

Emmy Vrieling (emmy.vrieling@ou.nl), Sjef Stijnen, Theo Bastiaens
Welten-instituut (Open Universiteit)

Kritische vragen ter bevordering van de reflectiekwaliteit van pabostudenten

Samenvatting

Er komt steeds meer aandacht voor zelfgestuurd leren (ZGL) als manier om studenten actiever en bewuster te laten leren. Vanuit het beleidskader *Opleiden in School* zijn in het studiejaar 2013-2014 intervisiemomenten voor pabostudenten op de werkplek georganiseerd met de intentie de mogelijkheden tot ZGL van de studenten geleidelijk te implementeren op de werkplek. Om hierbij een verdieping in reflectiekwaliteit van pabostudenten (n=28) te bewerkstelligen, hebben twee pabodocenten, vier leerkrachten basisonderwijs en drie onderzoekers samengewerkt aan een instrument met stimulerende vragen, gericht op toenemende verdieping in reflectieniveaus. Een belangrijk principe is er dat er een geleidelijke ontwikkeling plaatsvindt van docentsturing naar studentsturing. De eerste bevindingen laten zien dat het instrument (aanstaande) leraren ondersteunt bij het stellen van betekenisgerichte vragen ter bevordering van het reflectieniveau. Tevens stijgt het percentage betekenisgerichte reflectie.

Kernwoorden: zelfgestuurd leren, scaffolding, reflectie

Inleiding

Zelfgestuurd leren (ZGL) kan worden gedefinieerd als een doelgericht proces waarbij studenten, vanuit een 'voordenkfase', 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 ZGL wordt verwacht dat het leidt tot betere studieresultaten, omdat de student het eigen leren bewuster kan sturen en regelen. Op die manier is de student uiteindelijk beter in staat om opgedane kennis in verschillende situaties te gebruiken.

In aansluiting bij het bovenstaande worden lerarenopleiders in toenemende mate door beleidsmakers aangemoedigd de zelfgestuurde leermogelijkheden van hun studenten binnen het lesprogramma te verhogen. Voor lerarenopleiders betekent dit dat zij, naast de traditionele rol van overdragers van kennis, een grotere rol krijgen als begeleiders van het leerproces van studenten. Naast initiatieven tot implementatie van mogelijkheden tot ZGL binnen de pabo als opleidingsinstituut (Vrieling, 2012) zijn ook uitwerkingen op de werkplek zichtbaar vanuit het beleidskader *Opleiden in School* (Timmermans, 2012). In het onderzoek van Vrieling, Kicken, Stijnen en Bastiaens (under review) zien we dergelijke initiatieven bijvoorbeeld terug in de vorm van intervisiemomenten op de werkplek waar scholen (opleidingsscholen genoemd) en lerarenopleidingen in een officieel erkend partnerschap het opleidingstraject van pabostudenten vormgeven.

Het waarborgen van een voldoende kennisbasis voor studenten blijkt in de praktijk echter een lastige opgave voor lerarenopleiders (Vrieling, 2012). Dit betreft met name het creëren van een geleidelijke toename in ZGL (scaffolding). Een belangrijk aspect dat hierbij een rol speelt is het reflectief vermogen van studenten (Callens & Elen, 2014). Door het leggen van verbanden tussen ervaringen op basis van reflectie kunnen studenten elementen integreren in hun kennisbestand en zich op deze wijze mogelijk ontwikkelen tot competente zichzelf sturende studenten. Om als (aanstaande) jezelf sturende

Zelfcontrole		
Zelfregulatie		

Eerste resultaten

In antwoord op onderzoeksvraag 1 bleek dat er een onderscheid zichtbaar werd tussen *actiegericht* en *betekenisgerichte* reflectieniveaus. Dit resultaat kwam overeen met de bevindingen van Korthagen en Vasalos (2002) en Callens en Elen (2014). Bovendien bleek het mogelijk om de uitwerking van de reflectieniveaus zoals we die terugzagen in de intervisiegesprekken (zie Tabel 3, kolom 2) binnen actiegerichtheid te herleiden tot drie onderdelen: beschrijven, evalueren en plannen en binnen betekenisgerichtheid tot twee onderdelen: analyseren en kritisch nadenken (zie Tabel 3, kolom 1).

Tabel 3. Overzicht van reflectieniveaus

NIVEAU 1: ACTIEGERICHTE REFLECTIE (Bewustwording van wat je hebt gedaan of weet – gericht op actie en het verbeteren van prestaties)

Beoogd reflectieniveau	Uitwerking van de reflectieniveaus
Beschrijven	Vanuit herinnering beschrijven van situaties, activiteiten en ervaringen van de afgelopen periode: 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
Evalueren	Evalueren van je ervaringen en je eigen ontwikkeling als leraar: 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)

Beoogd reflectieniveau	Uitwerking
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: 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	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
-------------------	--

In antwoord op onderzoeksvraag 2 zijn gedurende de intervisiegesprekken en adviesgesprekken, samen met de deelnemers, vragen ontwikkeld die erop gericht zijn om actiegerichte (gericht op: beschrijven, evalueren, plannen) of betekenisgerichte leeractiviteiten (gericht op: analyseren, kritisch nadenken) te stimuleren. Verder bleek het nodig daar nog een vraag rondom het stimuleren van het groepsproces aan toe te voegen. Deze vragen zijn opgenomen in Tabel 4 (kolom 1) met enkele illustratieve voorbeelden (kolom 2) zoals teruggezien in de intervisiegesprekken. Uit de eerste analyses blijkt dat de betrokken docenten en leerkrachten zowel Tabel 3 als Tabel 4 gebruiken als hulpmiddel in de voorbereiding en tijdens de uitvoering van de intervisiegesprekken met de intentie de intervisiegesprekken meer verdieping te geven door het stimuleren van betekenisgerichte reflectie.

Tabel 4. Stimulerende vragen voor reflectie

VRAAGSTELLING

Vraagstelling	Uitwerking voorbeeld
Gericht op beschrijven	Wat valt op? (situatie - omgeving) Hoe heb je dat aangepakt? (aanpak - gedrag)
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?
Gericht op analyse	Wat springt er dan voor je uit? Wat is de kern van je vraag? Wat maakt dat die kern zo belangrijk voor je is? 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)
Gericht op groepsproces	Misschien goed de vraag ook nog aan iemand anders te stellen? Wie heeft er een tip?

Ter beantwoording van onderzoeksvraag 3 wordt uit de gecategoriseerde percentages van de reflectiekwaliteit binnen de intervisiegesprekken een verdiepende lijn in reflectiekwaliteit van

studenten zichtbaar op het op zich al 'diepe' niveau van kritisch nadenken tussen de start en einde van het studiejaar (school 1: van 5% naar 10%, school 2: van 7% naar 30%, school 3: van 5% naar 15%) waarbij de betekenisgerichte vragen vooral nog door begeleiders worden gesteld. Het lijkt alsof de fase van analyseren eerst meer aandacht moet krijgen in tussenliggende gesprekken (bewustwording) alvorens de stap naar kritisch nadenken kan worden gemaakt. Ook in de reflectieve notes zien we een toename van betekenisgerichte reflectie door de studenten.

Casus: Moet je als leerkracht de 'baas' zijn in de klas? Student: Het heeft me veranderd in het opzicht dat iedereen zich anders in de klas presenteert. Ik ben een persoon die heel aanwezig is in de klas en dat kan voor sommige leerlingen dus anders overkomen dan dat ik bedoel. Zo heeft een andere leerkracht daar ook weer een eigen manier in. Dit is weer leerzaam voor mijn eigen manier van in de klas zijn. Heeft het nut om je altijd aan te passen aan elke leerling? Nee dat denk ik niet en kan denk ik ook niet. Je moet namelijk wel jezelf blijven.

Een vergelijking van controlegroep en experimentele groep op basis van de analyses heeft nog niet plaatsgevonden op moment van schrijven van dit paper. Daardoor volgt de beantwoording van deelvraag 3 en 4 op een later moment.

Tot slot lijkt er uit de reflectieve notes een interessant gegeven naar voren te komen dat enigszins los staat van de 4 eerder genoemde onderzoeksvragen. Zo wordt zichtbaar dat de intervisiemomenten leiden tot meer helderheid en oefening (observatie- en emulatiefase) in vaardigheden als doelbeschrijving, lesvoorbereiding, inrichting portfolio, schrijven van eindreflecties. Passend bij eerdere bevindingen van Vrieling (2012) en Vrieling et al. (under review) leidt dit bij de pabostudenten uit de 4 casestudies tot meer zelfvertrouwen (in die onderzoeken aangeduid als vallend binnen de sub-schaal motivatie); meer intrinsieke doeloriëntatie om nieuwe ideeën uit te proberen (sub-schaal binnen motivatie), meer bewustwording van de taakwaarde (sub-schaal binnen motivatie) minder uitstelgedrag (studiegedrag).

Student: Tijdens de intervisie kon ik vertellen waar ik tegen aan liep en merkte dat anderen hier ook tegen aan liepen. Door hier met elkaar over gepraat te hebben en elkaar tips te geven ben ik meer gemotiveerd geraakt.

In de nog uit te voeren interviews (juni 2014) nemen we deze bevindingen mee om verder op door te vragen.

Referenties

- Callens, J-C., & Elen, J. (2014). En wat als ... kritisch reflecteren niet vanzelfsprekend is? *Velon Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 35(2), 45-56.
- Engin, M. (2013). Questioning to scaffold: An exploration of questions in pre-service teacher training feedback sessions. *European Journal of Teacher Education*, 36(1), 39-54.
- 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 opleidingsschool: 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, Heerlen, Nederland.

- Vrieling, E.M., Kicken, W., Stijnen, P.J.J., & Bastiaens, Th.J. (Under review). *Het bevorderen van zelfgestuurd leren van pabostudenten op de werkplek*.
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.