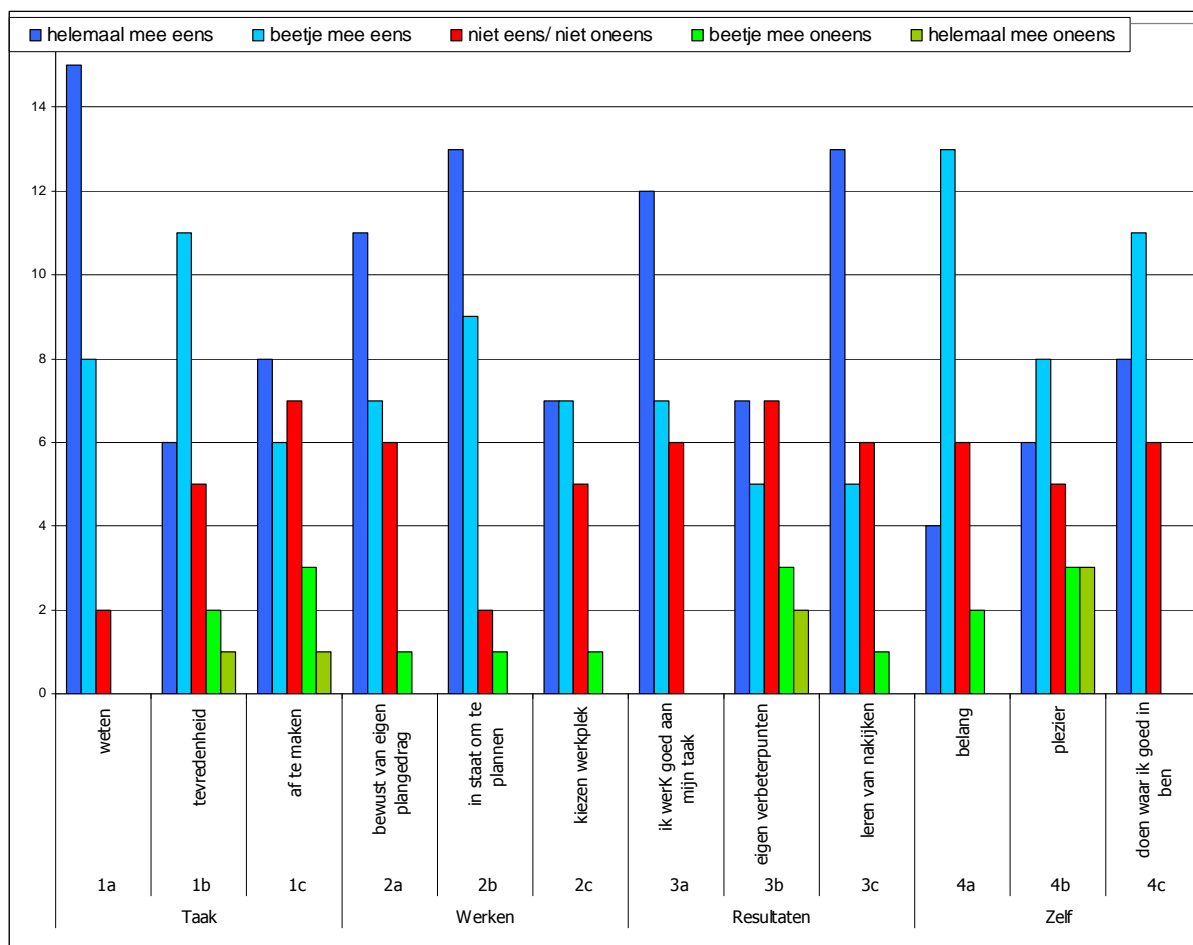
Op welke niveaus zijn kinderen van groep 6 en 8 in staat om reflectievragen over hun taakwerk te beantwoorden? Onderzocht middels vragenlijst.

De vragenlijst (bijlage 2) is afgenomen bij 50 leerlingen van groep zes en acht om in beeld te kunnen brengen hoe zij het plannen van hun taakwerk ervaren. Daarbij is gebruik gemaakt van de vierdeling die Hattie en Timperley (2007) gebruiken bij hun model voor feedback. Er is gevraagd naar de mening, de beleving en het effect op de vier niveaus.



Figuur no. 9

Uitslag van de vragenlijst in groep 6. De leerlingen is gevraagd naar hun mening, beleving en effecten van het taakwerk. De items 1a,b en c zijn vragen over de taak, de items 2a,b,c gaat over het werken, item 3 a,b,c zijn vragen over resultaten en de items 4 a,b,c gaan over de leerling zelf. Opvallende zaken zijn dat (item 1a) de meeste kinderen redelijk weten waarom ze aan een taak werken. En ook in grote mate tevreden zijn over hun taak (1b) Er zijn relatief veel kinderen die zich niet zo senang voelen over eigen plangedrag. (item 2a). Een grote groep voelt zich goed in staat om de taak te plannen (item 3a). De leerlingen zijn positief over het effect van nakijken van het eigen werk. Bij plezier (4b) is een derde deel niet of nauwelijks tevreden.



Figuur no. 10

Uitslag van de vragenlijst in groep 8. De leerlingen is gevraagd naar hun mening, beleving en effecten van het taakwerk. De items 1a,b en c zijn vragen over de taak, de items 2a,b,c gaat over het werken, item 3 a,b,c zijn vragen over resultaten en de items 4 a,b,c gaan over de leerling zelf. Opvallende zaken zijn dat (item 1a) de meeste kinderen weten waarom ze aan een taak werken. Ook voelen de meesten zich goed in staat om de taak te plannen (item 3a) Op gebied van beleving (item 1b, 2b, 3b en 4b) is te zien dat relatief veel kinderen daar wat negatiever op scoren.

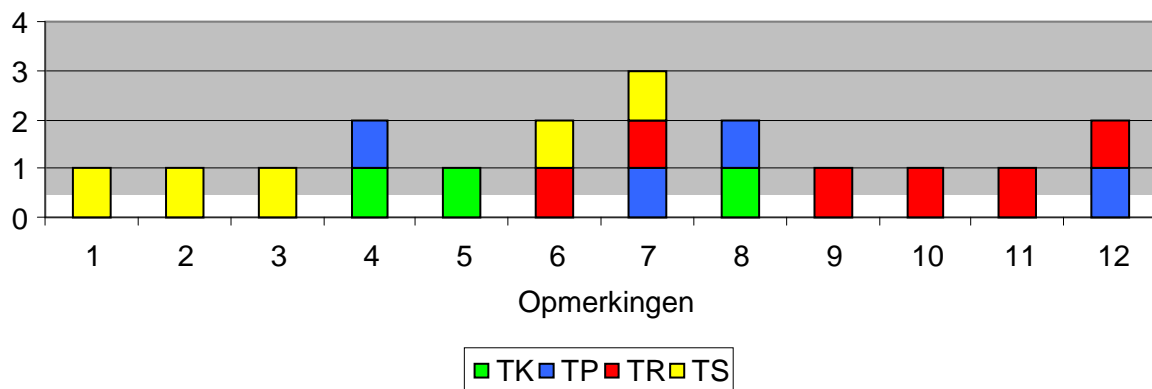
#### 4.5 Onderzoeksvraag 5

Op welke manier is de communicatie die de leerkrachten van groep 6 en 8 na de training over het geven van feedback hebben met leerlingen veranderd ten opzichte van het moment van de stimulated recall? Onderzocht middels observatie.

##### Observatie

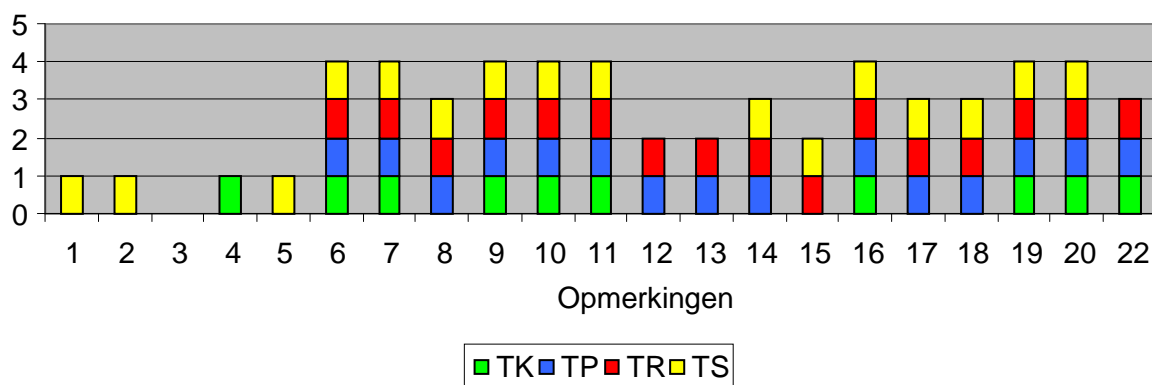
Na de training die de leerkrachten van de bovenbouw groepen samen hebben gevolgd is twee weken later een observatie gedaan om te kijken of veranderingen zichtbaar zijn in de wijze waarop feedback gegeven wordt. In figuur 11 en 12 is een analyse van de opmerkingen die de leerkracht van groep 6 gaf tijdens het filmen (april 2010) en tijdens observatie (juni 2010) te zien. Het moment in juni was na de training in het geven van feedback. Ruim een derde van de reacties in juni van deze leerkracht groep 6 refereert aan alle vier de niveaus, volgens de theorie van Hattie & Timperley (2007) feedback die de leerlingen van feed up, feed forward en feedback voorziet. Opvallend bij de nulmeting in april maximaal 3 verschillende niveaus betrokken worden in een opmerking. Een ander opvallend punt is dat in april slechts 3 opmerkingen informatie over de taak bevatten, in juni is dat bijna de helft.

feedback analyse groep 6 april 2010



Figuur no. 11

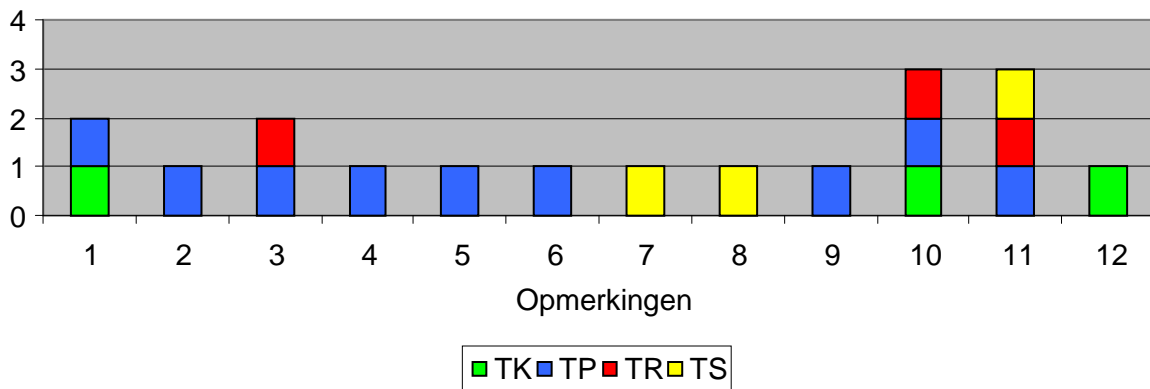
feedback analyse groep 6 juni 2010



Figuur no. 12

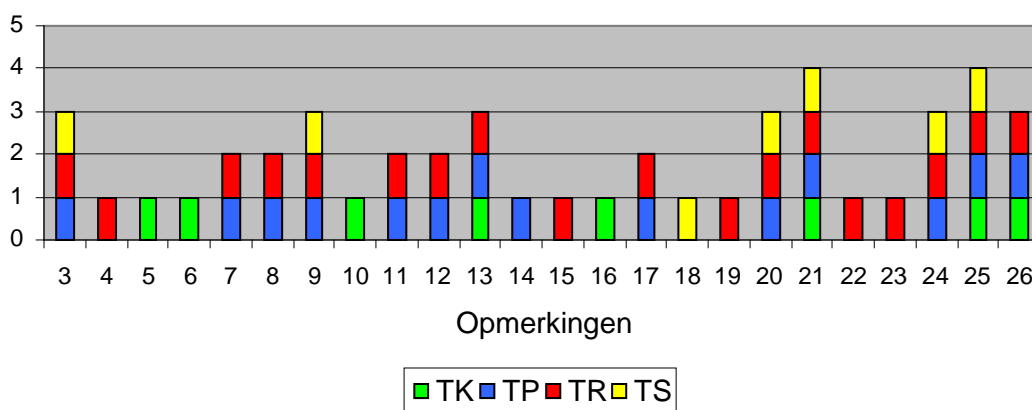
In de figuur 13 en 14 is een analyse te zien van de opmerkingen die de leerkracht van groep 8 gaf tijdens het filmen (april 2010) en tijdens observatie (juni 2010). Het moment in juni was na de training in het geven van feedback. Zoals in de grafiek is af te lezen bevatten de opmerkingen in juni meerdere niveaus in relatie tot de taak. In de analyse van april is te zien dat deze leerkracht sterk op het proces gericht is. In de analyse van juni zijn ook meer dan de helft van de opmerkingen voorzien van informatie over het proces. Daarnaast is er in vergelijking met de analyse van april een groter aandeel voor regulatieve opmerkingen. Twee van de 26 reacties in juni van deze leerkracht groep 8 refereert aan alle vier de niveaus, volgens de theorie van Hattie & Timperley (2007) feedback die de leerlingen van feed up, feed forward en feedback voorziet.

feedback analyse groep 8 april 2010



Figuur no. 13

feedback analyse groep 8 juni 2010



Figuur no.14

#### **4.6 Onderzoeks vraag 6**

*Welke veranderingen op het gebied van taakplanning en reflectie zijn er bij de kinderen van groep 6 en 8 van merkbaar als de leerkrachten het geven van feedback gericht vorm geven na een training? Onderzocht middels narrative research.*

Om zicht te krijgen op het taalgebruik en eventuele verschillen te ontdekken tussen de onderdelen van het plannen is een dagboekregistratie in gang gezet. Helaas is er door het naderende einde van het schooljaar deze weken weinig structureel met de taak gewerkt zodat de leerlingen niet echt op hun taak konden reflecteren. De opbrengst was minimaal. Omdat de leerlingen wel met plezier aan de dagboeken gewerkt hebben en het denken over taken en werken in de groepen activeerde wordt dit onderdeel meegenomen naar de conclusie en aanbevelingen.

## **5 Conclusie en aanbevelingen**

De vragen naar daltononderwijs, het werken met de taken en de ervaringen en begeleiding van de kinderen zijn onderzocht. Wat valt er na dit onderzoek naar theorie en praktijk te concluderen en wat zijn mogelijke aanbevelingen is de centrale vraag in dit hoofdstuk. Allereerst volgen de conclusies, tot slot de aanbevelingen.

### **5.1 Daltononderwijs het fundament**

Als er geen directe aanleiding is kun je aan een fundament beter niets veranderen. Vanuit het onderzoek naar de 'roots' (EDP) en de overige literatuur over onderwijs en ontwikkeling van kinderen valt te concluderen dat het fundament nog steeds in tact is. In de regel voldoet daltononderwijs aan de door de onderwijsinspectie gestelde doelen. Het blijft de opdracht te bouwen aan verantwoord daltononderwijs en kritisch om te gaan met ontwikkelingen.

### **5.2 Daltononderwijs in Nederland**

Vanuit het oogpunt van kwaliteitszorg zijn de visitaties die onderling en vanuit de NDV gehouden worden een meerwaarde. Door deel te nemen aan de activiteiten blijft je als school in beweging en groei je mee met de maatschappelijke ontwikkelingen zoals bijvoorbeeld passend onderwijs.

### **5.3 Daltononderwijs ook voor de toekomst?**

Mijn conclusie is dat dalton het in zich heeft om mee te groeien met de tijd. Als we de elf factoren die van invloed zijn op de leerprestaties Marzano (2009) naast de daltonvisie leggen is daar wat de school- en leerkrachtfactoren geen speld tussen te krijgen. Ook de ontwikkelingen rondom handelingsgericht werken zijn te herleiden tot de daltonvisie op onderwijs.

### **5.4 De taak**

Uit onderzoek bleken de verschillen tussen de oorspronkelijke bedoeling van de taken van Helen Parkhurst en die van de eigen praktijk. Toch denk ik middels onderzoek een paar zaken op het spoor te zijn die wellicht om herbezinning vragen wat de taken betreft. Uit de vragenlijst in groep 6 en 8 blijkt dat met name in groep 6 een flink aantal kinderen geen idee heeft wat het doel van de taak is. Als we weten dat doelen stellen een feedback geven een van de elf factoren is die de leerprestaties beïnvloeden (Marzano, 2009) lijkt het dat we hier in ieder geval een slag kunnen slaan. Wellicht kunnen we in de toekomst nog een stap verder gaan door de doelen bij de onderdelen te vermelden. Zoals al eerder benoemd zijn er nog geen heldere afspraken over reflectie mogelijkheden op de taak.

### **5.5 Competenties van de leerkracht**

Daltononderwijs vraagt om authentiek vakmanschap. Daarmee wordt bedoeld op leerkrachten die responsief zijn ten opzichte van leerlingen ouders en collega's. Uit het onderzoek van Hattie & Timperley blijkt ook dat de kunst van het geven van feedback ook ligt in het leren van elkaar. De leerling moet niet alleen van de leerkracht leren, ook andersom treedt er als het goed is leereffect op.

## 5.6 Competenties van de leerling

Kinderen zijn van nature op zoek naar nieuwe dingen en leren zichzelf heel veel als er volwassenen om hen heen zijn die hen respecteren en hen kaders en verantwoordelijkheid geven die ze aan kunnen. Gedragsproblemen bestaan niet (of nauwelijks) volgens Helen Parkhurst. Het enige probleem dat zich voor kan doen is dat het kind moeilijkheden heeft die (nog) niet opgelost zijn. Op de aanpak van leerlingen met specifieke kenmerken of onderwijsbehoeften gaan zowel Helen Parkhurst als de bronnen van de NDV niet in. De oplossing voor alle problemen ligt in het geven van verantwoordelijkheid. Hoewel ik hier vrij ver in mee kan gaan, is dit te kort door de bocht. Met het oog op de ontwikkelingen rondom Passend Onderwijs vragen specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen om een terugkerende afweging van de leerkracht en dit leidt ook tot dilemma's. Hoewel onze school open staat voor alle leerlingen, moet telkens opnieuw de afweging gemaakt worden ten gunste van de leerling of daltononderwijs de meest geschikte onderwijsvorm is.

## 5.7 Werken aan de taak

Het ontbreken van doelstellingen vermindert de motivatie voor het werken en welbevinden. De taak wordt wellicht daardoor als ballast ervaren.

Een groot aantal kinderen heeft moeite met het plannen en zichzelf ook aan die planning te houden. (groep 4,6 en 8). Omdat er door de week heen niet op gereflecteerd wordt is de noodzaak van het maken van een goede planning maken afwezig. Kinderen krijgen hun taak niet af (groep 4,6 en 8). De indruk die leerkrachten hebben is dat het niet zozeer aan de hoeveelheid als wel aan de inzet van de leerlingen ligt. Ook speelt een rol of er een consequentie is als de taak niet af is.

Het nakijken van eigen werk wordt als leerzaam ervaren (groep 6 en 8). Kinderen leren stapsgewijs de principes van zelf nakijken, blijkbaar is hier het doel wel duidelijk.

De tijd en aandacht die gegeven wordt aan het plannen verschilt enorm per groep (van 2 minuten in groep 6 tot 15 minuten in groep 2).

## 5.8 Feedback

Er veel aandacht is voor organisatorische aspecten van het (dalton) onderwijs. Dat concludeer ik met in het achterhoofd figuur 1 op blz. 3. Met daaraan gekoppeld de uitkomsten van de vragenlijsten voor de leerlingen (vraag 3) en van stimulated recall (vraag 4) uitgewerkt in figuur 8.

Daarmee blijven leerdoelen en het geven van feedback een ondergeschoven kindje. Terwijl Marzano (2010) de onderzoeken van Hattie aanhaalt en zegt:

**De krachtigste aanpassing die prestaties verbetert, is feedback. Het eenvoudigste recept voor de verbetering van het onderwijs is 'massa's feedback'**

Naar mijn mening is het ook in dit onderzoek een eenvoudig recept gebleken, want na een training lieten de twee leerkrachten een flinke verandering zien in de formuleringen van hun opmerkingen die ze ten opzichte van de leerlingen maakten. Kortom, neem de aanbeveling wat betreft het doelen stellen en feedback geven serieus en de taken zullen raken!

## 5.9 Aanbevelingen

Vanuit de voorgaande conclusies worden de volgende zeven aanbevelingen gedaan:

- Het is van groot belang ten gunste van de ontwikkeling van de school en het team om samen te blijven bouwen aan goed daltononderwijs. Dat gebeurt vooral door als collega's dalton **voor te leven**. Hoe kun je verantwoordelijkheid van kinderen vragen als je zelf je verantwoordelijkheid niet neemt? Hoe kun je samenwerken uitdragen als je collega's niet respecteert? Hoe kun je zelfstandigheid verwachten als je zelf alles regelt?
- Gebruik de mogelijkheden van de regio en de NDV om (zelf) evaluaties te houden en gebruik daarbij de analyse die gedaan is om een eigen koers te bepalen. Hoever ga je als school in de ontwikkeling van het leerling-gestuurd onderwijs of zet je in op gedegen instructie?
- Neem regelmatig tijd om bovenstaande aanbevelingen te evalueren. Stel je als team de vragen: waarom doen we de dingen zoals we ze doen? Wat kunnen we ontwikkelen?
- Het is noodzakelijk een (her) bezinning op de taken te doen. Wat zijn de doelen, hoe begeleiden we het plannen? Een start voor een structurele vorm van reflecteren en evalueren zou kunnen zijn dat de narrative research methode een periode gehanteerd wordt om de specifieke zaken waar kinderen op reflecteren te destilleren en op die manier ook in te kunnen spelen op het taalgebruik dat aansluit bij de kinderen. De dagboekregistraties uit bijlage 5 zouden daarbij van dienst kunnen zijn.
- Vanuit de bewustwording van ontwikkelrichting en prioriteiten is het raadzaam de daltonaspecten mee te nemen in het zorgprofiel dat te zijner tijd opgesteld moet worden. Wat kunnen we als school waar maken op gebied van onderwijsbehoeften. Waar ligt onze kracht en waar is onze grens?
- En last but not least: voorzie de kinderen van massa's feedback!

## ***literatuur***

- Berends, R. (2003) Constructivistisch leren en Daltononderwijs. Geraadpleegd via internet op 01-05-2010, via <http://www.daltonplan.nl/>
- Berends, R., Sanders, L. (2008) Dalton met ups en downs, de geschiedenis van de daltonbeweging in Nederland. Geraadpleegd via internet op 21-03-2010, <http://www.daltonplan.nl/> .
- Berk, L. (2009). *Child development*, Pearson, Boston.
- Blanchard, P.J., Thacker, J.W. Effective Training, systems, Strategies, and Practices. Third Edition. Pearson Education International, geraadpleegd op 28-04-2010 <http://www.uio.no/studier/emner/matnat/ifi/INF4280/h08/Blanchard2007GagneBriggs.pdf>.
- Boekearts, M. & Simons, R.J. (2005). *Leren en Instructie, psychologie van de leerling en het leerproces*. Van Gorcum, Assen.
- Dochy, F., Schelfhout, W., Janssens, S. (2006). *Anders Evalueren assesment in de onderwijspraktijk*. Lanno Campus, Leuven.
- Dweck, C. (2004). The Role of Mental Representation in Social Development. *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol. 50 No 4 geraadpleegd op 28-04-2010 via [http://muse.jhu.edu/login?uri=/journals/merrill-palmer\\_quarterly/v050/50.4dweck.html](http://muse.jhu.edu/login?uri=/journals/merrill-palmer_quarterly/v050/50.4dweck.html).
- Dweck, C. (2008). *Mindset; the new psychology of success*. Ballentine, New York.
- Hattie, J., H. Timperley. (2007). The power of feedback, *Review of Educational Research*. Geraadpleegd op 18-01-2010 via <http://rer.sagepub.com/cgi/content/abstract/77/1/81>.
- Korthagen, F., Koster, B., Melief, K., Tichelaar, A. (2006). *Docenten leren reflecteren*, Nelissen, Soest.
- Leenders, Y., Naafs, F., Oord van den, I. (2002). *Effectieve instructie, leren lesgeven met het activerende directe instructie model*. CPS, Amersfoort
- Marzano, R.J. (2009). *Wat werkt op school, research in actie*. Bazalt, Middelburg.
- Marzano, R.J. (2010). *Wat werkt in de klas, research in actie*. Bazalt, Middelburg.
- Mc Alpine, L. and others (1998). Building a metacognitive model of reflection. *Higher education 37*, Kluwer. *Academic Publishers*, Geraadpleegd op 03-05-2010. <http://www.springerlink.com/content/w22853x21285x457/>.
- Mc Alpine, L. and others (2006). How do instructors explain their thinking when planning and teaching? *Springer, higher education 51*. Geraadpleegd op 14-03-2010, via <http://www.springerlink.com/content/427557t3x6m02r70/>.
- Palmer, Douglas J. and others. (1997). Special Thinking in Special Settings. *Educational Psychologist* Geraadpleegd op 14-03-2010 via <http://www.informaworld.com/smpp/content~db=all~content=a784753637>.
- Parkhurst, Helen (1922). "Education on The Dalton Plan" geraadpleegd op 18-12-2009. Via <http://www.archive.org/details/educationontheda028244mbp>.
- Parkhurst, Helen (1951). *Exploring the Child's World*, H5 geraadpleegd op 13-01-2010

- Ploeg, Van der P. (2007). Daltonplan onderwijspedagogiek. Geraadpleegd via internet op 13-01-2010, <http://www.daltonplan.nl/>.
- Ploeg, Van der P. (2008). Niks mis met leraargestuurd onderwijs, column geraadpleegd via Internet op 14-03-2010 [www.daltondeventer.nl/.../07\\_zelfstandigheid\\_Niets-mis-met-leraaigestuurd\\_onderwijs.pdf](http://www.daltondeventer.nl/.../07_zelfstandigheid_Niets-mis-met-leraaigestuurd_onderwijs.pdf).
- Ploeg, Van der P. (2010). Column in Nieuwsbrief van de NDV. Geraadpleegd op 10-05-2010 via [http://www.dalton.nl/page\\_1.php](http://www.dalton.nl/page_1.php).
- Röhner,R.,Wenke,H. (2002). *Daltononderwijs*. Arko Uitgeverij, Nieuwegein.
- Röhner,R.,Wenke,H. (2005). *Hallo Dalton*. Arko Uitgeverij, Nieuwegein.
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitating of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*. Geraadpleegd op 27-04-2010. Via <http://www.vingus.com/course%20work%20data%20files/MBA%208165/self%20determination.pdf>.
- Sanders, L.J.M., (2008). Nederlandse variant van de daltontaak. Geraadpleegd op 15-05-2010, via <http://www.daltonplan.nl/>.
- Schunk,D. Zimmerman,B.J.(2007). Influencing children's self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading and Writing Quarterly*,23. Geraadpleegd op 14-03-2010. Via <http://han2.windesheim.nl/han/ERICnew/web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=4&hid=10&sid=b5cf4f5a-a677-4485-b322-bbdddbe350500%40sessionmgr11&bdata=JnNpdGU9ZWWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=eric&AN=EJ753614>.
- Simons,P.R.J. (1995). Metacognitie en leren leren. Geraadpleegd op 06-02-2010, <http://igitur-archive.library.uu.nl/ivlos/2005-0622-190047/5812.pdf>
- Vermunt Jan D., Vermetten, Yvonne J., (2004). Patterns in Student Learning: Relationships Between Learning Strategies, Conceptions of Learning, and Learning Orientations. Geraadpleegd op 08-05-2010. [http://igitur-archive.library.uu.nl/ivlos/2006-0803-203055/vermunt\\_05\\_Patterns\\_in\\_Student.pdf](http://igitur-archive.library.uu.nl/ivlos/2006-0803-203055/vermunt_05_Patterns_in_Student.pdf).
- Wenke, H., Röhner, R.,(2001). *Leve de school, daltononderwijs in de praktijk*.(2001) Arko Nieuwegein.
- Zimmerman,J. (1998). Academic Studying and the Development op Personal Skill: A Self-Regulatory Perspective. Geraadpleegd op 13-04-2010. Via <http://www.informaworld.com/smpp/content~db=all~content=a784754758>.



## **Bijlage 1** Schema begeleiden van zelfregulatie door Berk (2009)

### **Strategie**

. Benadruk het belang van plannen bij leren

Geef suggesties voor effectieve strategieën.

Leg de nadruk op controle van vooruitgang.

Zorg dat evaluatie van effectiviteit van strategie plaats vindt.

### **Omschrijving**

Bemoedig kinderen om de taak te analyseren en te plannen.

Gebruik daarbij gevarieerde manieren om de taak te benaderen, maak de leerdoelen helder, verduidelijk hoeveel tijd en oefening nodig is om de taak te volbrengen.

Laat kinderen zien en leg uit waarom deze strategieën effectief zijn, zodat kinderen ook in de toekomst weten waarom ze de strategie gebruiken.

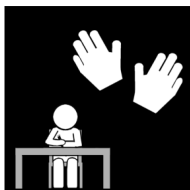
Moedig kinderen aan om hun leerdoelen te checken door zichzelf bijv. de vraag te stellen; ben ik nog steeds geconcentreerd?. Gebruik ik de strategie die gepland had? Werkt deze strategie? Of moet ik deze juist niet gebruiken?

Evalueren kinderen hun handelen om leerresultaten te verbeteren door vragen te stellen zoals: Hoe goed heb ik gepresteerd? Welke strategie zou beter kunnen werken? Voor welke andere taak zou ik deze strategie kunnen gebruiken?

Bijlage 2

Vragenlijst Taakwerk Zevensprong

naam;.....groep.....



1 Nadenken over de taak

Ik weet waarom we een taak hebben.

0 0 0 0 0

Ik heb geen idee waarom we een taak hebben.

Ik ben tevreden met mijn taak.

0 0 0 0 0

Ik zou hele andere dingen op de taak zetten.

Ik krijg mijn taak (bijna) altijd af.

0 0 0 0 0

Ik heb mijn taak (bijna) nooit af.

Ik plan lastige dingen expres eerst (of juist laatst) Ik weet wat werkt voor mij

0 0 0 0 0

De lastige taken stel ik uit, ik hou me niet aan mijn planning.

Ik kan een goede planning maken.

0 0 0 0 0

Plannen lukt mij (haast) niet.

Ik kies zelf een geschikte werkplek.

0 0 0 0 0

Juf of meester wijst mij een geschikte plek.

Ik vind dat ik goed werk aan mijn taak.

0 0 0 0 0

Ik vind dat ik niet goed aan mijn taak werk.

Ik weet wat ik zou kunnen verbeteren aan mijn eigen gedrag zodat mijn taak beter gaat.

0 0 0 0 0

Ik heb geen idee wat ik anders zou kunnen doen.

Ik leer van het zelf nakijken van mijn werk.

0 0 0 0 0

Ik leer **niet(s)** van het zelf nakijken van mijn werk.

Werken aan mijn taak is belangrijk voor mij.

0 0 0 0 0

Werken aan mijn taak is niet belangrijk voor mij.

Ik heb plezier in het werken aan mijn taak.

0 0 0 0 0

Ik heb een hekel aan werken aan mijn taak.

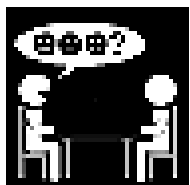
Ik kan door de taak laten zien waar ik goed in ben.

0 0 0 0 0

Ik kan door de taak **niet** laten zien waar ik goed in ben.



2 Nadenken over het werken



3 Nadenken over eigen resultaten



4 Nadenken over jezelf



Bijlage 4 hand-out training feedback



# Taakwerk dagboek



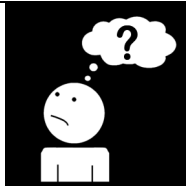
Van.....

Groep .....

			
1 Nadenken over de taak	2 Nadenken over het werken	3 Nadenken over samenwerken	4 Nadenken over jezelf

Bijlage 5 Dagboekregistratie (voorbeeld, vervolg)

Taakwerk dagboek  
Voorbeeld

 <p>1 Nadenken over de taak</p>	<p>Hoe ga ik plannen? Wat doe je als eerste als je je nieuwe taakbrief krijgt Wat ga ik doen? Waarom <i>moet</i> ik dit leren/oefenen? Kan ik de taken zelf maken welke niet/wel? Wat zou je liever op je taak hebben en waarom? Wat zou er juist wel op mogen staan wat jou betreft?</p>
<p>2 Nadenken over het werken</p>	<p>Waar heb je zin in en waar zie je tegen op? Wat ga je eerst doen en waarom? Hoeveel fouten mag je van jezelf maken? Waar wordt jij blij van? Waar wordt je gespannen van? Wanneer vind jij dat je iets leert? Wat heb jij nodig om je taak te laten slagen? Hoe zorg je ervoor dat je planning gaat kloppen? Waarom maak je een planning? Wat doe je als je planning niet klopt?</p>
 <p>3 Nadenken over resultaten</p>	
 <p>4 Nadenken over jezelf</p>	<p>Waar ga ik deze week aan werken? Wat is belangrijk voor mij? Waar ga je een succes van maken? Waar ben je onzeker over? Waar zou je met meester/juf over willen praten wat betreft je taak? Wat wil je nog leren? Hoe leer jij het best? Samen, alleen .....</p>



**Met dank aan:** de begeleiding vanuit Windeheim: **Anjette van der Ven**, Jaël de Jong, de medewerking vanuit school: Annemieke, collega's: Karin en Bertine. **Nanda en Alet** *wiens enthousiasme een grote stimulans was!* (en die met de J&J borrel klaar zaten.....) **de leerlingen van groep 6 en 8** in 't bijzonder: **Andy, Jesper, Esmee, Ton, Mart, Eline, Marleen, Kirsten, Marissa en Kaleigh, Frouke, Jelmer, Dorien, Lukas, Willem en Romy S. Pleun** (*voor het lenen van de camera, omzetten van bestanden en de morele steun!*) **Jan en Johan** voor de excell trucs, **Ard en Christiena** voor de hulp bij Wordle, **Lilian Leferink** voor de feedback vanuit de NDV, **Jos** *voor haar luisterend oor*, de collega's bovenbouw voor hun medewerking aan de training. **Opa en oma** voor de extra oppas.... En bovenal **LO & de kids**,







