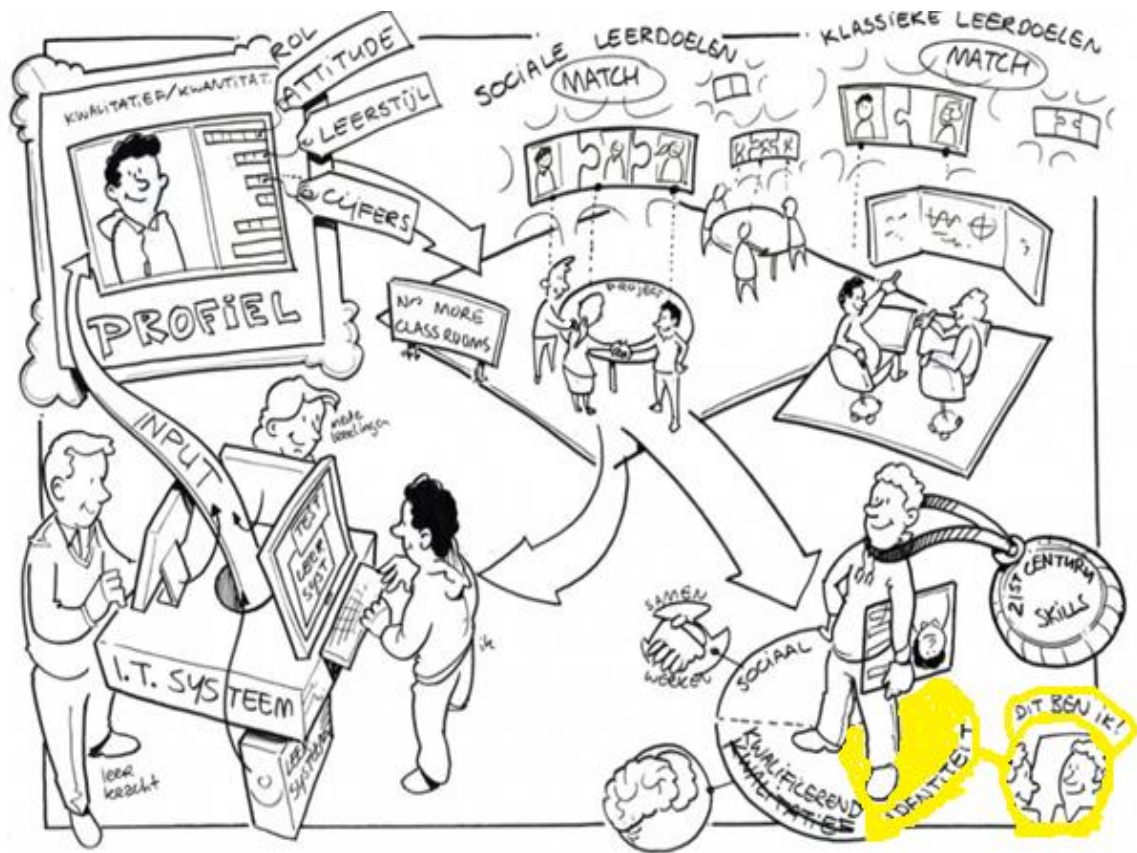


Dit ben ik:

Authentiek zijn om te kunnen leren:

Je ontdekt wie je werkelijk bent als je stopt te denken wie je zou moeten zijn.

(De Moei, 2013)



Afbeelding overgenomen van *Gaan apps boeken vervangen* (2013) van M. Van Osch. Rechthebbende onbekend.

Geraadpleegd op <http://www.scienceguide.nl/201304/gaan-apps-boeken-vervangen.aspx>

Student:	Annie Verhoeven
Studentnummer:	2010396
Opleiding:	Master SEN cohort 2011
Domein:	Begeleiden
Onderzoeksbegeleider:	Frans Smulders
Datum:	

Inhoudsopgave

Samenvatting	5
Hoofdstuk 1: Onderzoeksvraag	
1.1 Aanleiding	6
1.2 Gewenste situatie	8
1.3 Onderzoeksvraag en deelvragen	8
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader	
2.1 De eisen van een leervraag	9
2.2 Definities van een authentieke leervraag.	9
2.3 De meerwaarde van een authentieke leervraag.	10
2.4 De adolescenten en het stellen van authentieke leervragen.	11
2.5 Het gebruik van video-opname van een mini-les als beroepscontext.	12
Hoofdstuk 3: De opzet van het onderzoek	
3.1 De context van het onderzoek	14
3.2 Het ontwerpen van een leeractiviteit ten behoeve van het stellen van een authentieke leervraag.	14
3.3 Onderzoekopzet	15
3.4 Ethiek, validiteit, betrouwbaarheid, triangulatie	16
Hoofdstuk 4: Resultaten, analyse en interpretatie	
4.1 De analyse van de resultaten van de enquête	19
Hoofdstuk 5: Conclusie, evaluatie en aanbevelingen	
5.1 Conclusie	23
5.2 Aanbevelingen	23
Hoofdstuk 6: discussie	
6.1 Inhoudelijke discussie	24
6.2 Methodologische discussie	25
6.3 Reflectie	25
Nawoord	28
Literatuurlijst	29
Bijlage 1 Evaluatie FO1.1	32
Bijlage 2 Vragenlijst naar de authentieke leervraag	33
Bijlage 3 Enquête	36
Bijlage 4 Feedback kritische vrienden	37
Bijlage 5 Instroomvragenlijst MSN	40

Dit onderzoeksverslag is bedoeld voor iedereen die graag een zelfverzekerde authentieke docent wil zijn en die ook een zelfverzekerde authentieke docent wil opleiden.

Samenvatting

Op Europees niveau is er een uitdaging beschreven om te streven naar een grote diversiteit aan opleiders en toekomstige docenten. In mijn huidige schoolpraktijk leid ik toekomstige Biologieleraren op. Wie ben ik als opleider en weten de toekomstige docenten die ik opleid wie zij zijn? Daar gaat dit onderzoek over.

In mijn huidige schoolpraktijk vraag ik studenten leervragen te formuleren. De leervragen die studenten zich stellen zijn vaak algemene leervragen. De student stelt de leervragen naar aanleiding van wat hij of zij denkt dat anderen van hen of haar verwachten. Het gaat in deze leervraag dus over wat een ander verwacht. Ik zou graag een instrument vinden dat ik kan gebruiken in mijn lessen flankerend onderwijs om studenten te stimuleren een authentieke leervraag te stellen. Een authentieke leervraag gaat over wat zij zelf doen, willen, voelen en denken.

Met behulp van de literatuur over loopbaanleren, School Video Interactie Begeleiding (SVIB) en oplossingsgericht begeleiden, heb ik een vragenlijst ontworpen die ik in kan zetten tijdens de onderwijskundige lessen in jaar 1. Met behulp van deze vragenlijst worden studenten bevraagd over hun talenten, waarden en motivatie in het hier-en-nu van hun beroepspraktijk.

15 studenten hebben deze vragenlijst gebruikt om een leervraag te formuleren voor hun stage. Over het gebruik van deze vragenlijst en over de leervraag die ze met deze vragenlijst hebben geformuleerd, heb ik deze studenten geënquêteerd.

De respondenten geven aan dat ze de vragenlijst helpend vinden om een authentieke leervraag te stellen. Ook hebben de studenten aandachtspunten geformuleerd. Deze aandachtspunten komen in een docentenhandleiding die ik naar aanleiding van dit onderzoek ga maken.

Volgend schooljaar ga ik deze vragenlijst bij de vakgroep biologie inzetten bij alle onderwijskundige vakken in het eerste jaar.

Momenteel is de Fontys lerarenopleiding met behulp van het lectoraat bezig om een leerlijn reflecteren op te zetten. In de opzet van deze leerlijn wordt de wens uitgesproken om het stellen van persoonlijke leervragen aan het curriculum toe te voegen. Wellicht kan dit onderzoeksverslag deze leerlijn ondersteunen door mijn ontwerp: 'de vragenlijst naar de authentieke leervraag' teambreed (bèta team) in te zetten.

Hoofdstuk 1 Inleiding

1.1 Aanleiding

Door de funderende thema's van mijn opleiding tot Master Special Education Needs (SEN) heb ik veel inspiratie op gedaan over inclusief onderwijs. In 2011 is er een publicatie van de European Agency for Development in Special Needs Education geschreven waarin zichtbaar werd wat de verschillende Europese lerarenopleidingen in hun opleiding belangrijk vonden met betrekking tot inclusief onderwijs. De schrijvers hebben kansen en uitdagingen beschreven voor de Europese lerarenopleidingen. In de publicatie (EADSNE, 2011 pag. 71) wordt de uitdaging beschreven te streven naar een grote diversiteit aan opleiders en toekomstige docenten. Deze uitdaging sprak mij erg aan. Om een diversiteit aan docenten te kunnen aantonen, moeten docenten weten wie ze zijn en moeten ze ook authentiek durven zijn. De vraag die mij bezig hield is: Hoe kan ik een begin maken met het opleiden van zelfverzekerde authentieke docenten?

Momenteel ben ik werkzaam als docent, studieloopbaanbegeleider en stagebegeleider bij Fontys Biologie lerarenopleiding te Tilburg (FLOT). De opleiding duurt 4 jaar met de verwachting dat de student zich heeft ontwikkeld tot een startbekwaam biologiedocent. Ongeveer de helft van de opleiding bestaat uit inhoud van het schoolvak (biologie). De andere helft van de opleiding bestaat uit de beroepsgerichte vorming. De beroepsgerichte vorming bestaat uit vakdidactiek en algemene onderwijskunde (bij FLOT heet dat flankerend onderwijs).

Vooraf in de beroepsgerichte vorming wordt van studenten verwacht dat ze zelfsturend zijn. Dat studenten hun sterke en zwakke kanten kennen, dat hun interesse en ambities bij het docentschap liggen en hun waarden overeenkomen met die van het docentschap. Elk leerjaar kunnen ze in de stage hun ambities waarmaken. In het eerste leerjaar is de stage een oriënterende stage waarin de studenten ervaring opdoen in de klas. In leerjaar 2 en 3 volgt er een hoofdfasestage. In deze stage krijgen ze stap voor stap meer verantwoordelijkheid en wordt van ze verwacht dat ze uiteindelijk als volwaardig docent functioneren. In jaar 4 gaan veel studenten al zelfstandig aan de slag als LIO (leraar in opleiding).

Tijdens de stage worden de studenten begeleid door een School Practicum Docent (SPD) van de school waar ze stage lopen en worden ze vanuit Fontys begeleid door een Fontys Contact Docent (FCD). Uiteindelijk beoordeelt de FCD de stage. De stage wordt beoordeeld aan de hand van de ontwikkeling van de 7 SBL-competenties (Fontys, 2011). Hierin staan per competentie leerdoelen omschreven. Om eenduidig te kunnen beoordelen zijn leerdoelen als gedragsindicatoren op drie niveaus (hoofdfase-, afstudeer- en startbekwaam niveau) beschreven.

Praktijkprobleem:

De indicatoren worden gebruikt als afstreeplijst. Het gevolg hiervan is dat studenten alleen met de indicatoren aan de slag gaan: de indicatoren afvinken zodat er weer een onderdeel is afgewerkt. Ze formuleren leervragen aan de hand van deze indicatoren. Studenten geven bij informele gesprekken

aan dat ze leervragen formuleren voor de beoordelaar. In de FCD-bijeenkomst van 25 oktober 2012 werd tijdens een innovatieochtend van FLOT door een aantal uitgenodigde studenten aangegeven dat ze leervragen “verzinnen”. Naar aanleiding van die leervragen schrijven ze een sociaal wenselijk plan van aanpak, een sociaal wenselijk ontwikkelingsplan en de daarbij behorende reflecties. Omdat ze leervragen verzinnen, ervaren ze het maken van reflecties als onzinnig werk. De reflecties zijn geschreven zoals de beoordelaar ze wil zien. Tijdens deze bijeenkomst werd duidelijk dat ze geen leerrendement ervaren. Het is voor de studenten veel werk om een stageverslag te schrijven en als ze uiteindelijk het gevoel hebben dat ze er niets van leren, kan ik mij voorstellen dat ze klagen.

In de eerste periode van het eerste jaar, tijdens de stagevoorbereiding, formuleren studenten leervragen. Het doel van deze leervragen is dat ze die, tijdens de stage, beantwoord krijgen. De leervragen die de studenten stellen zijn algemene leervragen. Algemene leervragen zijn leervragen, die door docenten op elk moment in hun carrière gesteld kunnen worden. Een aantal voorbeelden van leervragen van een eerstejaars student is: Hoe krijg ik een rumoerige klas stil? Hoe kan ik mijn lestijd optimaal benutten? En hoe houd ik een jaar lang de aandacht van mijn leerlingen vast? Na doorvragen waar deze vragen vandaan komen, geven de studenten aan dat ze geïnspireerd zijn door het onvermogen of vermogen van docenten op hun middelbare school.

Voorbeeld van mijn rol als docent uit mijn onderwijspraktijk: Ik vertel aan de studenten hoe het formuleren van leervragen bij mij werkt. Bij mijn handelingen die ik beroepsmatig uitvoer blik ik terug. Daarbij is mijn gevoel een belangrijke indicator. Mijn startpunt is mijn gevoel.

Bij een positief gevoel over mijn handeling in een beroepssituatie word ik blij en ervaar ik succes. Ik denk niet na over die handelingen. Ik vraag mij ook niet meer af waarom ik de handelingen doe omdat het mij blij maakt. Een blij gevoel krijgt minder aandacht als het om leren gaat.

Bij een negatief gevoel over mijn handeling in een beroepssituatie zoek ik vaak een vluchtroute. De ja-maar. Ik zoek de schuld buiten mijzelf omdat ik moet gaan nadenken over hoe ik anders moet gaan handelen. Daar word ik niet blij van. Dat doet “pijn”.

Op het moment dat ik verplicht word om na te denken over mijn gevoelens, mijn handelingen en mijn verlangens krijg ik inzicht. Op het moment dat ik het opschrijf (mijn positief- en negatief gevoel) zie ik dat inzicht en pas dan komt het besef dat er een leervraag is. Het voordeel van opschrijven is dat ik de ander kan meenemen in mijn inzicht. De ander zou mijn begeleider of mijn beoordelaar kunnen zijn.

Het bovenstaande verhaal vertel ik aan de eerstejaars studenten op het moment dat ik vraag reflecties en leervragen op te schrijven. Ze geven aan dat ze snappen wat ik bedoel.

In de module FO 1.1 (Flankerend Onderwijs, jaar 1, periode 1) geven ze een mini-les waarvan een video-opname gemaakt wordt. N.a.v. die video-opname wordt hen gevraagd een leervraag te formuleren. In de video-opnamen kijken ze vooral naar handelingen die niet goed gingen in de les.

Ook hier stellen de studenten algemene leervragen. Over hoe binnen de tijd te blijven, hoe om te gaan met onrust in de klas en hoe ze zonder 'eeuuuh' een presentatie kunnen houden.

1.2 Gewenste situatie

In het artikel van Lagerwerf en Korthagen (2003) wordt het hierboven genoemde probleem beschreven. Zij verwoorden de volgende aanbevelingen: *“Studenten zijn vaak te ambitieus en niet realistisch in hun voornemens; het is dus de taak van de opleider om de studenten te helpen tot voornemens te komen die hen passen en die concreet genoeg zijn. Wanneer de moeilijkheidsgraad van de beoogde oefening goed is afgestemd op wat de studenten aankunnen en aandurven, is de kans groot op de succesbeleving die nodig is”*.

Mijn wens als opleider is dat studenten vanaf het begin van de opleiding kennis maken met het stellen van leervragen die bij hen passen (authentiek) en die bijdragen aan hun identiteitsontwikkeling. Door mijn kennis, opgedaan bij de onderwijsenheden SVIB, oplossingsgericht werken en LOB, toe te passen in mijn onderwijspraktijk, hoop ik studenten aan te zetten tot het stellen van een authentieke leervraag. Mijn verwachting is dat door de juiste vragen op het juiste moment te stellen, de studenten zelf een authentieke leervraag gaan stellen. Dat leidt tot de hoofdvraag:

1.3 Onderzoeksvraag

Hoe stimuleer ik studenten om een authentieke leervraag te formuleren?

Deelvragen:

- Wat zijn de opleidingseisen waaraan een leervraag moet voldoen?
- Wat is de definitie van een authentieke leervraag?
- Wat is de meerwaarde van een authentieke leervraag?
- In hoeverre sluit het stellen van een authentieke leervraag aan op de mogelijkheden van een eerstejaars student?
- In hoeverre kan een miniles ingezet worden bij het stellen van een authentieke leervraag?

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader

2.1 De eisen van een leervraag

Opvallend is dat in het stageprotocol, stageportfolio, modulewijzers FO en SBL-competentiekaart formuleringen gevraagd worden van leervragen maar er worden geen criteria gesteld. In het lesvoorbereidingsformulier wordt om een persoonlijke leervraag gevraagd.

In mijn onderwijspraktijk hanteer ik de SMART (specifiek, meetbaar, acceptabel, realistisch en tijdsgebonden) criteria om tot concrete leervragen te komen. Dit zijn algemene richtlijnen die gehanteerd worden bij doelen stellen (Carierretijger, z.j).



2.2 Definities van een authentieke leervraag

In mijn onderwijspraktijk vraag ik studenten om leervragen te stellen. In mijn onderzoeksvraag maak ik de koppeling naar authentieke leervragen. Bij authentiek leren is de leersituatie betekenisvol en zinvol voor de student zodat er meer betrokkenheid van de student ontstaat (Korthagen, 2011). Bij authentiek leren is er aandacht voor gevoelens, behoeften en ieders eigenheid. Leerlingen worden niet alleen aangesproken op hun denken maar ook op hun voelen en willen (persoonlijke motivatie) (Korthagen, 2011 pag. 47). Authentiek betekent echt, geloofwaardig. Een authentieke leervraag is een echte, geloofwaardige leervraag en is congruent met de student die hem stelt. De student zou zich bewust moeten zijn van zijn belangrijkste drijfveren en hij zou dat ook in zijn gedrag en houding zichtbaar moeten maken. Den Otter (2009, pag. 159) benoemt dit als de verbinding tussen de binnen en buiten wereld. Door te vragen naar een diepere gelaagdheid kan de student hier inzicht in krijgen. Om tot die diepere gelaagdheid te komen, zou de student zich vragen moeten stellen uit het Ui-model (zie figuur 1) (Korthagen, 2011 pag. 105).



Figuur 1 Het ui-model (naar Korthagen & Vasalos, 2007)

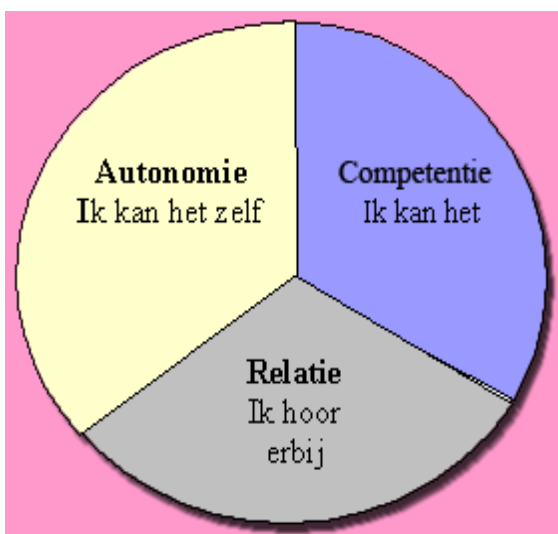
2.3 De meerwaarde van een authentieke leervraag.

Dilemma uit mijn onderwijspraktijk: In de SBL-competentiekaart (Fontys,2011) staan per competentie indicatoren geformuleerd en die kunnen vrij eenvoudig geformuleerd worden tot leervragen. Alle studenten hebben dan dezelfde leervragen. Omdat alle studenten dezelfde leervraag hebben kan ik de ontwikkeling van studenten met elkaar vergelijken en beoordelen met een cijfer. De beoordeling kan ik dan zichtbaar verantwoorden. Waarom wil ik studenten toch zelf leervragen laten formuleren? Wat zegt de literatuur hierover?

Ryan en Deci (2002) noemen in hun 'self-determination theory' drie basisbehoeften van mensen. Stevens (1997) maakt de koppeling naar het onderwijs. Voor een optimale functionering en groei (leerproces) heeft de mens drie psychologische basisbehoeften nodig (Stevens,1997):

1. Competentie: de mens beschikt over vermogens (vaardigheden) om adequaat en efficiënt met de omgeving om te gaan.
2. Relatie: de mens voelt zich met andere mensen verbonden.
3. Autonomie: de mens heeft de behoefte om ontwikkeling zelf te organiseren.

Van een student die gekozen heeft om leraar te worden mag je verwachten dat hij zich verbonden



voelt met andere mensen en dat hij zich daarin verder wil bekwamen. Je mag ook van een aankomend docent verwachten dat hij over vaardigheden beschikt om adequaat en efficiënt te handelen en dat hij zich hierin wil bekwamen. Dat elke student behoefte heeft om zijn ontwikkeling zelf te organiseren wordt kritisch beschreven in het artikel "leren is niet leuk" van Rien Heijne (2004). Hij gebruikt in zijn artikel de volgende definitie van leren op HBO-niveau: "Leren is zelfsturend je kennisnetwerk uitbreiden en verantwoordelijkheid dragen voor de ontwikkeling van die competenties, die je nodig hebt om het beroep, waarvoor je wordt opgeleid, uit te oefenen".

Figuur 2 Basisbehoeften in het onderwijs (Ebbens & Ettehoven, 2000)

Heijne (2004) geeft aan dat zelfsturing (autonomie) niet betekent dat een student gemotiveerd aan het leren gaat. De verantwoordelijkheid dragen voor het leerproces wordt door studenten als lastig ervaren. Een student spreekt weerstand uit als hij zijn ontwikkeling zelf mag vormgeven omdat het makkelijker voor hem is als de docent zegt wat goed voor hem is (Heijne, 2004).

Uit verschillende bronnen komt echter naar voren dat er een meerwaarde is om als opleider te kiezen voor het, door de student, zelf laten organiseren van het leerproces in een beroepsopleiding. Als een student niet aan eigen (authentieke) leervragen mag werken, zullen de gemaakte (reflectie) verslagen

een betekenisloos kunstje worden (Boer, 2009 pag. 21). Door het formuleren van authentieke leervragen denkt de student na over persoonlijke ervaringen, gevoelens, motieven die een belangrijke rol kunnen gaan spelen in hun toekomstig beroepsuitoefening. De student krijgt inzicht in zichzelf wat bijdraagt aan de ontwikkeling van zijn professionele identiteit (Vloet, 2008 pag. 115). Het stellen van authentieke leervragen geeft zo zelfkennis en werkt daarnaast stimulerend qua zelfsturing.

Vanuit de literatuur heb ik een aantal voorwaarden gevonden die bij het stellen van authentieke leervragen gehanteerd moeten worden:

- Het zelfsturend leren hoort plaats te vinden in de context van het beroep waarvoor je wordt opgeleid. Het stellen van authentieke leervragen hoort in de beroepsvormende modules en stages omdat daar de context van het beroep zich bevindt. Heijne (2004) zelf geeft in zijn artikel aan dat de weerstand tegen zelfsturing verdwijnt als in een beroepsopleiding de koppeling van opleiding naar beroep benoemd wordt. Dan wordt het voor de student duidelijk dat de zelfsturing zinvol is.
- In de beroepsvormende modules en stages is de inductieve (leren door eigen ervaringen) manier van werken effectiever dan leren alleen uit een boek (Korthagen e.a., 2001 pag. 25-39). Het nadeel van de inductieve werkwijze is dat het behoorlijk lang kan duren voordat de opleider zijn theorie kwijt kan. De verleiding voor de opleider om zijn kennis te delen is daarbij een valkuil. De opleider kan sturen door werkvormen te kiezen bv. rollenspellen waardoor de student toch eigen ervaringen opdoen.
- Een reflectieve onderzoekende houding van de student is een belangrijke voorwaarde. (Fontys, 2011). Hieruit blijkt dat een docent zijn leven lang zal blijven leren. Bij een reflectieve onderzoekende houding stel je jezelf leervragen. De achtergrond van authentieke leervragen te achterhalen vraagt om zelfonderzoek. (Schildwacht, 2010 pag. 25 en 55). In mijn rol als opleider faciliteer ik studenten om gedurende hun opleiding reflectief vaardig te worden.

Vanuit bovenstaand literatuur kan ik voorzichtig stellen dat het nuttig lijkt om in de module FO 1.1 studenten zelf leervragen te laten stellen.

2.4 De adolescenten en het stellen van authentieke leervragen.

Uit mijn beroepspraktijk: Onze voltijd eerstejaars studenten zijn gemiddeld twintig jaar oud. De jongsten zijn net 17 jaar en zijn in gedrag nog echt Voortgezet Onderwijsleerlingen. Ze vragen expliciet om duidelijkheid. Ze willen weten welke bladzijden ze moeten kennen uit het studieboek. Ze willen dat ik aangeef wat ze moeten leren in de stage.

Kegan (Luken, 2008) heeft onderzoek gedaan naar het bewustzijnsniveau van eerste- en tweedejaarsstudenten in Amerika. Uit dit onderzoek blijkt dat ruim een op de vijf studenten op het instrumenteel bewustzijnsniveau zitten. Dit stadium is te herkennen aan uitspraken als: “Zeg mij nu welke theorie waar is”, “Geef mij duidelijke, stap voor stap aanwijzingen hoe ik het moet doen” en “Dat

was allemaal heel leuk en interessant wat u verteld heeft, maar kunnen we vanaf nu vooral les krijgen voor de toets". Een op de vijf studenten zit op het interpersoonlijke bewustzijnsniveau. Drie op de vijf studenten zitten tussen de twee genoemde niveaus in. Het goede nieuws is dat studenten wel groeien naar een hoger bewustzijnsniveau in drie jaar (Luken, 2008). Dit betekent dat veel eerstejaarsstudenten nog niet in staat zijn om zelfsturend of reflecterend te zijn.

HET NIEUWE LEREN
VANDAAG KWAM
MIJN LEERKRACHT
BINNEN EN ZE!
„OKÉ
WAT WILLEN
JULLIE WETEN“

Loesje

Volgens Thomas Ziehe (Nelis e.a., 2009 pag. 84) is het fout om leerlingen (17-jarige studenten) de verantwoordelijkheid te geven voor hun eigen leerproces. Want hoe kun je iets ontdekken als je niet weet dat er wat te ontdekken valt? De leraar is in zijn visie een reisleader. Neem leerlingen mee naar een schoolwereld die hun vreemd is: een wereld van symbolen, fictie en wetenschappelijke veronderstellingen. De docent (reisleader) zal rituelen, kleine groepsgewijze handelingen of gedragingen moeten ontwikkelen die er voor zorgen dat de leerling de stap naar de schoolwereld gaan maken. Prikkel en stimuleer leerlingen en verras ze met zaken die ze (nog) niet kennen. Nieuwenbroek (Korthagen, 2011 pag. 36) benadrukt het grote aanpassingsvermogen van het brein en stelt vast dat ze meer vermogens hebben dan wij denken. Het leren verantwoord kiezen kan bij leerlingen gestimuleerd worden zodat de hersenen worden geprikkeld en leren de leerlingen om zelfsturend te zijn. (Korthagen, 2011 pag. 36) Ook het onderzoek van Manners, Durkin & Nesdale (2004) geeft aanwijzingen dat breinontwikkeling niet plaatsvindt zonder stimulans vanuit de omgeving. Luken (2008 pag.147) formuleert enkele suggesties voor de wijze waarop het onderwijs rekening zou kunnen houden met de in deze paragraaf beschreven feiten. Hieronder twee suggesties die ik kan toepassen in mijn dagelijkse onderwijspraktijk:

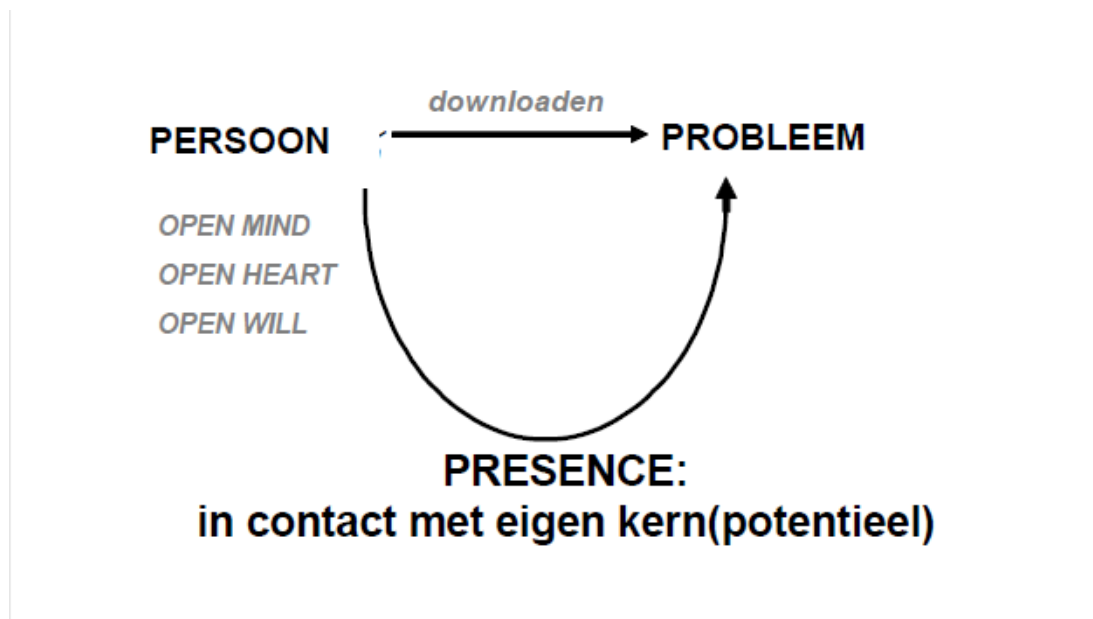
- Studenten stimuleren om aandacht te besteden aan eigen ervaringen en innerlijke signalen en hen daarbij begeleiden.
- Meer steun bieden. Ontwikkeling is een emotioneel en soms pijnlijk proces.

Steun en begeleiding kan ik bieden door een vragenlijst samen te stellen waarin ik ze meeneem naar het uiteindelijke doel: het formuleren van een authentieke leervraag.

2.5 Het gebruik van video-opname van een mini-les als beroepscontext.

In paragraaf 2.4 heb ik een suggestie (Luken, 2008) geformuleerd om tijdens het onderwijs studenten te stimuleren om aandacht te besteden aan eigen ervaringen en innerlijke signalen. Ook Schildwacht (2010 pag.12) benadrukt dat het krijgen van inzicht in eigen handelen hoort bij het professionele leren van docenten. Zij benadrukt dat het kijken naar eigen gedrag met behulp van video-opnames bijdraagt aan dat professionele leren. Korthagen en Evelien (2009) beschrijven dat het *‘Steeds duidelijker blijkt dat mensen effectiever en plezieriger leren en zich beter ontplooiën als naast het denken ook het gevoel en de wil aangesproken worden. Een leerproces verdiept zich vooral als er gewaar zijn in het hier-en-nu van denken, voelen en willen als bronnen voor handelen’*. Met het hier-en-nu bedoelen zij

het moment dat de student aanwezig is als zichzelf, in contact met hun omgeving. Senge e.a. (2004) en Scharmer (2007) hebben een downloadingsstrategie (zie figuur 3) ontwikkeld, die zij *presence* noemen. Deze strategie legt de nadruk op het hier-en-nu in combinatie met een diepgaand waarnemen. Voor het diepgaand waarnemen worden de vragen gebruikt: Wat wil je? Wat denk je? Wat voel je? Korthagen en Evelien (2009) doen aanbevelingen voor de ontwikkeling van een didactiek waarin *presence* wordt gestimuleerd en concreet wordt gebruikt. Een van deze aanbevelingen is het gebruik van video-opnames bij onderwijsactiviteiten.



Figuur 3 Het proces van presencing als tegenhanger voor downloaden (naar Senge e.a., 2004)

In de methode van **SVIB** (school video interactie begeleiding) worden aanwezige talenten en succesvolle handelingen uitvergroot en wordt er gezocht naar kansen voor groei en ontwikkeling in de zone van de naaste ontwikkeling van de gecoachte (Otter, 2009). Ook Korthagen (2001) en Cauffman (2010) beschrijven een oplossingsgerichte benadering die uitgaat van talenten bij het begeleiden van de gecoachte. Met behulp van de Yes-setting techniek zijn studenten geneigd om positief en constructief te kijken naar eigen onderwijs context (Otter, 2009). In de SVIB-methodiek gaat het over het activeren van denken in grote dromen en handelen in kleine stapjes (Otter, 2009). Door tot die kleine stapjes te komen wordt in de SVIB-methode een microanalyse van een video-opname gedaan.



Hoofdstuk 3 De opzet van het onderzoek

3.1 De context van het onderzoek

In paragraaf 2.3 heb ik beschreven dat bij het stellen van authentieke leervragen een context van het beroep een voorwaarde is. Bij het geven van een miniles komt de student in een beroepscontext. In de module FO 1.1 verzorgen de studenten een miniles. Deze miniles mogen ze zelf vormgeven. De miniles moet twintig minuten duren. Studenten kiezen vaak voor een doceervorm. Door het geven van deze miniles ervaren studenten wat het inhoud om docent te zijn. Na de miniles vraag ik hen te vertellen wat er goed ging. Daarna geven de medestudenten tips en tops. Studenten ervaren het geven van minilessen als zinvol (zie bijlage 1: evaluatie).

Van deze miniles wordt een video-opname gemaakt. Alleen “de docent” wordt gefilmd en niet de “leerlingen”. Omdat de studenten elkaar niet zo goed kennen en omdat ze voor eerst voor een relatief onbekende groep een presentatie moeten geven, zijn studenten nerveus. Dat er gefilmd wordt in hun docentrol maakt het nog extra spannend voor hen. Deze video-opname hebben zij in eigen beheer. Ik vraag hen om deze opname thuis te bekijken en in het verslag maken zij zichtbaar dat ze de opname hebben bekeken. Uit deze verslagen lees ik dat ze het bekijken van de opname confronterend vinden. Ze beschrijven vooral de handelingen van zichzelf die ze niet goed vinden. Ze zijn erg streng voor zichzelf. Ze beschrijven zelden hun gedachten en gevoelens.

3.2 Het ontwerpen van een leeractiviteit ten behoeve van het stellen van een authentieke leervraag.

In paragraaf 2.3 heb ik de voorwaarden voor een inductieve werkwijze beschreven. Het ervaringsleren (Boer, 2009) ondersteunt deze voorwaarden. Boer (2009) en Luken (2005) geven aan dat bij eerstejaarsstudenten, voor een succesvolle toepassing van de inductieve werkwijze, de start en het einddoel geborgd moeten zijn. Eerstejaarsstudenten moeten ook gestimuleerd en gesteund worden. Met behulp van het VESIt-model (Korthagen, 2001 pag. 36), kan ik leeractiviteiten volgens een inductieve werkwijze stimuleren, ondersteunen en een start- en einddoel formuleren. Het VESIt-model is als volgt opgebouwd:

1. Voor structureren: Aandacht van de studenten richten op wat er gaat komen en op een concreet focus daarbinnen
2. Ervaring: Naar boven halen van de schoolervaringen en daarmee verbonden concerns door de studenten laten verwoorden of studenten ter plekke iets laten doen om recente ervaringen paraat te hebben.
3. Structureren: Structuur aanbrengen in de ervaringen
4. Inzoomen: Selecteren van de ervaringen op basis van de concerns van de student
5. theorie-elementen: Het inbrengen van een beperkt (vandaar de kleine t) aantal theoretische notities.

Met behulp van de fases in dit model heb ik een leeractiviteit in de vorm van een vragenlijst (bijlage 2) opgesteld voor studenten die hen uiteindelijk stimuleert om een authentieke leervraag te formuleren.

Deze vragenlijst gebruik ik in FO 1.2. Om studenten authentieke leervragen te laten stellen, ga ik de studenten vragen om uit de video-opname een moment te kiezen waar hij blij (yes-setting) van wordt. Ik ga vragen om uit dat moment zijn talenten te benoemen en van daaruit een leervraag te stellen. Deze leervraag zou moeten voldoen aan de definitie van authentieke leervraag.

Oplossingsgerichte open vragen leiden de student door deze fases heen. De vragen gaan over de diepere gelaagdheid van de student (Ui-model Korthagen, 2011). Uiteindelijk zal de student een authentieke leervraag hebben geformuleerd die hij onder kan brengen in een van de zeven SBL-competenties. Deze authentieke leervraag is bruikbaar voor de stage. Het beantwoorden van deze vragen zijn helpend bij het maken van een reflectieverslag.

Mijn deelvragen zijn deels beantwoord door mijn literatuurstudie naar het probleem van de praktijksituatie. In paragraaf 2.5 heb ik aangegeven dat de onderwijsmodule FO 1.2 geschikt is als context waarin ik mijn onderzoeksvraag probeer te beantwoorden.

3.3 Onderzoekopzet.

Voor dit onderzoek heb ik een leeractiviteit ontworpen die ik ga toepassen in mijn beroepspraktijk. De strategie die ik gekozen heb, is een combinatie van ontwerp en actieonderzoek. In mijn acties zal het cyclische proces “plan-act-observe-reflect”, wat kenmerkend is voor actieonderzoek, zichtbaar zijn. Maar ook de CIMO-logica (context, interventie, mechanisme en outcome), wat kenmerkend is voor ontwerponderzoek, zijn zichtbaar in mijn onderzoek. (Lange, 2010)

De volgende acties ga ik ondernemen om mijn onderzoek vorm te geven:

- De leeractiviteit uitproberen
Het concept van de leeractiviteit heb ik ter inzage gegeven aan twee collega FO-docenten en aan 2 ouderejaars studenten. Van mijn FO-collega's heb ik vooral taalkundig feedback gekregen en lay-out technisch feedback. Van een ouderejaars student kreeg ik als feedback om een voorbeeld toe te voegen, zodat het voor de student helder is wat uiteindelijk de bedoeling is van de activiteit.
- De leeractiviteit verbeteren
Het concept van de leeractiviteit heb ik taalkundig verbeterd en lay-out technisch aangepast. Ik heb een videofragment van mijzelf in een docentrol (FO1.1) die voor hen herkenbaar is, opgezocht. Daaruit heb ik een Yes-setting moment gekozen en dat moment heb ik gebruikt voor de verschillende fases van de leeractiviteit. Uiteindelijk heb ik een leervraag geformuleerd voor een Biologieles die ik geef over sporenplanten. Vanaf nu geef ik aan de leeractiviteit de naam: “vragenlijst naar de authentieke leervraag” (bijlage 2)
- De “vragenlijst naar de authentieke leervraag” uitproberen
Momenteel wordt de module FO 1.2 uitgevoerd. Studenten geven een miniles. Over die miniles maken zij een (reflectie) verslag. Een onderdeel van het verslag is dat ze 3 leervragen formuleren. De studenten herkennen deze structuur uit FO 1.1. Ik vraag de studenten om een van die leervragen via “vragenlijst naar de authentieke leervraag” te formuleren. Het voorbeeld zou helpend voor hen moeten zijn. In totaal verwacht ik ongeveer 15 respondenten.

- De “vragenlijst naar de authentieke leervraag” evalueren
De evaluatie vindt plaats vanuit twee perspectieven.
 1. Mijn perspectief als uitvoerend en beoordelend docent. Treden de beoogde effecten op? Welke andere effecten zijn er?
 2. Het perspectief van de studenten. Hiervoor ga ik een enquête uitvoeren. Deze enquête ga ik klassikaal schriftelijk afnemen. Hierdoor krijg ik meer respons. (Kallenberg, 2011)
- Verbeteracties formuleren
In het vervolg op de twee perspectieven bij het evalueren worden hier verbeteracties geformuleerd vanuit mijn rol als uitvoerend en beoordelend docent en vanuit de analyse van de enquête ingevuld door de studenten.

Onderzoeksinstrumenten

Dit onderzoek steunt op twee onderzoeksinstrumenten:

1. Reflectie:
De onderzoeksvraag heb ik in de ik-vorm geformuleerd. Het onderzoek vindt plaats in mijn beroepspraktijk. Tijdens het opzetten van dit onderzoek heb ik inzichten gekregen die ik meteen toepas. Ik heb mijn persoonlijk meesterschap in het primaire proces ontwikkeld en om die zichtbaar en transparant te krijgen schrijf ik een reflectieverslag.
2. De enquête:
Ongeveer 15 studenten gaan een enquête invullen naar aanleiding van het gebruik van de “vragenlijst naar authentieke leervragen”. De keus om het stimulerend effect van de vragenlijst naar authentieke leervragen te laten beoordelen door middel van een enquête is omdat het een hoge respons geeft, gemakkelijk uitvoerbaar is en daardoor snel inzicht geeft (Kallenberg, 2011 pag. 195). De respondenten zijn anoniem waardoor het dwingende effect afneemt en de betrouwbaarheid toeneemt. Ik heb gekozen om voor de enquête de Likert-schaal (Lange, 2010) te gebruiken met 4-puntschaal. Met de 4-puntschaal kiezen de studenten een richting. In de enquête maak ik ruimte voor feedback en verbeter suggesties over de “vragenlijst naar de authentieke leervraag”. Na aanpassingen en na feedback van 3 studenten is de definitieve enquête te zien als bijlage 3.
De enquête heb ik analoog aangeboden op een moment dat het makkelijk voor hen was om de vragen te beantwoorden.

3.4 Ethiek, validiteit, betrouwbaarheid en triangulatie

In mijn onderzoek vraag ik de medewerking van 15 voltijd studenten aan de Fontys lerarenopleiding Biologie. Deze studenten zijn allemaal 18 jaar of ouder. Om die reden hoef ik geen toestemming te vragen aan ouders om video-opnames van hen te maken. De video-opnames hebben de studenten in eigen beheer. Zij worden in hun docentrol gefilmd en “leerlingen” komen vrijwel niet in beeld.

Ethiek

Ik ben open en eerlijk naar de studenten en benoem de docent-student verhouding. Het onderdeel van FO 1.2 waar dit onderzoek over gaat, wordt formatief beoordeeld. Voordat ik de studenten de beoordeling geef, vraag ik hen om mee te werken aan mijn onderzoek. Ik vraag hen “de vragenlijst naar de authentieke leervraag” uit te proberen en ingevuld in te leveren bij mij. Ik benoem dat het formuleren van een authentieke leervraag het doel is van de vragenlijst en dat de medewerking op prijs wordt gesteld om inzicht te krijgen in een eventuele aanpassing in de module FO 1.1 en FO 1.2

Betrouwbaarheid

Om de betrouwbaarheid van mijn onderzoek te vergroten heb ik gekozen om zo transparant mogelijk te zijn. De ontwerpstappen die ik gemaakt heb om “de vragenlijst naar de authentieke leervraag” te maken heb ik zichtbaar gemaakt in mijn literatuurstudie (zie hoofdstuk 2). Mijn keuzes heb ik onderbouwd zodat een ander dit onderzoek ook kan uitvoeren. Ik heb kritische vrienden gevraagd om met mij mee te denken en hun feedback zichtbaar gebruikt in dit onderzoek. Hierdoor is dit onderzoek transparant. Het zou goed voelen als de vragenlijst studenten stimuleert tot het stellen van een authentieke leervraag.

Validiteit

Met validiteit wordt bedoeld of mijn enquêtevragen meten wat ik wil weten. Dat de onderzoeksgegevens betrekking hebben op wat ik wil weten, bereik ik door de enquête zorgvuldig samen te stellen. Ik gebruik in de enquête dezelfde woorden als in mijn onderzoek. Ik heb alle aspecten (authentiek, context) van mijn onderzoek in de vragen verwerkt. Ik heb kritische vrienden verzocht om de vragen na te lopen op volledigheid en helderheid. Ik ben open en eerlijk tegen de respondenten en spreek de verwachting uit dat zij dat ook naar mij zijn. In de enquête vraag ik hen om feedback en eventuele verbeteracties te formuleren zodat ik recht doe aan hun opvattingen, bedoelingen en gevoelens. (Kallenberg, 2011 pag. 112-113)

Triangulatie

Met triangulatie wordt bedoeld dat het onderzoek vanuit verschillende invalshoeken benaderd wordt. De onderzoeksvraag zou op minstens drie manieren benaderd moeten worden. Uiteindelijk worden de drie verschillende manieren met elkaar gecombineerd en zou krijg ik een veel reëler beeld van hoe de situatie met betrekking tot mijn onderzoeksvraag in elkaar steekt (Kallenberg, 2011 pag. 116-117). De volgende 3 manieren van benaderen heb ik voor dit onderzoek gekozen:

1. Als professional heb ik mij laten leiden door mijn ontevreden gevoel over het leerrendement van het stellen van leervragen door studenten. Waarom blijven mijn collega's en ik om het stellen van leervragen vragen als studenten het als een kunstje zien? Kan ik in mijn eigen praktijk instrumenten inzetten om mijn onderwijspraktijk te verbeteren? Heb ik na mijn onderzoek nog dat ontevreden gevoel? Bied ik de opdrachten tot het stellen van leervragen wel op de juiste manier aan?

2. De eerstejaars studenten krijgen de opdracht om leervragen te stellen. Hoe zien zij die opdracht? Wat is de meerwaarde van die opdracht voor studenten? Aan hen wordt gevraagd om zelfsturend te zijn in het HBO maar hoe ervaren zij een opdracht die zij krijgen van een docent? Vanuit de literatuur (zie hoofdstuk twee) heb ik voorwaarden gevonden waarin ik uit didactisch oogpunt aan moet voldoen. Ik heb gekozen voor de gestuurde inductieve werkwijze waarbij studenten eigen ervaringen, gekoppeld aan de theorie tot authentieke leervragen komen die ze toepassen in hun stage. Wat studenten uiteindelijk van “de vragenlijst naar de authentiek leervraag” vinden, kunnen ze opschrijven in een apart vak in het enquêteformulier. Wat studenten hierin beschrijven neem ik mee in de resultaten in hoofdstuk vier.
3. Literatuur die het perspectief vanuit de student zichtbaar maken, heb ik gevonden uit het domein Loopbaanleren. Hierin heb ik de volgende antwoorden gekregen op de vraag: Hoe zelfsturend zijn adolescenten?
Literatuur die het perspectief vanuit mij zichtbaar maken heb ik gevonden uit het domein Begeleiding. Hierin heb ik antwoorden gekregen op de vraag: Wat kan ik als professional inzetten om studenten te stimuleren een authentieke leervraag te stellen?

Hoofdstuk 4 De resultaten.

In dit hoofdstuk komen de resultaten en de analyse hiervan aan bod.

De deelvragen zijn beantwoord door de gevonden theorie in hoofdstuk twee. Kort samengevat zijn de antwoorden als volgt.

- Wat zijn de opleidingseisen waaraan een leervraag moet voldoen?
In mijn huidige onderwijspraktijk eis ik dat leervragen SMART geformuleerd zijn.
- Wat is de definitie van een authentieke leervraag?
Een authentieke leervraag is een echte, geloofwaardige leervraag en is congruent met de student die hem stelt. (Korthagen, 2011)
- Wat is de meerwaarde van een authentieke leervraag?
Het stellen van authentieke leervragen geeft zelfkennis en werkt daarbij stimulerend qua zelfsturing. (Boer, 2009).
- In hoeverre sluit het stellen van een authentieke leervraag aan op de mogelijkheden van een eerstejaars student?
Eerstejaars studenten kunnen een authentieke leervraag formuleren mits ze gestimuleerd en gesteund worden. (Luken, 2008)
- In hoeverre kan een miniles ingezet worden bij het stellen van een authentieke leervraag?
Een miniles kan als beroepscontext ingezet worden. Door een oplossingsgerichte benadering bij het bekijken van de video-opname van die miniles, kan de student talenten en succesvolle handelingen van zichzelf ontdekken. Door dit talent te gebruiken in de toekomst, groeit en ontwikkelt de student zich in de zone van zijn naaste ontwikkeling. (Otten, 2009 en Korthagen, 2009)

Naar aanleiding van deze antwoorden heb ik een vragenlijst (bijlage 2) ontworpen. Om de hoofdvraag te kunnen beantwoorden gebruik ik de analyse van de resultaten van de enquête. In dit onderzoek wil ik ook mijn rol evalueren. Hiervoor gebruik ik de feedback en verbeter suggesties die de respondenten hebben gegeven over het toepassen van “de vragenlijst naar de authentieke leervraag”.

4.1 De analyse van de resultaten van de enquête:

Voor de analyse van de resultaten heb ik de volgende stappen ondernomen:

- De enquête is opgebouwd uit tien stellingen. Over deze stellingen kunnen studenten hun mening geven in een vier puntschaal.
- De mening helemaal oneens krijgt een punt en de mening helemaal eens krijgt vier punten. Bij stelling negen (het is onduidelijk wat het doel is van deze vragenlijst) hanteer ik de puntenhonorering andersom omdat dit een vraag is die ontkennend is gesteld. Om de resultaten in grafiek 2 helder weer te geven, herschrijf ik deze stelling naar: het is duidelijk wat het doel is van deze vragenlijst

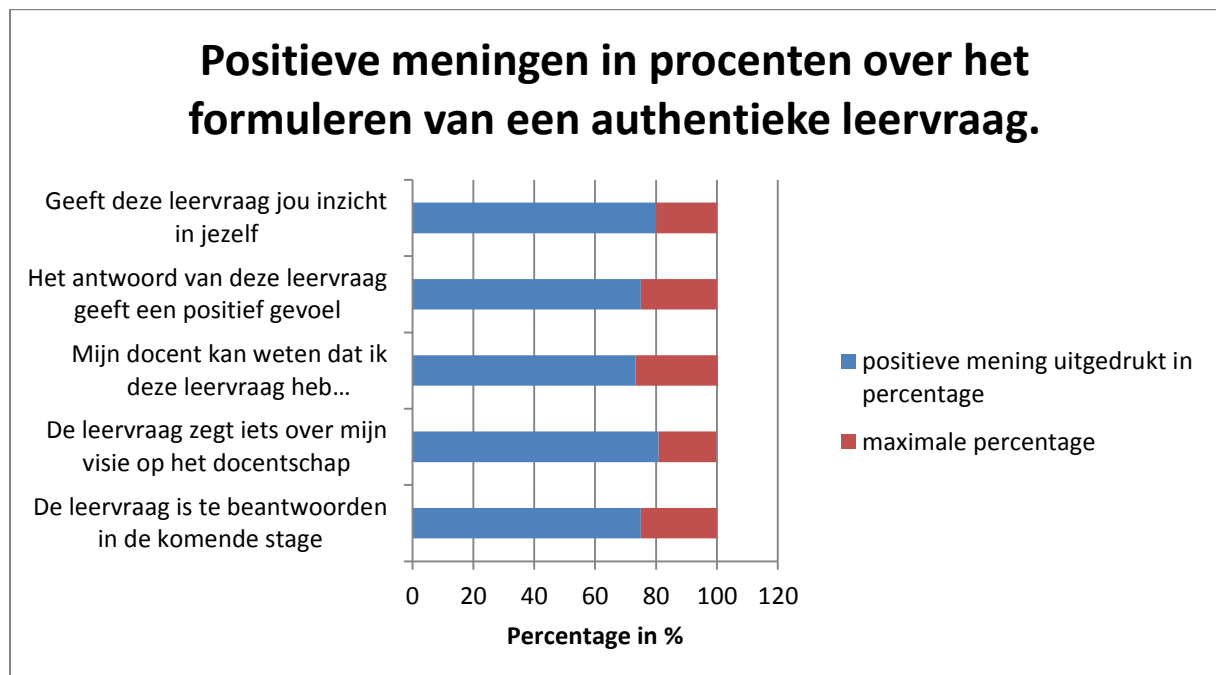
- Per stelling worden de punten bij elkaar opgeteld (zie bijlage 6).
- Het totaal aantal opgetelde punten worden gedeeld door het maximale aantal punten dat behaald kan worden.
- Dit getal vermenigvuldig ik met honderd zodat ik per stelling een percentage krijg dat iets zegt over het al dan niet eens zijn met de stelling.
- Bij een uitslag van honderd procent zijn alle respondenten het helemaal eens met de stelling. Bij een uitslag van nul procent zijn alle respondenten het helemaal oneens met de stelling.
- De resultaten zijn per stelling verwerkt in onderstaande grafieken.

De enquête bestaat uit twee onderdelen:

- Het eerste onderdeel omvat stellingen die gaan over de door de student geformuleerde leervraag aan de hand van de vragenlijst naar de authentieke leervraag. De resultaten van dit onderdeel zijn in grafiek 1 weergegeven.
- Het tweede onderdeel omvat stellingen die gaan over het gebruik van de vragenlijst. De resultaten van dit onderdeel zijn in grafiek 2 weergegeven.

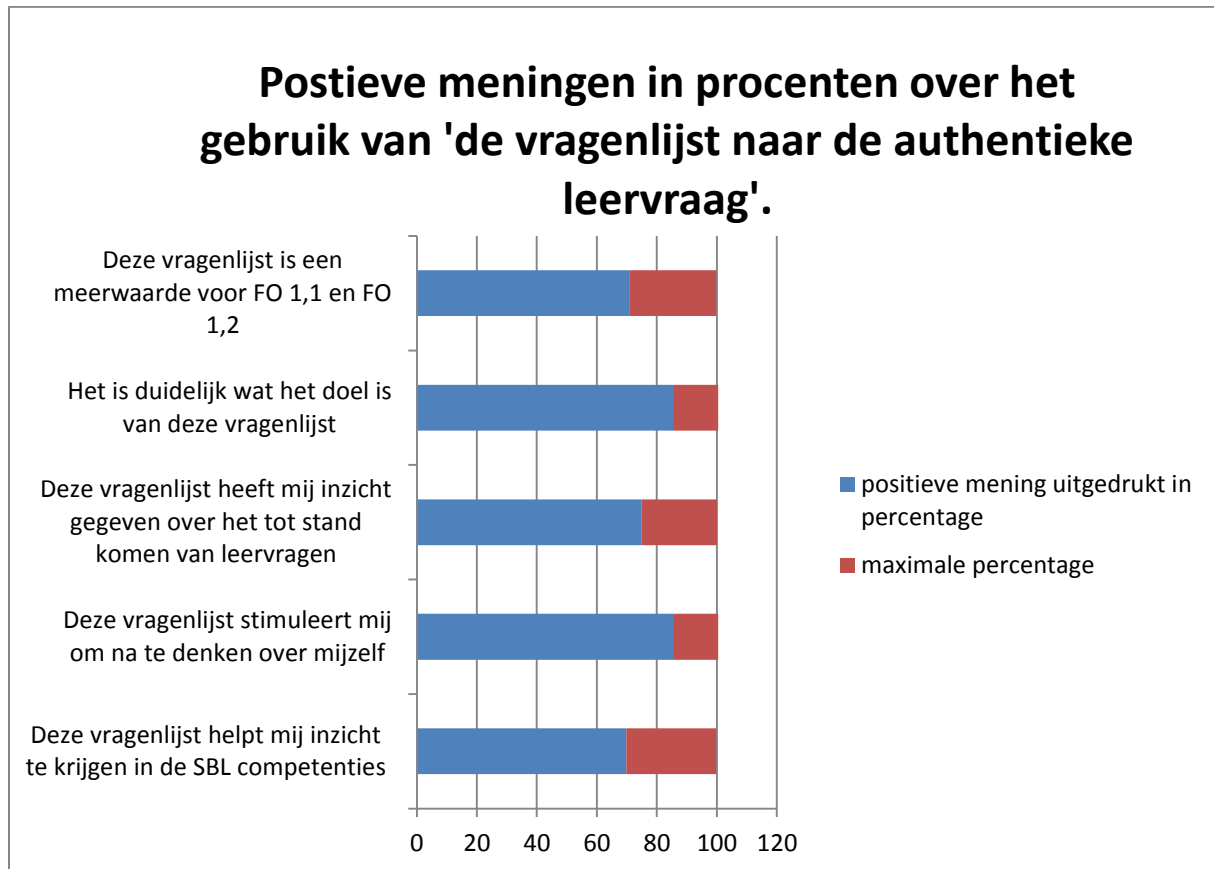
Mijn onderzoeksvraag: **‘Hoe stimuleer ik studenten om een authentieke leervraag te formuleren?’**
ga ik als volgt beantwoorden:

In het eerste onderdeel van de enquête geven de respondenten aan dat ze van mening zijn dat de vragenlijst hen helpt om een authentieke leervraag te stellen. Op een schaal van nul tot honderd geven de respondenten minimaal een score van zeventig (zie grafiek 1).



Grafiek 1. Positieve meningen in procenten over het formuleren van een authentieke leervraag.

- In het tweede onderdeel van de enquête geven de respondenten aan dat ze de vragenlijst naar de authentieke leervraag bruikbaar vinden. Op een schaal van nul tot honderd geven de respondenten minimaal zeventig (zie grafiek 2).



Grafiek 2. Positieve meningen in procenten over het gebruik van 'de vragenlijst naar de authentieke leervraag'.

- Het gedeelte waarbij de respondenten hun feedback en verbeteracties heb ik gesorteerd en weergegeven in tabel 1. Deze tabel laat de aandachtspunten zien waarmee ik mijn rol als docent ga evalueren.

Aandachtspunten geformuleerd door de respondenten		
	Feedback	Aanbevelingen
Positief	Ik vind de vragenlijst erg duidelijk en overzichtelijk. Deze vragenlijst heeft mij geholpen goed na te denken over leervragen en helpt bij het formuleren van een leervraag.	Als ik jou was zou ik dit formulier zeker introduceren tijdens FO 1.1 in het komende schooljaar.

	Het is goed dat de vragenlijst meteen aan een competentie gerelateerd wordt.	
Kansen	Daarnaast gaf je de miniles natuurlijk met een heel specifiek onderwerp of doel, bij mij samenwerkingsvormen, dus de leervraag sluit niet geheel aan bij mijn eigen oude leervragen. Ik moet eerlijk zeggen dat ik er nog best lang over heb gedaan, vooral de vraag over waarden en bij welke competentie je talent past vond ik lastig. Het was alleen moeilijk om op iets positiefs een leervraag te bedenken, het is makkelijker een leervraag op iets negatiefs te bedenken Hoewel het positieve leervragen oplevert, is het zoeken van een "situatie" waar de enquête vooral om draait lastig en moeilijk om geheel aan deze situatie vast te houden, zonder andere zaken erbij te betrekken. Ik denk alleen dat een leervraag op een dergelijke manier heel specifiek wordt. Dit zal nuttig zijn voor kleine verbeteringen, maar ik denk niet dat de leervragen die je hiermee formuleert een brede ontwikkeling weer kunnen geven.	Ik zou misschien nog wat vragen er tussen stellen om de leerling al dichterbij zijn leervraag te krijgen

Tabel 1. Aandachtspunten geformuleerd door de respondenten

Hoofdstuk 5: Conclusie en aanbevelingen.

In dit hoofdstuk trek ik conclusies uit de resultaten van hoofdstuk 4. De resultaten van de aandachtspunten die de studenten geformuleerd hebben, formuleer ik als aanbevelingen in paragraaf

5.1 Conclusie

Met behulp van de literatuur zijn de deelvragen beantwoord. De vragenlijst naar de authentieke leervraag is ontstaan uit de antwoorden van de deelvragen. Om de onderzoeksvraag te beantwoorden hebben 15 respondenten met behulp van de vragenlijst een leervraag geformuleerd. Daarna heb ik deze respondenten gevraagd om een enquête in te vullen over het gebruik van de vragenlijst.

Door een gemiddelde minimale score van zeventig procent kan ik de conclusie trekken dat 'de vragenlijst naar de authentieke leervraag' studenten stimuleert om een authentieke leervraag te formuleren. Daarmee lijkt de vragenlijst een bruikbaar instrument om in te zetten bij de module Flankerend Onderwijs en heb ik mijn onderzoeksvraag 'hoe stimuleer ik studenten om een authentieke leervraag te stellen' beantwoord.

In de enquête hebben de respondenten aandachtspunten geformuleerd (zie tabel 1). De respondenten hebben tops (positieve aandachtspunten) en kansen benoemd. In tabel 1 heb ik de verdeling gemaakt in feedback en aanbevelingen.

De tops bevestigen dat ik met behulp van 'de vragenlijst naar de authentieke leervraag' de studenten stimuleer een authentieke leervraag te formuleren.

Een aantal respondenten ervaren het als moeilijk om positief naar zichzelf te kijken. Ze zien de ontwikkeling niet van positieve gestelde leervragen en vinden het lastig om leervragen onder te brengen in de zeven SBL-competenties (Fontys, 2011). Heijne (2004) geeft aan dat leren niet alleen leuk en makkelijk is en dat leren weerstand kan opleveren bij studenten. In het artikel 'leren is niet leuk' geeft hij aan dat het de rol van de docent is om die weerstand te benoemen. De vragenlijst hoeft niet leuker en makkelijker maar de uitvoerende docent zou de mogelijke weerstand tegen het invullen van de vragenlijst moeten benoemen.

5.2 Aanbevelingen

Op basis van dit onderzoek doet de Fontys lerarenopleiding Biologie er goed aan om de studenten te stimuleren tot het stellen van authentieke leervragen bij de onderwijskundige modules en stage.

Een aantal concrete aanbevelingen voor docenten die studenten begeleiden tijdens de stage en die onderwijskundige modules verzorgen:

1. Gebruik de vragenlijst naar de authentieke leervraag bij de start van de opleiding.
2. Benoem de weerstand die de vragenlijst zou kunnen oproepen.
3. Ondersteun de studenten door hen een authentiek voorbeeld aan te bieden. 'Teach as you preach.' (Universiteit van Utrecht, 2008)

Hoofdstuk 6 Discussie en reflectie op het onderzoek

6.1 Inhoudelijke discussie

Uit hoofdstuk 2 is gebleken dat studenten leren als ze zelf de koppeling kunnen leggen tussen de theorie en hun ervaringen in een beroepscontext (Boer, 2009). Wat is het beeld van een student van 17 over zijn rol als docent? In hoeverre kan een student zichzelf een authentiek leervraag stellen (Luken, 2008)? Ik heb vaak het gevoel dat wij (opleiders) teveel uitgaan van wat gewenst is. Houden opleiders wel rekening met de beginsituatie van de student en is de student wel ontwikkelbaar? Luken (2008) beschrijft een onderzoek van Robert Kegan (1994) waaruit blijkt dat 84% van de eerstejaarsstudenten bezig is zich interpersoonlijk te ontwikkelen. Deze ontwikkeling moet volbracht zijn voordat de student zelfsturend kan zijn. Luken (2008) geeft een opsomming wat docenten kunnen doen om studenten te helpen zich te ontwikkelen naar een zelfsturend niveau. Samenvattend geeft hij het advies dat het helpend is voor de student als de docent bespreekt, confronteert, stimuleert, helpt, zichzelf ontwikkelt en steun biedt aan de individuele student.

Dit onderzoek heeft een hulpmiddel opgeleverd om eerstejaarsstudenten een authentieke leervraag te laten stellen. Ik ben mijzelf ervan bewust dat de vragenlijst een middel is en geen doel. Het is een middel om studenten vanuit ervaringen uit de beroepspraktijk kwaliteiten van zichzelf te benoemen en met behulp van die kwaliteiten een docent te worden. Het is een hulpmiddel om gedachten, gevoel en motivatie te laten benoemen met als doel studenten zich bewuster laten worden over wie ze zijn. In mijn onderzoek hebben de 15 respondenten gedaan wat ik hen vroeg. Maar zijn ze zich bewust van het achterliggende doel van de vragenlijst naar de authentieke leervraag? Ik denk het niet. Collega's benoemen de oppervlakkigheid van studenten bij het uitvoeren van opdrachten. Luken (1998) bevestigt dat jonge studenten nog niet op het niveau zitten dat ze verbanden zien.

Uit de literatuur (Meijers, 2012) die over het oplossingsgericht denken en loopbaanleren gaan, komt het belang van het voeren van gesprekken naar voren. Bij het lezen van antwoorden op de vragen van 'de vragenlijst naar de authentieke leervraag', heb ik in mijn rol als coach behoefte om verder door te vragen. Bij studenten die om extra feedback vragen, vraag ik door. Bij alle anderen studenten blijft die behoefte om door te vragen, vanwege mijn wens om persoonlijk contact met de student te onderhouden.

Studenten vragen aan mij of ze een goede leervraag hebben geformuleerd. Het enige waar ik op kan beoordelen is of ze de leervraag SMART hebben geformuleerd. Wie ben ik om te beoordelen of het voor hen een goede leervraag is? (Boer, 2004 pag. 26) Dit is mijn beroepsdilemma. Ik wil en kan geen antwoord geven op de vraag of de leervraag 'goed' voor hen is. Op de vraag over het wel of niet goed zijn van de leervraag beantwoord ik met wedervragen waardoor ik hen nog meer in verwarring breng, terwijl ze alleen duidelijkheid in de vorm van een cijfer willen.

Een aantal de respondenten geven aan dat ze de vragenlijst lastig vinden. De tip die ik kreeg om meer vragen te stellen in de vragenlijst, ga ik echter niet opvolgen.

De vragenlijst naar de authentieke leervraag is geen doel en mag ook geen gedrocht worden met 'therapeutische vragen' maar zou helpend moet zijn in het beantwoorden op de vraag: wie ben ik? Korthagen en Evelien (2009) eindigen hun artikel met: *'Het gaat daarbij primair om het leren contact te maken met je eigenheid en de eigenheid van anderen, in dialoog en vanuit waarden als respect, waarden die je niet hanteert omdat dit 'moet', maar omdat je die als belangrijk ervaart. Wij spreken de hoop uit dat meer opleiders de uitdaging willen aangaan om een nieuwe generatie leraren vanuit de geschetste visie op te leiden.'*

Het lijkt een zinnige aanbeveling dat de opleiding werkt met de vragenlijst naar de authentieke leervraag en daarop volgend een loopbaangesprek voert. Een loopbaangesprek waarin we confronteren, stimuleren, helpen en steun bieden. (Luken, 2008)

6.2 Methodologische discussie

Het onderzoek is voorspoedig verlopen. Ik had tweeëndertig eerstejaarsstudenten benaderd voor medewerking aan dit onderzoek. Dertien van de zeventien studenten van mijn eigen klas hebben de vragenlijst naar de authentieke leervraag ingevuld. Van de studenten waaraan ik geen les geef, heb ik van twee van de vijftien studenten respons gehad. De studenten waaraan ik geen les geef, heb ik via mail gevraagd om medewerking. De volgende keer zou ik ook deze studenten persoonlijker kunnen benaderen door in de klas het onderzoek mondeling toe te lichten. De respons was dan wellicht groter geweest. De enquête heb ik kort gehouden en laten invullen in de les. Dit verhoogt de respons (Kallenberg, 2011). Ik ben ook tevreden over de ruimte die ik heb gegeven voor feedback en verbeteracties. Een aantal studenten heeft deze ruimte gebruikt om feedback te geven.

Ik heb het onderzoek beperkt tot de eerstejaars groep die ik tijdens flankerend onderwijs begeleid. Ik heb mij laten verleiden om 'de vragenlijst naar de authentieke leervraag' ook op andere momenten (tweedejaars deeltijd Vakdidactiek ICT) in te zetten. Ook heb ik door middel van de enquête bevraagd over de vragenlijst. Het resultaat heb ik niet mee kunnen nemen in dit onderzoek omdat de deeltijd studenten in een andere levensfase zitten dan de respondenten van dit onderzoek.

6.3 Reflectie

Het doen van dit praktijkonderzoek heeft mij uiteindelijk één jaar gekost, in plaats van de gemiddelde drie maanden. Dit komt mede doordat ik de stappen van het onderzoek niet goed doorzag en daardoor weerstand heb ervaren bij het onderzoek doen. Voor mijn opleiding tot Klinisch Chemisch analist ben ik ook afgestudeerd met een onderzoek en dat onderzoek is met een hoog cijfer beoordeeld. Het grote verschil is dat het toen een onderzoeksoopdracht was en dat ik vergeleken met dit onderzoek vrijwel geen literatuur heb onderzocht. Het kader van het onderzoek stond vast. Er was een duidelijk doel. Ik heb mij tijdens dit praktijkgericht onderzoek aanvankelijk stuurloos gevoeld. Tijdens een les van de module SVIB waarin docente Marianne den Otter vertelde over rond- en vierkantdenkende mensen viel bij mij een puzzel in elkaar. Ik ben die ronddenker die zich soms wereldvreemd voelt tussen vierkantdenkers. Ik leer vooral door het ervarende systeem (holistisch, niet

talig en vanuit gevoel) en vierkantdenkende mensen vooral door het rationele systeem (bewust, analytisch en logisch) (Epstein, 1990)

Het doen van dit praktijkonderzoek is erg leerzaam geweest voor mij. Tijdens mijn opleiding tot master SEN heb ik vooral veel over mijzelf geleerd. In mijn POP (2012), de beschrijving van mijn startprofiel (toets 1), heb ik leerdoelen/leervragen geformuleerd. De volgende twee doelen uit mijn portfolio heb ik geselecteerd:

1. *Doel is om met het structureel beschrijven van mijn reflecties eerst na te denken over mijn handelingen en dan pas de handelingen uit te voeren. (zie Kolb-analyse)*
2. *Persoonlijk doel is om met deze master het formele schrijven te trainen.*

Leerdoelen 1 en 2 hebben te maken met mijn Kolb-leerstijl (Doener en Dromer) en het zijn van een niet-talig persoon. Het lezen en schrijven heeft tijdens de opleiding tot Master SEN weerstand opgeleverd. Het is lastig om mijn vele gedachtes, gevoelens en wensen zo te beschrijven dat een ander ze begrijpt. Met het schrijven van vijf toetsen is het leerdoel om het formele schrijven te trainen wel bereikt. Ik ben er mijzelf bewust van dat ik nog veel moet leren op schrijfgebied maar ik heb een stap gezet in het vragen van hulp. Tijdens het schrijven van het artikel (toets 5) heb ik mijn ondervindende houding ontdekt. Tijdens de (onder)zoektocht naar het antwoord op mijn onderzoeksvraag (onder)vind ik van alles wat bruikbaar is. Dit is de doener (Kolb) in mij. Daardoor



schiet ik alle kanten op. Mijn kracht is om in mogelijkheden te denken. Dit is de dromer (Kolb) in mij.

Het overwinnen van de weerstand om mij te beperken tot maar één mogelijkheid om een onderzoeksvraag te beantwoorden, heeft mij inhoudelijke verdieping gebracht. De methodiek van het onderzoek is voor mij geen logische. Vanuit een klein probleem schiet ik met mijn leerstijl de breedte in en ik ga vervolgens ondervinden welke van de vele oplossingen uiteindelijk werkt. Tijdens het doen van onderzoek ben ik, vanuit de breedte van de context van mijn onderwijspraktijk, op zoek gegaan naar de diepte van de

theorie om uiteindelijk één oplossing te onderzoeken. Ik heb alle stappen van het onderzoek doen doorlopen en heb daar de tijd voor genomen. Ondersteund door mijn studieloopbaanbegeleider en enkele collega's. Ik heb mij omringd gevoeld door onderzoekers die begripvol naar mijn weerstand luisterde en mij vervolgens naar de volgende stap hielpen. Ik denk dat met het proces van onderzoek doen, de eerste 2 leerdoelen bereikt zijn. Deze leerdoelen heb ik bereikt met omarmen van weerstand, veel tijd en doorzettingsvermogen.

Aan het begin van de opleiding hebben alle studenten een instroomvragenlijst (bijlage 7) ingevuld. Hierin werd gevraagd naar mijn talenten en leervraag.

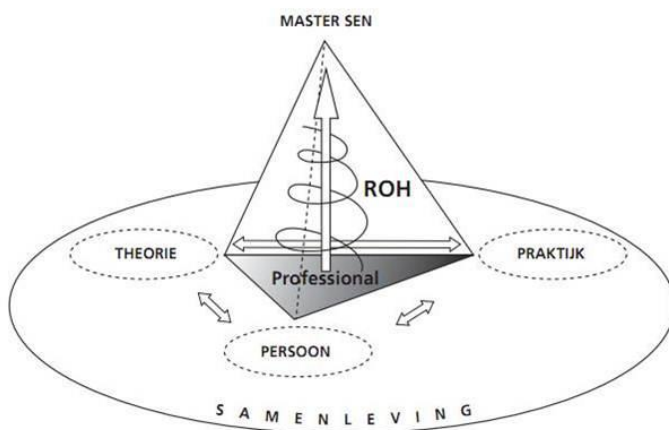
1. *Het talent begeleiden/coachen wil ik ontwikkelen tot dat van een “echte” professional. Uit bovenstaande voorbeeldsituatie blijkt dat ik heel erg neig naar het geven van oplossingen. Maar doe ik dat wel goed? Is het resultaat wel positief?*
2. *Mijn leervraag is daarbij: hoe kan ik mijn gespreksvaardigheden zo aanpassen dat de student met een verlangen zelf oplossingen vindt?*

Het talent om te coachen vanuit oplossingen geven, heb ik als een valkuil ervaren. Hoewel Korthagen (2011) schrijft dat er geen valkuilen bestaan, heb ik die toch echt ervaren. In mijn betoog (toets 3) heb ik een worsteling beschreven tussen “het therapeutisch” oplossingsgerichte vragen stellen en het in een schoolcontext toch een oplossing willen geven. De beoordelaar van mijn betoog sprak in de beoordeling haar twijfel uit of ik de theorie van het oplossingsgericht werken wel begrepen had. Tijdens dit onderzoek ben ik door het lezen van literatuur over loopbaanleren (Amundson (2004), Meijers (2012) en Kuijpers (2008)), overtuigd van de noodzaak van oplossingsgerichte vragen stellen. Ik ben overtuigd van de noodzaak dat een docent vanuit een neutrale houding vragen stelt, om studenten hun authentieke verhaal te laten vertellen.

Ik weet dat net als ik ook studenten weerstand ervaren bij onderzoek doen. De noodzaak kunnen benoemen van een kritische reflectieve houding in hun toekomstig beroepspraktijk, heeft mij een zelfverzekerde professional gemaakt. Tijdens het symposium (toets 6) stond het artikel van Heine (2004) ‘Leren is niet leuk’ centraal. Ik heb de bezoekers van het symposium meegenomen naar het hier-en-nu en hen met behulp van het Johari-venster de blinde vlek als leerruimte laten ervaren. Deze blinde vlek kan zichtbaar gemaakt worden door het gebruik van video-opnames. De kracht van gericht video-opnames bekijken heeft mij ondersteund tijdens dit onderzoek. Deze kennis bracht mij om

studenten gericht een kijkopdracht te geven bij het bekijken van een video-opname. De video-opname is er een van henzelf in een beroepscontext. (Heine, 2004)

Toen ik na mijn onderzoek de instroomvragenlijst (Fontys M SEN) terug las, herkende ik veel van mijn eigen ontworpen vragenlijst. Wat ik goed vond om te lezen is dat het een vragenlijst was ten behoeve van een



studieplanningsgesprek. Dit gesprek heeft echter nooit plaatsgevonden. Ik weet niet of ik dat gesprek echt gemist heb. Misschien was ik al best wel zelfsturend.

Nawoord

De afgelopen 2,5 jaar zijn heftig geweest. Door de opleiding tot Master SEN heb ik een andere richting in mijn werkzaamheden gekozen. Dit onderzoek heeft mij inhoudelijke verdieping gebracht, die mij zelfverzekerder heeft gemaakt. Ik geef nu meer onderwijskundige vakken, wat gezonde spanning oplevert. Door de opleiding tot Master SEN en vooral door de oplossingsgerichte onderwijseenheden, heb ik over mezelf geleerd. Ik heb geleerd wie ik ben, maar nog belangrijker; geleerd om de ander te laten zien wie ze zijn en dat ze er mogen zijn. Ik ben een bewustere dochter, moeder en vriendin geworden. Een samenleving waarin ieder mens volledig en actief kan deelnemen en zich volwaardig en geaccepteerd voelt, is voor mij altijd vanzelfsprekend geweest. De opleiding tot Master SEN heeft mij bewust gemaakt van deze (inclusieve) samenleving door er woorden aan te geven. Daar ben ik dankbaar voor.

Mijn collega Jorik Arts wil ik bedanken omdat hij als kritische vriend in zijn eigen tijd mij feedback heeft gegeven. Het was moeilijk voor mij om hem als kritische vriend voor mijn eerste 3 hoofdstukken te vragen. Als kartrekker van de onderzoekleerlijn bij de lerarenopleiding Biologie zou hij mijn totale onkunde zien om een goed onderzoek op te zetten. Ik weet nog goed hoe nerveus ik mij voelde toen hij mij zowel schriftelijk als mondeling feedback gaf. Aan de manier van zijn zorgvuldige feedback (bijlage 4) had ik het gevoel dat hij geloofde in mijn onderzoek. Mede daardoor kreeg ik het positieve zetje om verder te gaan. Met Jorik heb ik mijn nervositeit over een oordeel van een “andersdenkende” besproken. Ik beperk mij vooral door in ervarende systemen te denken. Hij gaf in dat gesprek aan dat het lastig is om een “andersdenkende” te begeleiden en dat hij het als een leerdoel ziet om dat goed te doen. Door zichzelf als begeleider af te vragen hoe hij studenten (en mij) beter kan begeleiden geeft hij hen (en mij) het gevoel, dat je jezelf mag zijn. Voor mij is de manier hoe Jorik Arts zijn professionaliteit invulling geeft een ultiem voorbeeld van passend onderwijs op HBO-niveau. Collega Kitty Walravens, heeft voordat ik mijn verslag inleverde nog een keer het verslag gelezen en voorzien van feedback. Ook haar wil ik bedanken voor het meedenken.

Bij Frans Smulders, mijn onderzoeksbegeleider bij Master SEN, ervaar ik het gevoel van inclusief onderwijs. Hij reageerde enthousiast op mijn onderzoeksvoorstel. Mijn onderzoeksvoorstel was nog een worsteling over wat een goede leervraag is en wie de beoordelaar is, die bepaalt wat een goede leervraag is. Zijn enthousiasme stimuleerde mij om de keuzes te maken die uiteindelijk dit onderzoek opleverde. Hij ondersteunde mij taalkundig. Frans zag dat ik aan het “verdrinken” was in mijn taalonkunde en adviseerde om een zwembandje te pakken. Frans benoemde dat “het” allemaal wel ging lukken en dat hij vertrouwen in mij had. Hij liet dat ook merken door snel en betrouwbaar mijn vragen te beantwoorden. Frans zijn begeleidingsstijl voelt vertrouwd. Zijn directheid en zijn humor kunnen hard aankomen maar ik heb steeds zijn zorgzaamheid gevoeld. Ik denk dat zijn begeleidingsstijl dicht bij mijn stijl van begeleiden ligt.

Kim, een journaliste en voetbalvriendin en van mijn dochter wil ik hartelijk bedanken voor haar hulp met betrekking op het Nederlands.

Tot slot wil ik de studenten (cohort VT 2013) die meewerkte aan dit onderzoek bedanken.

Literatuurlijst

Amundson, E.N. (2004). *Actief betrokken*. Rotterdam: de Esdoorn

Boer, P den (2009). *Kiezen van een opleiding: van ervaring naar zelfsturing. Can it be done?*
Intreerede lectoraat keuzeprocessen. Etten-Leur: ROC West Brabant.

Carrieretijger (z.j.). *Smart doelen stellen* Applinet B.V. 2004-2014, geraadpleegd november 2013,
<http://www.carrieretijger.nl/functioneren/management/leidinggeven/doelen-stellen/smart>

Cauffman, L. & Dijk, D. van (2009). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Amsterdam:
Boom Onderwijs.

Epstein, S. (1990). *Cognitive-experiential self-theory*. In Pervin, L.A. (Ed.), *Handbook of personality, theory and research*. (1990) New York: The Guilford Press.

European Agency for Development in Special Needs Education (2011). *Teacher education for inclusion across Europe*. geraadpleegd op 15 november 2013, http://www.included.eu/sites/default/files/documents/teacher_education_for_inclusion_across_europe.pdf

Fontys, 2011. SBL-competentiekaart. Geraadpleegd december 2013.
<http://www.fontys.nl/lerarenopleiding/FLOToonderwijssecretariaat/Stage/Algemeen/Stagedocumenten/Competentiekaart%20paars.pdf>

Heijne, R. (2004). *leren is niet leuk*, onderwijsinnovatie, open universiteit. Geraadpleegd april 2013
pag. 30 http://www.kokswijk.nl/publications/files/OI_4_04.pdf

Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J. & Scheepsmma, W. (2011). *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Amersfoort: Thieme Meulenhoff.

Korthagen, F., Evelien, F. (2009). *Presence in onderwijs: Gewaar zijn van denken, voelen en willen in het hier-en-nu, als basis voor professioneel handelen*. Tijdschrift Velon 30 (1) 2009 . geraadpleegd december 2013
<http://www.kernreflectie.nl/do.php?fct=bron&op=showBronPage&cat=over%20Kernreflectie&pageId=5>

Korthagen, F. & Lagerwerf, B. (2011). *Leren van binnenuit. Kwaliteit en inspiratie in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma.

Korthagen, F. Tighelaar, A. & Wubbels, T. (2001). *Leraren opleiden met het oog op de praktijk*:
Leuven/Apeldoorn: Garant

Kuijpers, M. (2008). *Loopbaandialoog: over leren kiezen (en) leren praten* In: F. Meijers & M. Kuijpers (red). (2008) *Loopbaanleren. Onderzoek en praktijk in het onderwijs*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Lagerwerf, B. & Korthagen, F. (2003). *Een brug over de kloof tussen theorie en praktijk* – tijdschrift *Velon voor lerarenopleiders* Jaargang 2003 Editie 1, 07 februari 2003. geraadpleegd december 2013.
<http://www.kernreflectie.nl/do.php?fct=bron&op=showBronPage&cat=over%20Kernreflectie&pageId=5>

Lange, R. de, Schuman H. & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*: Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Luken, T. & Vloet, K. (1998). *Informatie en diversiteit bij loopbaan oriëntatie en begeleiding*.
Leeuwarden: LDC

Luken, T. (2008). *De (on)mogelijkheid van nieuw leren zelfsturing*. In: F. Meijers & M. Kuijpers (red). (2008) *Loopbaanleren. Onderzoek en praktijk in het onderwijs*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Manners, J., Durkin, K. & Nesdale, A. (2004). *Promoting Advanced Ego Development Among Adults*.
Journal of Adult Development
<http://academic.udayton.edu/jackbauer/readings%20595/manners%2004%20ed%20promotion%20copy.pdf> geraadpleegd januari 2014

Meijers, F (red.) (2012). *Wiens verhaal telt? Naar een narratieve en dialogische loopbaanbegeleiding*.
Apeldoorn/Antwerpen: Garant.

Moei, F. de (2013) *Plaats jezelf niet in een hokje* [blog post] geraadpleegd op dec. 2013
<http://www.newstart.nl/blog/plaats-jezelf-niet-in-een-hokje/>

Nelis. H. & Sark. Y. (2009). *Puberbrein binnenstebuiten*. Utrecht: Kosmos Uitgevers B.V

Otter, M. e.a. (2009). *de school video interactie begeleider*. Apeldoorn/Antwerpen: Fontys OSO& Garant

Ryan, R. & Deci E. (2002). *Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective, in Handbook of Self-Determination Research*", Rochester NY. University of Rochester

Scharmer, C.O. (2007). *Theory U: Leading from the future as it emerges*. Cambridge, Mass: Society for Organizational learning.

Schildwacht, R. & Heunks, S. (2010). *Bij nader inzien: professionalisering door dialoog en videofeedback*. Tilburg: Fontys lerarenopleiding Tilburg

Senge, P., Scharmer, C.O., Jaworski, J. & Flowers, B.S. (2004). *Presence: Exploring profound change in people, organizations and society*. Londen: Nicolas Brealey

Stevens, L. (1997). *Over denken en doen: een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs*. Den Haag: Procesmanagement primair onderwijs.

Vloet, K. (2008). *Loopbaanleren en professionele identiteit van leraren: verhalen in dialoog*. In: F. Meijers & M. Kuijpers (red). (2008). *Loopbaanleren. Onderzoek en praktijk in het onderwijs*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Universiteit van Utrecht. (2008). *Visie op het leerproces van de leraar in opleiding*. IVLOS lerarenopleiding juni 2008. Geraadpleegd jan 2014
<http://www.uu.nl/SiteCollectionDocuments/IVLOS/Visie%20op%20het%20leerproces.pdf>

Bijlage 1

Bijlage 1 studentenevaluatie FO

periode 1

{FO AVN} Wat moet zeker behouden blijven?
(N _{Totaal} = 44) (N _{Valid} = 6)
1 De minilessen
2 Minilessen zeer zinvol
3 Mini lessen waren heel erg leerzaam.
4 De mogelijkheid tot overleggen is een goed punt.
5 Het geven van de mini-lessen
6 ?

{FO ABN} Wat moet zeker behouden blijven?
(N _{Totaal} = 44) (N _{Valid} = 5)
1 De mini-lessen. Het is een goed begin om te kijken wat er nodig is voor een les. En het is al genoeg werk ook al is het maar 10 min.
2 minilessen
3 De mini lessen
4 minilessen
5 ?

periode 2

{FO AVN} Wat moet zeker behouden blijven?
(N _{Totaal} = 27) (N _{Valid} = 2)
1 openheid, bijeenkomsten en bespreken van stage.
2 Minilessen over tentamen stof.

{FO ABN} Wat moet zeker behouden blijven?
(N _{Totaal} = 27) (N _{Valid} = 1)
1 De vrije open conversaties over hoe de stage is gegaan. Het is erg fijn en lucht je hart min of meer.

Bijlage 2 De vragenlijst naar de authentieke leervraag

“De vragenlijst naar de authentieke (persoonlijke) leervraag”

Inleiding:

Tijdens het geven van een miniles tijdens FO, kom je in kenmerkende beroepssituaties terecht die je als toekomstig docent gaat ervaren. Ook in de aankomende stage zal je deze kenmerkende beroepssituaties tegenkomen. Tijdens het bekijken van de video-opname van de miniles zie je Kei (yes-setting) momenten en Ei (vervelende) momenten. Tijdens deze momenten onderga je positieve of negatieve grenservaringen. Gebruikmakend van deze ervaringen leer je het meest. Tijdens de yes-setting maak je waarschijnlijk gebruik van je talent. Dat talent hoort bij jou en waarschijnlijk kost het jou weinig moeite (vind je het zelfs leuk) om dit talent in andere beroepssituaties in te zetten.

Opdracht:

Bestudeer de video en noteer een situatie waarbij je trots bent op jezelf. Schrijf hieronder de situatie op waar je zelf hebt bijgedragen bij het creëren van het “kei moment” (succes).
Wat was jouw taak in de beschreven situatie? ... Wat vond je belangrijk? ... Wat wilde je? Wat deed je? ... Wat voelde je op dat moment? ...-
Waar geloof je in (in deze situatie)? ... Hoe zie jij jezelf in jouw rol als docent op dit moment? ... Wat zijn jouw waarden? ... Hoe zou je je talent verwoorden in deze situatie? ...
Bij welke SBL competentie hoort jouw talent? ... Past jouw talent bij een gedragsindicator horende bij de gekozen SBL competentie? ... Zoek in “handboek voor leraren” van Geerts de theorie die past bij jou gekozen moment. ... Hoe zou je <u>tijdens de stage</u> aan de begeleider kunnen laten zien dat jij dit talent bezit? ...

Resultaat:

De leervraag voor de aankomende stage luidt:

...

Voorbeeld

“De vragenlijst naar de authentieke (persoonlijke) leervraag”

Inleiding:

Tijdens het geven van een miniles tijdens FO kom je in kenmerkende beroepssituaties terecht die je als toekomstig docent gaat ervaren. Ook in de aankomende stage zal je deze kenmerkende beroepssituaties tegenkomen. Tijdens het bekijken van de video-opname van de miniles zie je Kei (yes-setting) momenten en Ei (vervelende) momenten. Tijdens deze momenten onderga je positieve of negatieve grenservaringen. Gebruikmakend van deze ervaringen leer je het meest. Tijdens de yes-setting maak waarschijnlijk gebruik van je talent. Dat talent hoort bij jou en waarschijnlijk kost het jou weinig moeite (vind je het zelfs leuk) om dit talent in andere beroepssituaties in te zetten.

Opdracht:

Bestudeer de video en noteer een situatie waarbij je trots bent op jezelf. Schrijf hieronder de situatie op waar jezelf bijdroeg tot het creëren van het “kei moment” (succes).

FO 1.1 week 3 2012

In de video is er een moment waarop een student vraagt of ik een concreet voorbeeld weet van een reflectie schrijven in het STARR model. In het weekend daarvoor ben ik gevallen met mijn motor. *Ik beschrijf de **situatie** wat er gebeurde. Hierin omschrijf ik de natte weersomstandigheden, plotseling het rode verkeerslicht, Mijn **taak** was om te stoppen voor het rode licht. Mijn **actie** was remmen. Ik wist dat het glad op de weg was. Ik vermeed de witte wegbewijzing. Ik durfde niet zo goed te remmen en schakelde terug zodat ik remde op de motor. Het **resultaat** was dat ik viel. Anderen motorrijders leefden met mij mee. Luisterden naar mijn verhaal. Ze gaven mij het vertrouwen dat ik niet helemaal fout had gehandeld. De **reflectie** is dat ik ook bij nat veilig wil motorrijden. Daardoor heb ik besloten om een rijvaardigheidstraining te doen waarbij ik onder professionele begeleiding kan leren goed te remmen bij nat weer. Die training doe ik in het voorjaar 2013.*

Ik zag in de video de aandacht die ik kreeg van de studenten. Ze luisterende aandachtig. Het concrete, authentieke en recente voorbeeld wat ik gaf werd gewaardeerd met aandacht....

Wat was jouw taak in de beschreven situatie?

Mijn taak is om op een vraag van een student een goed antwoord te geven.

Wat vond je belangrijk?

Ik vind het belangrijk dat ik dan de aandacht van de gehele groep heb.

Wat wilde je?

Met mijn persoonlijke verhaal in het antwoord had ik de aandacht van de gehele groep.

Wat deed je?

ik vertelde het voorbeeld op een spannende manier

Wat voelde je op dat moment?

Ik was er trots op dat vrijwel iedereen luisterde

Waar geloof je in (in deze situatie)?

Ik geloof dat studenten concrete authentieke voorbeelden belonen met het geven van aandacht.

Hoe zie jij jezelf in jouw rol als docent op dit moment?

Mijn rol was een enthousiaste verteller met een boodschap

Wat zijn jouw waarden?

Wat je van je studenten verwacht moet je zelf ook kunnen. Dat je doet waar je voor staat; “Practice what you preach”. Dat schept helderheid bij de studenten en weten zij wat je verwacht. Op het moment dat ik vraag om te reflecteren moet ik als docent het zelf ook kunnen en aan de hand van een voorbeeld, laten zien

Hoe zou je je talent verwoorden in deze situatie?

Mijn talent in deze situatie is dat ik de aandacht van studenten pakte door een persoonlijk voorbeeld te gebruiken in mijn antwoord op de vraag van een student.

Bij welke SBL competentie hoort jouw talent?

Interpersoonlijk

Vakinhoudelijk en didactisch

Past jouw talent bij een gedragsindicator horende bij de gekozen SBL competentie?

A1.1, A1.4, A3.17 A3.18

Zoek in “handboek voor leraren” van Geerts de theorie die past bij jou gekozen moment.
[Leerlingen motiveren blz 54](#)
Hoe zou je tijdens de stage aan de begeleider kunnen laten zien dat jij dit talent bezit?
[De SPD ziet dat ik bij een onderdeel van de leerstof een concreet persoonlijk voorbeeld geef waarmee ik de aandacht heb van alle leerlingen.](#)

Resultaat:

De leervraag voor de aankomende stage luidt:

[Hoe kan ik een concreet persoonlijk voorbeeld geven in de aankomende les over sporenplanten waarbij ik de aandacht krijg van alle studenten uit klas VT1A?](#)

Bijlage 3: Enquête

Beste student,

Zoals jullie weten ben ik bezig met een onderzoek om studenten te stimuleren een authentieke leervraag te stellen. Hiervoor heb ik jullie gevraagd een vragenlijst te gebruiken met als doel, die authentieke leervraag te stellen. Hieronder zien jullie een korte enquête over het gebruik van die vragenlijst en over de leervraag die jullie uiteindelijk gesteld hebben. Willen jullie in onderstaande tabel aangeven (door een kruisje te zetten in het desbetreffende vakje) of jullie het helemaal eens, eens, niet helemaal eens of helemaal oneens zijn met de stelling?

Stellingen over de door jou geformuleerde leervraag aan de hand van “de vragenlijst naar authentieke leervraag”				
	Helemaal mee eens	Mee eens	Niet helemaal mee eens	Helemaal mee oneens
1. De leervraag is te beantwoorden in de komende stage.				
2. De leervraag zegt iets over mijn visie op het docentschap.				
3. Mijn docent kan weten dat ik deze leervraag heb geformuleerd als hij hem leest.				
4. Het antwoord van deze leervraag geeft een positief gevoel.				
5. Geeft deze leervraag jou inzicht in jezelf.				
Stellingen over “de vragenlijst naar authentieke leervraag”				
	Helemaal mee eens	Mee eens	Niet helemaal mee eens	Helemaal mee oneens
6. Deze vragenlijst helpt mij om inzicht te krijgen in de SBL competenties die staan vermeldt op de competentiekaart.				
7. Deze vragenlijst stimuleert mij om na te denken over mijzelf.				
8. Deze vragenlijst heeft mij inzicht gegeven over het tot stand komen van leervragen.				
9. Het is onduidelijk wat het doel is van deze vragenlijst.				
10. Deze vragenlijst is een meerwaarde voor FO 1.1 en FO 1.2.				
Ruimte voor feedback en verbeter suggesties over de “vragenlijst naar de authentieke leervraag”				

Hartelijk dank voor de medewerking.

Met vriendelijke groet,

Annie Verhoeven.

Bijlage 4 feedback kritische vrienden

Jorik (collega FLOT):

Hoofdstuk 1

Hier start je met het beschrijven van “het probleem”, terwijl de rest van de tekst jouw context beschrijft. Dat is verwarrend. Opsplitsen dus.

Zoals Frans ook al aan heeft gegeven: voeg voorbeelden toe. Wat zijn nu precies verzonden leervragen? Hoe zijn die te herkennen? Is dat ook overdraagbaar? Zou ik een zelfde leervraag ook zo ervaren?

En hoe zie jij als docent het verschil tussen een sociaal wenselijk plan van aanpak en een authentiek plan van aanpak? En als je onderzoek positief verloopt, hoe onderscheid je dan een sociaal wenselijk plan van aanpak van een authentiek plan?

Waarom denk je dat?

Welke aanwijzingen heb je nu eigenlijk precies dat de huidige onderwijspraktijk beter kan?

Is het alleen een gevoel? Of heb je iets wat je kan laten zien? En is dat dan iets wat alleen tijdens de nabespreking van de miniles speelt? Of hebben studenten er nog meer onder te leiden? Bijvoorbeeld bij de beoordeling van de stage? Of bij de reflectieverslagen?

De onderzoeksvraag gaat uit van nogal wat voorkennis. Waar kan de lezer van je verslag lezen wat jij nu bedoelt met een leervraag? En hoe zit dat met ‘authentiek’?

Frans geeft aan dat de opbouw/structuur nog erg rommelig is. Dat heeft waarschijnlijk hiermee te maken. In plaats van *just in time*, geef je nu op verschillende plaatsen informatie eigenlijk te laat. Je hebt dan vaak wel een antwoord op vragen zoals hierboven, maar dat komt dan pas over een paar pagina's.

Wanneer je de uitleg van leervragen en van authentiek eerder bespreekt, dan kun je vervolgens ook de deelvragen in formulering beter aan laten sluiten op de hoofdvraag.

Hoofdstuk 2

TIP 1: start de deelvraag met een heel korte toelichting. Waarom is het van belang om deze deelvraag uit te werken?

TIP 2: als ik het goed begrijp bespreek je eigenlijk een meerwaarde en dat er enkele voorwaarde bestaan om tot die meerwaarde te komen. Haal die twee facetten uit elkaar.

Leervragen hebben een positief effect op de volgende facetten van een leerproces:

- 1
- 2
- 3

Daarvoor moet er echter wel aan enkele voorwaarden worden voldaan, waarbij de belangrijkste voorwaarde is authenticiteit.

Concluderend kan gesteld worden dat...

(een opbouw met opsommingen werkt heel verhelderend voor de lezer, net als een afsluiting met een tussenconclusie in 1 of 2 zinnen)

in onderstaande tekst staan nog veel aannames. Kun je de ideeën die jij hebt onderbouwen? En gaat het dan uitspraken van studenten? Of is er nog ander "bewijs"?

Welke argumenten heb je om de video-opname bij je onderzoek te betrekken? En waar staan die argumenten? En hoe past het dan precies bij je hoofdvraag?

Hoofdstuk 3

Dit hoofdstuk is nog erg wollig. Wat ga je nu concreet doen?

Op deze plaats is een vergelijking met onze Biologie verslagen op zijn plaats. Ook jou master of SEN onderzoek moet herhaalbaar zijn. Jouw beschrijving zou zo transparant moeten zijn dat Anton het uit kan voeren. (om maar eens iemand te noemen)

Kim (journaliste)

Hallo Annie,

Ik heb mijn best gedaan je rapport zo secuur mogelijk te controleren.

Heb ook gelet op dubbele spaties en enters e.d.

Het ziet er goed uit. De APA-normen betreffende bronverwijzingen kloppen over het algemeen.

Enkele dingen heb ik gewijzigd en soms een vraag erbij gesteld.

De tegenwoordige tijd heb je consequent gebruikt.

Spelfouten heb ik direct aangepast. Bij grammaticale fouten heb ik soms een toelichting met voorstel voor aanpassing erbij geschreven, dit is uiteindelijk jouw keus hoe je dat aan wil passen.

Alinea-verdeling is naar mijn idee kloppend, op een enkele dubbele enter na.

Betreffende de lay-out heb ik zo weinig mogelijk gewijzigd. Soms viel me iets op, en dan heb ik dat erbij gezet. En ik heb de onderschriften bij figuren, afbeeldingen en tabellen allemaal dezelfde lettergrote gegeven. (Heb er 1 die je gebruikt had uitgekozen, en waar dat anders was de tekst daarop aangepast) Dit kan je natuurlijk gewoon groter of kleiner maken, als het maar overal hetzelfde is.

Over de normen van je opleiding betreffende regelafstanden e.d. weet ik niets dus ik neem aan dat het zo gewoon goed is.

Er waren een paar inhoudelijke dingen die ik niet begreep, dat heb ik er bij gezet maar jou keus of je

daar iets mee doet.

Als je vragen hebt over mijn wijzigingen of opmerkingen, hoor ik het wel.

Hopelijk heb ik je er enigszins bij kunnen helpen. Succes met afstuderen.

Groetjes,

Kim

Kitty Walravens (Collega Flot)

Van: "Walravens,Kitty C.J.M." <c.walravens@fontys.nl>

Datum: 4 april 2014 15:38:57 CEST

Aan: "Verhoeven,Annie A.H.M." <annie.verhoeven@fontys.nl>

Onderwerp: verhoeven-2010396-toets5-30maart2014

Hallo Annie,

Ik heb je verslag gelezen.

Vooraf bij de samenvatting heb ik taal technisch wat tips gegeven, zodat het wat lekkerder leest.

Bij 3.2 gaat de redenering wel erg snel, zie opmerking. en grafiek 2 is niet helemaal duidelijk voor mij.

Ik neem aan dat je weet dat er nog geen paginanummers staan?

Verder is het een goed leesbaar en goed opgebouwd verslag.

Succes met afronden enne, wanneer is het feestje?

Groetjes en een fijn weekend

Bijlage 5 Instroomvragenlijst Fontys M SEN Deel II

Vragen tbv Studieplanningsgesprek FONTYS OSO M SEN Datum:

Naam Student: [AHM Verhoeven](#)
Studiegroepbegeleider:

Naam

Waarom ik in deze functie, in dit team werk (wat maakt dat mijn motor draait? Wat geeft mij energie in mijn werk?)

[Het persoonlijke contact met collega's en studenten geeft mij energie](#)

Wat ik persoonlijk belangrijk vind in mijn werk (waar doe ik het voor?)

[Ik vind het erg belangrijk dat ik dagelijks kleine successen van mijzelf en/of mijn omgeving kan waarnemen.](#)

Wat mij in de missie en de visie van mijn organisatie raakt

[Onze \(FLOT\) missie om studenten \(lerarenopleiding Biologie\) als \(toekomstig\) leraar op een hoger niveau te brengen.](#)

Mijn motivatie om me in te schrijven voor Fontys OSO M SEN

[Mijzelf verbeteren in het begeleiden/coachen van toekomstige collega's. Inzicht krijgen in veranderingsprocessen.](#)

Wat mij in de missie en de visie van Fontys OSO MSEN raakt

[Dat je eigenaar bent/wordt van je "bijscholing". Je verbetert jezelf. Doordat je eigenaar bent van je eigen verbeteringen hoop ik ook anderen in mijn dagelijks werk dat inzicht te geven.](#)

De talenten en/of expertise die ik heb en in de toekomst graag (meer) zou willen inzetten

[Het aanbieden van oplossingen tijdens het begeleiden en coachen.](#)

Onderwerpen en thema's waar ik meer over wil weten en die ik wel zou willen onderzoeken

[Oplossingsgericht begeleiden en veranderingsprocessen.](#)

Mijn inschatting op mijn ontwikkelhouding (geef een cijfer van 1-10 en plaats dat in het aangegeven vak)

Ontwikkelhouding	Sterk	Voldoende	Ontwikkelen
	8, 9, 10	6 of 7	1, 2, 3, 4 of 5
<i>Doelgericht</i>	7		
<i>Reflectief-Onderzoekend</i>	7voor reflectief,4 voor onderzoekend		
Experimenterend, uitproberend	4		
Gesprek met anderen aangaan, reacties en tips vragen en geven	8		

Mijn inschatting op de ontwikkelingsscan 'Inclusief Bekwaam'

Komt eind augustus/begin september op de site

Hoe ik mijn rol en taak als professional zie: zowel binnen mijn eigen organisatie als daarbuiten (in de bredere context)

Bevraagbaar.

Mijn huidige leervraag, leervragen

- kan ik studenten (collega's) goed coachen door oplossingen te bieden?
- kan ik gedrag van studenten (collega's) door video-opname analyseren?
- kan ik gedrag van studenten (collega's) na het analyseren, verbeteren door oplossingen te bieden?

Mijn professionele ontwikkelplan: Welke doelen kan ik, op basis van al het voorgaande, formuleren voor mijn M SEN? Probeer daarbij zo concreet en eenduidig mogelijk aan te geven wat je doelen zijn, wanneer je welk doel zou willen halen, hoe je straks weet of je je doelen gehaald hebt, hoe deze doelen passen bij de context van jouw werksituatie.

Studenten (collega's) kunnen door oplossingsgericht coachen hun veranderingen in hun gedrag zichtbaar maken door ze te beschrijven of te laten zien (video).

Handtekening:

Handtekening:

Een voorbeeldsituatie van een van mijn talenten:Een studente (collega in opleiding) heeft erg veel moeite met de vakinhoud van Biologie. Zij haalt haar vakinhoudelijk schriftelijke tentamens niet. Zij is erg goed in alles wat met haar toekomstig beroep te maken heeft. Dit komt ook omdat zij hierin al een MBO (onderwijsassistent) heeft afgerond. Ze is een doener en kan goed aanpakken. De vakinhoud Biologie kost extra inspanning mede doordat het instroomniveau HAVO is en zij Biologie 4 jaar geleden op VMBO niveau heeft afgerond. Ook is zij dyslectisch.
Mijn taak in die situatie wasHet is belangrijk dat een student op haar plek zit in het HBO. Kan deze student de vereiste biologie-inhoud wel aan? Mijn taak als SLB is om daar inzicht in te krijgen.
Mijn aanpakHet volgende stappenplan. Na periode 1 kwam haar probleem naar voren. Na een gesprek kwam naar voren dat ze een leerstrategie had die vooral op het voortgezet onderwijs bruikbaar is. ik heb haar verwezen naar de decaan voor een workshop actief leren. Dit was een eyeopener voor haar. Na periode 2 bleek actief leren geen oplossing voor haar. Ik heb met haar afgesproken de hoeveelheid leerstof te halveren. Ze moest van mij de 2 van de 4 vakken kiezen die voor haar het best haalbaar waren. Doel was om in ieder geval een voldoende te behalen voor een vakinhoudelijk tentamen. Dat zou voor haar een succeservaring zijn. Na periode 3 bleek ook de halvering van de leerstof geen oplossing. Pas nu kwam haar dyslexie naar voren. Voorgaande periodes duwde ze die beperking weg. Nu pas wilde ze Kurzweil (voorleesprogramma) gebruiken voor het studeren en voor het maken van tentamens. Ze was erg enthousiast maar ook dit was geen oplossing. Ze haalde haar tentamens niet. Na periode 4 gaf ze in tranen aan dat ze haar droom (Biologiedocent) ging opgeven. Ondanks haar 9 voor haar stage. het lukt haar niet de biologie-inhoud te reproduceren in woord en schrift. Iets wat een vereiste is. De oplossingen hadden niet gewerkt. Er zijn meer wegen die naar biologiedocent kunnen leiden. Omdat ze een MBO had afgerond heb ik haar de tip gegeven om een baan als TOA Biologie te gaan zoeken.
Het resultaatNa een week gaf ze aan dat ze al een aantal sollicitaties had lopen en ze was erg blij met de beslissing om te stoppen. Voor haar vielen de puzzelstukjes in elkaar. Zij en haar ouders bedankten mij voor de begeleiding. Het resultaat is positief omdat ik denk dat zij op dit moment vrede heeft met haar MBO niveau. Door oplossingen te bieden krijgen studenten inzichten in zichzelf. Zeker studenten die van het doen en aanpakken zijn.
Hierop reflecterend wil ik dit talent vooral inzetten bijHet talent begeleiden/coachen wil ik mij gaan bekwamen tot een “echte” professional. Uit bovenstaande voorbeeldsituatie blijkt dat ik heel erg neig naar het geven van oplossingen. Maar doe ik dat wel goed? Is het resultaat wel positief?

