

S-VIB: reflectie door beelden



Janneke Lambers - Teune
25 juni 2011
s1028931@student.windesheim.nl

Inhoud

SAMENVATTING	4
HOOFDSTUK 1: INLEIDING	5
HOOFDSTUK 2: THEORETISCH KADER	7
2.1 De rol van de leerkracht bij gedragsproblemen.	7
2.2 Wat is reflecteren?	8
2.2.1 Reflectie en kernreflectie volgens Korthagen.	8
2.2.2 Is reflectie te leren?	10
2.3 Videofeedback bevordert reflecteren.	10
2.4 Wat is S-VIB?	11
2.4.1 Onderdelen waar S-VIB zich op richt: Interactie, didactiek en klassenmanagement	12
2.4.2 Wat maakt S-VIB succesvol?	13
2.5 Samenvattend	13
HOOFDSTUK 3: DE OPZET – VERANTWOORDING	15
3.1 Doelgroep van het onderzoek	15
3.2 Het verzamelen van de gegevens	15
Onderzoeksvraag 1	15
Onderzoeksvraag 2	16
3.3 Triangulatie en validiteit	17
3.4 Communicatie over het onderzoek	17
HOOFDSTUK 4: DE RESULTATEN	18
4.1 Is de houding van de leerkracht ten aanzien van reflecteren veranderd na het volgen van een S-VIB-traject?	18
4.1.1 Hoe is de houding van het team ten aanzien van reflecteren?	18
4.1.2 Hoe is de houding van de leerkracht ten aanzien van reflecteren, voor het S-VIB-traject?	20
4.1.3 Hoe beoordeelt het team zijn eigen reflectievermogen?	21
4.1.4 Hoe beoordeelt de leerkracht zijn/haar eigen reflectievermogen, voor het S-VIB-traject,?	21
4.1.5 Hoe is de houding van de leerkracht ten aanzien van reflecteren, na het S-VIB-traject?	22
4.1.6 Hoe beoordeelt de leerkracht zijn/haar eigen reflectievermogen, na het S-VIB-traject?	22
4.2: Is er sprake van reflecteren van de leerkracht, tijdens een S-VIB-traject?	22
4.2.1 Hoe actief is de leerkracht bij het zelf waarnemen met behulp van de klasopnames?	23
4.2.2 Hoe benoemt de leerkracht de essentiële aspecten van zijn eigen handelen?	24
4.2.3 Komt de leerkracht tot het ontwikkelen van alternatieven, werkpunten, voor zijn handelen?	24
4.2.4 Leidt de bewustwording van eigen handelen tot nieuw gedrag?	26

HOOFDSTUK 5: DE CONCLUSIE EN DISCUSSIE	27
5.1 Is de houding van de leerkracht ten aanzien van reflecteren veranderd na het volgen van een S-VIB-traject?	27
5.2: Is er sprake van reflecteren van de leerkracht, tijdens een S-VIB-traject?	28
5.3 Centrale vraagstelling	30
5.4 Discussie	30
5.5 Evaluatie	31
LITERATUURLIJST	32
BIJLAGEN	33
Bijlage 1 – Schema van de basiscommunicatie	33
Bijlage 2 – Vragenlijst A	34
Bijlage 3 – Vragenlijst B	35
Bijlage 4 – Kijkwijzer nagesprekken	36
Bijlage 5 – Kijkwijzer klasopnames	37
Bijlage 6 – Verklarende woordenlijst bij begrippen basiscommunicatie	38

Samenvatting

Reflecteren is volgens de literatuur een belangrijk middel om tot professionele ontwikkeling te komen. Vooral in beroepen waar sprake is van interactie tussen mensen. In het onderwijs wordt het reflecteren dan ook steeds belangrijker.

In dit onderzoek is onderzocht of S-VIB een stimulerend effect heeft op het reflecteren van de leerkracht. Omdat de literatuur aangeeft dat reflectie een mogelijke interventie is bij gedragsproblemen, is er in dit onderzoek voor leerkrachten gekozen die een hulpvraag hadden over een leerling met gedragsproblemen.

De uitkomst van dit onderzoek laat zien dat tijdens een S-VIB-traject veel wordt gereflecteerd en dat het reflecteren toeneemt in de loop van het traject. Daarnaast laten de klasopnames zien dat reflectie ook leidt tot ander leerkrachtgedrag.

De methodiek van S-VIB helpt om het reflecteren systematisch en volledig te laten verlopen. Bij de vorm van S-VIB die in dit onderzoek is gebruikt heeft de S-VIB-er een duidelijke invloed op de reflectie van de leerkracht. De vragen van de S-VIB-er bepalen sterk de kwaliteit en het verloop van het reflectieproces.

Hoofdstuk 1: Inleiding

De reguliere basisschool waar ik werk heeft rond de 188 leerlingen. Het team werkt nu een aantal jaren met 'Bouwen aan een Adaptieve School' (BAS). Het komende schooljaar gaat het starten met Handelingsgericht Werken (HGW). Deze methodiek is bedoeld om de zorgstructuur op school beter te organiseren. Het uitgangspunt is dat leerlingen verschillende behoeftes hebben om tot ontwikkeling te komen. Door toetsing en observatie wordt de ontwikkeling van de leerling gevolgd en wordt er gekeken naar wat de leerling nodig heeft om zich verder te kunnen ontwikkelen (Pameijer & Beukering, 2007).

Bij het HGW heeft de leerkracht een belangrijke rol. De leerkracht maakt de leerlingen bijna iedere dag mee, onder verschillende omstandigheden. Hij heeft vele mogelijkheden tot handelen. Daarom is het belangrijk dat hij regelmatig zijn eigen denken en handelen onder de loep neemt en nagaat welke gevolgen deze hebben voor het functioneren van de leerlingen. Om dit te kunnen, is reflecteren een belangrijke vaardigheid van de leerkracht (Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009).

Vooral in het omgaan met leerlingen met gedragsproblemen heeft het reflecteren een belangrijke rol. Richardson en Shupe (2003) adviseren leerkrachten, die met leerlingen met gedragsproblemen te maken hebben, hun zelfkennis te ontwikkelen. Zo leren ze beter begrijpen welk effect leerling-gedrag op hun eigen emoties en gedrag heeft en andersom hoe hun eigen gedrag weer invloed heeft op de leerlingen. Van der Wolf en Van Beukering (2009) noemen reflecteren een interventie bij gedragsproblemen. Zij beschrijven verschillende methodieken die hierbij kunnen worden ingezet. Het gaat daarbij om bewustwording van de eigen denkbeelden over leerlingen, het vergroten van de zelfkennis en het komen tot oplossingen bij het omgaan met leerlingen met moeilijk gedrag. Volgens Korthagen en Vasalos (2002) zijn veel leerkrachten zo sterk gericht op het vinden van oplossingen dat ze daardoor onvoldoende tot systematische reflectie komen. Er is geen reflectie op de onderliggende problematiek en ze komen niet verder dan de standaardoplossingen.

Tijdens de opleiding School Video Interactie Begeleiding (S-VIB), heb ik ervaren dat deze methodiek sterk aanzet tot reflecteren. Ook uit onderzoek (Calandra, Brantley-Dias, Lee & Fox, 2009; Wright, 2008; Yung, Yip, Lai & Lo, 2010) blijkt dat de inzet van videobeelden het reflecteren van de leerkracht verbetert.

Mijn doel is om door de inzet van S-VIB leerkrachten te stimuleren in het reflecteren, zodat ze zich bewust worden van hun eigen mogelijkheden om gedrag van leerlingen te veranderen of bewust te sturen. Daaruit ontstond de volgende centrale vraagstelling:

Worden leerkrachten door het volgen van een S-VIB-traject aangezet tot reflecteren op hun leerkrachtgedrag bij leerlingen met gedragsproblemen?

De onderstaande onderzoeksvragen en deelvragen, helpen de centrale vraag te beantwoorden:

Onderzoeksvraag 1: Is de houding van de leerkracht ten aanzien van reflecteren veranderd na het volgen van een S-VIB-traject?

Deelvragen:

1.1 Hoe is de houding van het team ten aanzien van reflecteren?

1.2 Hoe is de houding van de leerkracht ten aanzien van reflecteren, voor het

S-VIB-traject?

- 1.3 Hoe beoordeelt het team zijn eigen reflectievermogen?
- 1.4 Hoe beoordeelt de leerkracht zijn/haar eigen reflectievermogen, voor het S-VIB-traject?
- 1.5 Hoe is de houding van de leerkracht ten aanzien van reflecteren, na het S-VIB traject?
- 1.6 Hoe beoordeelt de leerkracht zijn/haar eigen reflectievermogen, na het S-VIB-traject?

Onderzoeksvraag 2: Is er sprake van reflecteren van de leerkracht, tijdens een S-VIB-traject?

Deelvragen:

- 2.1 Hoe actief is de leerkracht bij het zelf waarnemen met behulp van de klasopnames?
- 2.2 Hoe benoemt de leerkracht de essentiële aspecten van zijn eigen handelen?
- 2.3 Komt de leerkracht tot het ontwikkelen van alternatieven, werkpunten, voor zijn handelen?
- 2.4 Leidt de bewustwording van eigen handelen tot nieuw gedrag?

Hoofdstuk 2: Theoretisch Kader

Met het theoretisch kader wil ik de begrippen gedragsproblemen, reflecteren, video-feedback en S-VIB toelichten, omdat zij de kern van het onderzoek vormen.

2.1 De rol van de leerkracht bij gedragsproblemen.

De volgende uitleg over gedragsproblemen is gebaseerd op het onderzoek van Goei en Kleijen (2009).

In de literatuur wordt vaak onderscheid gemaakt tussen gedragsproblemen en gedragsstoornissen. Gedragsstoornissen zijn meer ernstige en aanhoudende vormen van probleemgedrag die veelal geclassificeerd zijn op basis van de Diagnostic and Statistic Manuel of Mental Disorder (DSM-IV). Door een diagnostisch onderzoek zijn één of meerdere stoornissen vastgesteld door een daarvoor bevoegd persoon. Hierbij gaat het bijvoorbeeld om stoornissen als AD(H)D, ODD en autisme. Daarnaast zijn er kinderen zonder diagnose die moeilijk gedrag vertonen. Hier gaat het om gedragsproblemen. In beide gevallen zien we bij het kind moeilijk gedrag dat enerzijds de eigen ontwikkeling belemmert, en anderzijds ook vaak de docent (stress, lagere werkprestaties) en de klas (leerprestaties van andere leerlingen) last bezorgt. Het gaat dan om zowel internaliserend als externaliserend gedrag. Bij internaliserend gedrag vertoont het kind gedrag waar het zelf onder lijdt, bijvoorbeeld somberheid, angst of eetproblemen. Bij externaliserend gedrag wordt het gedrag door anderen als storend ervaren, bijvoorbeeld agressiviteit, pesten, vernielzucht of driftbuien. Leerkrachten ervaren regelmatig handelingsverlegenheid in het omgaan met leerlingen met gedragsproblemen, vooral bij het externaliserend gedrag. In een aantal gevallen vormt het zelfs een oorzaak voor burn-out bij leraren. Dit komt mede doordat de behoefte van de leerkracht om betekenisvol te zijn, is verstoord. De veerkracht van de leerkracht speelt ook een rol. Leerkrachten met meer veerkracht ervaren minder stress bij gedragsproblemen dan leerkrachten met minder veerkracht. Touw en Van Beukering (2009) zeggen in dit verband dat gedragsproblemen situatief, relationeel, relatief en fluctuerend zijn. De ene leerkracht zal dan ook meer of andere problemen ervaren dan de ander.

De leerkracht heeft een belangrijke rol in de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerling, zo blijkt uit verschillende onderzoeken (Hester, Hendrickson & Gable, 2009; Koomen & Thijs, 2004; Montague & Rinaldi, 2001). Een responsieve en positieve houding van de leerkracht draagt bij aan een prettig pedagogisch klimaat. Een leerkracht die een goede relatie heeft met zijn leerlingen kan als rolmodel een positieve invloed uitoefenen op het gedrag van de leerling. Een effectieve instructie, een uitdagende leeromgeving en een positieve basishouding in het omgaan met verschillen, dragen ook bij aan het voorkomen en verminderen van gedragsproblemen (Van der Wolf & Van Beukering, 2009).

Van Epstein, Atkins, Cullinan, Kutash en Weaver (2008) komen in hun rapport met vijf aanbevelingen om tot vermindering van gedragsproblemen te komen in het primair onderwijs. Drie daarvan hebben rechtstreeks te maken met het leerkrachtgedrag. In dit rapport wordt ook het belang van goed klassenmanagement en effectieve, gedifferentieerde instructie genoemd als belangrijke interventies bij gedragsproblemen.

Voor de leerkracht is het belangrijk om systematisch na te denken over zijn eigen denken en handelen. Hierdoor zal de leerkracht zich sterker bewust worden van zijn eigen aandeel in het gedrag van de leerling en daardoor eerder en tot betere interventies komen (Goei & Kleijnen, 2009; Montague & Rinaldi, 2001; Richardson & Shupe, 2003; Touw & Van

Beukering, 2009). Het reflecteren zorgt er ook voor dat je bewust gaat handelen. Dit kan resulteren in planmatig handelen. Hiermee kun je het routinematige en impulsieve handelen doorbreken (Hatton & Smith, 1995).

2.2 Wat is reflecteren?

De kenniskring 'Reflectie op het handelen' komt na een literatuurstudie, tot de volgende kerndefinitie van reflectie:

"Reflectie is herinterpreteren van ervaring en kennis. Door het reflecteren wordt de ervaring geëvalueerd, geanalyseerd en in een nieuwe betekenisvolle context geplaatst" (Benammar, 2005, pp. 14).

Een uitgebreide omschrijving is die van Groen:

"Reflecteren is een cyclische vorm van leren waarin je vaardig moet worden. Daarmee is het tegelijkertijd een vaardigheid. Reflecteren is altijd gericht op het eigen gedrag/handelen. Het leidt via bewustwording tot inzicht in de beweegredenen voor en de uitvoering van dit eigen handelen (gedrag) in betekenisvolle (professionele) situaties. Met dit inzicht bepaal je of, en hoe je jouw gedrag wilt veranderen. Je formuleert handelingsalternatieven. Het doel ervan is je (professioneel) handelen te verbeteren in toekomstige situaties" (Groen, 2006, pp. 60).

In de door mij geraadpleegde literatuur (Groen, 2006; Korthagen, Koster, Melief & Tigchelaar, 2003) worden verschillende manieren van reflecteren genoemd: voorafgaand, tijdens en volgend op het handelen. Er bestaan verschillende modellen om te reflecteren, onder andere: het driehoeksmodel van Sieger, het spiraalmodel van Korthagen, het triple-loop-learning van Hargrove, het GROW-model (goal, reality, options, will) van Whitmore. Deze modellen maken zichtbaar dat reflecteren een vorm van leren is waarbij het gaat om ervaringsleren (Groen, 2006).

Voor mijn onderzoek heb ik gebruik gemaakt van het spiraalmodel van Korthagen. Binnen het onderwijs is dit het meest gangbare model voor reflectie. Daarnaast spreekt dit model mij het meest aan omdat Korthagen en Vasalos (2001) het uitbreiden met kernreflectie. Ik deel hun mening dat kernreflectie nodig kan zijn om bij sommige problemen tot de juiste alternatieven te komen. De diepere lagen van de persoonlijkheid kunnen hierbij zicht geven op belemmeringen of kwaliteiten van de persoon.

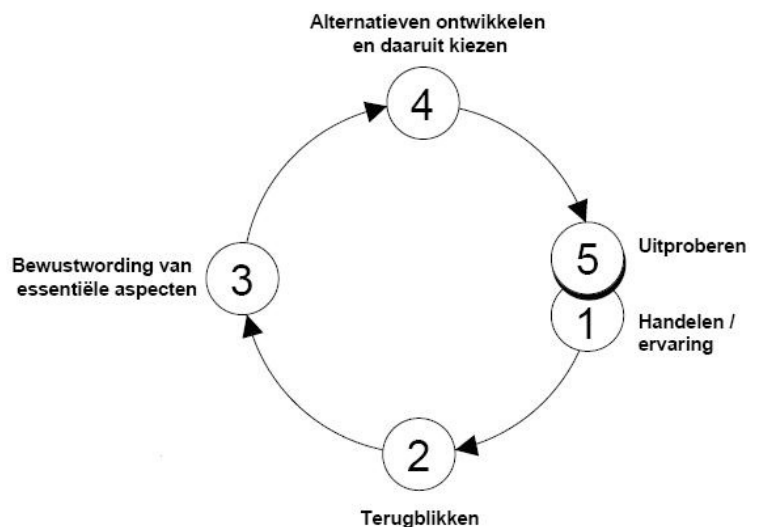
2.2.1 Reflectie en kernreflectie volgens Korthagen.

Korthagen en collega's verstaan onder reflecteren:

"Het (her)structureren van een ervaring, probleem, bestaande kennis of inzichten" (Korthagen et al., 2003, pp. 84).

Dit gebeurt volgens hen door op de ervaring of situatie terug te kijken, te analyseren wat daaraan voor de persoon van belang was, en mogelijke alternatieven voor het handelen in die

situatie te onderzoeken. In het spiraalmodel (figuur 1) zijn de verschillende fasen van het reflecteren zichtbaar gemaakt. Dit model vormt de basis voor het systematisch reflecteren op praktijkervaringen, met name voor mensen die een beroep uitoefenen waarbij de interactie een belangrijke rol speelt. Korthagen en Vasalos (2002) verwachten dat iemand niet direct in staat is om dit model zelfstandig te doorlopen. Het gevaar is dat mensen dan fasen overslaan of niet voldoende aandacht aan een bepaalde fase schenken. Eerst zal er een coach nodig zijn om systematiek aan te brengen in de reflectie. In figuur 2 staan de gebieden die aandacht verdienen in fase 2. Om tot bewustwording te komen van de essentiële aspecten (fase 3) is het van belang om eerst aan alle 9 gebieden aandacht te besteden bij het reflecteren. Het gaat hierbij niet alleen om de ik, maar ook om de ander. Er is immers sprake van een praktijkervaring waar interactie plaatsvindt (Korthagen & Vasalos, 2001).



Figuur 1. De 5 fasen van het reflecteren: Uit "Niveaus in reflectie: naar maatwerk in begeleiding," door F. Korthagen en A. Vasalos, 2002, *VELON-Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 23(1), pp. 30.

0. Wat is de context?	
1. Wat wilde ik?	5. Wat wilde(n) de ander(en) in de situatie?
2. Wat voelde ik?	6. Wat voelde(n) de ander(en)?
3. Wat dacht ik?	7. Wat dacht(en) de ander(en)?
4. Wat deed ik?	8. Wat deed(deden) de ander(en)?

Figuur 2. Gebieden die aandacht verdienen bij concreetheit: Uit "Niveaus in reflectie: naar maatwerk in begeleiding," door F. Korthagen en A. Vasalos, 2002, *VELON-Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 23(1), pp. 30.

Korthagen en Vasalos (2001) schrijven dat reflectie zich het meest richt op de factoren omgeving, gedrag, bekwaamheden en overtuigingen. Bij sommige problemen raakt dit echter niet voldoende de kern om een ontwikkelingsproces op gang te brengen. Daar kan kernreflectie helpen om antwoord te krijgen op de volgende vragen:

Wat is de (eigenlijke) gewenste doeltoestand die je zou willen bereiken?

Welke beperking(en) verhindert (verhinderen) het bereiken van die doeltoestand?

Dan kan men zich bewust worden van een spanning of discrepantie tussen de buitenste en diepere niveaus van een persoonlijkheid (figuur 3). Vaak blijkt dat met het formuleren van dit spanningsveld het probleem helder is geworden. Het bewust worden en inzetten van de eigen kernkwaliteiten helpen de gewenste doeltoestand te bereiken (Korthagen & Vasalos, 2001).

Deze lagen van de persoonlijkheid staan ook centraal bij het multi-level learning. Hierbij gaat het erom de zes lagen op



elkaar afgestemd te krijgen. Als dat lukt is er een flow-ervaring (Korthagen, 2008). Je staat dan in je kracht en het leren gaat haast ongemerkt. Door op zoek te gaan naar je kernkwaliteiten en deze de ruimte te geven worden de drie menselijke basisbehoeften vervuld; de behoefte aan relatie, competentie en autonomie (Korthagen, 2008). Deze psychische basisbehoeften 'voeden' de motivatie om te leren (Stevens, 1997).

2.2.2 Is reflectie te leren?

Reflecteren roept bij veel mensen weerstand op. Het wordt saai gevonden. Het reflecteren blijft te veel hangen op het niveau van evalueren, het gaat te veel over negatieve ervaringen en kan zelfs leiden tot piekeren (Bennamar, 2005; Luken, 2010). De conclusie van Luken (2010) is dat het reflecteren van studenten niet goed gebeurt omdat ze het nog niet kunnen. Hij vraagt zich af of reflecteren is te leren.

In verschillende onderzoeken is het belang van reflecteren aangetoond. Toch zijn er weinig onderzoeken bekend over het leren van reflecteren. Wat mist zijn gestandaardiseerde instrumenten die het reflecteren kunnen meten. In verschillende onderzoeken naar het reflecteren van leerkrachten zijn wel niveaus aangebracht in het reflecteren, maar daarmee blijkt de kwaliteit van het reflecteren nog niet te meten. Hoe meet je bij de veelgebruikte reflectieverslagen of er werkelijk reflectie heeft plaatsgevonden? In reflectieverslagen kan iemand laten zien dat hij in staat is om te reflecteren, maar wat is het uiteindelijke effect op zijn handelen (Hatton & Smith, 1995; Mena Marcos & Tillema, 2006)?

Ook volgens Korthagen en collega's (2003) is het nauwelijks te bewijzen dat er reflectie heeft plaatsgevonden. Het niveau van reflectie is volgens hen ook moeilijk te achterhalen.

2.3 Videofeedback bevordert reflecteren.

Uit onderzoek blijkt dat het mogelijk is om het reflecteren van beginnende leerkrachten te stimuleren. Er bestaan hiervoor verschillende succesvolle methoden (Calandra et al., 2009; Wright, 2008). De methoden waarbij de video wordt ingezet, wordt als het meest effectief beschouwd om tot authentieke, meningsvolle, reflectieve ervaringen te komen. De onderzoeken tonen aan dat de reflectie van de leerkrachten die gebruik maken van videobeelden, uitgebreider en dieper is dan die van leerkrachten die reflecteren zonder videobeelden (Calandra et al., 2009; Wright 2008; Yung, Yip, Lai & Lo, 2010).

Doordat een lessituatie is opgenomen hebben de leerkrachten de kans om de situatie meerdere keren en vanuit verschillende perspectieven terug te kijken. Hierdoor worden zij zich meer bewust van hun eigen handelen en het gedrag van de leerlingen. Ze leren ook beter de essentiële zaken en patronen te herkennen. De leerkrachten en studenten uit de onderzoeken vonden het reflecteren met behulp van videobeelden veelal prettiger en effectiever dan andere manieren van reflecteren (Van Es & Sherin, 2006; Snoeyink, 2010; Wright, 2008; Yung et al., 2010; Zhang, Lundeborg & Eberhardt, 2010).

Of videofeedback zorgt voor professionalisering van leerkrachten is in bovenstaande onderzoeken nauwelijks aangetoond. De begeleiders en leerkrachten in deze onderzoeken ervaren wel ontwikkeling in het leerkrachtgedrag. In interviews en vragenlijsten geven ze aan dat het lesgeven is verbeterd, maar in de onderzoeken is niet gemeten of dit werkelijk het geval is. Volgens Mena Marcos en Tillema (2006) is dit bij de meeste onderzoeken naar reflectie het geval. De werkelijke link tussen theorie en praktijk mist hier nog. Het onderzoek van Grant en Kline (2009) besteedt wel aandacht aan het effect van reflectie op het lesgeven. De verandering wordt met video-observatie waargenomen maar niet gemeten.

In hun onderzoek maken Grant en Kline (2009) onderscheid tussen beginnend, enigszins ervaren en zeer ervaren leerkrachten. Wright (2008) merkt op dat het opvallend is dat de meeste onderzoeken gericht zijn op leraren in opleiding en beginnende leerkrachten. Maar weinig onderzoeken zijn gericht op de ontwikkeling van de meer ervaren leerkrachten. Dit noemt hij verontrustend omdat het hierdoor lijkt dat ervaren leerkrachten geen ontwikkelingsprogramma's nodig zijn. Zelf deel ik zijn zorg. Ook ervaren leerkrachten moeten zich blijven ontwikkelen om onderwijsvernieuwingen te kunnen volgen maar ook om alert te blijven op het ontstaan van 'blinde vlekken' in hun leerkrachtgedrag. Yung en collega's (2010) hebben de resultaten verzameld van verschillende onderzoeken over het effect van videofeedback. Er zijn de laatste jaren veel ontwikkelingsprogramma's voor leerkrachten ontworpen die gebruik maken van videobeelden. Deze onderscheiden zich op de volgende punten:

- individueel – met een begeleider – in een team;
- verschillende ontwikkelingsdomeinen (kennis, handelen, samenwerken, overtuigingen);
- filmkeuze (eigen les – les van leerkracht uit het team – les van onbekende leerkracht);
- gericht op studenten – beginnende leerkrachten – ervaren leerkrachten.

Vanuit dit literatuuronderzoek komen ze tot de volgende aanbevelingen, voor het effectief gebruik van video in ontwikkelingsprogramma's voor leerkrachten:

- kritische reflectie;
- betekenisvolle filmbeelden (bij voorkeur die van de eigen les of van leerkracht uit het leerteam);
- productieve discussie onder goede begeleiding;
- beelden bij voorkeur in een leerteam bekijken en bespreken;
- een goede begeleiding die bovenstaande punten mogelijk maakt.

2.4 Wat is S-VIB?

School Video Interactiebegeleiding (S-VIB) is een vorm van videofeedback. De oorsprong ligt in de Video Home Training en Video Interactie Begeleiding van de jeugdzorg. S-VIB is de laatste jaren enorm in opkomst. Er zijn verschillen vormen van S-VIB ontstaan en het wordt voor verschillende doeleinden ingezet. De volgende paragrafen over S-VIB zijn gebaseerd op het boek "De klas in beeld" (Van den Heijkant & Van der Wegen, 2000). Hier gaat het om de individuele begeleiding van de leerkracht.

Centraal in het begeleidingstraject staat het samen analyseren van korte video-opnames van een les van de betreffende leerkracht. Die opnames geven veel zicht op wat er gebeurt en ze maken reflectie mogelijk op het eigen handelen van de leerkracht vanuit concrete waarneming. Toch blijkt dat alleen het bekijken van een opname niet voldoende is. Pas in combinatie met het krijgen van feedback van een begeleider, het samen overleggen naar aanleiding van de opname, heeft het bekijken effect. Korte fragmenten van de klasopname worden met een microanalyse nauwkeurig bekeken. Door het stellen van de juiste kijkvragen richt de begeleider de aandacht van de leerkracht op essentiële aspecten. Er wordt steeds op kleine onderdelen van het lesgeven gefocust. Dit is een vorm van "microteaching". Uit onderzoek van John Hattie blijkt dit één van de meest effectieve methodieken te zijn om leerkrachten te ondersteunen in het lesgeven (Rigby, 2010).

Een begeleidingstraject start met een intakegesprek. Dit is bedoeld om kennis te maken, het doel van de begeleiding duidelijk te krijgen en de werkwijze van S-VIB toe te lichten. Meestal is er een hulpvraag van de leerkracht. Dit wordt de rode draad van het traject. Het is daarom erg belangrijk om de hulpvraag helder en concreet te laten formuleren door de leerkracht. De begeleider kan hiermee helpen door activerende vragen te stellen. In het gesprek wordt vervolgens de instemming van de leerkracht gevraagd om hem met S-VIB te begeleiden en worden ieders verwachtingen van het traject uitgesproken.

Dan volgt de 1^e klasopname. Van tevoren is hier een moment voor afgesproken dat het beste past bij het doel van het traject. De opname is 15 tot 20 minuten. De begeleider analyseert de opname en selecteert fragmenten voor het nagesprek.

Na elke klasopname volgt een nagesprek waarin de fragmenten van de klasopname worden bekeken en geanalyseerd. Het doel van het nagesprek is de leerkracht middels reflectie zelf tot concrete werkpunten te laten komen die hij in de klas gaat oefenen.

De 2^e klasopname is gericht op de werkpunten. De voorgaande procedure (klasopname - analyse klasopname - fragmenten kiezen - nagesprek - werkpunten benoemen) wordt steeds opnieuw gevolgd totdat het doel bereikt is. Dit kan na 3, 4 of 5 opnames zijn.

2.4.1 Onderdelen waar S-VIB zich op richt: Interactie, didactiek en klassenmanagement

Om de interactie te kunnen analyseren is het begrippenkader van de Video Home Training gebruikt (zie bijlage 1). In dit schema van de basiscommunicatie staan de kenmerken van geslaagde interacties en leidinggeven. Het vertaalt de interactie in concreet waarneembaar gedrag. Met behulp van video-opnames is dit nog beter te bekijken doordat je beelden stil kunt zetten en opnieuw kunt bekijken. Inzicht in de kenmerken van geslaagde interactie zorgt ervoor dat de leerkracht ze kan toepassen, maar laat hem ook zien dat het veelal vaardigheden zijn waar hij van nature over beschikt. De leerkracht kan ze inzetten om leerlingen te ondersteunen en om op een vriendelijk manier leiding te geven.

Bij het onderdeel didactiek wordt er gekeken naar het lesgeven van de leerkracht. In hoeverre is de inhoud afgestemd op het niveau en tempo van de leerling? Het gaat dan onder andere om de doelen, de materialen en de werkvormen.

S-VIB richt zich ook op het klassenmanagement. Met klassenmanagement wordt bedoeld de wijze waarop de leerkracht zijn klas en lessen organiseert. Een van de belangrijkste vaardigheden hierbij is het plannen. Door de situatie vooraf in te schatten wordt het handelen van de leerkracht hierop afgestemd, oftewel hij gaat planmatig handelen. Hatton en Smith (1995) noemen dit een gevolg van reflecteren. Het staat tegenover het routinematige en impulsieve handelen van de leerkracht.

Regels en routines zijn ook een belangrijk onderdeel van het klassenmanagement. Stevens (1997) wees op het effect hiervan op de voorspelbaarheid van het leerkrachtgedrag. Deze voorspelbaarheid draagt bij aan een veilige leeromgeving voor leerlingen.

Bij het analyseren van deze 3 onderdelen wordt er nog onderscheidt gemaakt tussen individueel niveau en groepsniveau. De interactie kan bijvoorbeeld op individueel niveau goed verlopen terwijl de leerkracht op groepsniveau problemen ervaart.

2.4.2 Wat maakt S-VIB succesvol?

De volgende zaken helpen een traject succesvol te laten zijn (Van den Heijkant & Van der Wegen, 2000):

- respect voor de privacy van de leerkracht en de kinderen;
- deskundigheid van de begeleider in het maken van een (micro)analyse;
- een positieve benadering (het zien van de opnames is erg confronterend, daarom is het belangrijk om vooral goede momenten te analyseren);
- een begeleider die zelf de elementen van de basiscommunicatie goed kan hanteren;
- een begeleider die probleemoplossend en handelingsgericht werkt, die helpt bij het zoeken naar concrete alternatieven;
- een begeleider die de leerkracht activeert zodat deze zelf met oplossingen komt die aansluiten bij zijn eigen mogelijkheden - zo wordt de leerkracht minder afhankelijk gemaakt van de begeleider- daar waar nodig zal de begeleider zelf oplossingen aandragen;
- een begeleider die het proces bewaakt en er leiding aan geeft - dit betekent: het doel van het traject bewaken - zorgen voor niet te grote stappen en de ontwikkeling van de leerkracht in beeld brengen;
- een leerkracht die openstaat voor reflectie op zijn eigen handelen en alternatieven wil uitproberen.

De eerder genoemde basisbehoeften (Stevens, 1997) wil ik hier nog noemen. Zij zijn namelijk ook van toepassing op de leerkracht:

- De leraar wil geaccepteerd en gezien worden en daarom is de *relatie* tussen begeleider en leerkracht van belang om tot leren te komen;
- De leraar wil zich ook *competent* voelen en daarom zal hij voldoende positieve ervaringen nodig hebben om tot ontwikkeling te komen. Door te kijken naar de filmbeelden kan de leerkracht zich bewust worden van zijn eigen mogelijkheden en deze vanuit een competentiegevoel gaan inzetten en uitbreiden;
- De leraar wil zich *autonoom* voelen en niet alleen doen wat hem gezegd wordt en daarom is het belangrijk dat hij zelf tot oplossingen komt en eigenaar is van zijn eigen traject.

2.5 Samenvattend

Uit de vorige paragrafen lijkt S-VIB uitermate geschikt om het reflecteren van leerkrachten te bevorderen. Zeker bij gedragsproblemen kan reflectie een belangrijke rol vervullen. Nu wordt er bij gedragsproblemen vaak gezocht naar oorzaken, maar het weten van de oorzaak geeft lang niet altijd een alternatief voor het handelen van de leerkracht. Door systematisch te reflecteren met behulp van beelden kan de leerkracht zelf ontdekken wat het effect is van zijn handelen op het gedrag van de leerling. Wat werkt? Wat heeft deze leerling nodig? Al handelend komt de leerkracht zelf tot alternatieven die dicht bij zijn eigen mogelijkheden en identiteit liggen. Zo komt de leerkracht tot handelen en is er sprake zijn van handelingsgericht werken.

De ervaring die ik tot nu toe heb opgedaan met S-VIB doet mij geloven dat S-VIB reflecteren van leerkrachten bevordert. Ik denk zelfs dat het volgen van een S-VIB-traject een blijvend effect heeft op de reflectievaardigheid van de leerkracht. Binnen mijn onderzoek zal ik deze stelling niet volledig kunnen onderzoeken, daarvoor is meer tijd nodig.

Met mijn onderzoek hoop ik zicht te krijgen op het reflecteren van de leerkrachten tijdens de nagesprekken, maar ook op de daaruit voortkomende verandering in het handelen van de

leerkracht in de klas. Dan bereiken we namelijk pas de laatste fase van het reflectieproces: het uitproberen.

Hoofdstuk 3: De opzet – verantwoording

De centrale vraag van mijn onderzoek is:

Worden leerkrachten door het volgen van een S-VIB-traject aangezet tot reflecteren op hun leerkrachtgedrag bij leerlingen met gedragsproblemen?

3.1 Doelgroep van het onderzoek

Het onderzoek richt zich vooral op twee leerkrachten (leerkracht 1 en 2) die een S-VIB traject gaan volgen. Zij hebben beide een hulpvraag over een leerling met gedragsproblemen.

Daarnaast worden ook de andere leerkrachten van het team bij het onderzoek betrokken. Met een vragenlijst over reflecteren (bijlage 2) wil ik niet alleen de 'houding ten opzichte van het reflecteren' en de 'beoordeling eigen reflectievaardigheid' van leerkracht 1 en 2 in beeld krijgen, maar ook die van andere leerkrachten. Hiermee krijgt het beeld van leerkracht 1 en 2 meer betekenis. Waar staan zij in vergelijking met de rest van het team? De andere onderdelen van het onderzoek hebben alleen betrekking op leerkracht 1 en 2. Dit onderzoek is hiermee een combinatie van een meervoudige gevalsstudie (N=2) en een survey-onderzoek (N=9).

3.2 Het verzamelen van de gegevens

Onderzoeksvraag 1: Is de houding van de leerkracht ten aanzien van reflecteren veranderd na het volgen van een S-VIB-traject?

Deelvragen:

- 1.1 Hoe is de houding van het team ten aanzien van reflecteren?
- 1.2 Hoe is de houding van de leerkracht ten aanzien van reflecteren, voor het S-VIB-traject?
- 1.3 Hoe beoordeelt het team zijn eigen reflectievermogen?
- 1.4 Hoe beoordeelt de leerkracht zijn/haar eigen reflectievermogen, voor het S-VIB-traject?

Om antwoord op deze deelvragen te krijgen wordt vragenlijst A (bijlage 2) gebruikt. Deze is gebaseerd op een reflectievragenlijst voor geschiedenislerlingen (Blom, n.d.). De vragenlijst wordt voorafgaand aan de begeleidingstrajecten afgenomen.

In een teamvergadering wordt de vragenlijst aangekondigd. Ik kies ervoor om geen toelichting te geven op het onderwerp reflecteren. Hiermee zouden al snel meningen op tafel komen en dit zou de uitkomsten kunnen beïnvloeden. Op de vragenlijst is wel een afbeelding van de reflectiefasen (Korthagen & Vasalos, 2002) geplaatst om de kennis van de leerkrachten over reflecteren op te halen. De vragenlijst bestaat grotendeels uit meerkeuzevragen zodat de gegevens eenvoudig kunnen worden verwerkt. Bij een aantal vragen is ook de optie "anders, namelijk....." toegevoegd om ruimte te geven aan nuances. Tijdens het uitproberen van de vragenlijst bleek hier behoefte aan te zijn. Op het eind geeft de vragenlijst ruimte om een toelichting of aanvulling te geven.

De vragenlijst is niet anoniem. Zo kan ik de vragenlijsten van leerkracht 1 en 2 apart uitwerken. De vragenlijst wordt per mail aan alle negen leerkrachten van het team gestuurd. Inleveren kan zowel digitaal als op papier.

Deelvragen:

- 1.5 Hoe is de houding van de leerkracht ten aanzien van reflecteren, na het S-VIB traject?
- 1.6 Hoe beoordeelt de leerkracht zijn/haar eigen reflectievermogen, na het S-VIB-traject?

Voor deze deelvragen wordt vragenlijst B (bijlage 3) gebruikt:

Nadat het S-VIB-traject bij leerkracht 1 en 2 is afgesloten krijgen zij vragenlijst B. Deze is bijna identiek aan vragenlijst A. Er is 1 vraag toegevoegd: Is je houding ten opzichte van reflecteren veranderd na het volgen van een S-VIB-traject?

Door de beide vragenlijsten met elkaar te vergelijken, kan verandering in de houding ten aanzien van het reflecteren of in de beoordeling van de eigen reflectievaardigheid worden vastgesteld.

Onderzoeksvraag 2: Is er sprake van reflecteren van de leerkracht, tijdens een S-VIB-traject?

Deelvragen:

- 2.1 Hoe actief is de leerkracht bij het zelf waarnemen met behulp van de klasopnames?
- 2.2 Hoe benoemt de leerkracht de essentiële aspecten van zijn eigen handelen?
- 2.3 Komt de leerkracht tot het ontwikkelen van alternatieven, werkpunten, voor zijn handelen?

Om deze vragen te onderzoeken wordt de “Kijkwijzer nagesprekken” (bijlage 4) gebruikt. Bij een S-VIB traject volgt na elke klasopname een nagesprek (zie theoretisch kader). Deze nagesprekken worden in dit onderzoek opgenomen met de videocamera. Met behulp van de “kijkwijzer nagesprekken” worden de zichtbare/hoorbare momenten van reflectie van de leerkracht geanalyseerd en vergeleken. De kijkwijzer is onderverdeeld in de verschillende fases van het reflecteren: terugblikken, bewust worden en alternatieven ontwikkelen. Deze zijn zelf weer onderverdeeld in categorieën waarbij de lagen van persoonlijkheid (zie figuur 3) zijn gebruikt. De kijkwijzer is gemaakt naar voorbeeld van de “Kijkwijzer om de eerste klasopname en de laatste klasopname te analyseren en te vergelijken” (D. Piscaer, persoonlijke communicatie, 2010). Bij het analyseren van de nagesprekken wordt er onderscheid gemaakt tussen reflectiemomenten volgend op een reflecterende vraag van de begeleider, en reflectiemomenten direct vanuit de leerkracht.

Deelvraag:

- 2.4 Leidt de bewustwording van eigen handelen tot nieuw gedrag?

Met de “Kijkwijzer klasopnames” (bijlage 5) worden de 1^e en laatste klasopname geanalyseerd en vergeleken. De zwakke patronen uit de 1^e klasopname vormen hierbij het uitgangspunt. Deze patronen komen in de nagesprekken terug als alternatieven (werkpunten) van de leerkracht. Door de laatste klasopname te vergelijken met de 1^e, op deze ontwikkelde alternatieven, is het mogelijk om verandering van gedrag van de leerkracht te meten. Hiermee onderzoeken we fase 5 van het reflecteren (Korthagen & Vasalos, 2002), het uitproberen van alternatieven. De kijkwijzer is gebaseerd op de “Kijkwijzer om de eerste klasopname en de laatste klasopname te analyseren en te vergelijken” (D. Piscaer, persoonlijke communicatie, 2010). In bijlage 6 worden de gebruikte begrippen van de basiscommunicatie beschreven.

3.3 Triangulatie en validiteit

Om de kwaliteit van een praktijkonderzoek te vergroten is het goed om de principes van de betrouwbaarheid en validiteit te hanteren (Harinck, 2009). In dit onderzoek is dat gedaan door de vragenlijsten kritisch te laten bekijken door ‘critical friends’. Een aantal collega’s van een andere school hebben de vragenlijst uitgetoetst en van opmerkingen voorzien. Hier zijn een aantal aanpassingen uit voort gekomen.

Door de andere leerkrachten van het team de vragenlijst over reflecteren in te laten vullen wordt de validiteit vergroot. De resultaten van leerkrachten 1 en 2 kunnen nu worden afgezet tegen de resultaten van het team. Hierdoor krijgen ze meer betekenis.

In het onderzoek worden verschillende informatiebronnen en instrumenten gebruikt om zicht te krijgen op het reflecteren van de leerkracht. De literatuur geeft informatie over verschillende onderzoeken naar reflecteren. De vragenlijst geeft de mening van de leerkracht over reflecteren weer en de zelfbeoordeling van reflectievaardigheid. De “Kijkwijzer nagesprekken” laat zien welke momenten van reflectie de begeleider ziet, terwijl de “Kijkwijzer klasopnames” zichtbaar maakt of dat ook leidt tot verandering in het leerkrachtgedrag. Harinck (2009) noemt dit triangulatie. De onderzoeksvraag wordt vanuit verschillende perspectieven onderzocht. Validiteit probeer ik te bereiken door de kijkwijzers van de klasopnames en nagesprekken niet alleen zelf in te vullen, maar dit ook door andere S-VIB-ers te laten doen. Door deze resultaten te vergelijken met mijn eigen uitkomsten valt op te maken of de patronen en onderwerpen van de kijkwijzers helder zijn geformuleerd. Zijn ze niet op meerdere manieren uit te leggen?

3.4 Communicatie over het onderzoek

Al bij het kiezen van het onderwerp van mijn praktijkonderzoek heb ik overleg gehad met de directeur en IB-er van mijn school. Zij hebben geholpen bij het vinden van een verleggenheidsituatie die past bij mijn eigen interesse en studie. Bij de voorbereiding en uitvoering van het onderzoek zijn zij steeds op de hoogte gehouden van mijn keuzes en stappen. Zij hadden daarbij een rol als ‘critical friends’.

Tijdens een teamvergadering wordt de opzet en de uitvoering van mijn onderzoek toegelicht. Hierbij vertel ik dat het onderzoek zich richt op gedragsproblemen bij leerlingen, en hoe S-VIB daarbij de leerkracht kan begeleiden. De rol van het reflecteren wordt hierbij bewust niet genoemd om de resultaten van de vragenlijsten niet te beïnvloeden. De vragenlijst wordt wel aangekondigd. Ik vraag tenslotte welke leerkrachten voor een traject in aanmerking willen komen.

Na het afronden van mijn onderzoek ga ik op school een presentatie geven over S-VIB binnen onze school. Daarbij worden naast de ervaringen van de verschillende trajecten ook de resultaten van dit onderzoek toegelicht.

Hoofdstuk 4: De resultaten

De resultaten van het onderzoek worden per onderzoeksvraag en de daarbij behorende deelvragen weergegeven.

Leerkracht 1 heeft een traject gevolgd van 4 klasopnames en 4 nagesprekken. Bij leerkracht 2 gaat het om 2 klasopnames en 2 nagesprekken, door ziekte is dit traject helaas niet afgerond. De resultaten zijn wel in het onderzoek opgenomen.

4.1 Is de houding van de leerkracht ten aanzien van reflecteren veranderd na het volgen van een S-VIB-traject?

4.1.1 Hoe is de houding van het team ten aanzien van reflecteren?

Om straks de houding van de leerkracht ten aanzien van reflecteren in een groter geheel te kunnen plaatsen is de houding van het team onderzocht met vragenlijst A (N=9). In figuur 4 tot en met 10 zijn de resultaten van deze vragenlijst weergegeven.

Uit figuur 9 valt op te maken dat 88% van de leerkrachten vaak of meestal reflecteert op hun eigen handelen, gedachten en houding. Volgens 33% van de leerkrachten leidt dit vaak of meestal tot een andere manier van lesgeven, de rest zegt dat dit soms gebeurt. Volgens 55% van de leerkrachten leidt dit tot een andere manier van omgaan met leerlingen, de rest zegt dat dit soms gebeurt.

I Figuur 4. Hoe het team tegenover reflecteren 18 Figuur 5. Wat het team vindt van de en je
v Figuur 6. Hoeveel tijd het team reflecteren vindt 19 Figuur 7. Wat het team vindt van reflecteren
A kosten. 20 als instrument voor ontwikkeling.

Daarnaast wordt er 5 keer gekozen voor reflecteren met een begeleider en 4 keer voor het alle Figuur 9. Hoeveel het team denkt te reflecteren en waar het volgens hen toe leidt.

Er is een duidelijke voorkeur voor mondeling reflecteren, dit wordt 7 keer gekozen. Het schriftelijke reflecteren daarentegen geen enkele keer.

3 Leerkrachten kiezen voor reflecteren met video. Doordat de vragenlijst niet anoniem is afgenomen, kan ik achterhalen dat zij al eerder een S-VIB-traject hebben gevolgd.

4.1.2 Hoe is de houding van de leerkracht ten aanzien van reflecteren, voor het S-VIB-traject?

De r De resultaten van vragenlijst A van leerkrachten 4 en 5. Dit zijn de meest voorkomende uitkomsten van Figuur 8. Aantal leerkrachten dat deze reden aangeeft als doel van eigen reflectie. 21 Door

deze uitkomsten te vergelijken met de figuren 4 t/m 10 wordt zichtbaar waar zij staan in

VI Figuur 10. Aantal leerkrachten dat deze voorkeur aangeeft bij het reflecteren.

Leerkracht 1:

- Zij staat positief tegenover het reflecteren;
- Zij vindt reflecteren meestal gemakkelijk, afhankelijk van het onderwerp;
- Het reflecteren kost haar weinig tijd;
- Zij vindt reflecteren nuttig voor haar professionalisering;
- Zij reflecteert om zichzelf beter te leren kennen;
- Zij reflecteert vaak op eigen handelen, gedachten en/of houding;
- Dit leidt soms tot een andere manier van lesgeven;
- Dit leidt soms tot een andere manier met omgaan met leerlingen;
- Zij reflecteert bij voorkeur alleen of met een collega, mondeling, zonder video en op negatieve ervaringen.

Leerkracht 2:

- Zij staat positief tegenover het reflecteren;
- Zij vindt reflecteren moeilijk/lastig;
- De tijd dat reflecteren haar kost is wisselend;
- Zij vindt reflecteren nuttig voor haar professionalisering;
- Zij reflecteert om beter te presteren en om zichzelf beter te leren kennen;
- Zij reflecteert meestal op eigen handelen, gedachten en/of houding;
- Dit leidt meestal tot een andere manier van lesgeven;
- Dit leidt meestal tot een andere manier met omgaan met leerlingen;
- Zij reflecteert bij voorkeur met een collega of coach.

Zie voor een overzicht tabel 1.

Tabel 1. *Houding van leerkracht 1 en 2 ten aanzien van reflecteren, vooraf en achteraf*

Onderdelen vragenlijst A en B	Leerkracht 1 vooraf	Leerkracht 1 achteraf	Leerkracht 2 vooraf	Leerkracht 1 achteraf
Staat tegenover reflecteren...	positief	positief	positief	positief
Vindt reflecteren...	wisselend- meestal gemakkelijk	wisselend- meestal gemakkelijk	moeilijk/lastig	wisselend- redelijk lastig
Reflecteren kost...	weinig tijd	gemiddeld- meestal weinig tijd	wisselend veel/weinig tijd	wisselend veel/weinig tijd
Vindt reflecteren als instrument voor ontwikkeling...	nuttig	zeer nuttig	nuttig	nuttig
Reflecteert om...	zichzelf beter te leren kennen	zichzelf beter te leren kennen/ beter te presteren	zichzelf beter te leren kennen/ beter te presteren	zichzelf beter te leren kennen/ beter te presteren
Reflecteert op eigen handelen,	vaak	meestal	meestal	vaak

gedachten en/of houding				
Leidt tot andere manier van omgang met leerlingen	soms	meestal	meestal	meestal
Leidt tot andere manier van lesgeven	soms	soms	meestal	meestal
Reflecteert bij voorkeur	alleen of met collega zonder video op negatieve ervaringen	alleen, met collega of coach met video op positieve ervaringen	met collega of coach	met collega of coach met video op positieve en negatieve ervaringen
	mondeling	mondeling	mondeling	mondeling

4.1.3 Hoe beoordeelt het team zijn eigen reflectievermogen?

In vragenlijst A is ook gevraagd de eigen reflectievaardigheid te beoordelen. Hierbij is een schaal gebruikt van 1 tot en met 10 (niet vaardig tot heel vaardig). De scores van alle leerkrachten zijn opgeteld en gemiddeld. Dit gaf de gemiddelde score 6,5. Deze score is opgenomen in figuur 11.

4.1.4 Hoe beoordeelt de leerkracht zijn/haar eigen reflectievermogen, voor het S-VIB-traject,?

De resultaten van leerkracht 1 en 2 zijn in het gemiddelde van het team meegenomen maar worden hier nog apart vermeld.

Leerkracht 1 beoordeelt haar eigen reflectievermogen met een 8.

Leerkracht 2 beoordeelt haar eigen reflectievermogen met een 4.

Deze scores zijn opgenomen in figuur 11.

4.1.5 Hoe is de houding van de leerkracht ten aanzien van reflecteren, na het S-VIB-traject?

Met vragenlijst B is opnieuw de houding van de leerkracht ten opzichte van reflecteren onderzocht. De resultaten hiervan zijn in tabel 1 weergegeven naast de resultaten van vragenlijst A. Dit maakt het mogelijk om beide te vergelijken.

In vragenlijst B wordt de leerkracht gevraagd of de houding ten opzichte van reflecteren is veranderd na het volgen van het S-VIB-traject.

Leerkracht 1 geeft aan: "Ja, eerder reflecteerde ik liever alleen en zonder video omdat ik dacht dat het zo confronterend zou zijn."

Leerkracht 2 geeft aan: "Ja, met de opnames zie je ook de positieve dingen en krijg je een reëler beeld van het geheel en kun je objectiever bekijken hoe iets gaat."

4.1.6 Hoe beoordeelt de leerkracht zijn/haar eigen reflectievermogen, na het S-VIB-traject?

Na het volgen van het S-VIB-traject wordt de leerkracht in vragenlijst B weer gevraagd naar de reflectievaardigheid. In figuur 11 is deze score geplaatst naast de zelfscore uit vragenlijst A en naast de gemiddelde zelfscore van het team.

4.2: Is er sprake van reflecteren van de leerkracht, tijdens een S-VIB-traject?

Bij het onderzoeken van het reflecteren van de beide leerkrachten is de “Kijkwijzer nagesprekken” gebruikt. Het 1^e en voorlaatste nagesprek zijn hiermee door de S-VIB-er geanalyseerd en vergeleken.

De analyses zijn bij elk nagesprek begonnen bij de eerste kijkvraag die de begeleider stelt, en gestopt nadat de werkpunten zijn geformuleerd.

Bij leerkracht 1 zijn het 1^e nagesprek (30 minuten film) en het 3^e nagesprek (27.33 minuten film) geanalyseerd en vergeleken.

Bij leerkracht 2 zijn het 1^e nagesprek (36 minuten film) en het 2^e nagesprek (33.21 minuten) geanalyseerd en vergeleken.

De momenten dat er sprake was van reflectie zijn bij de betreffende fases genoteerd.

Om de betrouwbaarheid van het onderzoek te vergroten heeft een collega-S-VIB-er dezelfde nagesprekken geanalyseerd en vergeleken met behulp van dezelfde kijkwijzer. De resultaten bij fase 2 (terugblikken) en fase 4 (ontwikkelen alternatieven) komen in beide analyses sterk met elkaar overeen.

Bij fase 3 (benoemen essentiële aspecten) verschillen de resultaten van de begeleider en de collega-S-VIB-er van elkaar. In hoofdstuk 5 kom ik hier op terug.

4.2.1 Hoe actief is de leerkracht bij het zelf waarnemen met behulp van de klasopnames?

Figuur 12. Fase 2: Het terugblikken van leerkracht 1 bij het 1^e en 3^e nagesprek.

4.2.2 Hoe benoemt de leerkracht de essentiële aspecten van zijn eigen handelen?

4.2.3 Komt de leerkracht tot het ontwikkelen van alternatieven, werkpunten, voor zijn handelen?

Bij het analyseren van de nagesprekken heeft de begeleider onderscheid gemaakt tussen reflectie volgend op een reflectievraag en reflectie die vanuit de leerkracht ontstaat. In

fig *Figuur 13. Fase 2: Het terugblikken van leerkracht 2 bij het 1^e en 2^e nagesprek.*
co

begeleider. In alle nagesprekken volgen de meeste reflectiemomenten op een reflectieve vraag.

Figuur 15. Fase 3: Het bewust worden van essentiële aspecten van leerkracht 2 bij het 1^e en 2^e nagesprek.

Figuur 16. Fase 4: Het ontwikkelen van alternatieven van leerkracht 1 bij het 1^e en 3^e nagesprek.

Figuur 17. Fase 4: Het ontwikkelen van alternatieven van leerkracht 2 bij het 1^e en 2^e nagesprek.



4.2.4 Leidt de bewustwording van eigen handelen tot nieuw gedrag?

De laatste fase van het reflecteren, fase 5 (het uitproberen), is onderzocht met de “Kijkwijzer klasopnames”. De 1^e en de laatste klasopname zijn hiervoor geanalyseerd en vergeleken. De patronen van de 1^e klasopname zijn beschreven en vervolgens is geturfd hoe vaak ze voorkomen in de beide klasopnames.

Naast de S-VIB-er die de begeleiding deed, hebben ook twee collega- S-VIB-ers de kijkwijzers ingevuld. Hun uitkomsten komen sterk overeen met die van de begeleider.

Figuur 20. Verandering van patronen tussen de 1^e en de 4^e klasopname van leerkracht 1.

Hoofdstuk 5: De conclusie en discussie

5.1 Is de houding van de leerkracht ten aanzien van reflecteren veranderd na het volgen van een S-VIB-traject?

Als we vragenlijst A en B vergelijken van de leerkrachten die een traject hebben gevolgd, zien we dat hun houding ten aanzien van reflecteren enigszins is veranderd.

Net als de rest van het team waren leerkracht 1 en 2 heel positief over reflecteren (figuur 4 en 7). Uit de resultaten valt op te maken dat alle leerkrachten het belang van reflectie

onderstrepen (figuur 21). Verandering van patronen tussen de 1^e en de 2^e klasopname van leerkracht 2.

ervaren (figuur 5 en 6). De beide leerkrachten van mijn onderzoek vertegenwoordigen niet de twee uitersten.

Leerkracht 1 vindt voor het traject het reflecteren meestal gemakkelijk en het kost haar weinig tijd. Zij beoordeelt haar reflectievaardigheid vooraf met een 8 (figuur 11). Dit is hoger dan het gemiddelde van het team (6,5). Achteraf blijft dit een 8. Ze vindt het reflecteren nog steeds gemakkelijk maar de tijd dat het haar kost vindt ze nu wisselend.

Leerkracht 2 vindt het reflecteren eerst lastig en de tijd dat het haar kost vindt ze wisselend. Zij beoordeelt haar reflectievaardigheid met een 4. Dit is lager dan de gemiddelde zelfscore van het team. Na het traject beoordeelt zij zichzelf met een 6. Hieruit concludeer ik dat deze leerkracht meer vertrouwen heeft gekregen in haar reflectievaardigheid na het volgen van een SVIB-traject.

De meeste leerkrachten reflecteren vaak of meestal op hun eigen handelen, gedachten en houding (88%). Dit leidt echter lang niet altijd tot een andere manier van lesgeven of een andere manier van omgaan met de leerlingen (figuur 9). Dit kan betekenen dat men niet altijd komt tot het uitproberen van alternatieven. Reflectie leidt in dat geval niet tot ander gedrag van de leerkracht. Door het uitproberen van alternatieven kan er pas sprake zijn van

spiraalreflectie en van ontwikkeling. Korthagen en Vasalos (2002) schrijven hierover dat leerkrachten door de hectische praktijk van het onderwijs vaak niet tot systematische reflectie komen. Er is dan al gauw sprake van hapsnap-reflectie. Luken (2010) wijst op het belang van aandacht voor alle onderdelen van de cyclus. Na het waarnemen en het nadenken gaat het uiteindelijk om het doen. Dit is nodig om het reflecteren als zinvol te ervaren. Om het reflecteren te verbeteren is fase 5 dus een belangrijk punt om aandacht aan te besteden.

Beide leerkrachten hebben voor het traject geen voorkeur voor het reflecteren met video. Na het traject hebben ze dit wel. Bij de resultaten van de overige leerkrachten zien we hetzelfde; de leerkrachten die eerder een S-VIB-traject hebben gevolgd reflecteren liever met dan zonder video, terwijl de leerkrachten die geen traject hebben gevolgd deze voorkeur juist niet hebben (figuur 10). De reden hiervan zou 'koudwatervrees' kunnen zijn. Leerkracht 2 gebruikte deze term in haar toelichting op vragenlijst B. Zij schrijft: "Door deze begeleiding is de koudwatervrees voor video-opnames verdwenen." Leerkracht 1 schrijft in dezelfde trant: "Eerder reflecteerde ik liever alleen, zonder video. Ik dacht dat het zo confronterend zou zijn." Dit is een goede reden om alle leerkrachten ervaring op te laten doen met S-VIB om van deze koudwatervrees af te komen.

Ook in het onderzoek van Snoeyink (2010) vinden de deelnemende leerkrachten het reflecteren met video belangrijke voordelen hebben. Zij adviseren zelfs om alle leerkrachten dit standaard aan te bieden.

Een andere duidelijke uitkomst bij de resultaten van het team is dat geen enkele leerkracht de voorkeur heeft voor schriftelijk reflecteren (figuur 11). Het mondelinge reflecteren heeft duidelijk de voorkeur. Het reflecteren met een collega wordt door iedereen gekozen. Meer dan de helft kiest ook voor het reflecteren met een begeleider. Het advies van Luken (2010) om tot effectieve reflectie te komen sluit hier goed bij aan. Hij adviseert namelijk om samen met een ander mondeling te reflecteren. Zo is er sprake van een dialoog waarin ruimte is voor feedback. Om het reflecteren binnen de school te stimuleren is het dus belangrijk om tijd vrij te maken voor momenten van reflectie met een collega.

5.2: Is er sprake van reflecteren van de leerkracht, tijdens een S-VIB-traject?

Bij deze vraag ga ik er vanuit dat er pas sprake is van reflectie als alle fases van de reflectiecirkel zijn doorlopen. Fase 2, fase 3 en fase 4 zijn tijdens de nagesprekken onderzocht met behulp van "kijkwijzer nagesprekken". Fase 1 en fase 5 zijn met de "kijkwijzer klasopnames" onderzocht.

In de nagesprekken zijn bij beide leerkrachten momenten van reflectie zichtbaar. In figuur 18 en 19 is goed te zien dat deze vooral ontstaan door de reflectieve vragen van de begeleider. De conclusie die hieruit getrokken kan worden is dat er tijdens een S-VIB-traject veel wordt gereflecteerd, echter is dit sterk afhankelijk van de vragen van de begeleider. Deze uitkomst is te verklaren door de manier waarop in dit onderzoek de S-VIB is uitgevoerd. De begeleider selecteert de fragmenten voor de nagesprekken en stelt hierbij kijkvragen aan de leerkracht. Om de leerkracht te activeren stelt de begeleider ook veel reflectievragen aan de leerkracht. Bij andere vormen van S-VIB, bijvoorbeeld die waarbij de leerkracht zelf de fragmenten selecteert en deze in de nagesprekken laat zien, verwacht ik andere uitkomsten. Nader onderzoek zal dit moeten uitwijzen.

Fase 2: Terugblikken

Er wordt tijdens de nagesprekken niet of nauwelijks gesproken over de context. Dit is het gevolg van het werken met beelden. Als de begeleider zelf de opname heeft gemaakt is het niet nodig om de context toe te lichten.

Bij beide leerkrachten is het terugblikken op het eigen gedrag toegenomen in het (voor)laatste nagesprek, terwijl het terugblikken op het gedrag van de leerling juist is afgenomen. Mijn conclusie is dat de aandacht over de 9 gebieden (figuur 2) niet voldoende is verdeeld. Er is meer aandacht ontstaan voor het gedrag van de leerkrachten. Deze zijn zich daardoor meer bewust geworden van hun eigen gedrag. In hoofdstuk 2.1 is het belang daarvan beschreven voor het omgaan met gedragsproblemen. Men moet echter ook voldoende aandacht blijven houden voor het effect dat het gedrag van de leerkracht heeft op het gedrag van de leerling. Dit zal de leerkracht namelijk stimuleren om steeds opnieuw op het eigen handelen te reflecteren.

Fase 3: Bewust worden van essentiële aspecten

De resultaten van het onderzoek geven geen duidelijk beeld van deze fase. De resultaten van de begeleider en die van de collega-S-VIB-er verschillen te veel van elkaar. Uit de opmerkingen van de collega-S-VIB-er is mij duidelijk geworden dat de categorieën die bij deze fase in de kijkwijzer staan niet duidelijk en concreet genoeg zijn. Ze zijn daardoor verschillend te interpreteren. Een ander punt is dat de categorieën: bekwaamheden, overtuigingen, identiteit en betrokkenheid, fase 3 niet voldoende afdekken. Bewustwording van oorzaak en gevolg valt namelijk niet onder een van de categorieën.

Het ontwikkelen van een goed instrument om reflectie te meten blijkt niet eenvoudig. In de literatuur wordt dit ook geconstateerd (Hatton & Smith, 1995; Mena Marcos & Tillema, 2006). Zie hiervoor ook paragraaf 2.2.2.

Het is daarnaast maar de vraag of bewustwording in een nagesprek altijd is waar te nemen. Wordt de bewustwording altijd wel uitgesproken, of moet er eerst naar gevraagd worden? De vragen van de begeleider bepalen sterk in welke laag van de persoonlijkheid de reflectie plaats vindt. Om tot kernreflectie te komen zijn de vaardigheden van de begeleider essentieel. Meer hierover is te vinden in het artikel van Korthagen en Vasalos (2002).

Fase 4: Alternatieven ontwikkelen en daaruit kiezen

Beide leerkrachten benoemen in het (voor)laatste nagesprek meer alternatieven dan in het 1^e nagesprek. Dit gebeurt de meeste keren door een vraag van de begeleider. Tijdens deze en voorgaande nagesprekken ervaar ik ook dat het alternatieven ontwikkelen de leerkracht steeds makkelijker afgaat in de loop van het traject. Uit de alternatieven komen de werkpunten voor de volgende klasopname. Hierdoor wordt de leerkracht gestimuleerd om de gekozen alternatieven daadwerkelijk uit te proberen en zo wordt het reflectieproces volledig doorlopen.

In dit onderzoek zijn de werkpunten die meerdere keren werden genoemd meegeteld door de collega-S-VIB-er. De kijkwijzer was hierin onduidelijk. Om een duidelijker beeld te krijgen adviseer ik om bij volgend onderzoek alleen de 1^e keer te tellen dat het werkpunt genoemd wordt.

Fase 1 en 5: Handelen/ervaren en uitproberen

Met de “kijkwijzer klasopnames” zijn de 1^e (fase 1) en laatste klasopname (fase 5) geanalyseerd en vergeleken. De werkpunten/alternatieven zijn als patronen in de kijkwijzer opgenomen in neutraal, meetbaar gedrag. In figuur 20 en 21 zijn de resultaten van beide trajecten zichtbaar gemaakt. Bij beide leerkrachten is er bij alle patronen een toename te zien. Dit betekent dat er een verandering in het gedrag van de leerkracht heeft plaatsgevonden en dat het reflectieproces volledig is doorlopen. De alternatieven zijn daadwerkelijk uitgetoetst. Korthagen en Vasalos (2002) en Luken (2010) noemden het belang hiervan (zie paragraaf 5.1).

Bij leerkracht 1 is het traject afgerond nadat haar hulpvraag was beantwoord. Zij geeft aan dat het traject haar heeft geholpen met het komen tot ander gedrag en dat ze daarvan de invloed ervaart op het gedrag van de leerlingen. Bij leerkracht 2 is het traject door ziekte niet afgerond. Toch is ook daar verandering in leerkrachtgedrag zichtbaar.

Alle fases beijkend kunnen we concluderen dat er sprake is van toenemende reflectie tijdens een S-VIB-traject. De leerkrachten die een S-VIB-traject hebben gehad reflecteren ook liever met video dan zonder. Dit komt overeen met de uitkomsten van onderzoeken naar videofeedback (Calandra et al., 2009; Wright 2008; Yung, Yip, Lai & Lo, 2010). De reflectie leidt in dit onderzoek ook aantoonbaar tot nieuw leerkrachtgedrag. Mena Marcos en Tillema (2006) geven aan dat dit punt nauwelijks wordt meegenomen in de onderzoeken naar reflectie. Zie hiervoor paragraaf 2.3.

5.3 Centrale vraagstelling

“Worden leerkrachten door het volgen van een S-VIB-traject aanzet tot reflecteren op hun leerkrachtgedrag bij leerlingen met gedragsproblemen?”

Het antwoord hierop is ja. Het onderzoek laat een toename zien van reflectiemomenten tijdens de nagesprekken. Deze toename is er vooral bij het reflecteren op het eigen leerkrachtgedrag. In de klasopnames is ook verandering zichtbaar in het leerkrachtgedrag. De motivatie om te reflecteren is bij de leerkrachten van dit team duidelijk aanwezig. De leerkrachten onderkennen het belang van reflecteren en zij reflecteren vaak. S-VIB kan leerkrachten aanzetten om het reflecteren ook systematische en volledige te laten gebeuren.

5.4 Discussie

Dit onderzoek laat veelbelovende resultaten zien over het stimuleren van reflecteren door middel van S-VIB. Het onderzoek is te kleinschalig (N=2) om tot sluitende conclusies te komen. Daarvoor is meer onderzoek nodig. Daarbij spelen de kijkwijzers een belangrijke rol. Hoe kun je patronen en reflectiemomenten zo formuleren dat termen zoveel mogelijk gelijk worden geïnterpreteerd? Daar waar dit goed is gebeurd, kwamen de resultaten van de begeleider en die van de collega-SVIB-ers met elkaar overeen. In dit onderzoek was dat niet altijd het geval. Op die punten hebben de kijkwijzers nog aanpassing nodig. S-VIB is een prima methode gebleken om reflecteren systematisch en volledig te laten gebeuren. De werkpunten die uit het nagesprek komen worden meegenomen naar de klas. In de volgende klasopname is goed te zien dat de werkpunten (of alternatieven) worden uitgetoetst. Zo is er sprake van een spiraalmodel (zie figuur 1). Bij S-VIB wordt de reflectie

wel sterk gestuurd door de begeleider. Uit dit onderzoek is daarom niet op te maken of de leerkracht na het volgen van een S-VIB-traject ook beter in staat is om zelfstandig te reflecteren. In de toekomst zal onderzoek dit verder aan moeten tonen.

5.5 Evaluatie

Met de start van dit praktijkonderzoek heb ik lang getwijfeld of ik het onderwerp reflecteren bij de kop durfde te nemen. Het klinkt nogal als droge kost en niet iedereen heeft er even positieve ervaringen mee. De gesprekken met mijn directeur, IB-er en studiegenoten hebben mij geholpen met het maken van een keuze. Daarmee was de eerste hobbel genomen. Tijdens de voorbereiding van mijn onderzoek begon het steeds meer te kriebelen. Het lezen van de literatuur en het invullen van de planformulieren duurde mij veel te lang. Achteraf kan ik alleen maar beamen dat zorgvuldig werk in deze fase je later veel tijd bespaart. Het verzamelen en verwerken van de resultaten vond ik het leukste deel van het onderzoek. Hierbij was zelfs sprake van een 'flow-ervaring' (zie paragraaf 2.2.1). Ik ben hier pas mee begonnen nadat alle trajecten waren afgerond.

Door het hele onderzoek heen heb ik geleerd dat ik mijzelf steeds op één ding tegelijk moet focussen. Eerst het ene afronden voordat je de volgende stap zet. Vooral bij de laatste enorme hobbel, het schrijven, heeft dit me geholpen de concentratie vast te houden. Tijdens het hele onderzoek waren er geregeld momenten dat ik bevestiging nodig had over de juistheid van de mijn werkwijze. Ik heb ervaren dat dit enerzijds komt door onzekerheid van mijzelf en anderzijds doordat ik duidelijke informatie nodig heb om tot werken te kunnen komen. Overleg met anderen kan mij dan door deze momenten heen helpen. Het doen van praktijkonderzoek vind ik een goede manier om de theorie in je eigen praktijk te toetsen. Daarnaast heb ik ervaren dat onderzoek doen je helpt om je handelen vanuit de theorie te onderbouwen. Je weet waar je over praat. Het gaat niet over aannames maar het is onderzocht. Ik sta daardoor sterker in mijn rol als S-VIB-er en ben meer overtuigd van de waarde ervan.

Mijn praktijkervaring is door de gehele opleiding S-VIB geordend. Puzzelstukjes zijn letterlijk op hun plek gevallen. Aan veel ervaringen kan ik nu woorden geven en verklaren waarom het zo werkt. Volgens mij is dat ook wat wordt bedoeld met de theorie aan de praktijk linken.

Literatuur

- Benammar, K. (2005). Reflectie als drijfveer van het leerproces. *Onderzoek van Onderwijs*, 34(1), 14-17.
- Blom, J. (n.d.) *Vragenlijst over reflectie*. Gevonden op 3 maart 2011, op <http://www.corfstart.nl/opp.aspx?opplD=127&metaID=130>
- Calandra, B. , Brantley-Dias, L. , Lee, J. , & Fox, D. (2009). Using video editing to cultivate novice teachers' practice. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(1), 73-94.
- Epstein, M. , Atkins, M. , Cullinan, D. , Kutash, K. , & Weaver, R. (2008). *Reducing Behavior Problems in the Elementary School Classroom: A Practice Guide*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Es, E. A. van, & Sherin, M. G. (2006). How different video club designs support teachers in "learning to notice". *Journal of Computing in Teacher Education*, 22(4), 125-135.
- Goei, S. L. , & Kleijnen, R. (2009). *Literatuurstudie Onderwijsraad 'Omgang met zorgleerlingen met gedragsproblemen'*. Zwolle: Lectoraat onderwijszorg en samenwerking binnen de keten, Christelijke Hogeschool Windesheim.
- Grant, T. J. , & Kline, K. (2010). The impact of video-based lesson analysis on teachers' thinking and practice. *Teacher Development*, 14(1), 69-83.
- Groen, M. (2006). *Reflecteren: de basis. Op weg naar bewust en bekwaam handelen*. Groningen/ Houten: Wolters-Noordhoff bv.
- Harinck, F. (2009). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Hatton, N. , Smith, D. (1995). *Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation*. The University of Sydney: School of Teaching and Curriculum Studies.
- Hester, P. P. , Hendrickson, J. M. , & Gable, R. A. (2009). Forty Years Later - The Value of Praise, Ignoring, and Rules for Preschoolers at Risk for Behavior Disorders. *Education and treatment of children*, 32(4), 513-535.
- Heijkant, C. van den, & Wegen, R. van der (2000). *De klas in beeld: video interactie begeleiding in school*. Culemborg: Centraal Boekhuis.

- Koomen, H. , & Thijs, J. (2004). Sociaal-emotioneel functioneren en de leerkracht-leerlingrelatie. In A. Vyt, M. van Aken, J. Bosch, & R. van der Gaag (Eds.), *Jaarboek Ontwikkelingspsychologie, Orthopedagogiek en Kinderpsychiatrie*, 6, (pp. 62-81). Houten, Bohn Stafleu Van Loghum.
- Korthagen, F. A. J. , & Vasalos, A. (2001). Maatwerk bij coaching. In P.J.W. Schramade (Ed.), *Handboek effectief opleiden* (26, 167) (pp. 11.5-3.01-11.5-3.16). 's Gravenhage: Delwel.
- Korthagen, F. A. J. , & Vasalos, A. (2002). Niveaus in reflectie: naar maatwerk in begeleiding. *VELON-Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 23(1), 29-38.
- Korthagen, F. , Koster, B. , Melief, K. , & Tigchelaar, A. (2003). *Docenten leren reflecteren. Systematische reflectie in de opleiding en begeleiding van leraren*. Soest: Nelissen.
- Korthagen, F. (2008). Authenticiteit en betrokkenheid als basis voor goed onderwijs. In L. Stevens (Ed.), *Leraar wie ben je?* (pp. 25-33). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Luken, T. (2010). Problemen met reflecteren. De risico's van reflectie nader bezien. In T. Luken, & W. Reynaert (Eds.), *Puzzelstukjes voor een nieuw paradigma? Aardverschuivingen in loopbaandenken* (pp. 9-36). Eindhoven/Tilburg: Lectoraat Career Development Fontys Hogeschool HRM en Psychologie.
- Mena Marcos, J. , & Tillema, H. H. (2006). Studying Studies on Teacher Reflection and Action: An Appraisal of Research Contributions. *Educational Research Review*, 1(2), 112-132.
- Montague, M. , & Rinaldi, C. (2001). Classroom dynamics and children at risk: A follow up. *Learning Disabilities Quarterly*, 24, 75-83.
- Pameijer, N. , & Beukering, T. van (2007). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider. Samen met leraar, ouders en kind aan de slag*. Leuven/Voorburg: Acco.
- Pameijer, N. , Beukering, T. van, & Lange, S. de (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam. Samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag*. Leuven/Voorburg: Acco.
- Richardson, B. G. , & Shupe, M. J. (2003). The importance of teacher self-awareness in working with students with emotional and behavioral disorders. *Teaching Exceptional Children*, 36(2), 8-13.
- Rigby, J. (2010). Seeing is Believing – Visible Learning and Teaching. Gezien op 21 mei 2011 - <http://essentialeducator.org/?p=1654>
- Snoeyink, R. (2010). Using video self-analysis to improve the "withitness" of student teachers. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 26(3),101-110.
- Stevens, L. (1997). *Over denken en doen: een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs*. Den Haag: Procesmanagement primair onderwijs.
- Touw, H. , & Beukering, T. van (2009). Professional in de spiegel: achtergronden. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 48, 453-460.
- Wolf, K. van der, & Beukering, T. van (2009). *Gedragsproblemen in scholen: het denken en handelen van leraren. Intuïtie, theorie en reflectie*. Leuven: Acco.
- Wright, G. A. (2008). How does video analysis impact teacher reflection-for-action? Brigham Young University: Department of Instructional Psychology.
- Yung, B. H. W. , Yip, V. W. Y. , Lai, C. , & Lo, F.Y. (2010). *Towards a Model of Effective Use of Video for Teacher Professional Development*. Invited presentation in the International Research and Development Seminar on Continuing Professional Development for Science Teachers held in York University, UK, 15-16 February 2010.
- Zhang, M. , Lundeborg M. , & Eberhardt, J. (2010). Seeing what you normally don't see.

Bijlagen

Bijlage 1 – Schema van de basiscommunicatie

Clusters	Patronen	Elementen
Initiatief en ontvangst (0-6 jaar)	Attent zijn	toewenden (initiatieven) volgen aankijken oogcontact vriendelijke intonatie vriendelijke gezichtsexpressie vriendelijke houdingen
	Afstemmen	ontvangen meedoen ja knikken
	Benoemen	instemmend benoemen ja zeggen ontvangst bevestigen babbelen
Uitwisseling in de kring (6+ jaar)	Kring vormen	in kring betrekken rondkijken ontvangst bevestigen
	Beurten maken	beurt geven en nemen gelijke beurtverdeling uitwisselen converseren
	Coöperatie	samen handelen elkaar helpen
Overleg (12+ jaar)	Meningsvorming geven	mening: - aannemen - uitwisselen - onderzoeken

	Inhoudelijkheid	onderwerpen: - aanreiken - uitwerken en verdiepen
	Besluitvorming	afspraken: - voorstellen - overeenkomen - bijstellen
Conflicthantering (16+ jaar)	Tegenstellingen benoemen Contact herstellen Onderhandelen	intenties onderzoeken terugvoeren naar de clusters 1,2,3 na nee weer ja laten volgen standpunt vaststellen regelingen overeenkomen

Kenmerken van geslaagde interactie en leidinggeven: Uit "De klas in beeld," door D. van den Heijkant en R. van der Wegen, 2000.

Bijlage 2 – Vragenlijst A

Hallo collega,

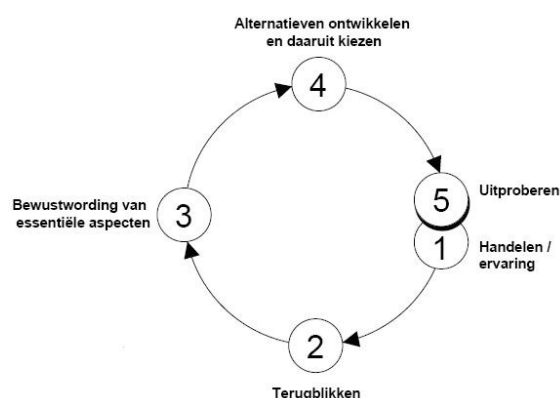
Voor het praktijkonderzoek van mijn studie heb ik een vragenlijst over reflecteren gemaakt. Hij bestaat uit 8 meerkeuzevragen. Het invullen kost ongeveer 15 minuten van je tijd. Aan het eind van de vragenlijst heb je de mogelijkheid om een aanvulling of toelichting te geven bij de vragen. Dit hoeft niet.

Willen je de vragenlijst invullen en in mijn postvakje leggen?

Graag uiterlijk 5 april.

Alvast bedankt,

Janny



Figuur 2: De 5 fasen van het reflecteren: Uit "Niveaus in reflectie: naar maatwerk in begeleiding," door F. Korthagen en A. Vasalos, 2002, VELON-Tijdschrift voor lerarenopleiders, 23(1), pp. 30.

1) Hoe sta je tegenover reflecteren?

- ☐ positief
☐ negatief
☐ anders, namelijk.....

2) Reflecteren vind ik:

- ☐ gemakkelijk
☐ moeilijk
☐ anders, namelijk.....

3) Reflecteren kost me meestal:

- ☐ veel tijd

- ☐ weinig tijd
- ☐ anders, namelijk.....

4) Waarom reflecteer je op je handelen, gedachten en/of houding?

- ☐ Om beter te presteren
- ☐ Om mezelf beter te leren kennen
- ☐ Om een bepaald doel te bereiken
- ☐ Anders, namelijk

	vaak	meestal	soms	nooit
Reflecteer je op je eigen handelen, gedachten en/of houding?	☐	☐	☐	☐
Leidt reflectie tot een andere manier van lesgeven?	☐	☐	☐	☐
Leidt reflectie tot een andere manier van omgaan met leerlingen?	☐	☐	☐	☐

5)

6) Wat vind je van reflecteren als instrument voor de professionalisering van de leerkracht?

- ☐ zeer nuttig
- ☐ nuttig
- ☐ beetje nuttig
- ☐ niet nuttig

7) Welke manier(en) van reflecteren hebben je voorkeur? (meerdere antwoorden mogelijk)

- ☐ alleen ☐ met een collega ☐ met een coach/begeleider
- ☐ mondeling ☐ schriftelijk
- ☐ met behulp van video ☐ zonder video
- ☐ op positieve ervaringen ☐ op negatieve ervaring
- ☐ anders, namelijk.....

8) Hoe vaardig vind je jezelf in het reflecteren? (zet een kruisje op de meetlat)

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

niet vaardig 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 heel vaardig

Hieronder kun je eventueel een toelichting of aanvulling kwijt bij de verschillende vragen.

Ingevuld door: _____

Bedankt voor het invullen van de vragenlijst

Bijlage 3 – Vragenlijst B

Hallo collega,

Je hebt de afgelopen periode een S-VIB-traject gehad. Reflecteren is een belangrijk onderdeel van S-VIB. Met behulp van de beelden hebben wij de verschillende fasen van het reflecteren doorlopen. Voor mijn praktijkonderzoek wil ik graag weten wat je mening over reflecteren is, na het volgen van een S-VIB-traject. Wil je de vragenlijst daarom nog een keer voor mij invullen? Alvast bedankt,

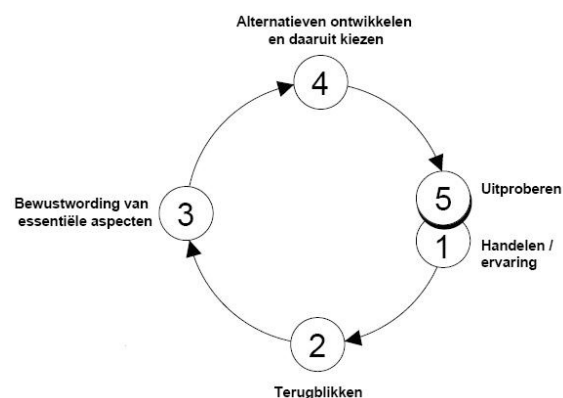
Janny

1) Hoe sta je tegenover reflecteren?

- ☐ positief
☐ negatief
☐ anders, namelijk.....
.....

2) Reflecteren vind ik:

- ☐ gemakkelijk
☐ moeilijk
☐ anders, namelijk.....
.....



Figuur 3: De 5 fasen van het reflecteren: Uit "Niveaus in reflectie: naar maatwerk in begeleiding," door F. Korthagen en A. Vasalos, 2002, VELON-Tijdschrift voor lerarenopleiders, 23(1), pp. 30.

3) Reflecteren kost me:

- ☐ veel tijd
- ☐ weinig tijd
- ☐ anders, namelijk.....
-

4) Waarom reflecteer je op je handelen, gedachten en/of houding?

- ☐ Om beter te presteren
- ☐ Om mezelf beter te leren kennen
- ☐ Om een bepaald doel te bereiken
- ☐ Anders, namelijk

	vaak	meestal	soms	nooit
Reflecteer je op je eigen handelen, gedachten en/of houding?	☐	☐	☐	☐
Leidt reflectie tot een andere manier van lesgeven?	☐	☐	☐	☐
Leidt reflectie tot een andere manier van omgaan met leerlingen?	☐	☐	☐	☐

5)

6) Wat vind je van reflecteren als instrument voor de professionalisering van de leerkracht?

- ☐ zeer nuttig
- ☐ nuttig
- ☐ beetje nuttig
- ☐ niet nuttig

7) Welke manier(en) van reflecteren hebben je voorkeur? (meerdere antwoorden mogelijk)

- ☐ alleen ☐ met een collega ☐ met een coach/begeleider
- ☐ mondeling ☐ schriftelijk
- ☐ met behulp van video ☐ zonder video
- ☐ op positieve ervaringen ☐ op negatieve ervaring
- ☐ anders, namelijk.....

8) Hoe vaardig vind je jezelf in het reflecteren? (zet een kruisje op de meetlat)

niet vaardig	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	heel vaardig

9) Is je houding ten opzichte van reflecteren veranderd na het volgen van het SVIB-traject?

☐ nee

☐ ja, want.....

.....

Hieronder kun je eventueel een toelichting of aanvulling kwijt op de verschillende vragen.

Bedankt voor het invullen van de vragenlijst.

Ingevuld door:_____

Bijlage 4 – Kijkwijzer nagesprekken

Kijkwijzer om het 1^e en voorlaatste nagesprek te analyseren en te vergelijken.

Handleiding:

Allereerst worden de gegevens en de intake vraag van de leraar ingevuld.

In de eerste kolom staan de zichtbare/hoorbare momenten van reflectie: terugblikken, bewust worden, alternatieven ontwikkelen. Deze worden vermeld in meetbaar en neutraal geformuleerd gedrag.

In de tweede kolom bij fase 2 en 3 noteren we de momenten (tellerstanden film) van het 1^e nagesprek dat reflectie wordt waargenomen. Het moment van reflectie wordt **rood** genoteerd als deze direct volgt op een reflecterende vraag van de begeleider. Bij Fase 4 noteren we achter A, B of C, in de 2^e kolom de ontwikkelde alternatieven met daarbij de tellerstand van de film.

In de derde kolom noteren we de momenten van het voorlaatste nagesprek op dezelfde manier als in de 2^e kolom.

Naam leerkracht:_____

Naam begeleider:_____

Datum 1^e nagesprek: _____

Datum voorlaatste nagesprek:_____

Waarneembare momenten van reflectie bij de leerkracht in het nagesprek.	Eerste nagesprek	voorlaatste nagesprek
Fase 2: terugblikken De leerkracht is actief in het zelf waarnemen en benoemen (de begeleider mag daarbij activeren door vragen te stellen). • zegt concreet wat er gebeurde (context) • zegt wat ze wilde, deed, dacht, voelde (gedrag) • zegt wat de leerling(en) wilden, deden, dachten, voelden (gedrag)		
Fase 3: bewust worden De leerkracht benoemt zelf de essentiële aspecten • zegt wat ze (niet) kan (bekwaamheden) • zegt waar ze in gelooft (overtuigingen) • zegt wie ze is in haar werk (identiteit) • zegt waar ze het voor doet (betrokkenheid)		
Fase 4: alternatieven		

ontwikkelen De leerkracht komt tot het ontwikkelen van alternatieven; (benoemen van werkpunten). A. <i>Leerkracht komt zelf tot alternatieven.</i> B. <i>Leerkracht komt tot alternatieven door een reflecterende vraag van de begeleider</i> C. <i>De begeleider noemt de alternatieven.</i>	A. B. C.	A. B. C.
--	--------------------------------	--------------------------------

Bijlage 5 – Kijkwijzer klasopnames

Kijkwijzer om de eerste klasopname en de laatste klasopname te analyseren en te vergelijken.

Handleiding:

Allereerst worden de gegevens en de intake vraag van de leraar ingevuld.

In de eerste kolom staan de zwakke patronen die zichtbaar zijn in de eerste klas opname en verband houden met de door de leraar genoemde intakevraag. De zwakke patronen worden vermeld in meetbaar en neutraal geformuleerd gedrag.

In de tweede kolom turven we hoe vaak de items uit de eerste kolom, in de eerste klas opname zichtbaar zijn.

In de derde kolom turven we hoe vaak de items uit de eerste kolom in de laatste klas opname zichtbaar zijn.

Naam leerkracht: _____

Naam begeleider: _____

Datum 1^e klasopname: _____

Datum laatste klasopname: _____ 1^e/2^e/3^e/4^e/5^e opname

Wat was de intakevraag van de leerkracht?

Zwakke patronen die zichtbaar zijn in de eerste opname op basis van de door de leerkracht genoemde intake vraag.	Eerste opname	Laatste opname
Patronen in neutraal, meetbaar gedrag.		

Bijlage 6 – Verklarende woordenlijst bij begrippen basiscommunicatie

1. Initiatief volgen: Je ziet en hoort de ander, er is aandacht voor wat de ander doet of voor wat er in de ander omgaat. Dit kan blijken uit bijvoorbeeld: toewenden, aankijken, oogcontact, intonatie, gezichtsexpressie en een vriendelijke houding.
2. Ontvangst bevestiging: Dit is de reactie die je geeft waardoor de ander merkt dat je hem gevolgd hebt. Ontvangstbevestiging kan verbaal zijn, zoals: mm.., herhalen wat de ander zegt, benoemen wat de ander doet. Het kan ook non-verbaal gebeuren, zoals: knikken, glimlachen, fronsen.
3. Instemmend benoemen: Op een prettige (instemmende) toon wordt het eigen handelen, denken en voelen, en dat van de ander, met woorden begeleid. Dit helpt de aandacht van de ander te richten op wat je benoemt, en de ander wordt geholpen met het begrijpen van de omgeving en wat daar verwacht wordt. Bijvoorbeeld: "Ik zie dat iedereen de spullen al netjes heeft opgeruimd."

4. Beurtverdeling: Een evenwichtige beurtenverdeling is meestal het prettigst, de aandacht wordt zo verdeelt. In elk contact (beurt) kunnen we verschillende fasen onderscheiden:
Opening - bijvoorbeeld de naam noemen.
Uitwisseling - meerdere initiatieven en ontvangsten.
Afronding - bijvoorbeeld door samen te vatten of te bedanken.

5. Leidinggeven : Door het toepassen van de voorgaande interactieprincipes is het mogelijk om op een vriendelijke manier leiding te geven. Dit kan zowel ondersteunen, begeleiden als leiden betekenen. Daarbij stem je af op de ander. Zo wordt je manier van leiding geven aangepast op wat die ander nodig heeft.