



Help mij het zelf te zien!

Vrij vertaald naar Maria Montessori (1870 –1952)

Is SVIB helpend als methodiek bij het betekenisvol leren reflecteren van tweedejaars studenten Pabo Avans Breda?

Diane Vermariën Dijkstra

Studentnummer : 247519

Opleiding: Fontys Master Special Educational Needs
Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg
Leerroute: SVIB: School Video Interactie Begeleiding
Begeleider: Marjo van Hulten-van Brunschot MA

Juni 2012

Inhoudsopgave.

Samenvatting	3
Introductie	4
Praktijkcontext	4
Professionele identiteit en visie op inclusie	4
Onderzoek	5
 Hoofdstuk 1: Onderzoeksvraag	 7
1.1 Aanleiding	7
1.2 Huidige situatie en gewenste situatie	7
1.3 Centrale onderzoeksvraag	8
 Hoofdstuk 2: Theoretisch onderzoek	 9
2.1 Betekenisvol leren en reflecteren	9
2.1.1 Reflecteren	9
2.1.2 Reflectieniveaus	9
2.1.3 Betekenisvol leren	10
2.1.4 Relatie betekenisvol leren en reflecteren	12
2.2 Tweedejaars studenten Pabo Avans Breda en reflecteren	12
2.3 Methodiek School Video Interactie Begeleiding	13
 Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie	 14
3.1 Type onderzoek en het verzamelen van gegevens	14
3.1.1 Type onderzoek	14
3.1.2 Verzamelen van gegevens	14
3.2 Validiteit, ethiek en betrouwbaarheid	16
3.2.1 Validiteit	16
3.2.2 Betrouwbaarheid	16
3.2.3 Triangulatie & Ethiek	17
 Hoofdstuk 4: Dataverzameling, -analyse & -interpretatie	 18
4.1 Overzicht in denken, willen en voelen SVIB vooraf en achteraf	18
4.2 Kwantitatieve data	19
4.3 Kwalitatieve data	25
 Hoofdstuk 5: Evaluatie, interpretatie, conclusie en aanbevelingen	 28
5.1 Relatie, data, literatuur en onderzoeksvraag	28
5.2 Antwoord op de onderzoeksvraag	30
5.3 Conclusies	31
5.4 Aanbevelingen	31
 Hoofdstuk 6:Nawoord	 33
 Literatuurlijst	 34
Bijlage A	35
Bijlage B	36
Bijlage C	37
Bijlage D	42

201
PRAKTIJKONDERZOEK SVIB

Help mij het zelf te zien!

Is SVIB helpend als methodiek bij het betekenisvol leren reflecteren van tweedejaars studenten Pabo Avans Breda?



ONDERZOEKSCONTEXT

Tweedejaars studenten Pabo Avans Breda: N=9

Leerteam A: Deeltijdstudenten (26-35 jaar) Montessorischool Oosterhout.

Leerteam B: Voltijdstudenten. De Achterberg Dongen. (20-21 jaar)

Leerteam C: Voltijdstudenten. De Achterberg Dongen. (20-21 jaar)

**ONDERZOEKSMETHODEN EN
TECHNIEKEN**

- Werkvorm denken, willen en voelen.
- Afname vragenlijst.
- Leerteam A: intake, 2x opname + verwerken kolommentechiek Korthagen, evaluatie.
- Leerteam B: intake, 2x opname + verwerken kolommentechiek Korthagen, reader basiscommunicatie, evaluatie.
- Leerteam C: intake, 2x begeleidde intervisietraject, evaluatie.

ONDERZOEKSVRAAG:

Welke bijdrage levert de methodiek SVIB aan het betekenisvol leren reflecteren van tweedejaars studenten Pabo Avans Breda?

NAAM EN CONTACTADRES

Diane Vermariën Dijkstra
dianedijkstra@home.nl

ONDERZOEKSOPBRENGST

- Het inzetten van de methodiek SVIB laat in dit onderzoek een stijging van het competentiegevoel bij alle studenten zien.
- Het maken van de filmopnames en het analyseren van de filmopnames wordt door een aantal studenten als gemakkelijk ervaren en kostte minder tijd dan verwacht.
- Het samen kijken naar de beelden blijkt in dit onderzoek een belangrijke sleutel in de begeleiding binnen de methodiek SVIB en het leren reflecteren.
- Bijna alle studenten in dit onderzoek geven aan dat het goed is om minimaal een keer tijdens het proces van het leren reflecteren met de methodiek SVIB in aanraking te komen.

DISCUSSIE

- Is het aanbieden van de methodiek SVIB nog waardevol als de student in het tweede studiejaar al in staat is tot kernreflectie?
- Is het aanbieden van informatie over basisinteractie noodzakelijk of waardevol voor het kijken naar de filmopnames en het leren reflecteren?
- Welke vorm van samen kijken in de methodiek SVIB is haalbaar tijdens het leren reflecteren van studenten Pabo Avans Breda?

Introductie.

In de twintig jaar dat ik werkzaam ben in het basisonderwijs als leerkracht op een Montessorischool en in de twee jaar dat ik werkzaam ben als contactdocent op de Pabo Avans Breda heb ik in School Video Interactie Begeleiding een methode gevonden die aansluit bij mijn identiteit als leerkracht en mijn identiteit als contactdocent. In deze introductie wil ik die aansluiting verwoorden aan de hand van inclusie en aan de hand van de basisbehoeften competentie, relatie en autonomie.

Praktijk context.

Zelfstandigheid, zorg op maat, vrijheid in gebondenheid en help mij het zelf te doen. Allemaal aspecten van het Montessorionderwijs die aansluiten bij wat ik ervaar als een vorm van onderwijs die tegemoet komt aan de basisbehoeften (Ryan en Deci, 2002).

In het Montessorionderwijs is de leerling eigenaar van zijn ontwikkelingsproces (autonomie), maakt de leerling zijn eigen leerstofplanning (competentie) en heeft de leerkracht een rol als begeleider van het ontwikkelingsproces (relatie).

Voor studenten aan de Pabo (In het kader van dit onderzoek wordt in het vervolg met Pabo steeds bedoeld Pabo Avans Breda) is het tijdens de stage niet anders.

Zelfstandigheid, zorg op maat, vrijheid in gebondenheid en help mij het zelf te doen waarborgen ook de basisbehoefte van de studenten. De student is eigenaar van zijn ontwikkelingsproces (autonomie), de student maakt zijn eigen competentieplanning (competentie) en de mentor/stagecoach en contactdocent hebben een rol als begeleider van het ontwikkelingsproces (relatie).

Een belangrijk proces in de ontwikkeling van de student tot leerkracht basisonderwijs binnen de stage is het betekenisvol leren reflecteren. Volgens mij sluit het betekenisvol leren reflecteren met de methode School Video Interactie Begeleiding (in het vervolg aangeduid door SVIB) aan bij de basisbehoeften van de studenten.

De student is eigenaar van zijn ontwikkelingsproces, leert zelf beelden analyseren en bepaalt zelf de leervraag (autonomie), de student reflecteert (competentie) en de SVIB-er en of de studie loopbaan begeleider en of een medestudent heeft een rol in de begeleiding binnen SVIB (relatie).

Zowel het Montessorionderwijs als de methode SVIB hebben als belangrijkste uitgangspunten aandacht voor de basisbehoeften. Deze overeenkomst zorgt voor een eenheid binnen mijn identiteit als leerkracht, contactdocent en SVIB-er.

Professionele identiteit en visie op inclusie.

Volgens de stichting inclusief onderwijs (<http://www.inclusiefonderwijs.nl/visie.php>) is inclusie het samen met ouders, volwassenen en leerlingen in hun directe leefomgeving onderwijs aanbieden dat tegemoet komt aan de diversiteit van de behoeften van leerlingen, met of zonder beperkingen. Mijn visie op inclusie als SVIB-er, mijn visie op inclusie binnen het Montessorionderwijs en mijn visie op inclusie in mijn werk als contactdocent sluiten bij elkaar aan door invulling te geven aan de hierboven genoemde diversiteit van de basisbehoeften van leerlingen en studenten.

In het Montessorionderwijs werk je vanuit een holistisch kindbeeld en streef je naar inclusief onderwijs door invulling te bieden aan zorg op maat, de ontwikkeling van een eigen kind profiel en het oog hebben voor talent. In de groep wil ik de kwaliteiten van de leerlingen herkennen en benutten. Ook wil ik afstemmen op de diversiteit en de behoefte van de leerling, waardoor deze zich optimaal kan ontwikkelen. Hoe inclusief is de Pabo met betrekking tot de stage? Het competentiegericht ontwikkelen in leerteams tijdens de stage geeft vorm aan inclusie en een holistisch mensbeeld omdat er ruimte is voor een eigen studentprofiel, er ruimte is voor zorg op maat en er ruimte is voor de talenten van de studenten. Als contactdocent wil ik zo afstemmen op de diversiteit en de behoefte van de studenten dat ze zich binnen hun kwaliteiten zo zelfstandig mogelijk en zo optimaal mogelijk kunnen ontwikkelen. Als SVIB-er wil ik vanuit het oplossingsgerichte coachen (Cauffman, 2007) afstemmen op de leervraag en op de eigenheid van de gecoachte. Daarbij blijft de gecoachte eigenaar van het traject. Vanuit een holistisch mensbeeld komt de SVIB-er tegemoet aan de diversiteit en de behoefte van de gecoachte omdat er oog is voor de kwaliteit en talent van de gecoachte, er wordt zorg op maat geleverd en er wordt vanuit het profiel van de gecoachte inhoud gegeven aan de ontwikkeling binnen het traject.

Onderzoek.

Inclusie in een traject komt tot stand door afstemming van de coach op de student, daarnaast komt inclusie binnen een traject tot stand door het inhoud geven aan een traject vanuit het student profiel en inclusie speelt tenslotte een rol in het oplossingsgericht werken met de methode SVIB. In mijn functie als contactdocent van de Pabo heb ik bij het betekenisvol leren reflecteren door tweedejaars studenten ervaren dat de methode van het schriftelijk aanleren van het reflecteren volgens de cyclus van Korthagen (2002) niet bij alle studenten makkelijk verloopt. Studenten hebben verschillende leerstijlen, ervaringen, kwaliteiten en daardoor verschillende ontwikkelingsprofielen. De methode SVIB zorgt voor inclusief onderwijs binnen de stage omdat elk traject afstemt op de verschillen binnen de studentprofielen. Dit onderzoek geeft aan dat ik nieuwsgierig ben naar het inzetten van de methode SVIB tijdens de stage van studenten Pabo. Uit het ontwikkelproces waarin de Pabo zich bevindt, blijkt dat men ook binnen de Pabo nieuwsgierig is wat betreft het inzetten van de methode SVIB tijdens de stage van studenten Pabo. In het studiejaar 2010-2011 is de Pabo begonnen met een pilot waarbij eerstejaars studenten verkorte deeltijdopleiding hebben gewerkt met filmopnames. In hoofdstuk 1 zal ik hier dieper op ingaan.

Op de volgende vragen probeer ik in dit onderzoek een antwoord te vinden. Waaruit bestaat de bijdrage van de methode SVIB bij het betekenisvol leren reflecteren? Ervaren de tweedejaars studenten Pabo de methodiek SVIB als een didactische verrijking met betrekking tot het leren reflecteren? en bij welke mate van begeleiding is het betekenisvol leren reflecteren zo optimaal mogelijk?

Ik hoop dat de conclusies van het onderzoek aangeven dat de methode SVIB een positieve bijdrage levert aan het betekenisvol leren reflecteren van studenten en een constructieve bijdrage blijkt voor het optimaliseren van de theorie-praktijk koppeling. Daarnaast hoop ik de Pabo aanbevelingen te kunnen geven door welke inbreng van de methodiek SVIB de studenten zo optimaal mogelijk betekenisvol leren reflecteren.

Dit praktijkonderzoek zal uitwijzen of SVIB een geschikt middel is om het betekenisvol reflecteren te optimaliseren en in de toekomst zal blijken of de methodiek SVIB wordt geïmplementeerd op de Pabo voor alle studenten tijdens hun stage.



Hoofdstuk 1: Onderzoeksvraag.

1.1 Aanleiding.

De ervaringen opgedaan als contactdocent, als stage coach en als SVIB-er zijn de aanleiding geweest om in mijn onderzoek de methodiek SVIB te koppelen aan betekenisvol leren reflecteren.

In mijn functie als contactdocent van de Pabo heb ik ervaren dat de methode van het leren reflecteren volgens de cyclus van Korthagen (2002) niet optimaal aansluit bij de diversiteit van de behoeften van het betekenisvol leren reflecteren van de student. Daarnaast zijn de ervaringen die ik heb opgedaan tijdens mijn eerste studiejaar SVIB bij het coachen van drie deeltijdstudenten met behulp van de methode SVIB aanleiding geweest voor dit onderzoek. De begeleiding bestond destijds uit het aanbieden van literatuur over basiscommunicatie daarna hebben de studenten zelfstandig voor een filmopname gezorgd en deze opname thuis met een kijkrichting bekeken. Vervolgens hebben twee studenten individueel met de coach, eenmalig door middel van microanalyse, de filmopname bekeken. Beide studenten hebben deze manier van coaching als zeer waardevol ervaren.

Met een andere deeltijdstudent heb ik een SVIB-traject doorlopen. Deze student was heel positief over de kracht van SVIB gekoppeld aan het betekenisvol leren reflecteren.

Om definitief te kiezen voor het onderwerp SVIB en betekenisvol leren reflecteren was het belangrijk om antwoord te krijgen op de vraag of en hoe de Pabo filmbeelden inzet en of de Pabo medewerking aan de uitvoering van het onderzoek wilde verlenen.

1.2 Huidige situatie en gewenste situatie.

In juli 2011 heb ik een oriënterend gesprek gehad met mevrouw van Son- van Emmerik de directrice van de Pabo. Met als doel om uit te vinden of er draagvlak is voor een onderzoek met daarin SVIB in relatie tot de stage en reflecteren. Het gesprek leverde een link op naar de verkorte deeltijdopleiding die dat schooljaar gestart was met het maken van filmopnames tijdens de stage. In het oriënterend gesprek met de heer van Oosterbosch (19-09-201), die verantwoordelijk is voor de inhoud van de opleiding verkort deeltijd van de Pabo, blijkt dat in het studiejaar 2010-2011 de Pabo is begonnen met een pilot waarbij eerstejaars studenten verkorte deeltijdopleiding hebben gewerkt met filmopnames. De Pabo heeft tot doel om met filmopnames de theorie-praktijk koppeling als onderdeel van het leren reflecteren te optimaliseren. Door het terugkijken van de filmopnames kunnen de deeltijdstudenten beter vasthouden aan de leervraag. Dit studiejaar 2011-2012 implementeert de Pabo SVIB bij alle eerste- en tweedejaars verkorte deeltijdstudenten.

De Pabo wil een format ontwikkelen waarmee studenten met behulp van de methodiek SVIB betekenisvol leren reflecteren. Dit betekenisvol leren reflecteren wordt zichtbaar in een geschreven reflectie. Daarnaast heeft de Pabo behoefte aan schoolloopbaanbegeleiders en contactdocenten die de studenten met de methode SVIB kunnen begeleiden.

In de dagelijkse praktijk beschikt de Pabo (nog) niet over SVIB-ers of docenten die over deze vaardigheden beschikken.

1.3 Centrale onderzoeksvraag

Er zijn drie vragen waar ik in het kader van dit onderzoek nieuwsgierig naar ben en waar ik in dit onderzoek een antwoord op hoop te vinden.

1. Waaruit bestaat de bijdrage van de methode SVIB bij het betekenisvol leren reflecteren van tweedejaars Pabostudenten?
2. Ervaren de tweedejaars studenten Pabo de methode SVIB als een didactische verrijking met betrekking tot het leren reflecteren?
3. Bij welke mate van begeleiding is het betekenisvol leren reflecteren van tweedejaars studenten Pabo zo optimaal mogelijk?

Dat resulteert in de volgende centrale onderzoeksvraag:

Welke bijdrage levert de methodiek SVIB aan het betekenisvol leren reflecteren van tweedejaars studenten Pabo Avans Breda?

Ik ga de gegevens verzamelen bij drie leerteams tweedejaars studenten Pabo.

Leerteam A: Drie tweedejaars deelstudenten Pabo op de Montessorischool Oosterhout.

Leerteam B: Drie tweedejaars studenten Pabo op De Achterberg in Dongen.

Leerteam C: Drie andere tweedejaars studenten Pabo op De Achterberg in Dongen.

Ik verzamel data op drie verschillende manieren namelijk door het houden van een intake- en evaluatiegesprek met de drie leerteams waarbij het intake- en evaluatiegesprek van leerteam C is gefilmd. Het doel hiervan is om een beeld te krijgen van de ervaring van de studenten, in relatie tot het planmatig handelen, in een SVIB-traject. Verder verzamel ik data door het uitzetten van een vragenlijst vooraf en een vragenlijst achteraf aan alle studenten die aan het onderzoek deelnemen. Het doel van de informatie uit de vragenlijsten is om de ervaringen van de studenten te kunnen vergelijken. Tot slot worden in dit onderzoek data verzameld over de mate waarin de drie leerteams binnen de methodiek SVIB verschillende vormen van begeleiding aangeboden hebben gekregen. Met als doel om aanbevelingen te kunnen geven welke mate van begeleiding nodig is om het betekenisvol leren reflecteren te optimaliseren.

Dit onderzoek is een van de schakels binnen het proces van het optimaliseren van de praktijk-theorie koppeling van de Pabo. Ik hoop dat de conclusies en aanbevelingen uit het antwoord op mijn onderzoeksvraag in hoofdstuk 5 en 6 van het onderzoek een positieve bijdrage zullen leveren aan het implementeren van de methode SVIB in de stage van studenten Pabo.

Hoofdstuk 2 Theoretisch onderzoek.

In dit hoofdstuk volgt een beschrijving wat de theorie verstaat onder reflecteren en betekenisvol leren. Vervolgens wordt er beschreven wat de Pabo aan de tweedejaars studenten biedt om te leren reflecteren. Tot slot worden een aantal belangrijke uitgangspunten van de methodiek SVIB gekoppeld aan de beschreven theorieën over reflecteren en betekenisvol leren.

2.1 Betekenisvol leren en reflecteren.

In deze paragraaf geef ik aan wat de theorie verstaat onder reflectie, reflectieniveaus en het betekenisvol leren. Tenslotte omschrijf ik wat de theorie zegt over de relatie tussen betekenisvol leren en reflecteren.

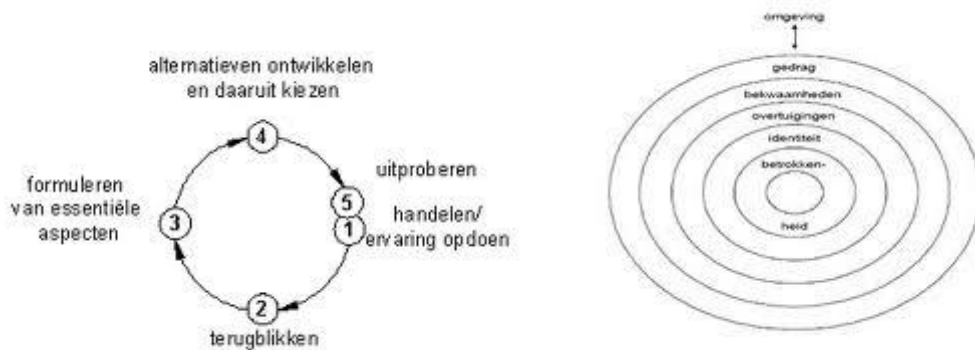
2.1.1 Reflecteren.

In de literatuur zijn er diverse theorieën waarin wordt gesproken over reflecteren. Schön (1987) spreekt over reflectie in actie waarbij de reflectie tijdens de actie plaats vindt en reflectie op actie waarbij de reflectie achteraf plaats vindt. Siegers (2002) ziet reflecteren als een proces van betekenisgeving van de ervaring met daarin drie vormen. Achteraf reflecteren (terug zien), tijdens de handeling (in actie) en voorafgaande aan de actie (anticiperen). Groen (2006) ziet reflecteren als (ervarings)leren, als een te leren vaardigheid. In Groen (2006) zien Groen en Kolb reflecteren als een essentieel onderdeel van het ervaringsleren waarbij reflecteren wordt gekoppeld aan de ervaringen uit de praktijk. Reflecteren is dan het geven van een andere structuur aan de ervaring. Korthagen (2009) heeft het over twee soorten reflectie. De gedragsgerichte reflectie waarbij men zich de vraag stelt wat te doen en de betekenisgerichte reflectie waarbij men zich de vraag stelt waarom dat te doen. Janssen (2011) omschrijft reflecteren als een specifieke beroepsvaardigheid, een doorgroeicompententie, die in alle onderdelen van de opleiding terug komt, waarin je in staat moet zijn om te leren van de ervaringen die je in de praktijk opdoet. Vanuit deze bronnen gezien betekent reflectie in relatie tot mijn onderzoeksvraag het genuanceerd kijken naar een betekenisvolle praktijksituatie. Daarbij worden inzichten volgens het driehoekmodel van Siegers (2002) vanuit de persoon, praktijk en de theorie herkadert in toekomstig handelen, denken en voelen.

2.1.2 Reflectieniveaus.

In de theorie over reflectie bestaan verschillende omschrijvingen over niveaus van reflectievaardigheden. Groen (2006) heeft het over de beginfase van de bewustwording, de tussenfase waarbij de ervaring wordt gekoppeld aan de beroepsdimensie en de gevorderde fase met daarin de koppeling van de theorie en praktijk met beroepsethische vragen en dilemma's. Schön (1987) heeft het over vijf dimensies van reflecteren. 1. Op actie met daarin propositionele kennis, kennis in gebruik en kennis in actie, 2. Reflectie in actie, 3. Beschrijving van de reflectie in actie, 4. Reflectie op actie. Is reflectie op de beschrijving van reflectie in actie en

5. Reflectie op de reflectie op actie. Groen (2006) geeft als belangrijk uitgangspunt voor reflectie aan, om zo kort mogelijk na de betekenisvolle gebeurtenis te reflecteren. Het terughalen van ervaringen in denken, willen en doen is gemakkelijk als de ervaringen nog recent zijn. De Pabo zet in het tweede studiejaar het proces van leren reflecteren voort door verdieping aan te brengen in de cyclus van Korthagen (2002) (zie figuur 2.1). Dit model biedt in het eerste studiejaar een houvast bij het onderzoeken van praktijkervaringen. In het tweede studiejaar wordt het reflecteren uitgebreid met het aanbieden van meerdere methoden en modellen. De verdieping van het leren reflecteren bestaat uit het verwoorden van de discrepantie, het verwoorden van het dilemma en het werken met het ui-model van Korthagen (2002) (zie figuur 2.2.).



figuur 2.1. cyclus van Korthagen (2002). figuur 2.2. ui-model Korthagen (2002)

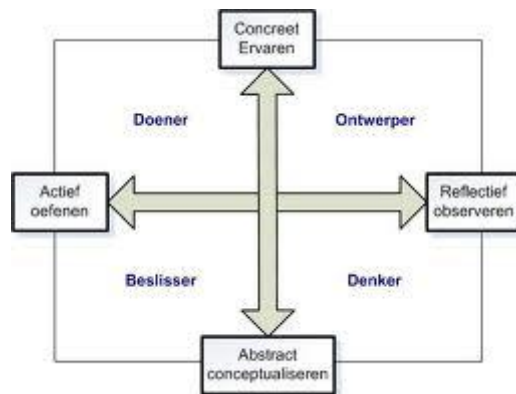
Dit onderzoek richt zich op fase 4 van Schöns theorie over reflectie op actie. Het gaat in dit onderzoek over reflecteren op een betekenisvolle situatie uit de praktijk. De ervaring leert dat het achteraf reflecteren met behulp van de cyclus van Korthagen bij een aantal tweedejaars studenten moeizaam verloopt (zie introductie).

2.1.3 Betekenisvol leren.

Wat zegt de theorie over betekenisvol leren? In Groen (2006) stelt Kolb vast dat er vier vormen van leren bestaan. Abstract leren tegenover het concreet leren en actief leren tegenover het reflectief leren. Deze vormen van leren koppelt Kolb aan leerstijlprofielen. De doener, de ontwerper, de denker en de beslisser. Ieder heeft een eigen, voorkeurs- leerstijl het sterkst ontwikkeld.



Volgens Kolb komt volledig leren tot stand door het benutten van alle leerstijlprofielen (zie figuur 2.3).



figuur 2.3. leercyclus en leerstijlen Kolb (1976).

Korthagen (2002) spreekt over cyclisch leren. De cyclus van Korthagen bestaat uit vijf fasen waarbij het gekozen alternatief opnieuw wordt ingezet in de praktijksituatie. (zie figuur 2.1). De laatste fase is meteen ook weer de beginfase. Lingsma (2002) heeft het over 'triple loop' of "verdiept" leren. Na de vraag: wat doe ik? Waarin leren ontstaat door actie, komt de vraag: welke opvatting en strategieën hanteer ik en wat vind ik ervan? Waarbij leren ontstaat door herkaderen. Verdiept leren ontstaat door de vraag: wat wil ik? Deze vorm van leren noemt Lingsma (2002) transformationeel leren. (zie figuur 2.4.).



figuur 2.4 triple loop leren Lingsma (2002).

Korthagen en Lagerwerf (2009) beschrijven in de zoektocht naar de vormgeving van het nieuwe leren, het authentiek leren. De situatie of ervaring is binnen het authentiek leren betekenisvol voor de student en daardoor ontstaat meer betrokkenheid. Frederickson (2002) beschrijft in haar 'broaden-and-build-model' dat je vooral moet aansluiten bij positieve belevingen en kwaliteiten van studenten als het gaat om het bevorderen van leren. De methodiek SVIB ziet leren vanuit het oplossingsgericht werken (Cauffman, 2007). Vanuit krachtige leerkrachtinterventies kijken naar waar de kansen liggen.

Dit onderzoek verstaat onder betekenisvol leren een combinatie van authentiek leren, het 'broaden-and-build-model' en het oplossingsgericht werken volgens de methodiek SVIB. Vanuit een voor de student betekenisvolle situatie aansluiten bij de positieve belevingen van de student. Kortom vanuit de kracht naar de kans.

2.1.4 Relatie betekenisvol leren en reflecteren.

Als we kijken naar de relatie tussen het betekenisvol leren en reflecteren zien Korthagen en Lagerwerf (2009) in reflecteren een essentiële activiteit die het zelfsturend vermogen van de studenten vergroot. Groen (2006) ziet reflecteren als een manier van leren en tegelijkertijd als een vaardigheid. Volgens Janssen (2011) speelt reflectie een cruciale rol in het leren van de ervaringen die de student opdoet. Reflectie is een kerncompetentie die de student nodig heeft om gericht te kunnen werken aan de ontwikkeling van andere competenties. In de theorie vind je ook een aantal kanttekeningen met betrekking tot het leren en reflecteren. Volgens Groen (2006) zijn rust, tijd, concentratie, abstractievermogen, analytisch vermogen, lerende houding, moed/ durf, confronteren, wilskracht en nieuwsgierigheid voorwaardelijk voor het leren reflecteren. Korthagen en Lagerwerf (2009) stellen dat er in de praktijk vaak een spanningsveld ontstaat tussen wat de student 'moet' waar hij niet voor gekozen heeft en wat de opleiding aandraagt. Het spanningsveld dat ontstaat kan volgens Korthagen en Lagerwerf worden ondervangen door de studenten toch te laten ervaren wat een bepaalde methodiek oplevert en er daarna in een groep over te praten. In het kader van dit onderzoek zien we reflecteren als een vaardigheid die het zelfsturend vermogen van de student vergroot.

2.2 Tweedejaars studenten Pabo Avans Breda en leren reflecteren.

In deze paragraaf volgt een beschrijving wat het doel van de Pabo is wat betreft het leren reflecteren en welke instrumenten de Pabo daarvoor inzet. Janssen (2011) stelt dat de student in staat moet zijn om te leren van de ervaringen die hij opdoet. Reflectie speelt daarbij een cruciale rol. De student zal moeten begrijpen en verwoorden wat er aan de hand is in een betekenisvolle situatie om van daaruit nieuw gedrag te bepalen. Het leren sturen van je eigen ontwikkeling, de doorgroeicompententie, heeft de Pabo vorm gegeven in competenties, indicatoren en criteria. Voor het niveau van taakbekwaam, in het tweede studiejaar, zijn de indicatoren en criteria van de competentie in reflectie en ontwikkeling beschreven op pagina 8 van de reader Methodische Praktijk Begeleiding 2. (Janssen, 2011 bijlage A). Volgens Janssen (2011) wordt over de rol en het belang van reflectie in het beroeps- en competentie profiel leraar basisonderwijs van Avans Hogeschool (2005) onder andere gezegd dat het meesterschap van de leerkracht hierin bestaat dat de leerkracht langs de weg van reflectief handelen, zelf sturing weet te geven aan zijn eigen professionaliteit. Voor de ontwikkeling van de reflectieve vaardigheden als competentie is het belangrijk dat de student gebruik maakt van modellen. Tijdens de lessen Methodische Praktijk Begeleiding (in het vervolg aangeduid met MPB) in het tweede jaar maakt de contactdocent gebruik van de cyclus van Korthagen (zie figuur 2.1) en het ui-model (zie figuur 2.2).

2.3 Methodiek SVIB.

In deze paragraaf wordt de theorie over reflecteren en betekenisvol leren zoals hierboven beschreven, gekoppeld aan belangrijke uitgangspunten van de methodiek SVIB: ervaringsleren, het eigenaarschap, betekenisvolle situatie en oplossingsgericht werken.

Bij het volgen van een SVIB traject worden eerdere ervaringen genomen als uitgangspunt. Bij het intakegesprek wordt een leervraag geformuleerd en vertaald naar concreet handelen. Daarop volgt een filmopname. De betekenisvolle situatie van de filmopname wordt in een begeleidingsgesprek omgezet in concrete werkpunten door de gecoachte. Na het oefenen van de werkpunten in de praktijk wordt er weer een filmopname gemaakt. Deze cyclus van filmopname, begeleidingsgesprek en het ervaren herhaalt zich in een traject over het algemeen drie keer. Binnen de methodiek SVIB is er sprake van het door Groen en Kolb (2006) beschreven ervaringsleren omdat de ervaring als uitgangspunt dient voor ontwikkeling en groei.

Binnen de methodiek SVIB is het eigenaarschap van het traject van groot belang. Als de gecoachte open staat voor verandering en de verantwoording neemt voor het veranderingsproces komt betekenisvol leren tot stand. Groen (2006) beschrijft het eigenaarschap in de voorwaarden om te leren reflecteren als een lerende houding, confronteren, wilskracht en nieuwsgierigheid.

Het werken met filmopnames in de praktijksituatie binnen een SVIB traject sluit aan bij het authentiek leren van Korthagen en Lagerwerf (2009) omdat de student zelf met een leervraag komt en zelf de betekenisvolle situatie bepaalt.

Het oplossingsgericht werken volgens Cauffman (2007) binnen de methodiek SVIB is erop gericht om vanuit de kracht en kwaliteit van de gecoachte te werken aan de kansen. Dit komt overeen met wat Frederickson (2002) beschrijft in het 'broaden-and-build' model. Door het aansluiten bij positieve belevingen en kwaliteiten kan je het leren bevorderen.

Het maken van filmopnames binnen de methodiek SVIB geeft de gecoachte de gelegenheid om een betekenisvolle situatie terug te halen naar het hier en nu. Hierdoor kan het reflecteren kort na de betekenisvolle situatie gebeuren. Volgens Groen(2006) is het recent reflecteren na een betekenisvolle gebeurtenis een belangrijk uitgangspunt voor zinvolle reflectie.

In dit hoofdstuk zijn de sleutelwoorden van dit onderzoek verkend vanuit de theorie. In hoofdstuk 3 zal de opzet van het onderzoek en hoe ik er in de praktijk achter wil komen of de methodiek SVIB een bijdrage levert aan het betekenisvol leren reflecteren van tweedejaars studenten Pabo aan de orde komen.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie.

In dit hoofdstuk zal de onderzoeksmethodologie worden beschreven.

Achtereenvolgens komen aan de orde om welk type onderzoek het gaat en hoe, waar en met wie de data voor dit onderzoek worden verzameld. Tenslotte volgt een beschrijving van de validiteit, de betrouwbaarheid, triangulatie en de ethiek.

3.1 Type onderzoek en het verzamelen van gegevens.

3.1.1 Type onderzoek.

Dit onderzoek bestaat volgens Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepsma (2011) uit een schoolgericht praktijkonderzoek. Het onderzoek richt zich op de dagelijkse onderwijspraktijk en alles daar omheen. In dit onderzoek gaat het om de bijdrage van de methodiek SVIB in het leren reflecteren van tweedejaars studenten Pabo. Harinck (2010) zegt dat onderzoek betrekking kan hebben op uitgangspunten, op problemen of behoeften van de doelgroep. In de introductie van het onderzoek wordt beschreven dat het alleen schriftelijk leren reflecteren niet aansluit bij de in Groen (2006) door Kolb omschreven leerstijlbehoeften van alle studenten. Hier ontstaat een behoefte van de doelgroep.

Door middel van kleinschalige trajecten, in de vorm van drie leerteams, probeer ik in dit onderzoek het leren reflecteren in het tweede studiejaar van de Pabo te verbeteren. Harinck (2010) stelt dat het daarbij gaat om een praktische activiteit, namelijk het ontwerpen. De onderzoeksmethodische keuze is vanuit bovengenoemde redenen voor een ontwerpgericht onderzoek.

3.1.2 Verzamelen gegevens.

Dit onderzoek wordt uitgevoerd met tweedejaars studenten Pabo omdat juist in het tweede studiejaar er een basis wordt gelegd voor de doorgroeicompententie van het reflecteren. Immers zijn het de filmopnames van de betekenisvolle situaties die vooral de buitenste lagen van het ui-model van Korthagen (figuur 2.2), de kennis en de gedragsvaardigheden, in beeld brengen. In dit onderzoek worden de gegevens verzameld bij negen studenten in drie leerteams. Baarda (2000) geeft aan dat er voor het instrument vragenlijst sprake moet zijn van substantieel meer participanten.

Omdat het werken met vragenlijsten organisatorisch beter haalbaar is, wordt in dit onderzoek toch gebruik gemaakt van het instrument vragenlijsten. De vragenlijsten worden voorafgaand aan het intakegesprek ingevuld en ingeleverd. De vragenlijsten achteraf worden na het evaluatiegesprek ingevuld en ingeleverd.



In een vijfpuntsschaal: 1= zeer weinig competent, 2= weinig competent, 3= gedeeltelijk weinig/veel competent, 4= veel competent, 5= zeer veel competent, hebben de studenten vooraf en achteraf aangegeven hoe competent ze zich voelen in het betekenis geven aan:

Vraag 1: discrepantie gewenst gedrag/gedrag in de praktijk (wegnemen blinde vlek).

Vraag 2: non-verbale communicatie (gezichtsuitdrukking, houding en gebaren).

Vraag 3: theorie-praktijkkoppeling (verwijzing naar de literatuur).

Vraag 4: benoemen gewenst gedrag (vriendelijk leiding geven, complimenten).

Vraag 5: beurtverdeling (initiatieven, lesopening/afsluiting, beurtopening/afsluiting).

Vraag 6: didactische vaardigheden (werkvormen, instructiemodellen).

Vraag 7: organisatorische vaardigheden (wie, wat, waar en wanneer).

Alle studenten leveren na het intakegesprek het formulier intakegesprek in waarin ze de leervraag concretiseren naar praktische leerkrachtvaardigheden.

Leerteam A en Leerteam B werken vervolgens met de in Balen, Firssova, Geerts, Jellema-van der Meulen, Laeken, Mitzschke, Sillen-Sloekers & Vandalon (2009)) omschreven kolommenteknik van Korthagen (bijlage B) omdat deze techniek een leerlijn aanbrengt tussen de twee filmopnames en de werkpunten. Leerteam C zal in twee begeleide intervisiebijeenkomsten worden gecoached in het analyseren van fragmenten uit de filmopnames. Daarbij zal het Collegiaal Ondersteunend Leren in de vorm van het geven van tops en tips ofwel de krachten en kansen leiden tot het concretiseren van de werkpunten naar praktische leerkrachtvaardigheden. De activiteiten van Leerteam A bestaan naast het intake en evaluatiegesprek louter en alleen uit het invullen van de kolommenteknik van Korthagen. De activiteiten van Leerteam B bestaan naast het intake- en evaluatiegesprek uit het invullen van de kolommenteknik van Korthagen en het integreren van de theorie uit de reader. De reader bestaat uit hoofdstuk 2 en blz 12, 56, 57, 70, 83 en 84 van den Heijkan & Wegen (2000). Bij de vragenlijst achteraf is onderscheid in de vragen gemaakt tussen de verschillende leerteams om de triangulatie met betrekking tot de begeleiding transparant te maken. De studenten hebben in de vragenlijst door middel van een vijfpuntsschaal: 1= zeer ineffectief, 2= ineffectief, 3= gedeeltelijk in-effectief, 4= effectief, 5= zeer effectief, aangegeven hoe ze het werken met de cyclus van Korthagen (leerteam A, B en C), de kolommenteknik van Korthagen (leerteam A en B), de reader (leerteam B) en het begeleide intervisietraject (leerteam C) vooraf- en achteraf het traject ervaren. Aansluitend onderbouwen de studenten hun keuze in een open vraag.



3.2 Validiteit, betrouwbaarheid, triangulatie en ethiek.

3.2.1. Validiteit.

Dit onderzoek is gericht op hoe tweedejaars studenten Pabo de methodiek SVIB ervaren en of ze groei ervaren met betrekking tot verschillende competenties en het betekenisvol leren reflecteren. Voorafgaande aan de introductie van de trajecten van de verschillende leerteams, heb ik de studenten uitgenodigd om op post-it's te schrijven wat er in ze opkomt als ze denken aan de termen denken, willen en voelen in relatie tot de methodiek SVIB. Als afsluiting van de trajecten stel ik alle leerteams dezelfde vragen. De verkregen data verwerk ik in een schema waardoor ik een overzicht krijg over denken, willen en voelen vooraf en achteraf gerelateerd aan het transformationeel leren (Lingsma, 2002). In dit onderzoek worden deze data beschouwd als een illustratie van de beginsituatie en van de leeropbrengsten. Door middel van het afnemen van een vragenlijst vooraf (bijlage C) en een vragenlijst achteraf (bijlage D) worden data verzameld over hoe de studenten de bijdrage van de methodiek SVIB in relatie tot de verschillende competenties ervaren. Door het naast elkaar leggen van de informatie van de individuele vragenlijsten kan per student in kaart gebracht worden hoe de student de methodiek SVIB heeft ervaren. Door het naast elkaar leggen van de informatie van de drie leerteams kan in kaart gebracht worden in hoeverre een leerteam de mate van begeleiding in relatie tot de methodiek SVIB heeft ervaren. Bij de totstandkoming van de vragenlijsten heb ik gebruik gemaakt van Baarda, Goede de, & Kalmijn (2000), Harinck (2010) en Kallenberg e.a. (2011). Harinck (2010) geeft aan dat de onderzoeksinstrumenten en de taal zo KISS: Keep It Simple, Stupid mogelijk gehouden moet worden om zo heldere en consistente antwoorden te krijgen. De vragenlijsten bestaan uit zowel gesloten als open vragen omdat volgens Harinck (2010) het stellen van louter gesloten vragen onvoldoende informatief is. De open vragen dienen volgens Harinck (2010) als toelichting op de gesloten vragen.

3.2.2. Betrouwbaarheid.

De betrouwbaarheid van dit onderzoek komt tot stand door de transparante weergave. Zowel de vragenlijst vooraf, de vragenlijst achteraf als het begeleiden van een intervisiebijeenkomst zijn vooraf aan het onderzoek in een pilot bij een extern leerteam uitgetoetst. Harinck (2010) noemt dit proefdraaien in het belang van de onderzoeker omdat een pilot eventuele mankementen uit de instrumenten haalt. Triangulatie komt tot stand doordat de methodiek SVIB in drie verschillende leerteams met drie verschillende vormen van begeleiding aangeboden zal worden. Leerteam A werkt geheel zelfstandig aan het traject, leerteam B krijgt een reader met daarin theorie over basisinteractie en leerteam C krijgt een begeleide intervisietraject met mij in de functie als coach.

3.2.3. Triangulatie & Ethiek.

De triangulatie in het onderzoek bestaat uit de verschillende in hoofdstuk 2.1 en 2.2 beschreven theoriën over reflecteren en betekenisvol leren. Daarnaast wordt in dit onderzoek in de leerteams op drie verschillende manieren een SVIB traject doorlopen (zie 3.2.2.).

In de relatie met de leerteams is het belangrijk dat wordt aangegeven dat de medewerking voor het onderzoek los staat van de beoordeling binnen de stage. Dit is tijdens het intakegesprek concreet verwoord naar de leerteams. De vragenlijsten zullen anoniem ingevuld worden. De studenten bepalen zelf wie welk respondentnummer krijgt. Vanaf het begin van mijn voornemen om dit onderzoek te richten op het leren reflecteren van tweedejaars studenten Pabo zijn er twee gesprekken geweest op de Pabo. Een oriënterend gesprek met mevrouw van Son-van Emmerik de directrice van de Pabo en daarna een gesprek met de heer van Oosterbosch, een docent van de Pabo, die affiniteit heeft met de methodiek SVIB in relatie tot het leren reflecteren. Door het respectvol afstemmen op de Pabo is er sprake van zuiver en ethisch handelen. Naast de studenten van mijn supervisiegroep wordt het proces van het schrijven van dit onderzoek regelmatig besproken met een drietal critical friends waaronder de docent op de Pabo.

In hoofdstuk 4 zullen de data die met boven beschreven opzet verzameld zijn, gepresenteerd worden.



Hoofdstuk 4 Dataverzameling, -analyse & -interpretatie.

Dit hoofdstuk bestaat uit de presentatie van de dataverzameling, het objectief weergeven van de kwantitatieve- en kwalitatieve data en een eerste interpretatie van de data. De eerste paragraaf bestaat uit de uitwerking van het schema naar aanleiding van denken, willen en voelen in relatie tot de methodiek SVIB. De volgende paragraaf bestaat uit de schematische weergave van de kwantitatieve data. Daarna volgt een schematische weergave van de kwalitatieve data.

4.1 Overzicht denken, willen en voelen SVIB vooraf en achteraf.

De dataverzameling van het schema is ontstaan vanuit een werkvorm waarin de studenten post-it's plakten op posters met de titels denken, willen en voelen. Het transformationeel leren volgens Lingsma (2002). De doelstelling was ten eerste om de studenten aan het begin van het SVIB-traject te activeren en ten tweede om de studenten uit te dagen woorden te geven aan denken, willen en voelen. Het woorden geven aan denken, willen en voelen loopt daarnaast ook parallel aan fase twee van de cyclus van Korthagen (2002) waarmee de studenten bekend zijn binnen de MPB van het tweede studiejaar. In dit onderzoek worden deze data beschouwd als een illustratie van de beginsituatie en van de leeropbrengsten. Het onderstaande schema geeft aan wat de studenten hebben geformuleerd aan het begin van het traject.

Leerteam	Denken vooraf	Willen vooraf	Voelen vooraf
A	Eigen interpretatie. Momentopname veel zien. Manier van reflecteren.	Leerzaam. Goed beeld houding. Zicht non-verbale communicatie. Zelfreflectie. Feedback. Leren.	Ongemakkelijk (2x) Confronterend (3x) Grappig.
B	Meerwaarde. Bijdrage inzicht houding.	Informatie. Goed beeld houding. Nieuwe leervragen. Heldere opbouw.	Confronterend. Micro-analyse. Tijdverspilling. Trekt me totaal niet.
C	Leerzaam. Veel tijd. Terug kijken.	Begeleiding. Bewust worden handelen (2x) Leren (2x) Inzicht. Nieuwe leervragen.	Schaamte. Onzeker (2x) Blij.

Figuur 4.1 Schema denken, willen en voelen vooraf. N=9

Na het invullen van het document evaluatiegesprek hebben de studenten weer post-it's geplakt om achteraf woorden te geven aan denken, willen en voelen in relatie tot SVIB. Het doel was het afsluiten van het traject en het vergelijken van de uitspraken vooraf en achteraf.

Leerteam	Denken achteraf	Willen achteraf	Voelen achteraf
A	Effectief (2x) Nieuwe leervraag. 3x2 min = goed. 15 min = te lang. Positief.	Samen (2x) Vaker (2x) Klein kijken Nieuwe leervragen Leerlijn	Niet eng (2x) Confronterend (2x) Op mijn gemak
B	Minder tijd Terug kijken. Geen gebruik toekomst.	Duidelijke afspraken. Incidenteel inzetten.	Duidelijk beeld. Effectief. Niet voor mij. Oppervlakkig.
C	Leerzaam (2x) Bewust worden handelen. Meer leermomenten. Effectief Zichtbaar handelen Minder tijd	Bewuster worden handelen (3x) Hier verder mee gaan.	Trots. Onzeker (2x) Fijn. Minder raar. Raar beeld te zien en te delen.

Figuur 4.2 Schema denken, willen en voelen achteraf. N=9

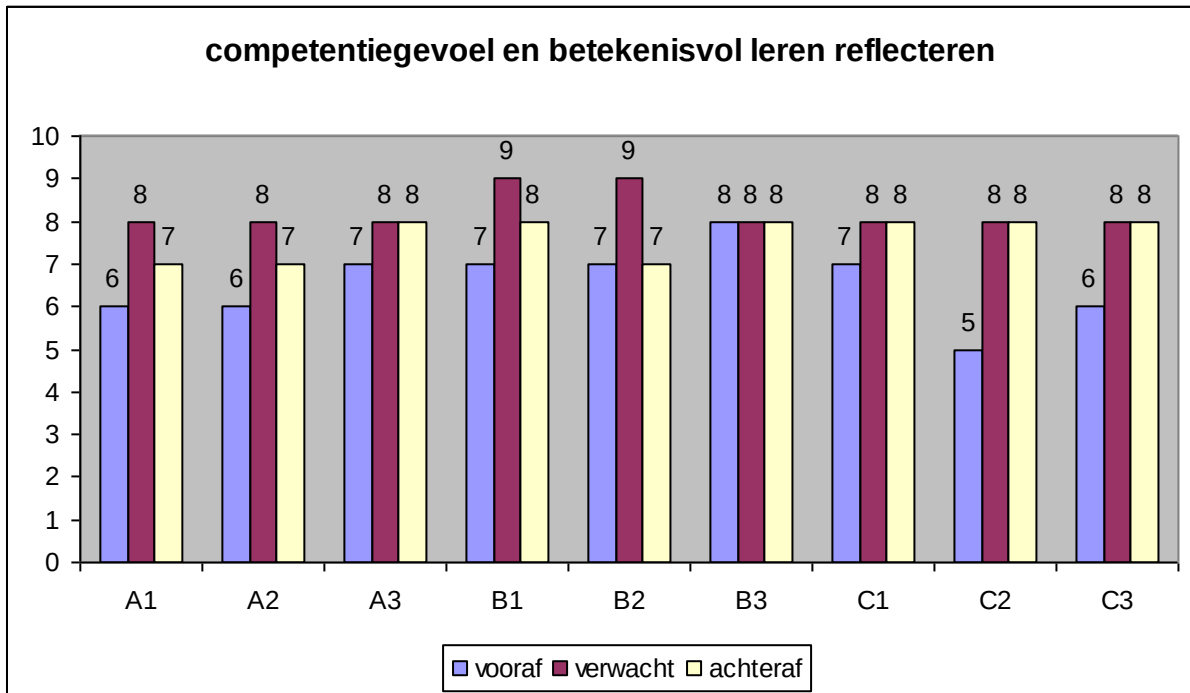
Het volgen van een traject wordt door leerteam A en C als minder eng of raar ervaren. Leerteam B en C vinden dat het traject minder tijd in beslag heeft genomen dan ze dachten. In leerteam B geeft een student aan dat hij het werken met de methodiek SVIB niet fijn vond.

In hoofdstuk 5 worden deze bevindingen gekoppeld aan de literatuur en de onderzoeksvraag.

4.2 Kwantitatieve data.

4.2.1 Competentiegevoel en leren reflecteren.

De grafieken in deze paragraaf laten zien welk competentiegevoel de studenten vooraf (blauw) en achteraf (wit) hebben ten aanzien van het leren reflecteren. De studenten hebben vragenlijsten ingevuld, waarin ze aangeven welk competentiegevoel ze op dat moment hadden ten aanzien van het traject. De scores werden uitgedrukt op een schaal van 0 tot 10. De studenten hebben zich aan het begin van het traject ook uitgesproken over het te verwachten competentiegevoel aan het einde van het traject (paars).



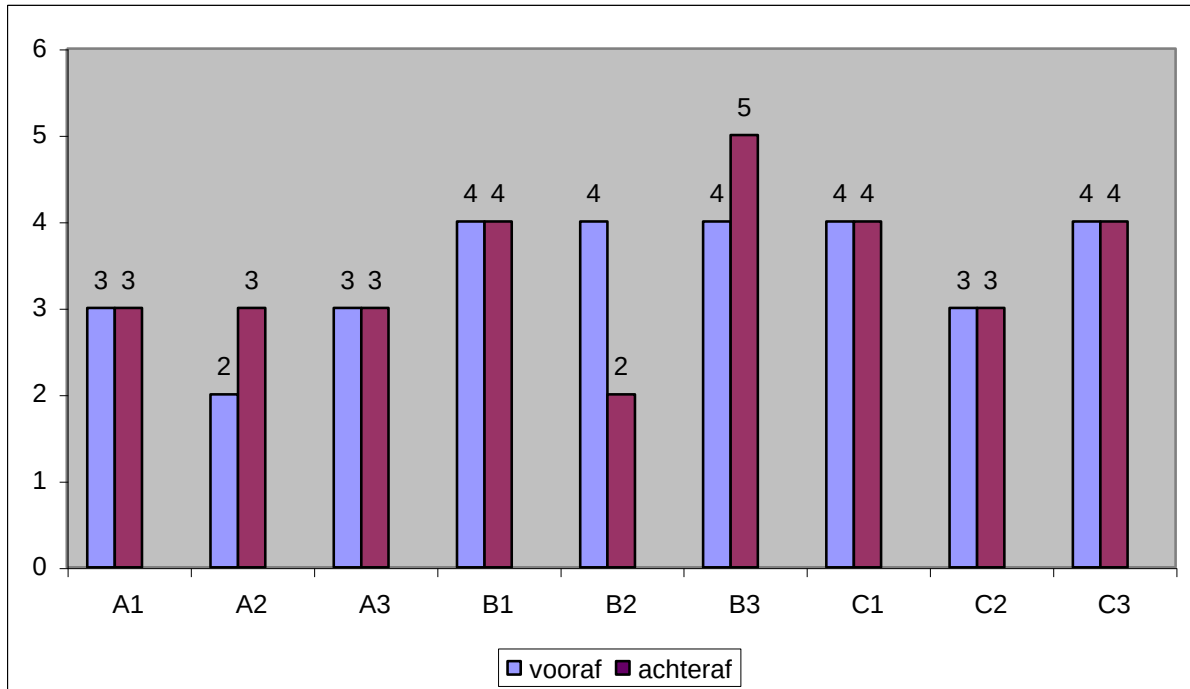
Figuur 4.3 Leerteam A, B en C. N=9

In leerteam A (A1, A2 en A3) hebben de studenten individueel de beelden geanalyseerd en geregistreerd in de kolommenteknik van Korthagen (bijlage B). Alle studenten zijn een punt gestegen in hun competentiegevoel. Twee van de drie studenten hebben de verwachte stijging niet gehaald. In leerteam B (B1, B2 en B3) hebben de studenten individueel de beelden geanalyseerd en geregistreerd in de kolommenteknik van Korthagen. Daarnaast hadden de studenten literatuur tot hun beschikking in de vorm van een reader over basiscommunicatie (H3.1.2) Er zijn twee studenten die aangeven dat ze vooraf en achteraf op hetzelfde niveau zijn gebleven. Er zijn twee studenten die de verwachte stijging niet hebben gehaald. In leerteam C hebben de studenten een begeleide intervisietraject gevolgd. Alle studenten zijn gestegen in hun competentiegevoel en alle studenten hebben de verwachte stijging gehaald.

4.2.2 Competentiegevoel en betekenis geven aan.

In de in paragraaf 4.1 genoemde werkvorm waarin de studenten worden uitgenodigd om woorden te geven aan het denken, willen en voelen in relatie tot SVIB, blijkt dat de studenten vooral woorden geven gerelateerd aan de basisinteractie. Daarom zijn vraag 1, vraag 2, vraag 4 en vraag 5 (H3.1.2) interessant om nader te bekijken.

Vraag 1. Discrepantie gewenst gedrag/gedrag in de praktijk (wegnemen blinde vlek).

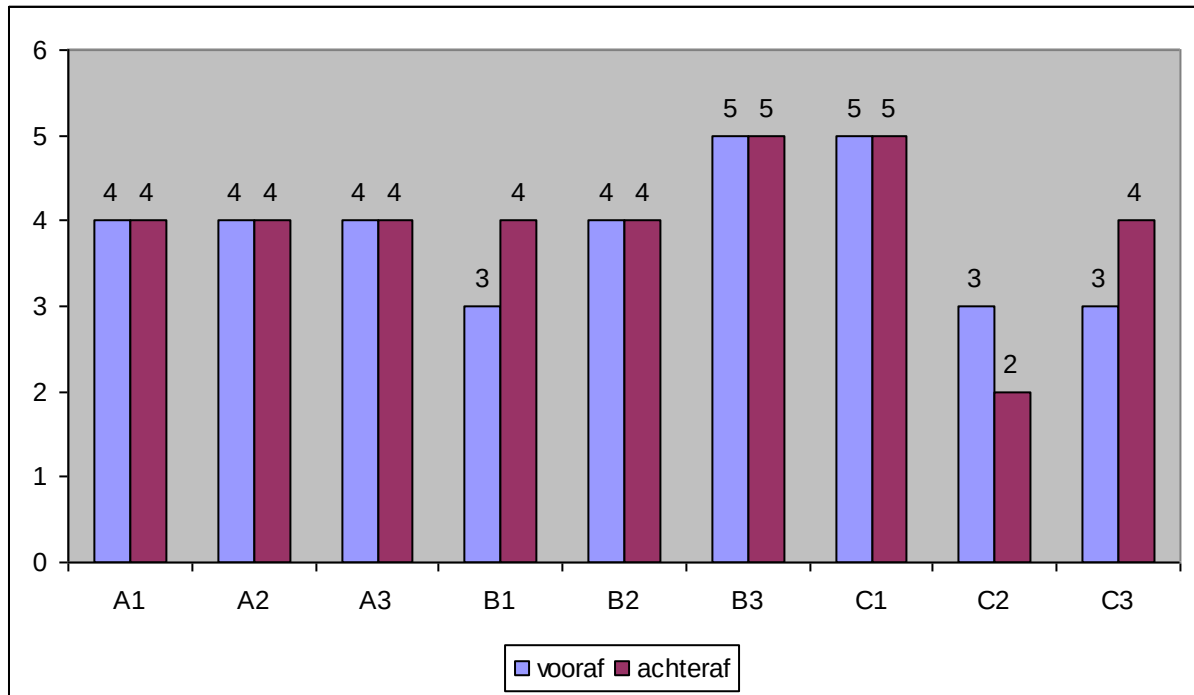


Figuur 4.4 Vraag 1. N=9

In leerteam A zijn twee studenten gelijk gebleven in hun gevoel competent te zijn in het betekenis geven aan de discrepantie gewenst gedrag/gedrag in de praktijk. Alle studenten uit leerteam A geven na het traject aan gedeeltelijk weinig/veel competent te zijn. In leerteam B is het opvallend dat een student aangeeft dat hij minder competent is geworden in het betekenis geven aan de discrepantie gewenst gedrag/gedrag in de praktijk. De andere studenten van leerteam B geven juist aan dat ze veel en zeer veel competent zijn in het betekenis geven aan de discrepantie gewenst gedrag/gedrag in de praktijk. In leerteam C zien we dat alle studenten gelijk zijn gebleven in hun competentiegevoel in het betekenis geven aan de discrepantie gewenst gedrag/gedrag in de praktijk.



Vraag 2. Non-verbale communicatie (houding, gezichtsuitdrukking, gebaren).

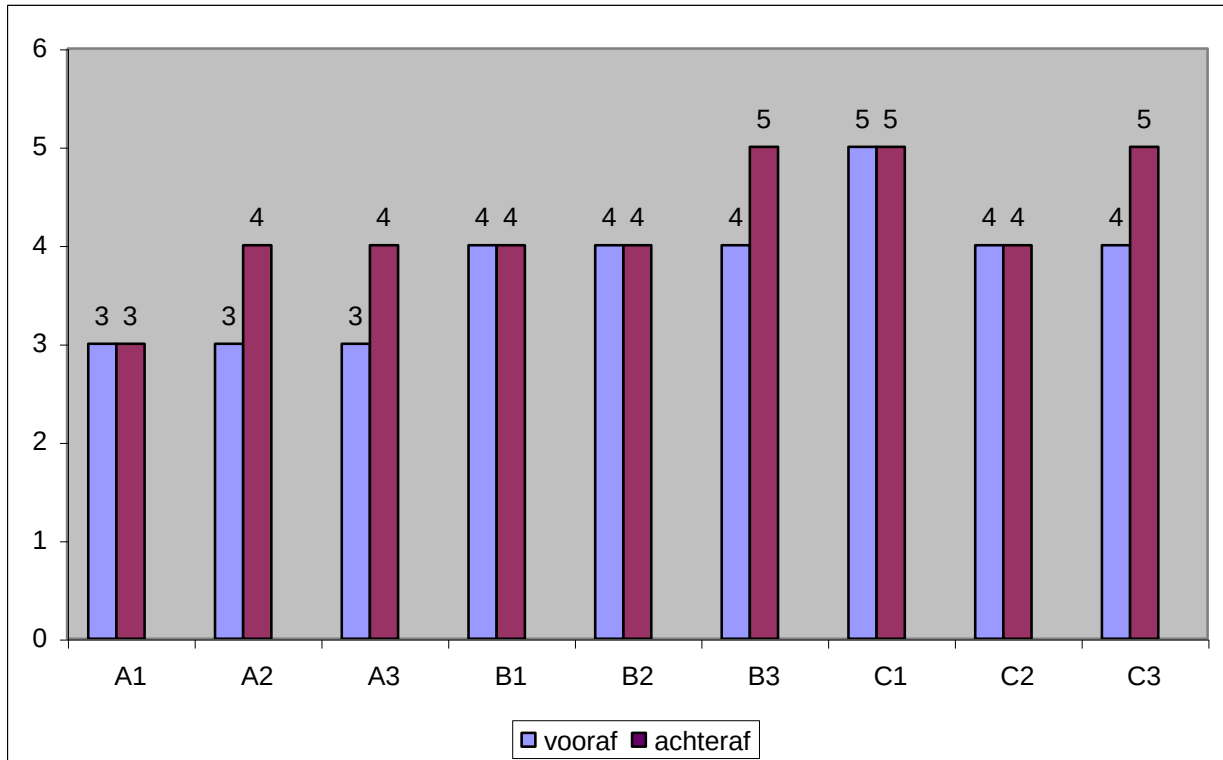


Figuur 4.5 N=9

In leerteam A zien we dat alle studenten gelijk gebleven zijn in hun competentiegevoel in het betekenis geven aan de non-verbale communicatie. In leerteam B zijn er twee studenten die gelijk zijn gebleven in hun competentiegevoel in het betekenis geven aan de non-verbale communicatie. Een student is gestegen in zijn competentiegevoel in het betekenis geven aan de non-verbale communicatie. In leerteam C valt vooral op dat een student zich achteraf minder competent voelt in het betekenis geven aan de non-verbale communicatie. Een student is gestegen en een student is gelijk gebleven in het betekenis geven aan de non-verbale communicatie.



Vraag 4. Benoemen gewenst gedrag (vriendelijk leiding geven, complimenten).

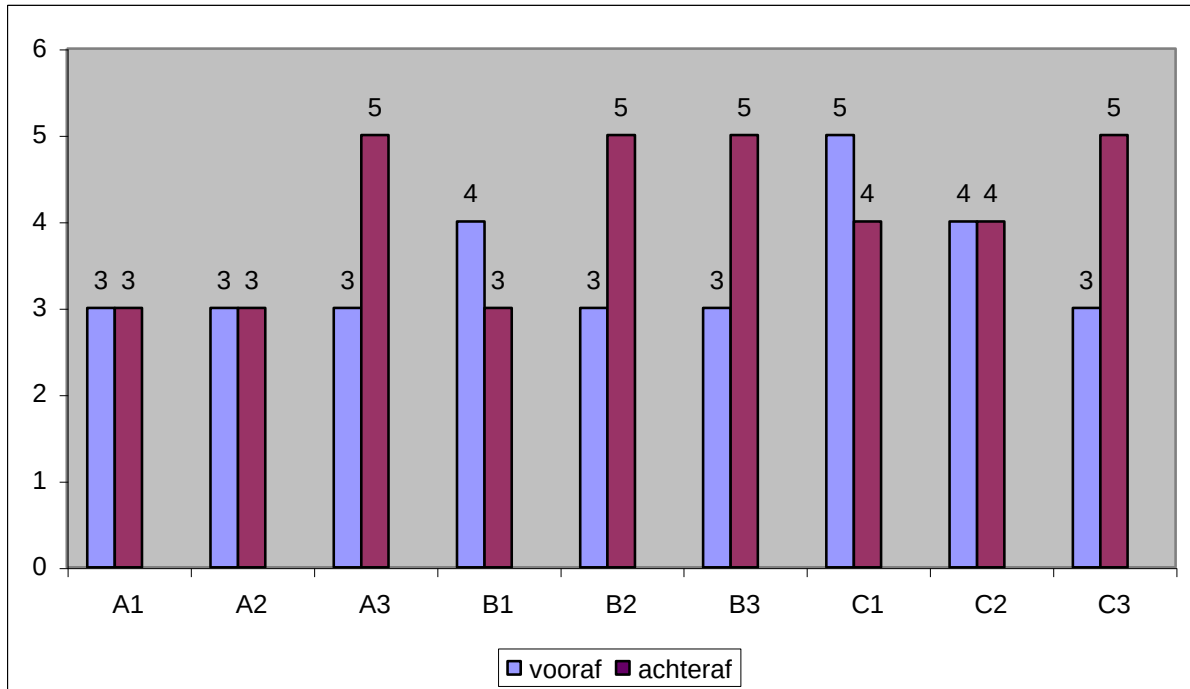


Figuur 4.6 Vraag 4. N=9

In leerteam A geven twee studenten aan dat ze gestegen zijn in hun competentiegevoel in het betekenis geven aan het benoemen van gewenst gedrag. Een student is gelijk gebleven in het competentiegevoel in het betekenis geven aan het benoemen van gewenst gedrag. In leerteam B en leerteam C zien we dat twee studenten gelijk zijn gebleven in hun competentiegevoel in het betekenis geven aan het benoemen van gewenst gedrag. Een student is gestegen in het competentiegevoel in het betekenis geven aan het benoemen van gewenst gedrag.



Vraag 5. Beurtverdeling (initiatieven, lesopening/afsluiting, beurtopening/afsluiting).



Figuur 4.7 Vraag 5. N=9

Bij leerteam A zien we dat twee studenten gelijk zijn gebleven wat betreft hun competentiegevoel in het betekenis geven aan de beurtverdeling. Een student laat een stijging van twee punten zien in het competentiegevoel in het betekenis geven aan de beurtverdeling. In leerteam B zien we dat twee studenten een stijging laten zien in het competentiegevoel in het betekenis geven aan de beurtverdeling. Een student geeft aan zich achteraf minder competent te voelen in het betekenis geven aan de beurtverdeling. In leerteam C valt op dat een student aangeeft zich achteraf minder competent te voelen in het betekenis geven aan de beurtverdeling. Een andere student blijft gelijk in zijn competentiegevoel in het betekenis geven aan de beurtverdeling. Weer een andere student laat een grote stijging zien in zijn competentiegevoel in het betekenis geven aan de beurtverdeling.

In hoofdstuk 5 volgt een verwerking van deze data in relatie tot de in hoofdstuk 1 beschreven onderzoeksvraag en de in hoofdstuk 2 beschreven theorieën.



4.3 Kwalitatieve data.

Naast de kwantitatieve data (zie vijf puntsschaal H3.1.2) worden in onderstaande tabel de kernen weergegeven uit de antwoorden die gegeven zijn op de open vragen.

Leerteam	Eerdere ervaring filmopnames vooraf	Ervaring Cyclus Korthagen vooraf	Pabo- MPB –Cyclus Korthagen vooraf
A	n.v.t 3: opheffen blinde vlek momentopname. 4: klopt beeld, gevoel en wil?	n.v.t. (2x) Ja. 2e graads Nederlands	3: dubbel op (2x). Weinig mee gewerkt. 4: maar vergt veel tijd.
B	n.v.t. (2x) 4: leerzaam, maar niet leuk.	n.v.t. (3x)	2: onzinnig. 3: Korthagen leertaken MPB. 4: stapsgewijs kijken naar handelen.
C	n.v.t. (3x)	n.v.t ja Pabo. (2x)	3: geen koppeling MPB leertaken/reflectie. Leren door doen. 4: bewust van je handelen. (2x)

Figuur 4.8 Ervaring filmopnames en cyclus Korthagen. N=9

Wat opvalt is dat een student uit leerteam B het werken met de cyclus van Korthagen vooraf als ineffectief ervaart. Verder hebben de studenten op uitzondering van een student in leerteam A geen ervaring in het werken met de cyclus van Korthagen. Drie van de negen studenten geven aan dat er al eens eerder tijdens een studie filmopnames van ze zijn gemaakt.

Leerteam	Kolommentechiek Korthagen achteraf	Toekomst inzetten kolommentechiek? achteraf
A	3: meer info hoe te kijken. 4: bewust kijken. 4: alle punten komen terug.	3: veel tijd, duidelijkheid. 3: onoverzichtelijk, niet prettig. 4: meer inzicht.
B	3: reflecteert oppervlakkiger. 4: ziet zo veel beter. 4: kijkt verder, dieper.	3: hulpmiddel minder competente student. 4: gericht zoeken naar alternatieven. 4: methodiek overzichtelijk handelen.

Figuur 4.9 Ervaring kolommentechiek Korthagen. N=6

Twee studenten hebben het werken met de kolommentechiek van Korthagen (bijlage B) gedeeltelijk (in)effectief ervaren. Vier studenten hebben het werken met de kolommentechiek van Korthagen als effectief ervaren. Drie studenten vinden het gedeeltelijk (in)effectief om de kolommentechiek in de toekomst in te zetten. Drie studenten vinden het effectief om de kolommentechiek in de toekomst in te zetten.

Leerteam	Reader basiscommunicatie achteraf	Toekomst inzetten reader basiscommunicatie? achteraf
B	3: reader en modellen spraken voor zich. 3: veel informatie, afhankelijk competentie. 4: duidelijk, handig praktijksituaties.	3: afhankelijk van de student. 3: wel voor eerstejaars studenten. 4: terugzoeken informatie

Figuur 4.10 Ervaring reader basiscommunicatie. N=3

Twee studenten hebben het werken met de reader als gedeeltelijk (in)effectief ervaren. Een student heeft het werken met de reader als effectief ervaren. Twee studenten vinden het werken met de reader in de toekomst gedeeltelijk (in)effectief. Een student vindt het werken met de reader in de toekomst effectief.

Leerteam	Begeleide intervisie traject	Toekomst inzetten begeleide intervisie traject?
C	4: duidelijk opbouwende kritiek. 5: duidelijk leerpunten. 5: andere manier kijken.	4: je ziet onbewuste dingen. 5: bewust van je handelen. 5: je ziet andere dingen.

Figuur 4.11 Ervaring begeleide intervisietraject. N=3

Twee studenten hebben het begeleide intervisietraject als zeer effectief ervaren. Een student heeft het begeleide intervisietraject als effectief ervaren. Twee studenten vinden het inzetten van een begeleide intervisietraject in de toekomst zeer effectief. Een student vindt het inzetten van een begeleide intervisietraject in de toekomst effectief.



leerteam	Methodiek SVIB gebracht achteraf	Kracht methodiek SVIB achteraf	Kans methodiek SVIB achteraf	Toekomst inzetten methodiek SVIB?
A	meer inzicht. discrepanties duidelijk. meer bewust houding/mimiek.	makkelijk realiseren analyseren beelden snel. extra bewust.	2-wekelijks. 2-tallen. kijken met 'professional'. format kijkvragen.	Standaard integreren. nuttig middel klein kijken.
B	gericht kijken. niet heel veel gebracht. incidenteel inzetten.	duidelijke stappen. tijd viel mee. Duidelijk. reader interessant.	inleveren afspreken. werkvorm te vrij.	inzetten vanaf begin studie. niet nodig.
C	bewust worden handelen. Veel zien samen met anderen	erg fijn samenwerken. tijd viel mee. gesprekken.	langer doorgaan. selecteren filmfragmenten.	standaard inzetten stage. 1x doelgericht kijken.

Figuur 4.12 Ervaring methodiek SVIB. N=9

Het valt op dat in leerteam B een student het niet nodig vindt om in de toekomst met de methodiek SVIB te werken. Alle andere studenten staan positief tegenover het werken met de methodiek SVIB.

Dit hoofdstuk geeft de verzamelde data in grafieken, schema's en analyses weer. In hoofdstuk 5 wordt er een relatie gelegd tussen de data, de literatuur en de onderzoeksvraag. Daarnaast wordt de onderzoeksvraag beantwoord, worden de conclusies beschreven en worden er aanbevelingen voor de toekomst gegeven.



Hoofdstuk 5 Evaluatie, interpretatie, conclusie en aanbevelingen.

In dit hoofdstuk volgt een beschrijving van wat het onderzoek heeft opgeleverd. Achtereenvolgens komen aan de orde de relatie tussen de verzamelde data en de literatuur, een antwoord op de centrale onderzoeksvraag, de conclusies en ten slotte de aanbevelingen en nieuwe onderzoeksvragen voor de praktijk.

5.1 De relatie tussen de verzamelde data en de literatuur.

Groen (2006) geeft in hoofdstuk 2.1.4 aan dat een lerende houding, moed, durf, confronteren, wilskracht en nieuwsgierigheid voorwaardelijk zijn voor het leren reflecteren. Het schema over denken, willen en voelen vooraf (figuur 4.1) laat zien dat de studenten over een aantal van de hierboven door Groen (2006) genoemde attitudes beschikken. Een aantal studenten geeft aan dat ze verwachten dat het traject leerzaam is (willen). Ze verwachten dat het werken met de methodiek SVIB confronterend is (voelen). Ook geven de studenten aan dat ze ondanks dat ze verwachten dat het veel tijd kost, ze veel zien, het leerzaam is en ze verwachten dat er meerwaarde ontstaat (denken). Alle negen studenten hebben filmopnames gemaakt. Voor zes studenten was dat een geheel nieuwe ervaring. Dat geeft aan dat ze over moed en durf beschikken. Alhoewel de studenten verwachten dat het veel tijd gaat kosten, werken ze vrijwillig mee. Dat geeft aan dat ze nieuwsgierig zijn en over wilskracht beschikken. Van de negen studenten is er een student die aangeeft in de toekomst geen gebruik te maken van de methodiek SVIB bij het leren reflecteren omdat hij de methodiek als te oppervlakkig ervaart. In paragraaf 5.3 volgt een theoretische onderbouwing en een mogelijke verklaring voor de ervaring van de student.

Op de onderstaande vragen heb ik in dit onderzoek geprobeerd een antwoord te vinden.

1. Waaruit bestaat de bijdrage van de methodiek SVIB bij het betekenisvol leren reflecteren van tweedejaars studenten Pabo?
2. Ervaren de tweedejaars studenten Pabo de methodiek SVIB als een didactische verrijking met betrekking tot het leren reflecteren?
3. Bij welk mate van begeleiding is het betekenisvol leren reflecteren van tweedejaars studenten Pabo zo optimaal mogelijk?

De vragen worden achtereenvolgens gekoppeld aan de verzamelde data en de literatuur.

Doordat de studenten filmopnames maken, zijn er een aantal aspecten die een positieve bijdrage vormen in het leren reflecteren. De studenten kiezen zelf welke betekenisvolle situatie ze filmen vanuit een leervraag die ze zelf concreet formuleren. Daardoor ontstaat het authentiek leren (Korthagen, 2009) en geeft de student zelf sturing aan zijn ontwikkeling (Janssen, 2011). Door het maken van filmopnames ontstaat de kans om een betekenisvolle situatie, eventueel meerdere malen, terug te halen naar het nu. Groen (2006) zegt dat het recent reflecteren na een betekenisvolle gebeurtenis een belangrijk uitgangspunt is voor zinvolle reflectie.

De kolommenteknik van Korthagen en het begeleide intervisietraject geven structuur aan planmatig werken met de methodiek SVIB. De structuur geeft vorm aan het cyclisch leren (Korthagen, 2009) en het oplossingsgericht werken vanuit kwaliteiten en krachten van de gecoachte naar de leervraag en kansen voor de gecoachte (Cauffman 2007). Door het aanbrengen van de structuur komt betekenisvol leren en reflecteren tot stand. Volgens Korthagen & Lagerwerf (2009) is reflecteren een essentiële activiteit die het zelfsturend vermogen van de studenten vergroot. De studenten geven in de vragenlijst maar summier woorden aan het oplossingsgericht werken (Cauffman, 2007). In figuur 4.12 heeft een student in leerteam A het over het duidelijk worden van discrepanties. In figuur 4.11 heeft een student het over het krijgen van opbouwende kritiek. De studenten uit leerteam C geven aan dat ze het volgen van een begeleide intervisietraject als zeer effectief ervaren, maar leggen in de onderbouwing van de keuze geen relatie met de structuur van het traject (figuur 4.11). Leerteam A en B zijn verdeeld over de ervaringen met het invullen van de kolommenteknik. Twee derde van de studenten (N=6) ervaren de kolommenteknik als effectief. Dat vinden we terug in de onderbouwing in de woorden 'Overzichtelijk handelen' (figuur 4.9). Een derde van de studenten (N=6) ervaren de kolommenteknik als gedeeltelijk (in)effectief. Dat vinden we terug in de onderbouwing in de woorden 'Onoverzichtelijk, niet prettig' (figuur 4.9). Leerteam A geeft aan dat ze in de toekomst de filmopnames in 2-tallen willen analyseren (figuur 4.12). Leerteam C geeft aan dat ze het Collegiaal Ondersteunend Leren in de begeleide intervisiegesprekken als positief hebben ervaren (figuur 4.12). Twee van de drie leerteams geven daarmee aan dat het samen kijken en praten over de beelden waardevol is.

Leerteam B ervaart het inzetten van de reader voor de toekomst als gedeeltelijk effectief afhankelijk van de student (figuur 4.10). In de onderbouwing koppelen de studenten uit leerteam B en C geen woorden aan hun keuze en het aanbieden van kennis over de basisinteractie. Een student uit leerteam B geeft wel aan de reader interessant te vinden (figuur 4.12) en handig om informatie terug te zoeken (figuur 4.10).

Leerteam A heeft in dit onderzoek op geen enkele manier informatie over de basisinteractie of begeleiding gekregen. Heeft de onthouding van begeleiding en de onthouding van kennis over de basisinteractie gevolgen voor het competentiegevoel van leerteam A? In 4 van de 36 vragen over de basisinteractie geven studenten (N=9) aan dat ze zich minder competent voelen. Daarvan is geen enkele student uit leerteam A. In 21 van de 36 vragen over de basisinteractie blijft het competentiegevoel gelijk. Daarvan zijn er 8 van leerteam A. In 11 van de 36 vragen over de basisinteractie stijgt het competentiegevoel bij de studenten. Daarvan zijn er 4 van leerteam A. Informatie over de oorzaak waarom de studenten zich minder, gelijk of meer competent voelen, komt in het kader van dit onderzoek in de vragenlijst niet aan de orde. In paragraaf 5.2 worden de interpretaties van de data en de literatuur gekoppeld aan de (onderzoeks)vragen.

5.2 Antwoord op de centrale onderzoeksvraag.

Doordat de student met de filmopname de betekenisvolle situatie kan terughalen naar het nu, wordt volgens Groen (2006) reflecteren zinvoller. De studenten formuleren zelf de leervraag en zijn eigenaar van het traject. Hierdoor is de student intrinsiek gemotiveerd, een belangrijke voorwaarde voor ontwikkeling volgens Groen. Het maken van de filmopnames en het analyseren werd door een aantal studenten als gemakkelijk ervaren en kostte minder tijd dan verwacht (figuur 4.12). Vier van de negen studenten behalen niet de verwachte stijging van hun competentiegevoel twee studenten zitten in leerteam A en twee studenten zitten in leerteam B (figuur 4.3). Als het gaat om het te verwachte competentiegevoel is het inzetten van de kolommentechiek en de reader wat betreft het aanbrengen van structuur en de mate van begeleiding in dit onderzoek minder succesvol gebleken. Vier van de negen studenten behaalden het verwachte competentiegevoel. Daarvan zitten drie van de vier studenten in leerteam C (figuur 4.3). Het volgen van een begeleide intervisietraject is met betrekking tot het aanbrengen van structuur en de mate van begeleiding een waardevolle werkvorm gebleken.

Het al dan niet aanbieden van informatie over de basisinteractie heeft geen gevolgen voor een minder competentiegevoel van de studenten uit leerteam A. We zien in paragraaf 5.1 dat het competentiegevoel van leerteam A in verhouding staat met de andere leerteams als het gaat om een gelijkblijvend of een stijgend competentiegevoel.

Twee van de drie leerteams, leerteam A en leerteam C, geven aan dat het samen kijken naar en praten over de beelden waardevol is (figuur 4.12).

Tenslotte het antwoord op de centrale onderzoeksvraag: Welke bijdrage levert de methodiek SVIB aan het betekenisvol leren reflecteren van tweedejaars studenten Pabo? Zeven van de negen studenten geven aan dat het competentiegevoel en het betekenisvol reflecteren gestegen is (figuur 4.3). Bij twee studenten is het competentiegevoel en het betekenisvol reflecteren gelijk gebleven (figuur 4.3). Acht van de negen studenten geven aan dat ze de methodiek SVIB in de toekomst nog een keer zullen inzetten (figuur 4.12). In paragraaf 5.3 worden naar aanleiding van de antwoorden conclusies geformuleerd.



5.3 Conclusies.

Het in hoofdstuk 2.1.4 genoemde spanningsveld, dat ontstaat tussen wat de student 'moet' waar hij niet voor gekozen heeft en wat de opleiding aandraagt (Korthagen & Lagerwerf, 2009), zou mogelijk de oorzaak kunnen zijn van de negatieve ervaring van de student uit leerteam B. De oorzaak ligt volgens de student zelf in het reflectieniveau. De student uit leerteam B geeft aan dat hij de methodiek SVIB als oppervlakkig ervaart. Studenten die in staat zijn tot kernreflectie, geven woorden en betekenis aan de binnenste lagen van het ui-model (Korthagen 2002). De methodiek SVIB in dit onderzoek richt zich voornamelijk op de buitenste lagen van het ui-model. De student verwoordt de discrepantie tussen het woorden geven aan de binnenste lagen van het ui-model en het analyseren van de filmopnames, het zien van bekwaamheden, omgeving en gedrag, met de term oppervlakkig.

In 4 van de 36 vragen over de basisinteractie geven studenten aan dat ze zich minder competent voelen. Een mogelijke verklaring kan zijn dat de studenten zich hebben ontwikkeld van onbewust bekwaam naar bewust onbekwaam. Het zien van filmopnames heft mogelijk 'de blinde vlek' op waardoor de studenten zich bewust worden waar de kansen voor ontwikkeling liggen.

Vier van de zes studenten uit leerteam A en B behalen niet de verwachte stijging van hun competentiegevoel. Alle studenten van leerteam C behalen wel de verwachte stijging in het competentiegevoel. Het samen kijken naar de beelden blijkt in dit onderzoek een belangrijke sleutel in de begeleiding binnen de methodiek SVIB. Het feit dat de studenten het reflecteren regelmatig oefenen, heeft altijd een veranderend competentiegevoel tot gevolg. Gezien de in dit hoofdstuk gegeven uitleg over de data en antwoorden op de onderzoeksvraag, mag je in dit onderzoek concluderen dat het inzetten van de methodiek SVIB een waardevolle bijdrage levert aan het leren reflecteren van de tweedejaars studenten Pabo. Het inzetten van de methodiek SVIB laat in dit onderzoek een stijging in het competentiegevoel bij bijna alle studenten zien. Daarnaast komt de Pabo door het aanbieden van de methodiek SVIB, naast de lessen MPB met de cyclus van Korthagen, tegemoet aan de verschillen tussen de leerstijlen van studenten (Kolb, 1976). Immers het alleen schriftelijk leren reflecteren sluit meer aan bij de leerstijl van 'de denker' terwijl het werken met de methodiek SVIB meer aan sluit bij de leerstijl van 'de doener' (figuur 2.3). Op deze manier geeft de Pabo invulling aan inclusief onderwijs (zie introductie). Tenslotte geven bijna alle studenten in dit onderzoek aan dat het goed is om minimaal een keer tijdens het proces van het leren reflecteren met de methodiek SVIB in aanraking te komen (figuur 4.12).

5.4 Aanbevelingen en nieuwe onderzoeksvragen.

Terugkijkend op het onderzoek zijn er een aantal aanbevelingen en vragen die naar boven komen. Het is belangrijk dat men genuanceerd kijkt naar het reflectieniveau van de student. Daaruit volgt de vraag: Is het aanbieden van de methodiek SVIB nog waardevol als de student al in staat is tot kernreflectie? In dit onderzoek ervaren de studenten uit leerteam A, die geen informatie aangeboden hebben gekregen, een gelijkblijvend of stijgend competentiegevoel in het betekenis geven aan de vragen over de basisinteractie. Is dat toeval? Of is het feit dat leerteam A bestaat uit deeltijdstudenten daarvan de oorzaak?

Daaruit volgt de vraag: Welke informatie over basisinteractie is noodzakelijk of waardevol voor het kijken naar de filmopnames en het leren reflecteren? Voor de Pabo is het belangrijk om in de toekomst te onderzoeken welke vorm van samen kijken vanuit de methodiek SVIB haalbaar is tijdens het leren reflecteren. Ik denk dan aan een vorm van peercoaching waarin twee studenten samen de filmopnames bekijken, een begeleide intervisietraject met coaching door de studieloopbaanbegeleider of een begeleide intervisietraject met de contactdocent in de MPB. Daaruit volgt de vraag: Welke vorm van samen kijken vanuit de methodiek SVIB is haalbaar tijdens het leren reflecteren van studenten Pabo?

In dit hoofdstuk is een antwoord geformuleerd op de onderzoeksvraag, zijn er conclusies beschreven en vanuit de aanbevelingen nieuwe vragen geformuleerd. In hoofdstuk 6 volgt het nawoord.



Hoofdstuk 6 Nawoord.

Vanuit mijn ervaringen als contactdocent was mijn nieuwsgierigheid naar de bijdrage van de methodiek SVIB tijdens de stage van studenten Pabo gewekt. Met als gevolg de aanleiding voor dit onderzoek.

Het verdiepen in de literatuur over reflecteren, leren, de methodiek SVIB en het leren reflecteren op de Pabo samen met het uitvoeren van de drie verschillende trajecten om de data voor het onderzoek te verzamelen, hebben ervoor gezorgd dat ik meer zicht heb gekregen op de verschillende aspecten binnen de methodiek SVIB die een bijdrage leveren aan het betekenisvol leren reflecteren van studenten Pabo in de praktijk. Daardoor ben ik beter in staat om mijn visie en mijn handelen als SVI-begeleider in de praktijk te onderbouwen. De titel van mijn onderzoek 'Help mij het zelf te zien' geeft duidelijk woorden aan de symbiose van mijn rol als Montessoriaan en SVI-Begeleider.

Het heeft even geduurd voor ik het formuleren van de zinnen op academisch niveau en het werken met de APA-normen in het verwijzen naar de literatuur beter onder de knie had. In het SMART-formuleren van zinnen en het 'volgbaar' schrijven van documenten kan ik nog zeker een ontwikkelingsslag maken. Het onderzoek is over het algemeen zonder tegenslag verlopen. Er was een student uit leerteam C die, behalve de vragenlijsten vooraf en achteraf, geen documenten heeft aangeleverd. Voor het verwerken van de data in het onderzoek heeft dat gelukkig geen gevolgen gehad.

In de evaluatie van de trajecten in de leerteams heb ik de schaalvraag van het intakegesprek niet herhaald. Een gemiste kans om erachter te komen of de studenten gestegen zijn in het inzetten van krachtige leerkrachtvaardigheden ten opzichte van hun leervraag. Het zou interessant zijn geweest om die data aan het einde van het traject te vergelijken met het competentiegevoel en het betekenisvol leren reflecteren van de student achteraf.

Het is fijn dat mijn ervaring opgedaan in de praktijk, waarbij de methodiek SVIB een positieve bijdrage levert aan het leren reflecteren (H1.1), overeen komt met het gestegen competentiegevoel van bijna alle studenten. Ook is het fijn dat bijna alle studenten die deel hebben genomen aan het onderzoek aangeven dat alle studenten van de Pabo met de methodiek SVIB in aanraking moeten komen tijdens het leren reflecteren. Wellicht is dit onderzoek een schakel in het implementatietraject en lukt het de Pabo om in de toekomst de methodiek SVIB tijdens de opleiding tot leerkracht basisonderwijs minimaal een keer aan te bieden.

Een woord van dank richt ik aan de studenten van de leerteams en de Pabo die dit onderzoek mogelijk hebben gemaakt. Daarnaast wil ik mijn medestudenten, mijn opleider Marjo van Hulten- van Brunschot en mijn critical friends hartelijk bedanken voor hun feedback en de steun die ik mocht ontvangen tijdens het ontwikkelen, uitvoeren en het 'op papier zetten' van het onderzoek.

Tenslotte bedank ik mijn dochters en mijn man voor hun geduld en excuseer ik mij voor het veelvuldig bezet houden van de computer.

Literatuurlijst.

Balen, J. van, Firsova, O., Geerts, W., Jellema-van der Meulen K., Laeken, M. Van, Mitzschke M., Sillen-Sloekers K. & Vandalon C. (2009). Wat zou jij doen? C3 Reflecteren op praktijkcasussen:aanwijzingen voor optimaal leren: Korthagen F. Bussum: Couthinho.

Baarda D.B., de Goede M.P.M. & Kalmijn M. (2000) Enqueteren en gestructureerd interviewen. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Brockbank, A. & McGill, I. (1998). Fascilitating reflective learning in higher education. Part 5 reflection and reflective practice. Buckingham: SRHE and Open University Press.

Groen, M. (2006). Reflecteren de basis. Groningen: Wolters Noordhoff

Harinck, F. (2010). Basisprincipes praktijkonderzoek. Antwerpen: Garant.

Janssen, C. (2011). Methodische Praktijkbegeleiding 2. Breda: Interne reader Pabo Avans Breda.

Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepsma, W. (2011). Ontwikkeling door onderzoek. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.

Lingsma, M. & Scholten, M. (2007). Coachen op competentieontwikkeling. Amsterdam: Boom/Nelissen.

Heijkant, C. van den, & Wegen, R. van der (2000). De klas in beeld. Hst 2 Basiscommunicatie, de praktijk. Blz 12, 56, 57, 70, 83 en 84. Reader leerteam B. Heeswijk-Dinter: Esstede bv.

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

Korthagen, F. & Lagerwerf, B. (2009). Leren van binnenuit. Onderwijsontwikkeling in een nieuwe tijd. Nelissen: Soest.

Otter, M. den, Dreissen, L., Duin, M. van, Düren, W., Haasen, M., Hulten, M. van, Jespers, H., Paardekooper, E. & Wegen, R. van der (2009). De School video interactie begeleider, volgend in beweging; hst. 4 Nieuw kijken, nieuw doen: H. Jespers. Antwerpen: Garant.

Bijlage A.

Indicatoren	Criteria
1. Je verantwoordt je keuzes voor jouw onderwijspraktijk tegenover je begeleiders en past de feedback die je daarbij ontvangt toe in een volgende situatie.	- Je expliciteert het antwoord op de vragen: 'Wat wilde ik?' en 'Waarom?'. - Je oefent naar aanleiding van de feedback met alternatief handelen in nieuwe situaties.
2. Je verantwoordt je keuzes voor jouw onderwijspraktijk op basis van jouw visie: - op het kind; - op leer- en ontwikkelingsprocessen.	- Je expliciteert jouw visie op het kind en op leer- en ontwikkelingsprocessen. - Je kunt verwoorden in hoeverre je keuzes in jouw onderwijspraktijk in overeenstemming zijn met je visie.
3. Je hebt een lerende houding en je bent in staat tot kritische zelfbeoordeling en zelfsturing om jouw handelen te verbeteren.	- Je durft je eigen kennis en gedrag ter discussie te stellen en bent bereid nieuw verworven inzichten daarvoor in de plaats te stellen. - Je kunt je sterke en minder sterke kanten van jezelf benoemen. - Je kunt vanuit je praktijkervaring leervragen voor jezelf formuleren.
4. Je kunt vragen en problemen die voortkomen uit de praktijk opsporen, formuleren en analyseren en handelingsalternatieven aangeven.	- Je kunt een gevoelssignaal dat duidt op een betekenisvolle situatie omzetten in een bewuste ervaring. - Je kunt een betekenisvolle situatie selecteren. - Je kunt een betekenisvolle situatie concretiseren en expliciteren. - Je kunt je persoonlijke aandeel beschrijven: handelen, denken, voelen en willen. - Je kunt aangeven wat voor jou de kern is in deze situatie. - Je formuleert wat je anders zou kunnen en willen doen.
5. Je koppelt jouw praktijkervaringen aan relevante theorie.	- Je maakt een verbinding tussen essentiële aspecten (kern of leervraag) van de praktijkervaring en theorie (Waarom is dit belangrijk voor mijn toekomstig beroepshandelen?)
6. Je kunt een verbinding leggen tussen jouw mogelijkheden en jouw bekwaamheid, jouw overtuigingen en jouw motieven.	- Je kunt een verbinding leggen tussen de verschillende reflectielagen uit het Ui-model (Kernreflectiemodel).
7. Je beschikt over de communicatieve vaardigheden om jouw gereflecteerde praktijkervaring in het eigen onderwijs in te brengen.	- Je kunt de objectieve en subjectieve kant van jouw ervaring mondeling en schriftelijk weergeven.
8. Je spiegelt je eigen gedachten en ervaringen aan die van anderen of aan standaarden en ontwikkelt jezelf voortdurend.	- Je bent je bewust van je subjectief concept. - Jouw gedrag (doen, denken, voelen en willen) spiegel je aan anderen of aan standaarden. - Je kunt handelingsalternatieven ontwikkelen en uitproberen.
9. Je werkt methodisch aan de verbetering van het eigen leerproces en toont dit in uiteenlopende situaties aan.	- Je kunt op verschillende situaties systematisch reflecteren aan de hand van modellen (spiraalmodel van Korthagen, ui-model). - Je reflectie leidt tot actie; nieuw handelen.
10. Je bent in staat om in niet-voorspelbare situaties te handelen.	- Je kunt leereffecten generaliseren; toepassen in andere situaties.

Bron: blz 8. Janssen (2011).

Bijlage B.

Kolommentechiek Korthagen:

De kolommentechiek is een methode om een doorgaande leerlijn concreet en overzichtelijk te maken.

In de eerste kolom beschrijf je jouw leervraag zo concreet mogelijk in leerkrachtvaardigheden. Bijv: gewenst gedrag benoemen.

In de tweede kolom beschrijf je van welke situatie je film wilt opnemen, welk moment je film wilt opnemen en hoe lang je film wilt opnemen. Bijv: datum, opening kringgesprek 8.45 –9.00 uur.

In de derde kolom beschrijf je zo concreet mogelijk wat je ziet in de filmopname. Bijv: Ik zit in de kring en alle lln zitten op een stoel. Ik vertel wat we gaan doen en wat ik van de lln. verwacht. Ik corrigeer een ll. die door mijn verhaal heen praat etc.

In de vierde kolom beschrijf je welke krachtige leerkrachtvaardigheden je inzet en waar je nog kansen ziet voor ontwikkeling. Ook probeer je een discrepantie(tegenstelling) te ontdekken en te beschrijven. Bijv: Ik maak een compliment naar een leerling = kracht. Ik maak een compliment naar een groepje leerlingen met het gezicht gericht naar het bord= kans. Ik corrigeer dezelfde leerling 3 x en reageer steeds meer kortaf. Zo'n juf wil ik eigenlijk niet zijn= discrepantie.

In de vijfde kolom beschrijf je concreet aan welke werkpunten je het komende PAP wil werken.

Leervraag	Filmopname	Wat zie je?	Kracht-Kans-Discrepantie	Werkpunten

Bijlage C.

Vragenlijst Vooraf Praktijkonderzoek SVIB **Datum:.....**
respondentnummer:

Doel: Beginsituatie student bepalen.

In mijn onderzoek wil ik de bijdrage van de methodiek SVIB bij het betekenisvol leren reflecteren van 2^e jaars studenten Pabo Avans Breda onderzoeken. Dit naar aanleiding van de behoefte van de Pabo om het reflecteren met de methode SVIB voor studenten Pabo te optimaliseren, naar aanleiding van mijn ervaringen met de inzet van de methode SVIB als contactdocent van de Pabo en naar aanleiding mijn persoonlijke ervaringen met de methodiek SVIB.

Ik stel het zeer op prijs dat je wilt meewerken aan het verzamelen van gegevens door het invullen van deze vragenlijst vooraf. Na het werken met de methodiek SVIB wordt er ook van je gevraagd om een vragenlijst achteraf in te vullen. De gegevens zullen verwerkt worden in mijn onderzoek dat aan alle respondenten ter inzage aangeboden zal worden. Je krijgt een respondentnummer waardoor de vragenlijsten vooraf en achteraf anoniem kunnen worden samengevoegd.

Het invullen van de vragenlijst zal ongeveer 10 minuten tijd in beslag nemen. De teksten in de kaders geven aan over welke categorie de vragen gaan. De vragen zijn gerelateerd aan de leerlijn reflecteren volgens de Pabo Avans Breda en het in kaart brengen van de beginsituatie als het gaat om jullie inschatting van de mate van competentie van het betekenisvol reflecteren.

De vragenlijst wordt individueel ingevuld en groepsgewijs afgenomen per leerteam. De vragenlijst wordt meteen na het invullen verzameld.

Hartelijk bedankt voor je medewerking.

Met vriendelijke groeten,

Diane Vermariën Dijkstra

Praktijkonderzoek Master Sen SVIB

Hieronder staat een aantal vragen die betrekking hebben op algemene gegevens. De bedoeling is om de beginsituatie in kaart te brengen waardoor verschillen en of overeenkomsten te achterhalen zijn.

1. Wat is je geslacht? Kruis het juiste antwoord aan.

☐ man

☐ vrouw

2. Wat is je leeftijd?

.....jaar.

3. Wat is de hoogste door jou voltooide vooropleiding?

- ☐ MBO nl.....
- ☐ Havo
- ☐ VWO
- ☐ Hoger Beroepsonderwijs nl.....
- ☐ Wetenschappelijk onderwijs nl.....

De volgende vragen hebben betrekking op je eventuele ervaring(en) met het maken van filmopnames in relatie tot het betekenisvol reflecteren.

4. Heb je eerder gebruik gemaakt van filmopnames tijdens een studie?

- ☐ ja → ga naar vraag 5
- ☐ nee → ga naar vraag 9

5. Hoe vaak was dat?

- ☐ 1 keer
- ☐ 2 keer
- ☐ 3x of meer

6. Wanneer en waarom was dat ?

Jaar Jaar.....Jaar.....

Omdat.....
.....

6. In welke context was dat? Er zijn verschillende antwoorden mogelijk.

- ☐ studie Pabo
- ☐ studie onderwijs assistent
- ☐ andere studie nl.....
- ☐ anders.....

7. Hoe heb je het werken met filmopnames ervaren? Kleur je keuze in.

- ☐ zeer ineffectief
- ☐ ineffectief
- ☐ gedeeltelijk ineffectief/gedeeltelijk effectief
- ☐ effectief
- ☐ zeer effectief

8. Kan je het antwoord van vraag 7 nader verklaren ?

Want:.....
.....
.....
.....
.....

De volgende vragen hebben betrekking op je ervaringen en verwachtingen met het maken van betekenisvolle reflecties volgens de cyclus van Korthagen.

9. Heb je voor deze Pabo-opleiding al eens eerder gebruik gemaakt van de cyclus van Korthagen om te reflecteren?

☐ ja → ga naar vraag 10

☐ nee → ga naar vraag 11

10. In welke context was dat? Er zijn verschillende antwoorden mogelijk.

☐ studie Pabo

☐ studie onderwijs assistent

☐ andere studie nl.....

☐ anders.....

11. Hoe ervaar je dit studiejaar het proces van het leren reflecteren volgens de cyclus van Korthagen binnen de methodische praktijk begeleiding? Kleur je keuze in.

☐ zeer ineffectief

☐ ineffectief

☐ gedeeltelijk ineffectief/gedeeltelijk effectief

☐ effectief

☐ zeer effectief

12. Kan je het antwoord van vraag 11 nader verklaren ?

Want:.....
.....
.....
.....
.....

De volgende vragen hebben te maken met je verwachtingen over het werken met filmopnames in relatie tot het betekenisvol leren reflecteren. Omcirkel je keuze.

13. Geef aan op een schaal van 1 tot 10 waar je nu staat wat betreft je competentiegevoel en het betekenisvol leren reflecteren.
(1=weinig competent, 10=zeer competent)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

14. Geef aan op een schaal van 1 tot 10 waar je wat betreft je competentiegevoel en het betekenisvol leren reflecteren verwacht te staan na het werken met filmopnames.
(1=weinig competent, 10=zeer competent)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

De volgende vragen hebben te maken met de vraag: In welke mate ben je nu competent in het betekenisvol leren reflecteren? Kleur je keuze in.

15. Competent in het betekenis geven aan de discrepantie gewenst gedrag/ gedrag in de praktijk in een reflectie. (wegnemen van de blinde vlek)

- ☐ zeer weinig
- ☐ weinig
- ☐ gedeeltelijk weinig/gedeeltelijk veel (weinig/veel)
- ☐ veel
- ☐ zeer veel

16. Competent in het betekenis geven aan non-verbale communicatie in een reflectie.
(je houding/gezichtsuitdrukking/gebaren)

- ☐ zeer weinig
- ☐ weinig
- ☐ gedeeltelijk weinig/gedeeltelijk veel
- ☐ veel
- ☐ zeer veel

17. Competent in het betekenis geven aan de theorie-praktijk koppeling in een reflectie.

(verwijzingen naar literatuur)

- ☐ 0 zeer weinig
- ☐ 0 weinig
- ☐ 0 gedeeltelijk weinig/gedeeltelijk veel
- ☐ 0 veel
- ☐ 0 zeer veel

18. Competent in het betekenis geven aan het benoemen van gewenst gedrag in een reflectie.(vriendelijk leiding geven, complimenten)

- ☐ 0 zeer weinig
- ☐ 0 weinig
- ☐ 0 gedeeltelijk weinig/gedeeltelijk veel
- ☐ 0 veel
- ☐ 0 zeer veel

19. Competent in het betekenis geven aan de beurtverdeling in een reflectie.
(initiatieven, lesopening/afsluiting, individuele beurtopening/afsluiting)

- ☐ 0 zeer weinig
- ☐ 0 weinig
- ☐ 0 gedeeltelijk weinig/gedeeltelijk veel
- ☐ 0 veel
- ☐ 0 zeer veel

20. Competent in het betekenis geven aan didactische vaardigheden in een reflectie.
(werkvormen, instructiemodellen)

- ☐ 0 zeer weinig
- ☐ 0 weinig
- ☐ 0 gedeeltelijk weinig/gedeeltelijk veel
- ☐ 0 veel
- ☐ 0 zeer veel

21. Competent in het betekenis geven aan organisatorische vaardigheden. (wie, wat, waar en wanneer)

- ☐ 0 zeer weinig
- ☐ 0 weinig
- ☐ 0 gedeeltelijk weinig/gedeeltelijk veel
- ☐ 0 veel
- ☐ 0 zeer veel

Bedankt voor het invullen van de vragenlijst.

Met vriendelijk groeten,

Diane Vermariën Dijkstra

Bijlage D.

Vragenlijst Achteraf Praktijkonderzoek SVIB Datum: respondentnummer:

Doel: In kaart brengen van de bijdrage van de methode SVIB in het betekenisvol leren reflecteren.

In mijn onderzoek wil ik de bijdrage van de methodiek SVIB bij het betekenisvol leren reflecteren van tweedejaars studenten Pabo Avans Breda onderzoeken. Dit naar aanleiding van de behoefte van de Pabo om het reflecteren met de methode SVIB voor studenten Pabo te optimaliseren, naar aanleiding van mijn ervaringen met de inzet van de methode SVIB als contactdocent van de Pabo en naar aanleiding mijn persoonlijke ervaringen met de methodiek SVIB.

Ik stel het zeer op prijs dat je wil meewerken aan het verzamelen van gegevens door het invullen van deze vragenlijst achteraf. De gegevens zullen verwerkt worden in mijn onderzoek en aan alle respondenten ter inzage worden aangeboden. Je hebt een respondentnummer waardoor de vragenlijsten vooraf en achteraf anoniem worden samengevoegd.

Het invullen van de vragenlijst zal ongeveer 10 minuten tijd in beslag nemen. De teksten in de kaders geven aan over welke categorie de vragen gaan. De vragen zijn gerelateerd aan het in kaart brengen van de bijdrage van de methode SVIB in het betekenisvol leren reflecteren.

De vragenlijst wordt individueel ingevuld en groepsgewijs afgenomen per leerteam. De vragenlijst wordt meteen na het invullen verzameld.

Hartelijk bedankt voor je medewerking.

Met vriendelijke groeten,

Diane Vermariën Dijkstra

Praktijkonderzoek Master Sen SVIB

De volgende vragen hebben te maken met de vraag: In welke mate ben je nu competent in het betekenisvol leren reflecteren? Kleur je keuze in.

1. Competent in het betekenis geven aan de discrepantie gewenst gedrag/ gedrag in de praktijk in een reflectie. (wegnemen van de blinde vlek)

- 0 zeer weinig
- 0 weinig
- 0 gedeeltelijk weinig/gedeeltelijk veel
- 0 veel
- 0 zeer veel

2. Competent in het betekenis geven aan non-verbale communicatie in een reflectie.
(je houding/gezichtsuitdrukking/gebaren)

- ☐ 0 zeer weinig
- ☐ 0 weinig
- ☐ 0 gedeeltelijk weinig/gedeeltelijk veel
- ☐ 0 veel
- ☐ 0 zeer veel

3. Competent in het betekenis geven aan de theorie-praktijkkoppeling in een reflectie. (verwijzingen naar literatuur)

- ☐ 0 zeer weinig
- ☐ 0 weinig
- ☐ 0 gedeeltelijk weinig/gedeeltelijk veel
- ☐ 0 veel
- ☐ 0 zeer veel

4. Competent in het betekenis geven aan gewenst gedrag in een reflectie.
(vriendelijk leiding geven, complimenten)

- ☐ 0 zeer weinig
- ☐ 0 weinig
- ☐ 0 gedeeltelijk weinig/gedeeltelijk veel
- ☐ 0 veel
- ☐ 0 zeer veel

5. Competent in het betekenis geven aan beurtverdeling in een reflectie.
(initiatieven, lesopening/afsluiting, individuele beurtopening/afsluiting)

- ☐ 0 zeer weinig
- ☐ 0 weinig
- ☐ 0 gedeeltelijk weinig/gedeeltelijk veel
- ☐ 0 veel
- ☐ 0 zeer veel

6. Competent in het betekenis geven aan didactische vaardigheden in een reflectie.
(werkvormen, instructiemodellen)

- ☐ 0 zeer weinig
- ☐ 0 weinig
- ☐ 0 gedeeltelijk weinig/gedeeltelijk veel
- ☐ 0 veel
- ☐ 0 zeer veel

7. Competent in het betekenis geven aan organisatorische vaardigheden in een reflectie. (wie, wat, waar en wanneer)

- ☐ 0 zeer weinig
- ☐ 0 weinig
- ☐ 0 gedeeltelijk weinig/gedeeltelijk veel
- ☐ 0 veel
- ☐ 0 zeer veel

8. Geef aan op een schaal van 1 tot 10 waar je nu staat wat betreft je competentiegevoel en het betekenisvol leren reflecteren.

(1=weinig competent, 10=zeer competent, omcirkel je keuze)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

De volgende vragen hebben betrekking op de **leerteams A en B** die gewerkt hebben met de kolommenteknik van Korthagen. Kleur je keuze in.

9. Hoe heb je het werken met de kolommenteknik van Korthagen bij het werken met de methode SVIB en het betekenisvol leren reflecteren ervaren?

- ☐ 0 zeer ineffectief
- ☐ 0 ineffectief
- ☐ 0 gedeeltelijk ineffectief/gedeeltelijk effectief
- ☐ 0 effectief
- ☐ 0 zeer effectief

10. Kan je de keuze van vraag 9 nader verklaren?

Want:.....
.....
.....
.....
.....

11. In welke mate is het effectief om in de toekomst gebruik te maken van de kolommenteknik van Korthagen bij het betekenisvol leren reflecteren met de methode SVIB?

- ☐ 0 zeer ineffectief
- ☐ 0 ineffectief
- ☐ 0 gedeeltelijk ineffectief/gedeeltelijk effectief
- ☐ 0 effectief
- ☐ 0 zeer effectief

12. Kan je de keuze van vraag 11 nader verklaren?

Want:.....
.....
.....
.....

De volgende vragen hebben betrekking op **leerteam B** dat gewerkt heeft met de reader over basiscommunicatie. Kleur je keuze in.

13. Hoe heb je de aangeboden reader over basiscommunicatie bij het werken met de methode SVIB en het betekenisvol leren reflecteren ervaren?

- ☐ zeer ineffectief
- ☐ ineffectief
- ☐ gedeeltelijk ineffectief/gedeeltelijk effectief
- ☐ effectief
- ☐ zeer effectief

14. Kan je het antwoord van vraag 13 nader verklaren?

Want:.....
.....
.....
.....

15. In welke mate is het effectief om in de toekomst gebruik te maken van de reader over basiscommunicatie bij het betekenisvol leren reflecteren met de methode SVIB?

- ☐ zeer ineffectief
- ☐ ineffectief
- ☐ gedeeltelijk ineffectief/gedeeltelijk effectief
- ☐ effectief
- ☐ zeer effectief

16. Kan je het antwoord van vraag 15 nader verklaren?

Want:.....
.....
.....
.....

De volgende vragen hebben betrekking op **leerteam C** dat gewerkt heeft met begeleide intervisie. Kleur je keuze in.

17. Hoe heb je het doorlopen van een begeleid intervisietraject met de methode SVIB en het betekenisvol leren reflecteren ervaren?

- ☐ zeer ineffectief
- ☐ ineffectief
- ☐ gedeeltelijk ineffectief/gedeeltelijk effectief
- ☐ effectief
- ☐ zeer effectief

18. Kan je het antwoord van vraag 17 nader verklaren?

Want:.....
.....
.....
.....
.....

19. In welke mate is het effectief om in de toekomst gebruik te maken van een begeleid intervisietraject met de methode SVIB en het betekenisvol leren reflecteren?

- ☐ zeer ineffectief
- ☐ ineffectief
- ☐ gedeeltelijk ineffectief/gedeeltelijk effectief
- ☐ effectief
- ☐ zeer effectief

20. Kan je het antwoord van vraag 19 nader verklaren?

Want:.....
.....
.....
.....
.....

Bedankt voor het invullen van de vragenlijst.

Met vriendelijk groeten,

Diane Vermariën Dijkstra

