

Van actiegerichte naar betekenisgerichte reflectie

Bij Iselinge Hogeschool staat zelfgestuurd leren van studenten hoog in het vaandel. In co-creatie met het Welten-instituut van de Open Universiteit is gewerkt aan de verdieping van reflectiekwaliteit van pabostudenten tijdens intervisiegesprekken. In dit artikel worden de resultaten van deze samenwerking beschreven en worden reflectieniveaus en stimulerende vragen uitgewerkt.

Emmy Vrieling
Sjef Stijnen
Mieke Knaapen
Nancy van Maanen

Vrieling en Stijnen zijn respectievelijk als universitair docent en hoogleraar verbonden aan het Welten-instituut van de Faculteit Psychologie en Onderwijswetenschappen van de Open Universiteit. Knaapen en Van Maanen zijn werkzaam als pabodocenten binnen Iselinge Hogeschool. Reacties op dit artikel naar: emmy.vrieling@ou.nl

Zelfgestuurd leren kan worden gedefinieerd als een doelgericht proces waarbij studenten, vanuit een 'voor-denken fase', hun eigen leren monitoren, controleren en evalueren (Pintrich, 2004). Veel studies (bijvoorbeeld Zimmerman, 2002) hebben het belang aangetoond van het aanleren van zelfgestuurde leervaardigheden voor succesvol leren van studenten. Van zelfgestuurd leren wordt verwacht dat het leidt tot betere studieresultaten omdat de student het eigen leren bewuster kan sturen en regelen. Ook binnen pabo's zijn positieve effecten gevonden na geleidelijke verhoging van de zelfgestuurde leermogelijkheden van studenten (Vrieling, 2012). Zo werd het gebruik van metacognitieve leerstrategieën, een belangrijke indicator voor de uiteindelijke studieprestaties, significant hoger. Ook het zelfvertrouwen voor leren nam toe. Iselinge Hogeschool, een lerarenopleiding voor primair onderwijs (pabo) in Doetinchem, vindt zelfsturing van studenten belangrijk. De school vertaalt dit in de uitgangspunten van de studieloopbaanbegeleiding die zich laat zich samenvatten door vier kernbegrippen: 1) uitgaan van kernkwaliteiten, 2) uitgaan van ervaringen van studenten, 3) uitgaan van feedback en dialoog en 4) uitgaan van zelfsturing door de student. Van hieruit worden studenten uitgedaagd om kritisch en zelfgestuurd te studeren en leren ze een actieve rol te spelen met betrekking tot het zelf aansturen van de eigen ontwikkeling.

Reflectie en zelfgestuurd leren

Parallel met de aandacht voor zelfgestuurd leren binnen pabocurricula zijn ontwikkelingen gaande vanuit het beleidskader 'Opleiden in School' (Timmermans, 2012). Hierbij werken opleidingsscholen en lerarenopleidingen in een officieel erkend partnerschap samen waarbij een steeds groter wordend deel van het opleidingstraject door de opleidingsschool wordt verzorgd door de inzet van zogenoemde interne opleiders. Er wordt veel waarde gehecht aan het samen opleiden aangezien leren op de werkplek (de stageplek) het mogelijk maakt de benodigde vaardigheden en competenties voor het beroep in

authentieke situaties te leren. Hiermee wordt onder andere een betere transfer tussen opleiding en werkplek beoogd. Een van de manieren waarop zelfgestuurd leren van de studenten op gang kan worden gebracht is intervisie. Vanuit die gedachte heeft Iselinge zich in het studiejaar 2013/2014 samen met het Welten-instituut gericht op de verdieping van de intervisie op de werkplek. In eerdere intervisiegesprekken (Vrieling, Kicken, Stijnen, & Bastiaens, under review) bleek namelijk dat het lastig is om voldoende verdieping in reflectiekwaliteit te creëren. Om als (aanstaande) zelfsturende leraar bewust te kunnen leren van ervaringen is het vermogen tot systematische reflectie van eigen 'doceerervaringen' van essentieel belang (Korthagen & Vasalos, 2002). Studenten zijn echter aanvankelijk vaak gericht op het snel actief vinden van een oplossing voor een praktijkprobleem.

Om deze actiegerichtheid om te zetten in een betekenisgerichte vorm van reflectie hebben twee pabodocenten, vier interne opleiders uit het basisonderwijs en een onderzoeker gedurende het studiejaar 2013-2014 samengewerkt aan een overzicht van reflectieniveaus en stimulerende vragen voor reflectie. De volgende drie onderzoeksvragen waren hierbij leidend:

1. Hoe kunnen we een opbouw in reflectieniveaus van pabostudenten beschrijven?
2. Welke vragen kun je stellen om de verschillende reflectieniveaus te stimuleren?
3. Op welke wijze kan de transitie van docentsturing naar studentsturing vorm krijgen in gespreksituaties?

De uiteindelijke opbrengst van ons onderzoek is bedoeld voor de ondersteuning van begeleiders bij het geleidelijk verdiepen van de reflectiekwaliteit van pabostudenten.

Aanpak

Voor het verzamelen van gegevens zijn vier opleidingsscholen gevolgd die ieder vier intervisiegesprekken hadden ingepland. De bijeenkomsten werden bijgewoond door alle studenten



Niveau 1: Actiegerichte reflectie (Bewustwording van wat je hebt gedaan of weet – gericht op actie en het verbeteren van prestaties)	
Reflectieniveaus	Uitwerking van de reflectieniveaus
Beschrijven	Vanuit herinnering beschrijven van situaties, activiteiten en ervaringen van de afgelopen periode: <ul style="list-style-type: none"> - Beschrijving van situaties - Beschrijving van wat je plande te gaan doen of deed en waarom - Beschrijving van hoe je zaken aan hebt gepakt of plande aan te gaan pakken en waarom
Evaluëren	Evaluëren van je ervaringen en je eigen ontwikkeling als leraar: <ul style="list-style-type: none"> - Uitzoeken wat je hebt geleerd - Uitzoeken of je je leerdoelen hebt bereikt - Uitzoeken wat goed ging - Uitzoeken wat je moeilijk vond, waar knelpunten liggen - Uitzoeken hoe je dat een volgende keer kunt voorkomen - Uitzoeken van je gevoelens (interne attributie) - Je mening geven
Plannen	Een plan maken of leerdoelen opstellen
Niveau 2: Betekenisgerichte reflectie (Leren begrijpen van onderliggende processen)	
Reflectieniveaus	Uitwerking van de reflectieniveaus
Analyseren	Uiteenrafelen welke verschillende aspecten, gebeurtenissen of ontwikkelingen kunnen worden onderscheiden en welke onderliggende gebeurtenissen een rol hebben gespeeld in een ervaring, gebeurtenis of ontwikkeling: <ul style="list-style-type: none"> - Uitzoeken welke factoren een rol speelden of spelen in een situatie - Uitzoeken welke factoren een rol speelden of spelen in je ontwikkeling of functioneren, in het effect van een bepaalde aanpak, in dingen die je hebt geleerd, in een redenering - Onderzoeken van overeenkomsten en verschillen tussen situaties, ervaringen en overtuigingen
Kritisch nadenken	<ul style="list-style-type: none"> - Koppeling maken tussen leeractiviteit en theorie - Vergelijken van je eigen mening met de meningen of opvattingen van anderen - Formuleren van je ideeën op basis van verschillende argumenten en bekijken welke argumenten beter zijn en waarom

Tabel 1. Overzicht van reflectieniveaus

van de leerjaren 1 tot en met 4 die op dat moment hun stage liepen op de opleidingsschool, de pabodocent en de interne opleider van de opleidingsschool. Van de intervisiegesprekken werden audio-opnames en studentreflecties verzameld. Aanvullend vond er een beknopte literatuurstudie plaats die gericht was op het vinden van reflectieniveaus. Na de intervisiegesprekken werden, op basis van de analyses door de onderzoekers op gerealiseerde reflectieniveaus en gestelde vragen ter stimulering, adviesgesprekken gevoerd met koppels van een docent en opleider per opleidingsschool. Deze gesprekken waren vooral gericht op het samen zoeken naar mogelijke verbeterpunten voor de komende bijeenkomsten met het oog op het verdiepen van de reflectiekwaliteit. In antwoord op onderzoeksvraag 1 werd een onderscheid zichtbaar tussen actiegerichte en betekenisgerichte reflectieniveaus (zie tabel 1). Dit resultaat kwam overeen met de bevindingen vanuit de bestudeerde literatuur. De twee reflectieniveaus bleken uiteen te vallen in drie (beschrijven, evalueren en plannen), respectievelijk twee (analyseren, kritisch nadenken) onderdelen (zie tabel 1, kolom 1). Voorbeelden van de uitwerking van de reflectieniveaus zoals we die terugzagen in de intervisiebijeenkomsten, zijn uitgewerkt in kolom 2 van tabel 1. Om onderzoeksvraag 2 te beantwoorden, werden de audiobestanden geanalyseerd op reflectiestimulerende vragen. Dit type vragen werd met de deelnemers besproken. Met hen werden vervolgens ook nog aanvullende vragen ontwikkeld die erop gericht waren om actiegerichte (beschrijven, evalueren, plannen) of betekenisgerichte (analyseren, kritisch nadenken) reflectie te stimuleren. Deze vragen zijn opgenomen in tabel 2

(kolom 1) met enkele illustratieve voorbeelden (kolom 2) zoals teruggezien in de intervisiegesprekken. De kernwoorden (overtuigingen, identiteit, betrokkenheid) die tussen haakjes worden weergegeven bij de vragen die gericht zijn op kritisch nadenken, zijn herleid vanuit de theorie van Korthagen en Vasalos (2002).

Werkt het?

Uit de eerste analyses blijkt dat het overzicht van reflectieniveaus met de uitwerkingen herkenbaar is voor begeleiders van pabostudenten. In aanvulling daarop bieden de stimulerende vragen voor reflectie ondersteuning voor begeleiders die de intentie hebben het reflectieniveau van studenten te verdiepen. Vanuit onze bevindingen beschrijven we onderstaand enkele aanbevelingen ter bevordering van de reflectiekwaliteit in gesprekssituaties. Hierbij speelt ook een belangrijke rol dat we er op uit zijn dat de sturing van de gesprekken zich zo ontwikkelt dat deze geleidelijk steeds meer in handen komt te liggen van de studenten (onderzoeksvraag 3):

- Bekijk aan de hand van het overzicht van reflectieniveaus (zie tabel 1) met regelmaat in welke mate er tijdens de gesprekken al sprake is van verdieping door bijvoorbeeld een audio-opname te maken en de reflectiekwaliteit te turven. Is er bijvoorbeeld sprake van een stijgende lijn in betekenisgerichte reflectie van analyseren in de richting van kritisch nadenken?
- Eenzelfde suggestie betreft het in kaart brengen van de gestelde stimulerende vragen aan de hand van tabel 2. Worden de vragen bijvoorbeeld vooral door studenten of begeleiders gesteld?



- Bespreek een klein aantal casussen dat voor alle studenten relevant is, om verdiepend op de materie in te kunnen gaan en stem dit van te voren met studenten af zodat zij zich voor kunnen bereiden.
- Zorg voor afwisseling tussen persoonlijke (studentcasussen) en andersoortige thema's (zoals smart doelen formuleren, goede lesvoorbereiding en -afsluiting, persoonlijk ontwikkelplan, portfolio).
- Laat de sturing van activiteiten geleidelijk ontwikkelen van begeleiders naar studenten, maar wees alert op behoud van de reflectiekwaliteit.
- Neem als begeleider de voorbeeldrol aan door het stellen van stimulerende vragen en benoem de gekozen vraagstelling om bewustwording bij studenten te creëren.
- Bied studenten mogelijkheden om het stellen van stimulerende vragen te oefenen met assistentie van een begeleider of meer ervaren student.

gevoerde gesprekken alleen ontstond wanneer stimulerende vragen door de begeleiders werden gesteld. Bij de studenten waren deze initiatieven niet of nauwelijks zichtbaar. Vanuit de begeleiders ontstond van daaruit de behoefte het stellen van stimulerende vragen geleidelijk meer in handen van de studenten te leggen. Ter voorbereiding op het intervisiegesprek werden daartoe door de docent de volgende tips aan de studentvoorzitter gegeven:

- Stel je kritisch op over datgene wat gezegd wordt door jezelf steeds vragen te stellen als: is het mij helder, vind ik dat ook, hoe ziet het er concreet uit en wat zijn de achterliggende motieven?
- Plan werkvormen in die het voor iedereen mogelijk maken voldoende tijd te hebben na te denken over datgene wat gezegd wordt;
- Ga concreet door op de notulen van de vorige keer en zoek hier werkvormen bij (bijvoorbeeld stellingen).

Het volgende fragment van een intervisiegesprek met medestudenten en begeleiders laat zien op welke manier het de studentvoorzitter lukte verdieping van het intervisiegesprek tot stand te brengen. Aanleiding was een casus waarbij een kind zich onwelwillend opstelde tegenover de stagiaire. "Ik luister niet naar jou.....jij bent niet de echte juf" zou het kind gezegd hebben. Deze opmerking kwam hard aan bij de stagiaire, die verder een goed contact had met kinderen. De mentor gaf als feedback om er niet te zwaar aan te tillen want het kind zou vanzelf wel bijdraaien. In het onderstaande fragment is V. de

Voorbeeld intervisiegesprek

Het voorbeeld dat hier wordt besproken, betreft een intervisiegesprek waarbij de docent voorafgaande aan de bijeenkomst met de voorzitter, een derdejaars student, in gesprek ging. Vanuit eerdere intervisiegesprekken was door de begeleiders opgemerkt dat het bieden van voldoende begeleiding van groot belang is om studenten voldoende bagage mee te geven voor het goed kunnen leiden van intervisiegesprekken. Ook was duidelijk geworden dat echte verdieping in de tot dan toe

Niveau 1: Actiegerichte vraagstelling	
Vraagstelling	Uitwerking van de vraagstelling
Gericht op beschrijven	Wat valt op? Hoe heb je dat aangepakt?
Gericht op evaluatie	Wat gaat goed in de stage? Waar loop je tegenaan in de stage? Wat vind je van je stage? Hoe heb je dat ervaren? Wat waren jouw persoonlijke gedachten?
Gericht op planning	Wat wil je de komende tijd uitproberen? Wat wil je bereiken aan het eind van het semester? Hoe ga je dat aanpakken?
Niveau 2: Betekenisgerichte vraagstelling	
Gericht op analyse	Wat springt er dan voor je uit? Wat is de kern van je vraag? Hoe ging dat? Kun je een voorbeeld geven? Aan welke competentie heb je gewerkt?
Gericht op kritisch nadenken	Nu we alle argumenten hebben gehoord; wat past het beste bij je en waarom? (overtuigingen) Hoe sluiten jouw ideeën aan bij de wijze van lesgeven van de mentor? (overtuigingen) Jij knikte net. Wat gebeurde daar? (overtuigingen) Wat ben je voor type student? (identiteit) Hoe beïnvloedt jouw karakter je werkwijze? (identiteit) Wat inspireert je om met kinderen te werken? (betrokkenheid)

Tabel 2. Stimulerende vragen voor reflectie



studentvoorzitter en S. de student (de stagiaire) in de casus. Tussen haakjes vermelden we steeds onze waarneming van de reflectieniveaus en de gestelde stimulerende vragen voor reflectie:

- V: Je volgt de oplossing van de mentor, wat doet dit met je?
(Vraagstelling gericht op evaluatie. Tabel 2: actiegerichte vraagstelling)
- S: Dit is niet wat ik echt wil.
(Reflectieniveau: evalueren. Tabel 1: actiegerichte reflectie)
- V: Wat wil je dan echt zelf?
(Vraagstelling gericht op planning. Tabel 2: actiegerichte vraagstelling)
- S: Een band opbouwen met het kind.
(Reflectieniveau: plannen. Tabel 1: actiegerichte reflectie)
- V: Waarom is dit zo belangrijk voor je?
(Vraagstelling gericht op kritisch nadenken. Tabel 2: betekenisgerichte vraagstelling)
- S: Ik vind een echte relatie heel belangrijk, ook voor mezelf om goed te kunnen reageren op het kind.
(Reflectieniveau: kritisch nadenken. Tabel 1: betekenisgerichte reflectie)
- V: Heb je dit besproken met je mentor?
(Vraagstelling gericht op beschrijven. Tabel 2: actiegerichte vraagstelling)
- S: Ja, maar dat leverde niets op, behalve die oplossing dan, maar het gaat ook wel iets beter.
(Reflectieniveau: evalueren. Tabel 1: actiegerichte reflectie)
- V: In welk opzicht gaat het nu beter?
(Vraagstelling gericht op analyseren. Tabel 2: actiegerichte vraagstelling)
- S: Er is wel wat veranderd.
(Reflectieniveau: evalueren. Tabel 1: actiegerichte reflectie)
- V: En hoe voel je je daarbij?
(Vraagstelling gericht op kritisch nadenken. Tabel 2: betekenisgerichte vraagstelling)
- S: Eigenlijk moet ik er nog wat mee, met jullie tips kan ik goed aan de slag. Het zegt ook iets over mij, dat ik de neiging heb om het er bij te laten zitten, maar dat moet ik niet doen.
(Reflectieniveau: kritisch nadenken. Tabel 1: betekenisgerichte reflectie).

In dit voorbeeld wordt zichtbaar dat de student die de casus inbrengt door de vragen van de studentvoorzitter wordt gestimuleerd om vanuit het niveau van actiegerichtheid te gaan in de richting van meer betekenisgerichtheid. Met andere woorden; uiteindelijk te komen tot het hoogste niveau van betekenisgerichte reflectie, namelijk kritisch nadenken. Duidelijk is

ook dat zo'n gesprek geen lineair proces is. We zien een soort golfbeweging; soms is er het niveau van kritisch nadenken en het vervolg speelt weer op een ander niveau, bijvoorbeeld het niveau van evalueren of analyseren.

Tot slot

Het overzicht van reflectieniveaus, de stimulerende vragen voor reflectie en de aanbevelingen ter bevordering van de reflectiekwaliteit van en door studenten kunnen, naast de interviewgesprekken, op worden genomen binnen diverse andere gesprekmomenten in de opleiding. Te denken valt aan portfoliogesprekken en studieloopbaangesprekken. Maar ook op de werkplek kunnen bijvoorbeeld mentoren gebruik maken van de nieuwe inzichten wanneer ze met hun studenten in gesprek gaan over een gegeven les. Op die manier kunnen we de al ingezette lijn op het gebied van zelfgestuurd leren en reflectiekwaliteit breed integreren, belangrijk voor studenten die een leven lang willen blijven leren.

Referenties

- Iselinge Hogeschool (2014). *Studieloopbaanbegeleiding, beleidsplan 2014-2016*.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2002). Niveaus in reflectie: Naar maatwerk in begeleiding. *Velon Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 23(1), 30-38.
- Pintrich, P.R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385-407.
- Timmermans, M. (2012). *Kwaliteit van de opleidingschool: Over affordancy, agency en competentieontwikkeling*. Dissertatie. Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, Nederland.
- Vrieling, E.M. (2012). *Promoting self-regulated learning in primary teacher education*. Dissertatie. Open Universiteit, Nederland.
- Vrieling, E.M., Kicken, W., Stijnen, P.J.J., & Bastiaens, Th.J. *Het bevorderen van zelfgestuurd leren van pabostudenten op de werkplek*. Under review.
- Zimmerman, B.J. (2002). *Becoming a self-regulated learner: An overview*. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.

COLOFON

OnderwijsInnovatie is een kwartaal uitgave van de Open Universiteit.

De redactie wordt bijgestaan door een redactieraad, samengesteld uit de volgende personen: prof.dr. Els Boshuizen (vz., Open Universiteit), prof.dr. Paquita Perez Salgado (Open Universiteit), prof.dr. Cees van Vleuten (Universiteit Maastricht), prof.dr. Jan Elen (Katholieke Universiteit Leuven), drs. Ruud Duvekot (Hogeschool Inholland), Allert de Geus (Docentenbank), dr. Otto Jelsma (ROC ID College), dr. Gerard Straetmans (Cito/Saxion), Luc Vandepuit (Katholieke Hogeschool Leuven)

Hoofredactie

Nathalie Dhondt
T 045 - 576 2256
E onderwijs.innovatie@ou.nl

Bureau redactie

Joni Stijnen
T 045 - 576 2897
E joni.stijnen@ou.nl

Bladmanagement

Hans Olthof
IDNK Communicatie, Olst
E info@idnk.nl

Teksten

Sijmen van Wijk, Hoger Onderwijs Persbureau, Ferry Haan, Rob Martens, Hans Olthof, Wim Westera, Kariene Mittendorff, Marian Kienhuis, Tjitske Lovert-Reindersma, Lieke Woelders, Ron Pat-El, Jet Houwers, Freddy Veltman-van Vugt, Emmy Vrieling, Sjeef Stijnen, Mieke Knaapen, Nancy van Maanen

Copyright HOP-kopij

Hoger Onderwijs Persbureau, Amsterdam

Grafisch ontwerp en beeldredactie

Open Universiteit, Team Visuele Communicatie, Janine Cranshof

Drukwerk

OBT bv, Den Haag

Advertenties

Nathalie Dhondt
T 045 - 576 2256
E onderwijs.innovatie@ou.nl

Adres hoofdvestiging

Open Universiteit
Valkenburgerweg 177, 6419 AT Heerlen
T 045 - 576 2888 F 045 - 576 2269
www.ou.nl

Geïnteresseerden in onderwijsinnovaties kunnen een gratis abonnement aanvragen via de website www.onderwijsinnovatie.nl. Abonnees worden verzocht via deze website hun (adres)gegevens actueel te houden, of het abonnement op te zeggen. Ook extra exemplaren en/of oude nummers kunnen via de website besteld worden.

Persberichten, nieuws en artikelen kunnen gestuurd worden naar: onderwijs.innovatie@ou.nl of naar info@idnk.nl.

Het volgende nummer van OnderwijsInnovatie verschijnt op 21 maart 2015. De deadline is 2 februari 2015. Bijdragen mailen naar: onderwijs.innovatie@ou.nl of info@idnk.nl.

© Copyright Open Universiteit
Overname van (delen van) artikelen is toegestaan na schriftelijke toestemming van de redactie. Voor overname van illustraties en foto's is ook toestemming vereist. Meer informatie: onderwijs.innovatie@ou.nl

