# Bewustwording

***Bewust worden op de werkplek***

‘Het bewustzijn geeft je echter de mogelijkheid om nieuwe dingen te leren en na te denken, niet alleen over hoe je iets de volgende keer beter zou kunnen doen, maar ook over de toekomst.’

(Swaab, 2018, p. 388)

Kennis van leerkrachten in het primair onderwijs kan niet los van de praktijk worden geleerd (Stokvik et al., 2016). In de driehoek van praktijk, theorie en persoon kunnen ervaren leraren veel betekenen voor de ontwikkeling van beginnende leraren. Hiervoor is bij de ervaren leraar kennis over het leren van leraren nodig, evenals kennis van pedagogische methoden (Bakker, 2022) Veel opleiders en praktijkbegeleiders zijn nooit opgeleid voor het werk van begeleiden of coachen (Korthagen, 2012). Binnen dit praktijkleren, waarin werkelijke problemen uit de (toekomstige) praktijk bepalend zijn voor het leerdoel en de inhoud, ervaart de beginnende leraar en kan hij laten zien wat hij waard is. Tot het verdriet van opleidingen moet er soms geconstateerd worden dat de effecten van het leren op de werkplek vaak groter zijn dan die van het leren in het georganiseerde onderwijs (Onstenk, 2016). Het is hierbij dus van belang dat dit leren bij de student bewust kan worden gemaakt. Of studenten leren van de activiteiten op de werkplek is afhankelijk van de inhoud, de kwaliteit en complexiteit van het werk. Daarnaast is het leren afhankelijk van de mate waarin ze gestimuleerd worden erover na te denken en erop te reflecteren (Onstenk, 2016, pp. 9). Ook andere experts ([bijlage 7](http://www.sandervandenbrink.nu/bijlage-7-uitspraken-uit-bewustwording/)) merken op dat om bewust te worden van het geleerde er een kwaliteitsvolle reflectie dient plaats te vinden. Tot slot geven Gazdag et al. (2019) aan dat een reflectieve houding een fundamenteel onderdeel moet zijn van pedagogische studies, leerkrachteducatie en evaluaties binnen de ontwikkeling van leerkrachten.

Daarbij aansluitend vullen Kelchtermans et al. (2010) aan dat om te spreken van professionele ontwikkeling het noodzakelijk is om ervaringen reflectief te verbinden en te integreren met aanwezig kennis en opvattingen van de lerende. Zo ontwikkelt de lerende een breder, verfijnder en effectiever handelingsreptoire en ook een gefundeerde kennisbasis over professionele opdrachten en situaties.

Wanneer er geen ervaren leerkracht beschikbaar is voor de begeleiding van beginnende leraren kan ook de persoon van de beginnende leraar als uitgangspunt worden genomen in de begeleiding. Vanuit meer narratieve pedagogische methodes reflecteert de leraar vanuit eigen perspectief op een situatie of conflict. Vanuit daar kan dan samen worden gereflecteerd op leerdoelen en leervragen (Bakker, 2022).

Het onderzoek van Dempsey (2010) is hier een voorbeeld van en sluit gedeeltelijk aan als toegepaste methode (stimulated recall interview) bij de onderzochte interventie in dit onderzoek. Deze onderdompeling in gedragingen en interacties in het onderzoek van Dempsey door middel van interviews kan helpen om motivaties, begrip en strategieën van deelnemers naar boven te halen. Deze inzichten dienen altijd binnen de context geplaatst te worden. Dat is dan ook veelal de kritiek, die Dempsey benoemd. De claims naar aanleiding van het onderzoek gelden niet als representatief voor een grote groep, maar slaan alleen terug op de variëteit aan individuele deelnemers, hun achtergrond en context.

***Bewustwording aan de hand van beelden***

‘The basic idea underlying the method of stimulated recall is that the subject may be enabled to relive an original situation with vividness and accuracy if he is presented with a large number of the cues of stimuli which occurred during the original situation’.

(Bloom, 1953, geciteerd in Gazdag et al., 2019)

Eysermans et al. (2020) benoemen dat inwoners uit een Pools dorp die naar opgenomen materiaal keken en erop reageerden intuïtiever reageerden. Ze kwamen los van de persoonlijke anekdotes en durfde vrijer aan de slag te gaan met het materiaal.

Het afnemen van interviews naar aanleiding van een stimulus helpt te begrijpen welke signalen belangrijks zijn voor de deelnemers op te reageren en met welke signalen ze invloed willen uitoefenen op de situatie. Daarnaast geeft het inzicht in de mogelijke variëteit aan opties die een deelnemer heeft om vanuit te handelen (Dempsey, 2010).

Om dit te onderzoeken maakt Dempsey (2010) in zijn onderzoek een lijst van vragen en protocollen om het interview naar aanleiding van de recall mee te begeleiden. Naar aanleiding van de input past ook Dempsey eventueel de vragen aan. Deze aanpak komt overeen met de aanpak in dit onderzoek waarin de interventie met vragen naar aanleiding van een foto uit een lesmoment drama ook wordt aangepast aan de hand van de input.

Ook het onderzoek van Gazdag et al. (2019) maakt gebruik van een stimulated recall methodiek, waarin wordt gereflecteerd op de recall. Reflectie is een dialoog tussen een probleem en degene die het probleem ervaart. De student krijgt de kans om specifieke problemen en momenten uit te lichten en hierop te reflecteren of deze toe te lichten. Reflectie kan hiermee dienen als bron voor informatie of bijvoorbeeld als toekomstige richtlijn.

Door specifieke vragen te stellen in gesprekken naar aanleiding van (beeld)fragmenten relateert de deelnemer zijn kennis over en binnen de handeling aan aspecten buiten dit ene moment en kan zo toelichten waarom ze op deze wijze handelden (Gazdag et al., 2019)

***Reflectie voor bewustwording***

‘Het is belangrijk dat de aanstaande leraar zelf probeert de essentie in het gesprek te expliciteren.’

 (Korthagen, 2002, p. 48)

Korthagen et al. (2002, pp. 11) spreken van overeenkomsten die definities van reflectie kenmerken. Zij noemen dat het gaat om het (her)interpreteren van ervaringen om daarmee te komen tot een hoger niveau van beroepsuitoefening. Vanuit de zowel Schön (1984), Koetsenruijter et al. (2015), als vanuit [bijlage 7](http://www.sandervandenbrink.nu/bijlage-7-uitspraken-uit-bewustwording/), definieert dit onderzoek, in lijn met Korthagen, reflectie als het (her)interpreteren van ervaringen en kennis om daarmee te komen tot een hoger niveau van beroepsuitoefening.

Binnen de reflectie is het nuttig de student in de ik-vorm te laten reflecteren, daarnaast kan het helpen de student te laten reflecteren in de tegenwoordige tijd (Korthagen, 2002)

Een hierbij passende benadering die lijkt te werken wanneer de koppeling van theorie (praktijkervaringen en kennis uit onderzoek) van de opleiding onvoldoende zijn weerslag vindt in de praktijksituatie is de inductieve benadering. Hierbij is de theorie niet het uitgangspunt, maar de reeds eerder opgedane ervaringen en ervaringen uit praktijksituaties zijn het die hier leidend zijn. Vanuit deze situaties stelt de student zich vragen die het startpunt vormen van het leerproces waarin kennis een belangrijke rol speelt. De kennis construeert en verbind de student in deze inductieve benadering met zijn al bestaande kennis en opvattingen. Kennis wordt hiermee verbonden met de persoon van de student (Korthagen et al., 2002). Bakker (2022) concretiseert deze reflectiemethode binnen een situatie waar er geen ervaren leerkracht beschikbaar is voor de begeleiding van beginnende leraren. Hij geeft ook aan dat de persoon van de beginnende leraar als uitgangspunt kan worden genomen in de begeleiding. Vanuit meer narratieve pedagogische methodes reflecteert de leraar vanuit eigen perspectief op een situatie of conflict. Vanuit daar kan dan samen worden gereflecteerd op leerdoelen en leervragen (Bakker, 2022). De praktijkbegeleider heeft dan gedeeltelijk een rol als gespreksbegeleider om die narratief te helpen te verwoorden.

***Beelden en reflecteren***

‘Wat zie je in het beeld dat je graag wilt bespreken.’

(Bouwhuis & Klabbers, 2014, par. 5).

Het doel van het kijken naar beeldmateriaal (foto en film) is om de leerkracht verder te ontwikkelen en hem hiertoe aan te zetten. Het beeldmateriaal maakt de leraar bewust van zijn professionele ontwikkeling en van de invloed van zijn gedrag op de leerlingen. Hierin is te kijken naar interactie, didactiek en klassenmanagement. Dit kan zowel binnen een secondemoment als binnen groter moment (Bouwhuis, 2020). Korthagen, aangehaald door Bouwhuis & Pragt (2021), geeft aan dat reflectie een belangrijke rol speelt in de ontwikkeling van de leerkracht. Het werken met beelden sluit hierbij aan.

Gericht kijken naar beelden zorgt ervoor dat je meer grip krijgt op je rol als leerkracht in het samenspel met de groep. Er wordt ervaren op elke manier gedrag invloed heeft en hoe het bijgestuurd kan worden. Het blijft vaak niet bij het kijken, maar meningen, overtuigingen en vaardigheden komen aan bod. Zo wordt er een beeld van de leraar geschapen (Bouwhuis, 2020) In Marijke Bouwhuis (persoonlijke communicatie, 7 oktober 2021) vult concreet aan dat hierbij vragen als: ‘wat doet die leerkracht?’; ‘hoe zit hij erbij?’; en bijvoorbeeld ‘Wat is het effect van je houding op die leerlingen?’ hierbij kunnen helpen.

Door als begeleider met de student de beelden te analyseren ontstaat er bij de student een bewustzijn over de momenten van contact met de leerling(en), de wijze van verbinding maken met de leerling(en) en het leiding geven aan de leerling(en) (Bouwhuis, 2020)

***Niveaus van reflectie***

‘Omdat reflecteren gaat over op een andere manier bekijken wat je gedaan hebt, is de eerste stap van reflecteren “zien wat je doet”.’

(Koetsenruijter et al., 2015, p. 39)

Binnen het reflecteren zijn er verschillende niveau’s te benoemen:

* ‘De student geeft aandacht aan het denken, doen, willen en voelen van zichzelf en de leerlingen.
* De student blikt terug en maakt zelfstandig verbanden.
* De student blikt terug, spoort verbanden op en ontwikkelt alternatieve die hierop zijn gebaseerd.
* De student reflecteert bewust door nieuwe reflectie laten voortborduren op de vorige.
* De student kan het geleerde generaliseren en duiden binnen andere situaties of contexten
* De student zet aan de hand van de reflectie zelf bewuste stappen.’ (Korthagen, 2002, p. 19)

Binnen de reflectieniveau ’s geeft Korthagen (2002, p. 19-20) van hoog naar laag de volgende beschrijving: ‘(1) er is geen zinvolle beschrijving, (2) de beschrijving kent vooral dagelijks spraakgebruik, (3) de beschrijving kent meer professionele termen en jargon, (4) de uitleg over het lesverloop is gebaseerd op voorkeuren of gewoonten, (5) de uitleg is mede gebaseerd op theorie of theoretische principes, (6) en daarnaast wordt de specifieke context benoemd en tot slot (7) worden ook maatschappelijke of ethische keuzes overwogen.’

***Bewustwording als proces***

‘De beslissingen die door bewust redeneren tot stand komen duren lang en zijn lang niet altijd beter dan onbewuste beslissingen.’ (Swaab, 2018, p. 413)

Reflecteren kun je alleen doen, maar ook met anderen (Koetsenruijter et al., 2015). Als je onbewust bent van wat je niet weet, dat ben je onbekwaam en onbewust. In de leercirkel van Maslow (Mental Capital, z.d.) is dat de eerste stap van een leerproces. In de tweede stap is men zich bewust van hetgeen dat hij niet kan. Hierin ontstaat de bewust keuze om te gaan leren. Gedragspatronen kunnen dan worden doorbroken. Wanneer je merkt dat je er goed in wordt en keuzes bewust juist toepast ben je bewust bekwaam. Je herkent dan bijvoorbeeld bepaalde emoties of keuze binnen handelingen die onlosmakelijk met een situatie zijn verbonden. Wanneer dit handelen overgaat in een automatische piloot is men zich onbewust bekwaam.

Figuur … (Mental Capital, z.d., p. 1)

Om onbewust bekwaam handelen weer bewust bekwaam te maken kan er op het handelen worden gereflecteerd. De redenen om dit te doen zijn om dat je zo in staat kan worden gesteld om hetgeen dat je doet te generaliseren en daarmee toe te passen in andere situaties en ten tweede kun je volgens Koetsenruijter et al. (2015) daarmee ook beter kennis overdragen, omdat je onbewuste kennis niet kunt uitleggen. Echter, het is nog maar de vraag of we door het expliciteren van impliciete kennis beter worden in ons vak (Ruijters et al., 2021)

***Bewustwording van het onbekende***

‘Skills are developed trough repeated practice until they become automatic or part of the skills are considered tacit knowledge’.

(Stokvik et al., 2016, p. 248).

Het automatisch beslissen en werken is te leren. Denk hierbij aan muzikanten die een muziekinstrument bespelen, een bepaalde klinische blik bij dokters of blind typen (Swaab, 2018). Echter, binnen het handelen dat een professional toepast, in het geval van dit onderzoek een leerkracht kan er ook sprake zijn van impliciete kennis. Polanyi, besproken in *Canon van leren & ontwikkelen (*Ruijters et al., 2021)*,* duidt dat met kennis zowel het expliciete als het impliciete wordt bedoeld.

Impliciete kennis is doorgaans de vertaling van tacit knowledge, ook omschrijvingen als: moeilijk te articuleren kennis, onbewuste kennis en intuïtieve kennis komen voor. Er is geen eenduidige definitie. Deze kennis is moeilijker verwoorden. Polanyi ziet het weten als een actief begrijpen van de dingen die er te weten zijn. Dit vraagt om een handeling van degen die wil weten. Hierin spreekt Polanyi van twee vormen van weten: formele, codificeerbare kennis, ook wel ‘knowing what’, en hij spreekt van een praktisch weten, ‘knowing how’. Dit laatste ‘weten’ is meer verbonden met het ‘kunnen’ en is de impliciete, handelingsgerichte of tacit (stilzwijgende) kennis. Het weten en het kunnen zijn met elkaar verbonden. Het zijn twee kanten van dezelfde medaille. Bij ieder individu met de eigen individuele (leer)ervaringen en (leer)situatie leidt dit tot verrassende en unieke combinaties in het gedrag (Ruijters et al., 2021).

Volgens practice-based epistemologen is tacit knowledge en expliciete kennis met elkaar verweven en daarmee is tacit knowledge (vrijwel) niet apart te expliciet te maken. Degene die de impliciete kennis expliciet willen maken door hem te verwoorden gaan ervanuit dat het zinvol is om die kennis bloot te leggen (Ruijters et al., 2021). Ook in dit onderzoek wordt daarvanuit gegaan, aansluitend bij Koetsenruijter et al. (2015).

***Bewustwording van impliciete kennis***

‘In essentie leidt de conversie van tacit naar expliciete kennis tot succesvolle innovatie’.

(Ruijters et al., 2021, p. 530)

Tacit knowledge (impliciete kennis) is als geheel complex. Het heeft betrekking op alle wijzen waarop kennis wordt verworven (Stokvik et al. 2016). Wanneer we ons bewust willen worden van impliciete kennis dan moet eerst gezegd worden dat niet alle impliciete kennis expliciet kan worden gemaakt, omdat ‘we can know more than we can tell’, aldus Polanyi (Polanyi & Sen, 2009, p. 4). Dat betekent dat dat wat je niet ook niet expliciet kan maken, omdat je niet weet dat je het niet weet.

Het leren binnen organisaties en eventuele innovatie is afhankelijk van de beschikbaarheid van kennis. Niet alles dat we weten kunnen we dus onder woorden brengen of visualiseren. Om als begeleider aan een student duidelijk te maken wat er die gevallen wordt bedoeld kan er worden verwezen naar situatie en de passende signalen in de situatie waar de student op kan letten. Zo wordt er in woord en gebaar iets aanschouwelijk gemaakt. (Stokvik et al., 2016).

Het onderscheid tussen expliciete en stilzwijgende kennis (tacit knowledge) wordt in de Duitse taal duidelijk door de woorden ‘wissen’ (weten wat) en kennen (weten hoe). Hierbij dient rekening te worden gehouden met dat tacit knowledge drie elementen kent: het weten, het willen weten en de praktische context van het weten (Polanyi & Sen, 2009). Stokvik et al. (2016) vullen aan dat het proces van stage een afhankelijk is van de student zelf om de kennis van de begeleider die hij niet kan overdragen, maar die zich toont in een situatie of context op momenten, geleidelijk tot zich te nemen. De student integreert deze kennis in zijn eigen handelen en maakt het eigen. Het zou hiermee kunnen dat de student de kennis en vaardigheden anders gebruikt dan die van de begeleider.

Zowel de actie, reflectie als de interactie zijn verbonden tot tacit knowledge. Door de ondervonden acties te verbinden en te integreren met de praktische en sociale context wordt de benodigde kennis ontwikkeld. Daarnaast is reflectie hierop essentieel als er geleerd dient te worden. De interactie bestaat uit twee componenten. Allereerst is er de interactie met het object, het fenomeen of probleem die dient te worden begrepen en opgelost. Daarnaast is er de interactie tussen lerende en degene die kennis bezitten over het object, fenomeen of probleem. Binnen deze interactie is het nodig dat er sprake is van een positieve, helpende attitude. De reflectie hierop vindt zowel vooraf, tijdens of na afloop plaats. Alle vormen van expliciete kennis bevatten delen van impliciete kennis. Deze impliciete kennis wordt verworven door ervaringen in de context van het leren. Het verwerven van deze impliciete kennis is op ervaring gebaseerd, gelinkt aan de context en persoonlijk (Stokvik et al., 2016).

**Niveaus van impliciete kennis**

‘When we speak of someone having flair for something, a gut feeling, a good nose, an inner voice, or having skills at their fingertips, then, this more often than not concerns a type of tacit knowledge.’

(Stokvik et al., 2016).

Impliciete kennis kan worden opgedeeld is specifieke impliciete kennis en strategische impliciete kennis. Specifieke impliciete kennis refereert aan de kennis die in het moment in direct contact met de ander of met het object of situatie te gebruiken is, terwijl strategische impliciete kennis meer verwijst naar kennis die meer op langere termijn bruikbaar is. Op beide kan worden ontwikkeld (Stokvik et al., 2016).

Rules of thumb and single-loop learning

Figuur ….: Stokvik et al., 2016, p. 250

Er zijn verschillende types van impliciete kennis binnen het leren in organisaties. Allereerst zijn er de vuistregels in uitbreiding met het enkelvoudig leren (rules of thumb single loop learning). Onder het enkelvoudig leren (single loop learning) wordt het plannen en uitproberen verstaan. Vallen en opstaan is hierbij een methode. Dit resulteert in veel fouten in relatie tot de gestelde criteria in het werkveld. Echter, het resulteert ook in geleerde kunstjes (vuistregels) om de situatie te baas te zijn. Op basis hiervan worden procedures ontwikkelt om de fouten te voorkomen wat resulteert in een aanpak. Door een variëteit aan situaties aan te bieden ontstaat een meer diverse strategie die kan worden gestructureerd en gesystematiseerd. Echter, door de vuistregels in een bepaalde context eigen te maken kan een noodzaak voor verandering worden belemmerd wanneer de context verandert (Stokvik et al., 2016). Door het systematiseren kan, zoals Ruijters et al. (2021) benoemen, de schoonheid van impliciete kennis afgenomen.

B: Holistic causual understanding and deutero-learning

Deutero-learning duidt op een relatie met het leren door tussen verschillende contexten in situaties onderscheid te kunnen maken. Aannames over de situatie en context worden onderzocht. Het deutero-leren is een combinatie van single-loop learning en double-loop learning. Het doel hiervan is nog bewuster te leren. Er ontstaat een diversiteit aan mogelijke alternatieven waarop keuzes in het handelen kan worden gebaseerd. Impliciete kennis bestaat uit delen, details en regels waarvanuit onze aandacht wordt gericht op het geheel waarop de aandacht wordt gericht. In het holistische leren zijn de delen dus een onderdeel van het grote geheel. In het leren kan de aandacht slechts op beperkte delen in dit leren binnen die context worden geleerd, terwijl de andere delen op dat moment geen aandacht kunnen krijgen (Stokvik et al., 2016). Vanuit de opleidingsdocent drama aan de pabo Inholland Den Haag, Jolijn Zwart (persoonlijke communicatie, 6 oktober 2021), is de opmerking gemaakt dat de student dramaonderwijs vroeg in de opleiding moet aanbieden aan de klas en ze bevraagt of dit de juiste plek in het curriculum is. Vanuit het holistische punt is te stellen dat er nooit een perfecte plaats in het curriculum is, omdat er altijd aan delen en details van de kennis en vaardigheden wordt gewerkt die in het grote geheel passen. De interventie kan met de keuzes van de stellen vragen een beroep op deze transfer doen.

C: Intuition and double-loop learning.

Door fouten, in een werkwijze van vallen en opstaan, constant het probleem te ontrafelen in relatie tot de gedane handeling ontstaat er een hoger niveau van competentie. Door dieper op de oorzaak van het probleem of de situatie van de lerende in te gaan wordt dat gevoel van competentie onderzocht. Als een expert met een hoger niveau van competentie zijn handelen, dat aspecten van impliciete kennis bevat, wil uitleggen aan een ander dan kan hij dit slechts doen door voorbeelden te concretiseren, omdat een gedeelte van de, intuïtieve, impliciete kennis niet kan worden verwoord. Hiermee verwordt de volledige complexiteit uiteindelijk tot iets simpelers. De lerende krijgt hierdoor vooral te maken met te leren handelingen op vaardigheden niveau (Stokvik et al., 2016). Ook hier geld dat door het systematiseren, zoals Ruijters et al. (2021) benoemen, de schoonheid van impliciete kennis kan afnemen.

D: Understanding patterns and paradigmatic learning

Een expert heeft een beter gevoel voor de waarde van informatie die zich binnen handelen en eventuele patronen toont. Hij is meer ervaren om deze patronen te ontrafelen en te verbinden aan andere patronen. Hierdoor is de expert in meer diverse situaties vaardig van een lerende. Omdat patronen over een langere periode werkzaam blijven is dit strategische impliciete kennis. Doordat de patronen over een langere periode worden geïnterpreteerd in een zeker structuur worden deze patronen geïnternaliseerd in het handelen en ontstaat er andere manier van denken en allicht daaruit ander gedrag (Stokvik et al., 2016).

Twee types van leren (A en B) zijn minder geschikt om innovatie teweeg te brengen, omdat deze zich verhouden tot (bestaande) regels, procedures en analyses. Deze vormen van kennisverwering zijn gebonden door geschiedenis en ervaring en opereren daardoor als mechanismen die verandering vertragen. Doordat types van leren die zich meer verhouden tot de intuïtie en het begrijpen van patronen (C en D) meer verbonden zijn tot associatief en divergent denken, evenals het begrijpen van diverse contexten, bevorderen deze innovatie (Stokvik et al., 2016).

Er is het risico dat wanneer een lerende, binnen de context van het leren op de langere en bredere termijn (strategische impliciete kennis), geen aandacht geeft aan de impliciete kennis, maar alleen aan de gedocumenteerde expliciete kennis dat deze niet tot het niveau van een expert kan komen (Stokvik et al., 2016).

***De reflectieve praktijk***

‘Skills are developed trough repeated practice until they become automatic or part of the skills are considered tacit knowledge’.

(Stokvik et al., 2016, p. 248).

VANUIT SCHON, POLANYI, STOKVIK EN NONAKA

Schön sluit met zijn onderzoek van de *reflectieve praktijk* aan bij het onderzoek van Polanyi naar kennis. Schön verwijst naar Polanyi als hij het heeft over het feit dat we meer weten dan we kunnen zeggen. Door te reflecteren op de activiteiten binnen de complexe situaties kan er volgens hem richting worden gegeven aan de professionele ontwikkeling (Ruijters et al., 2021). Tacit knowledge en leren in de praktijk zijn twee verschillende concepten, alhoewel ze verbonden zijn. Bij het leren door te doen in de praktijk is er sprake van iemand die expert is en een nieuweling. De nieuweling leert hierbij van iemand die het weet. Door het herhaalde proces van het in de praktijk doen worden vaardigheden een automatisme of zijn onderdeel van de impliciete kennis (Stokvik et al., 2016).

***Kritieken***

***Kritische noot: tijdrovend en arbeidsintensief***

Een video stimulated recall is arbeidsintensief en tijdrovend. Het is weliswaar een bruikbare methodiek om inzicht te krijgen in het reflectieve denken in, mechanismes over, overtuigingen op en visie op het pedagogisch handelen. Echter, het is hierdoor wel zo dat de methode door zijn arbeidsintensieve en tijdrovende kenmerken slecht toepasbaar zijn op grote groepen (Gazdag et al., 2019). Mede hierom is besloten de focusgroep in het onderzoek klein te houden en om te werken met een foto.

***Kritische noot: verbale uiting***

Een kritiek op een video stimulated recall is wel dat het een verbale uiting is (Gazdag et al., 2019). Dit zou ook kunnen gelden voor de interventie in dit onderzoek waarbij de recall plaatsvindt op basis van een foto. Deze kritiek sluit ook aan bij het aandachtspunt van Tobias Frensen (persoonlijke communicatie, 28 november 2021) die aangeeft dat de interventie niet direct tot een zichtbare transformatieve praktijk leidt.

***Kritische noot: generaliseerbare conclusies***

Kritiek op recall methodiek is dat het de vraag is of er generaliseerbare conclusies vanuit de bevindingen te stellen zijn (Gazdag et al., 2019). Tegelijkertijd geven Gazdag et al. aan dat de bevindingen in hun onderzoek inderdaad context-, professie - en persoonsgebonden zijn.

***Kritische noot: bewustwording, waarom eigenlijk?***

Leraren gebruiken nauwelijks pedagogische-didactische inzichten die ze in de opleiding hebben geleerd. Het lijkt hiermee of hetgeen dat in de opleiding is geleerd verdwijnt zodra afgestudeerden aan het werk gaan. Er is dan ook weinig hard bewijs dat lerarenopleidingen echt een verschil maken als het gaat om het handelen van leerkrachten (Korthagen, 2012). Korthagen vult hier weliswaar op aan dat er alleen een goede verbinding ontstaat tussen praktijk en theorie als de problemen die leraren in het werk tegenkomen als vertrekpunt worden genomen in de opleiding, waarbij studenten worden gestimuleerd te reflecteren op de praktijkervaringen in interactie met medestudenten en wanneer de studenten door de reflectie zich bewust worden van essentiële aspecten in de ervaring. Dit laatste is precies wat de interventie poogt te doen in interactie met de praktijkbegeleider weliswaar.

***Kritische noot: reflectie, vanaf wanneer?***

Koetsenruijter et al. (2015) geven aan dat doordat het voorste deel van hersenen zich pas functioneel ontwikkelt tussen het 16e en 25e levensjaar is het moeilijk om binnen complexe reflecties een overzicht te krijgen en snelle verbinden te leggen. Hierdoor is het moeilijk: (1) een overzicht te krijgen over alternatieven en hun mogelijkheden, (2) het denken en het voelen in verband te brengen met elkaar, (3) diverse perspectieven met elkaar af te wisselen, (4) multicausaal te denken en (5) theorie, praktijk en zichzelf aan elkaar te reflecteren. Dit laatste punt wordt door sommigen, en meermaals genoemd in deze theoretische verkenning, genoemd als kern van reflectie.

***Kritische noot: de rol van de opleidingsdocent***

‘Realistisch opleiden vraagt om een flexibel opleidingsprogramma en om opleiders die inhoudelijk van vele markten thuis zijn (generalisten dus).’ (Korthagen, 2012, p. 5). Het is hierom in de interventie van belang dat de praktijkbegeleider het nagesprek voert, zodat van zijn ervaring, overeenkomend met Stokvik et al. (2016) de meer holistische en overstijgende kennis en vaardigheden tussen domeinen eventueel kan worden benoemd of bevraagd.

Belangrijke criteria binnen het gesprek tussen de begeleider de student zijn dat er sprake is van echte interesse, dat de student kan uitspreken, dat er open vragen worden gesteld, er wordt doorgevraagd, er non-verbale reactie is en ruimte voor de stilte is. Daarnaast is empathie is voor de begeleider een belangrijke eigenschap om te ontwikkelen, want hiermee laat hij zien dat hij de student begrijpt, hij kan op deze wijze controleren of hij de gevoelens van de student begrijpt en op deze wijze stimuleert hij de student tot zelfexploratie. Tevens mag een begeleider pontaan over eigen gevoelens en ervaringen vertellen binnen een begeleidingsgesprek, wanneer dit functioneel is voor de begeleiding. (Korthagen, 2002).

***Kritische noot: het narratief na afloop***

Het is onmogelijk om tijdens de les de leerkracht zijn beslissingen en handelingen te laten duiden, hierdoor zal dat op basis van herinnering na afloop gebeuren. Wanneer er oordeelvrij gesprek wordt gevoerd is de grootste kans op correcte herinneringen in het narratief het grootst (Gazdag et al., 2019). Allereerst is de invloed op dit oordeelvrije gesprek in het onderzoek beperkt. Daarbij aansluiten geeft Swaab (2018) aan dat het voor onze grote hersenen noodzakelijk is om gedecentraliseerd, geautomatiseerd en gedeeltelijk onbewust te werken. Anders zou als het handelen constant moeten worden gemonitord en gereguleerd. Dit heeft als voordeel dat sommige handelingen, zoals bijvoorbeeld het wegspringen voor een gevaarlijke slang vanuit een reflex sneller gaan dan dat er bewust over moet worden nagedacht om de beslissing te nemen. Op dat moment weet je niet waarom je wegspringt voor de slang, dat verhaaltje maakt de linkerhersenhelft er later bij, zodat het logisch lijkt. Wanneer verklaringen achteraf worden aangehoord, dan kan dat dus ook logisch klinken, maar niet logisch zijn (Swaab, 2018). Het verhaaltje dat achteraf ontstaat moet dus betrouwbaar kunnen worden gemaakt, zeker wanneer de student de gesprekken gaat gebruiken om zijn ontwikkeling aan te tonen.

Als het bij getuigenverklaringen binnen strafrecht gaat om de term betrouwbaarheid gaat wordt er onderscheid gemaakt tussen waarheidsgetrouwe en geloofwaardige verklaringen. Bij waarheidsgetrouwe verklaringen gaat het om de mate waarin de verklaring correspondeert met de werkelijkheid en bij geloofwaardige verklaringen gaat het om de mate waarin gerechtvaardigd geloof mag worden gehecht aan de verklaring op grond van de vermeende correspondentie met de werkelijkheid. Een waarheidsgetrouwe verklaring laat zich veelal niet vaststellen, daarom is een oordeel over de geloofwaardigheid vaak hetgeen waarmee men het moet doen binnen het strafrecht. Als een verklaring in zijn geheel geen oneffenheden vertoont dat kan dit juist duiden op een valse verklaring (Dubelaar, 2013). Het beoordelaarsproces van een opleidingsdocent die een student beoordeelt is weliswaar geen strafrecht, toch dient te beoordelaar wel oog te hebben voor de geloofwaardigheid. Dit vraagt om meer dan één bewijsstuk van een student om zijn ontwikkeling aan te tonen en dat de bewijsstukken in relatie worden gebracht met de context en ervaring.

***Kritische noot: impliciete kennis verwoorden***

Er is kritiek op de theorie van tacit knowledge (impliciete kennis), want deze zou voor een oppervlakkige vorm van kennisdeling kunnen zorgen, omdat de oorspronkelijke theorie allicht niet wordt bestudeerd (Ruijters et al., 2021). Het is hierom van belang dat de student zijn bevinden toetst aan meerdere bronnen. Of de ruimte daarvoor er binnen dit onderzoek zal zijn is de vraag.

***Kritische noot: de ongrijpbaarheid van impliciete kennis***

Andere kritiek op het expliciet maken van impliciete kennis is dat hiermee de kracht van het impliciete verloren gaat door het in een didactisch model te gieten. Juist de ongrijpbaarheid van de tacit knowledge is de schoonheid (Ruijters et al., 2021).

***Kritische noot: herhaald proces en afbakening***

Binnen het onderzoek en de opleiding tot leraar basisonderwijs kent de student drie leeruitkomsten waarbij de student dramaonderwijs aanbiedt. Wanneer de student er niet voor kiest om zich te oefenen in het geven van dramaonderwijs, dan wel dit niet integreert in andere lessen zal de, dan wel de ruimte binnen praktijkschool of het curriculum niet voelt of neemt, dan zal de student maximaal 3 tot 4 activiteiten van dramaonderwijs aanbieden. Er wordt in dit onderzoek geen uitspraak gedaan over of en in hoeverre dit genoeg is om het herhaalde proces (Stockvik et al., 2016) voldoende te faciliteren om eventuele impliciete en expliciete kennis herhaald toe te passen. Daarnaast doet dit onderzoek, in principe, geen onderzoek over eventuele transfereffecten die ontstaan doordat een student wel van andere (kunst)vakken ook lessen in het primair onderwijs aanbiedt.

Bronnen:

Bakker, M. (2022, 6 januari). *Begeleiding beginnende leraren te weinig gericht op professionele ontwikkeling*. ScienceGuide. Geraadpleegd op 13 januari 2022, van <https://www.scienceguide.nl/2022/01/begeleiding-beginnende-leraren-te-weinig-gericht-op-professionele-ontwikkeling/>

Bouwhuis, M. (2020). *De leraar in beeld* (2de ed.). Pica.

Bouwhuis, M., & Pragt, A. (2021, 22 maart). *Krachtgericht coachen met beeldopnamen*. De Onderwijsspiegel. <https://onderwijsspiegel.nl/coachen-met-beeldopnamen/krachtgericht-coachen-met-beeldopnamen/>

Bouwhuis, M., & Klabbers, V. (2014). *Stagebegeleiding met foto en film*. Geraadpleeg op 27-09-2021, van https://www.beeldbegeleiding.com/wp-content/uploads/Bouwhuis-Klabbers-JSW-Stagebegeleiding-met-foto-en-film.pdf. <https://www.beeldbegeleiding.com/wp-content/uploads/Bouwhuis-Klabbers-JSW-Stagebegeleiding-met-foto-en-film.pdf>

Dempsey, N. P. (2010). Stimulated Recall Interviews in Ethnography. *Qualitative Sociology*, *33*(3), 349–367. Geraadpleegd op 3 januari 2022, van https://doi.org/10.1007/s11133-010-9157-x

Dubelaar, M. J. (2013). *Betrouwbaar getuigenbewijs* (1ste editie). Wolters Kluwer.

Eysermans, I., Leonard, I., & Smets, K. (2020). Fotograf: Een zoektocht naar herinnering. *Forum+*, *27*(1), 24–32. Geraadpleegd op 3 januari 2022, van https://doi.org/10.5117/forum2020.1.smet

Gazdag, E., Nagy, K., & Szivák, J. (2019). “I Spy with My Little Eyes. . .” The use of video stimulated recall methodology in teacher training – The exploration of aims, goals and methodological characteristics of VSR methodology through systematic literature review. *International Journal of Educational Research*, *95*, 60–75. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.02.015

Kelchtermans, G., Ballet, K., Cajot, G., Carnel, K., März, V., Maes, J., Peeters, E., Piot, L., & Robben, D. (2010). Worstelen met werkplekleren. Deel 1: naar een beschrijvend model van werkplekleren. *Velon Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, *31*(1), 4–11. Geraadpleegd op 9 september 2021, van <https://lirias.kuleuven.be/retrieve/266341>

Koetsenruijter, R. (red.), Van der Heijde, & W. Rubrech, J (2015). *Reflecteren voor paramedici* (1ste editie). Boom Lemma.

Korthagen, F. A. J. (2012). Over opleiden en reflecteren: Ongemakkelijke waarheden en wenkende perspectieven. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, *33*(1), 4-11.

Korthagen, F., Koster, B., Melief, K., & Tigchelaar, A. (2002). *Docenten leren reflecteren* (5e druk). Uitgeverij Nelissen.

Mental Capital. (z.d.). *De leercirkel van maslow*. Geraadpleegd op 13 januari 2021, van https://mental-capital.nl/assets/Uploads/bewustzijn-leerstadia-van-Maslow2.pdf

Onstenk, J. (2016). Het werplekcurriculum in de school: leren op de werkplek. *Kwaliteitsreeks opleidingsscholen.* Geraadpleegd op 28 augustus 2021, van <https://www.platformsamenopleiden.nl/wp-content/uploads/2015/11/180226-Werkplekcurriculumindeschool_PO_LR.pdf>

Polanyi, M., & Sen, A. (2009). *The Tacit Dimension*. University of Chigaco press.

Ruijters, M. C. P. C., Schut, R., & Simons, P. R. J. (Reds.) (2021). *Canon van leren & ontwikkelen*. Boom Lemma.

Schön, D. A. (1984). *The Reflective Practitioner*. Basic Books.

Stokvik, H., Adriaenssen, D., & Johannessen, J. A. (2016). Tacit knowledge, organizational learning and innovation in organizations. *Problems and Perspectives in Management*, *14*(3), 246–255. Geraadpleegd op 10 januari 2022, van [https://doi.org/10.21511/ppm.14(3–1).2016.11](https://doi.org/10.21511/ppm.14%283%E2%80%931%29.2016.11)

Swaab, D. (2018). *Ons creatieve brein* (7de editie). Atlas Contact.