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/

In de eerste jaren zouden leraren moeten worden uitgedaagd zich professioneel te ontwikkelingen of zo een effectieve professional te worden (Bakker, 2022).

In de driehoek van praktijk, theorie en persoon kunnen ervaren leraren veel voor 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) 🡪 KRITIEK DE INTERVENTIE DRAAGT HIER GEDEELTELIJK AAN BIJ

Het voortdurend en bewust uitdagen van beginnende leraren helpt om zich moeilijke vaardigheden eigen te maken, evenals het werken in kleine specifieke situaties en het werken met voorbeeldvideo’s (Bakker, 2022) 🡪 Welke aanknopingspunten zijn er in de interventie?

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).

Van den Breemer, A. (2021, 3 februari). Geen cheerleaders. *Volkskrant*, 10.

CONTEXT: gesprekken nav het beeld, vaardigheden begeleiders

‘De gedachte is: zoals een plant groeit van water en zon, zo groeit het zelfvertrouwen van iemand door positieve feedback.’ (Brummelman, z.d., geciteerd in Van den Breemer, 2021) 🡪 CITAAT

Het is beter het gedrag en het proces te prijzen in plaats van de persoon (Van den Breemer, 2021). 🡪 AANVULLEND OP EVENTUELE GESPREKTECHNIEKEN VAN PRAKTIJKBEGELEIDERS

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

Dempsey (2010) geeft aan dat een stimulated recall interview, waarbij je naar aanleiding van een stimulus zoals beeld of audio, in gesprek gaat een techniek is om te onderzoeken hoe personen in diverse situaties interacteren met anderen en de omgeving. Hierdoor beschrijft met in het interview wat met deed. Mede de achtergrond van de personen en de context bepaald hoe met reageert.

Het onderzoek van Dempsey (2010) sluit gedeeltelijk aan qua toegepaste methode (stimulated recall interview). Deze onderdompeling in gedragingen en interacties 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.

Ook Dempsey (2010) maakt 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. 🡪 Een verschil is natuurlijk wel dat het in dit onderzoek om begeleidingsgesprekken gaat en niet om interviews. 🡪 Overeenkomstige aanpak benoemen.

Het afnemen van interview 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).

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

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.

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

CONTEXT: Beeldgesprek en onderzoeksmethode

Een reflectieve houding moet een fundamenteel onderdeel zijn van pedagogische studies, leerkrachteducatie en evaluaties binnen de ontwikkeling van leerkrachten (Gazdag et al., 2019).

In het begin van de carrière komen leerkrachten diverse problemen tegen. Deze problemen kunnen worden overwonnen door praktijkgerichte programma’s waarin reflectie en begeleiding centraal staan (Gazdag et al., 2019). 🡪 SLUIT AAN BIJ PRAKTIJKLEREN

Video kan als stimulus dienen om de herinnering aan te wakkeren. Deze methode (VSR: video stimulated recal) kan helpen bij het onderzoeken van de diverse aspecten binnen het handelen voor de klas. De interactie, de wijze van beslissingen maken, handelingen, eerdere ervaringen kunnen bijvoorbeeld worden onderzocht. VSR is een passende methode om de ontwikkeling, waarde, overtuigingen, aannames, strategieën en beslissingen te onderzoeken (Gazdag et al., 2019).

Reflectie is een dialoog tussen een probleem en degene die het probleem ervaart. Reflectie kan hiermee dienen als bron voor informatie of bijvoorbeeld als toekomstige richtlijn (Gazdag et al., 2019). 🡪 OVER REFLECTIE, BEWUSTWORDING

‘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) 🡪 CITAAT

Het is van belang te specificeren hoe vaak, hoe lang en met welk doel de interviews worden afgenomen (Gazdag et al., 2019).

Om meer persoonlijke en professionele informatie te achterhalen dien je diverse onderzoeksmethoden toe te passen. Door persoonlijke en professionele informatie te achterhalen ontstaat er een beter begrip voor de informatie die in de gesprekken wordt opgehaald (Gazdag et al, 2019).

Zonder triangulatie is een stimulated recall methode niet voldoende valide (Gazdag et al., 2019). --: KRITIEK, REDEN TOT TRIANGULATIE

Ondanks dat video stimulated recall arbeidsintensief en tijdrovend is, is het een bruikbare methodiek om inzicht te krijgen in het reflectieve denken in, mechanismes over, overtuigingen op en visie op het pedagogisch handelen. Aanvullend is aan te geven dat de methode door zijn arbeidsintensieve en tijdrovende kenmerken slechts toepasbaar zijn op grote groepen (Gazdag et al., 2019). 🡪 SLUIT AAN BIJ ARBEIDSINTENSIEF, AANSLUITEND BIJ CONCLUSIE, REDEN DAT HET WERKEN KAN

Vanuit Gazdag et al. (2019) kan worden geconcludeerd dat video stimulated recall bijdraagt een de ontwikkeling en voordelen biedt aan aankomend leerkrachten. VSR draagt bij aan de ontwikkeling van overtuigingen en gedachten, het vermogen om beslissingen te maken, het kunnen plannen van de les en eventuele veranderingen. De student krijgt binnen de methode namelijk de kans om specifieke problemen en momenten uit te lichten en hierop te reflecteren of deze toe te lichten.

Door specifieke vragen te stellen in gesprekken naar aanleiding van 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).

 VSR kan worden gebruikt om onderliggend denken, beslissingen en patronen binnen het pedagogisch handelen te determineren (Gazdag et al., 2019).

Een kritiek op VSR is wel dat het een verbale uiting is (Gazdag et al., 2019). 🡪 KRITIEK, IN OVEREENSTEMMING MET TOBIAS FRENSEN OVER PERFORMATIEVE PRAKTIJK IN INTERNE BEGELEIDING.

Kritiek op VSR is dat het de vraag is of er generaliseerbare conclusies vanuit de bevindingen te stellen zijn (Gazdag et al., 2019). 🡪 KRITIEK. CONTEXT, PERSOON en PROFESSIE GEBONDEN.

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 (Gazdag et al., 2019). 🡪 KRITIEK IN RELATIE MET GETUIGEN VERKLARINGEN.

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

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 (Dubelaar, 2013). 🡪 RELATIE MET DE UITSPRAKEN VAN DE GESPREKKEN BIJ DE BEELDEN. ONDERBOUWING EN WEERLEGGING VAN DE KRITIEK OP DE TOEPASSING. 🡪 BEELDGESPREK GEEN STRAFRECHT, MAAR WEL EEN ANDERE BLIK

Als een verklaring in zijn geheel geen oneffenheden vertoont dat kan dit juist duiden op een valse verklaring (Dubelaar, 2013). 🡪 IS DIT OOK IN DE GESPREKKEN TERUG TE ZIEN?

Chisolm, M. (2021, 22 september). *The Role of Visual Thinking Strategies Coaching in Clinical Excellence*. CLOSLER. Geraadpleegd op 21 december 2021, van https://closler.org/connecting-with-patients/the-role-of-visual-thinking-strategies-coaching-in-clinical-excellence

Het observeren van iemand die aan het leren is en feedback geven op specifieke vaardigheden is een onderdeel van coachen (Chisolm, 2021). 🡪 AANVULLING OP ROL PRAKTIJKBEGELEIDERS, REFLECTIE EN BEWUSTWORDING

Door als docent van medische vaardigheden zichzelf te hebben getraind in VTS (visual thinking strategies) is Chisolm (2021) ze haar manier van lesgeven en coachen gaan aanpassen.

De vragen die Chisolm (2021) haar haar studenten (met een medische achtergrond) stelt na een handeling komen voort uit de coaching van VTS-trainers. Ze stelt hierin de volgende vraag: wat heb je geleerd van dit en hoe voel je je erover? Aan anderen aanwezig bij de handeling die de student observeerde vraagt ze: welke verrassingen heb je gezien?; wat waardeerde je aan het handelen?; zijn er vragen voor de student? Vervolgens wordt aan de student gevraag waar deze aan wil werken of wat het opleverde. Zo heeft Chisolm het groepscoachen vanuit VTS toegepast in haar context.

Chisolm (2021) maakt onderscheid bij het begeleiden van haar studenten (binnen een medische context) tussen het specifiek beschrijven van een observatie, het duiden van de passende methode en de eventuele vragen die erbij komen.

Aan het einde van een coachingsessie stelt Chisolm (2021) de vraag waar er de volgende keer aan gewerkt zal worden en hoe de student die zal gaan doen. 🡪 COACHING, BEWUSTWORDING, TYPE VRAGEN INTERVENTIE

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

CONTEXT: Praktijkleren, Bewustwording, reflecteren

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).

Na scholingstrajecten vallen leerkrachten terug in oude handelingsroutines, tenzij de hele schoolcultuur mee verandert (Korthagen, 2012).

Er ontstaat alleen een goede verbinding tussen praktijk en theorie als de problemen die leraren in het werk tegenkomen als vertrekpunt worden genomen in de opleiding. Deze principes komen overeen met het realistisch wiskundeonderwijs waarbij opleiders aansluiten bij concrete praktijkproblemen die studenten meenemen uit authentieke onderwijssituaties waarin ze zelf participeren, 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 (Korthagen, 2012).

Pas als studenten zich door praktijkervaringen bewust worden van essentiële aspecten van de ervaring wordt er door de opleider theorie aan gekoppeld (Korthagen, 2012).

‘Realistisch opleiden vraagt om een flexibel opleidingsprogramma en om opleiders die inhoudelijk van vele markten thuis zijn (generalisten dus).’ (Korthagen, 2012, p. 5) 🡪 PRAKTIJKBEGELEIDERS HIEROM DE JUISTE PERSONEN

Veel leraargedrag is onmiddellijk gedrag, dat nauwlijks bereflecteerd is (Korthagen, 2012) 🡪 SLUIT AAN BIJ TACIT KNOWLEDGE

Het handelen van een leraar blijkt in de praktijk voort te komen uit cognitieve, affectieve en motivationele bronnen die veelal onbewust blijven. Er zijn sterke verbanden tussen denken, voelen en het handelen. Dus niet alleen het relationele en bewuste handelen is van belang maar ook het onbewust-relationele, niet-relationele-bewuste en het niet-relationele-onbewuste handelen (Korthagen, 2012). 🡪 AFBEELDING TOEVOEGEN.

Onder het willen van de leraar vallen de idealen en behoeften. Dit is dat wat hen inspireert (Korthagen, 2012).

‘Kortom, cognitie, emotie en motivatie, of in gewone taal denken, voelen en willen, zijn drie dimensies waarlangs mensen tot handelen komen.’ (Korthagen, 2012, p. 6)

Je mag van professionals verwachten dat ze, ondanks dat niet al het handelen bewust is, ze hun handelen overdenken en verantwoorden. Daarmee is reflectie een onlosmakelijk onderdeel van professioneel functioneren. Dit vermogen is essentieel om zelfstandig verder te kunnen leren in het beroep. Kenmerkend voor goede professionals is dan ook dat deze bewust en systematisch leren van hun ervaringen (Korthagen, 2012).

Reflectie op positieve ervaringen is effectiever dan focussen op de problemen. Het erom om te reflecteren op succeservaringen en kerkwaliteiten. Dan is er sprake van krachtgerichte coaching (Korthagen, 2012).

Professionals hebben de neiging om in de reflectie oppervlakkig te blijven. Er is weinig tijd voor reflectie en hierom richten ze zich op wat werkt en wat niet. Daarmee richt de reflectie op wat ze het beste kunnen doen. De gedragsgerichte reflectie blijkt op lange termijn minder bij te dragen aan de professionele ontwikkeling die gericht is op de diepere betekenis in een situatie: betekenisgericht reflectie (Korthagen, 2012). 🡪 TOEVOEGEN UI-MODEL KORTHAGEN

Competenties hebben veelal betrekking op de buitenste laag van het Ui-model, pas als deze verbonden raken met de andere lagen ontstaat er diepgaand leren dat duurzaam is doorwerkt (Korthagen, 2012). 🡪 VOOR AANPASSEN INTERVENTIE

Korthagen (2012) pleit voor competentieontwikkeling van binnenuit (vanuit het ui-model), met aandacht voor, of vertekend uit, de binnenste lagen van het ui-model.

‘Het lijkt een aantrekkelijke gedachte om evidence-based theorieën in de hoofdvan van leraren te krijgen, maar er is veel evidence dat dit niet werkt.’ (Korthagen, 2012, p. 9).

Bij effectief opleiden gaat erom dat de persoon, praktijk en theorie verbonden worden, waarbij de dimensies van denken, voelen en willen in de persoon sterk verweven zijn, de leerprocessen zich altijd tegelijkertijd op verschillende lagen in het ui-model afspelen en veel innerlijke processen die invloed hebben op het handelen zich onbewust voltrekken (Korthagen, 2012). 🡪 VERBINDING TACIT KNOWLEDGE. BELANGRIJK.

Veel opleiders en praktijkbegeleiders zijn nooit opgeleid voor het werk van begeleiden of coachen (Korthagen, 2012).

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)

Het leren binnen organisaties en eventuele innovatie is afhankelijk van de beschikbaarheid van kennis (Stokvik et al., 2016).

Niet alles dat we weten kunnen we onder woorden brengen of visualiseren. Om als meester aan een gezel duidelijk te maken wat er die gevallen wordt bedoeld kan er worden verwezen naar het vraagstuk van kwestie en de signalen in de situatie waar de student op kan letten. Zo wordt er in woord en gebaar iets aanschouwelijk gemaakt; het wordt ostensief (Stokvik et al., 2016).

Het proces van stage kent een afhankelijk van de student zelf om de kennis van de begeleider om geleidelijk tot zich te nemen die hij niet kan overdragen, maar die zich toont in een situatie of context op momenten. 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 (Stokvik et al., 2016). 🡪 KRITIEK, MAAR OOK WIJZE VAN PROBEREN.

Kennis van leerkrachten in het primair onderwijs kan niet los van de praktijk worden geleerd (Stokvik et al., 2016) 🡪 PRAKTIJKLEREN, NOODZAAK

Tacit knowledge is als geheel complex. Het heeft betrekking op alle wijzen waarop kennis wordt verworven (Stokvik et al. 2016).

Er is weinig bekend over hoe tacit knowledge innovatie beïnvloed of welke effect het erop heeft (Stokvik et al. 2016) 🡪 KRITIEK!

‘This paper is organized around the three research questions. First, …. Quation one’. (Stokvik et al., 2016, p. 247) 🡪 STERKE OPBOUW INTRO VOOR POSIOTIONERING. TER INSPIRATIE.

Het onderscheid tussen expliciete en stilzwijgende kennis (tacit knowledge) wordt in de Duits 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 (Stokvick et al., 2016). 🡪 ZEER HELDERE BESCHRIJVING. NEDERLANDS TOEVOEGEN

Tacit knowledge bestaat uit een actie *en* de besluiten die eruit volgen in relatie tot de actie. Het woordje ‘en’ is hierin cruciaal. Het gaat om actie en besluiten. Daarnaast gaat het ook om de reflectie die zowel vooraf, tijdens als na de handeling van invloed zijn op dit leerproces (Stokvik et al, 2016). 🡪 DE ROL VAN REFLECTIE TIJDENS HANDELEN, HANDELEN EN BESLUITEN ZIJN EEN GEHEEL. NIETS IS LOS VAN ELKAAR.

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 attidude. De reflectie hierop vindt zowel vooraf, tijdens of na afloop plaats (Stokvik et al., 2016). 🡪 HET IS BINNEN DEZE COMPLEXE CONTEXT DAT DE LEREN ZIJN STILZWIJGENDE KENNIS EXPLICITIET KAN MAKEN EN DAARMEE BEWUST . !!!!! STERK STUK

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 tacit knowledge (Stokvik et al., 2016).

* Ook in relatie tot:

[Single and double loop learning | Organizational Learning (wordpress.com)](https://organizationallearning9.wordpress.com/single-and-double-loop-learning/)

* Ook in relatie tot rancière

‘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).

Tacit knowledge is praktische kennis die gebruikt wordt om een taak uit te voeren en tegelijkertijd is de kennis een middel om binnen de situatie te kunnen handelen en focus aan te brengen (Stokvik et al, 2016). 🡪 GEBRUIKEN VAN TOEPASSING

Soms wordt tacit knowledge nagenoeg natuurlijk als informatie verworven, terwijl sommige vormen van deze kennis niet overdraagbaar kunnen zijn of niet vastgelegd kunnen worden (Stokvik et al., 2016).

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 context en persoonlijk, maar daarmee niet subjectief of relatief (Stokvik et al., 2016).

‘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).

Een competent individu is getraind en heeft wat ervaring (5 tot 7 jaar), maar heeft nog weinig impliciete kennis in vergelijking met de expert met jarenlange ervaring (7 tot 11 jaar) (Stokvik et al., 2016).

Afbeelding: Stokvik et al., 2016, p. 250

A: Rules of thumb and single-loop learning

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)

* SYSTEMATISEREN KAN EEN DIDAKTIEK VORMEN DIE DE SCHOONHEID WEGHAALD BIJ IMPLICIETE KENNIS
* DEZE WERKWIJZE KOMT REDELIJK OVEREEN MET DIE VAN DE PABO EN ZOU HET LAGE GEVOEL VAN COMPETENTIE, MAAR WEL BEHAALDE RESULTATEN KUNNEN VERKLAREN.

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).

* REACTIE VANUIT 6 OKTOBER OPMERKING JOLIJN ZWART: IS DIT DAN WEL DE JUISTE PLEK IN DE OPLEIDINGOM HET TE LEREN. OF ANDERSOM GESTELD MOET DE FOCUS VAN ANDERE ZAKEN DAN NIET MEER OP DE VAKDIDACTIEK.
* WELKE ONDERDELEN VAN DE INTERVENTIE DOEN HIER EEN BEROEP OP

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)

* SLUIT AAN BIJ: SYSTEMATISEREN KAN EEN DIDAKTIEK VORMEN DIE DE SCHOONHEID WEGHAALD BIJ IMPLICIETE KENNIS

 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).

‘The function of tacit knowledge is, the, both conservative, i..e., stabilizing the system, and also acts as a guard against imitation.’ (Stokvik et al., 2016, p. 252)

Wanneer impliciete kennis door leren door te doen en door te experimenten gegeneraliseerd wordt, des te meer deze kennis niet aan vernieuwing onderhevig is en conservatief blijft. Imitatie is weliswaar onderdeel van verbetering en innovatie, maar slechts tot op zekere hoogte, omdat de impliciete kennis niet te imiteren is. Deze kennis moet ontwikkeld worden binnen een organisatie (Stokvik et al., 2016).

* RELATIE TOT PRAKTIJKLEREN EN OPLEIDINGSDOCENTEN

De impliciete kennis kent zowel een conservatieve kant die continue verbetering beperkt, een tweede kant die ons behoed voor imitatie door de impliciete kennis en een derde kant die verandering promoot (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).

‘If knowledge had a function, it must also have an effect, and if it had an effect, then, it must be possible to discover this effect.’ (Stokvik et al., 2016, p 253) 🡪 CITAAT. !!! MOTTO OF OPENING COMMUNICATIE, POSTIONERING. STERK!

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

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

Om een taal te leren is sociale interactie belangrijk. Hierom kun je je afvragen of online leren wel zo efficiënt is als wordt beweerd (Swaab, 2018).

‘Voor succes in de maatschappij zijn eigenschappen als nieuwsgierigheid, wilskracht, sociaal gedrag, aanpassingsvermogen en gevoeligheid belangrijke eigenschappen, die ook tijdens de scholing gestimuleerd moeten worden.’ (Swaab, 2018, p. 109). 🡪 RELATIE MET GRONDHOUDING, CITAAT

De kunstenaar bepaalt de grenzen van zijn creatieve proces door wat hij heeft bepaald te normeren als ‘goed’. Deze bepaling komt voort vanuit universeel en individueel gestelde beperking (Swaab, 2018).

Een bewuste ervaring wordt niet door het materieel hersensysteem geproduceerd. Een bewuste ervaring is een activiteit van het neuronaal netwerk zelf. Door een terugblik ontstaat de mogelijkheid om een ervaring te koppelen aan reeds opgeslagen neurale netwerkjes. Als mens reageren we snel, automatisch en onbewust of bewust vooruitdenkend en traag. Wanneer iets nieuws geleerd dient te worden moet dit eerst bewust worden geleerd. Het bewust leren gaat traag en gebeurt in een voortdurende verwarring over wat allemaal opeenvolgend zou moeten gebeuren. Maar als er ervaring is, verlopen taken onbewust razendsnel (Swaab, 2018). 🡪 SLUIT AAN BIJ IMPLICIETE KENNIS.

‘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) 🡪 CITAAT. STERK

In de gehele hersenschors bevinden zich gespecialiseerde hersengebied die in interactie met elkaar aan het bewustzijn bijdragen. Deze informatie komt voort uit de zintuigen en het lichaam (Swaab, 2018). 🡪 OVER BEWUSTZIJN

Het is voor onze grote hersenen noodzakelijk om gedecentraliseerd, geautomatiseerd en gedeeltelijk onbewust te werken. Anders zou als het handelen contant moeten worden gemonitord en gereguleerd. Dit heeft het 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). 🡪 KRITIEK. IN RELATIE TOT GETUIGENVERKLARINGEN

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). 🡪 OVER AUTOMATISCHE HANDELINGEN EN IMPLICIETE KENNIS

‘Mensen gelover dat ze vrij zijn, omdat ze zich bewust zijn van hun eigen handelingen en onwetend van de oorzaken die die handelingen bepalen.’ (Spinoza, z.d., in Swaab, 2018, p. 412).

Onze hersenen moeten worden voorzien van de juiste achtergrondinformatie. Dit is alleen mogelijk door het onbewuste brein gedurende een lange tijd te voorzien van een grote hoeveelheid kennis. Hierdoor kunnen automatische beslissingen en handelingen worden genomen (Swaab, 2018). 🡪 REACTIE OP BELANG VEEL INPUT, PRAKTIJKLEREN, NIET ALLES IN ÉÉN KEER.

‘De beslissingen die door bewust redeneren tot stand komen duren lang en zijn lang niet altijd beter dan onbewuste beslissingen.’ (Swaab, 2018, p. 413) 🡪 IN WISSELWERKING ONSTAAN, LEERKRACHT KAN NIET TIJDENS HANDELEN ALLES BEWUST DOORDENKEN OF EROP REFLECTEREN. IN LIJN MET SCHON

‘Het onbewuste brein neemt in een split second beslissingen op basis van wat er gaande is in onze omgeving – een proces dat vooral wordt bepaald door de manier waarop onze hersenen zich hebben ontwikkeld en door wat we sindsdien geleerd hebben en in ons geheugen hebben opgeslagen.’ (Swaab, 2018, p. 415). 🡪 CITAAT

De bewuste gedachte loopt achter op de beslissing die uit het onbewuste voortkomt. Achteraf, na beslissingen, maakt de linker hersenhelft een verhaaltje bij de beslissing en geeft de plezierige illusie dat het gedrag bewust onder controle is (Swaab, 2018). 🡪 KRITIEK EN ONDERBOUWING BIJ BEWUST BEKWAAM EN BEWUSTE HANDELING. OOK KRITIEK OP INTERVENTIE. ONDERBOUWING DAN WEER VANUIT SCHON.

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

Korthagen et al. (2002, pp. 11) spreekt 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. 🡪 DEFINITIE REFLECTIE

Om een beroep goed uit te kunnen oefenen heeft de student kennis en vaardigheden nodig, evenals een passende attitude bij het beroep. De theoretische kennis, komend uit praktijkervaringen en onderzoek, vormt hierbij vaak de leidraad. Als de student de theorie zich eigen heeft gemaakt kan hij deze in de praktijk toepassen (Korthagen et al., 2002, pp. 11). 🡪 IN RELATIE TOT COMPETENTIE

Vaak is er het probleem dat de student de koppeling van het geleerde naar de praktijksituatie onvoldoende weet te bewerkstelligen. Er wordt dan te weinig van het aanbod van de opleiding toegepast. De student bemerkt dat hij te weinig met theorie van opleiding kan in de praktijk en constateert vervolgens dat de stof overbodige ballast is in plaats van een welkome verrijking (Korthagen et al., 2002, pp. 12) 🡪 IN RELATIE TOT CONTEXTUALISERING / INLEIDING EN GEDANE ONDERZOEK

Een 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 stel 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, pp. 12-13). 🡪 VERBINDEN MET REDEN TOT HET STELLEN VAN VRAGEN. VERBINDEN MET PASSENDE WIJZE VOOR PRAKTIJKLEREN EN KEUZE VOOR INTERVENTIE.

Korthagen et al. (2002, pp. 14-15) noemt het spiraalmodel als methode om te reflecteren. Het spiraalmodel (VOEG AFBEELDING TOE!) kent vijf fases. De eerste fase is de handeling. In de tweede fase wordt er teruggeblikt met de ‘vraag wat is er gebeurd?’. De derde fase vraagt om het formuleren van de essentiële aspecten waarin de vraag centraal staat ‘wat vond ik in wat er gebeurde belangrijk?’. De vierde fases leidt tot voornemens of leerwensen en daarmee worden alternatieven ontwikkelt om uit te kiezen die de handeling van de eerste fase beïnvloeden. Tot slot volgt de vijfde fases waarin één van de voornemens of leerwensen wordt toegepast en uitgeprobeerd. Daarmee kan de spiraal opnieuw worden gestart bij fase 1. 🡪 KOPPELING MET VTS, VRAGEN OM WAT ER IS GEBEURD, LET OP: DE STUDENT BEPAALD DE LEERVRAAG DUS BIJ DE VRAGEN IS HET WEL DEGELIJK VAN BELANG MEER TE STUREN OP DE DIDACTIEK, ANDERS GAAT HET GESPREK TOCH WEER NAAR ALLEEN DE PEDAGOGIEK.

Binnen fase 2 van het spiraalmodel hebben Korthagen et al. (2002, pp. 16-17) 9 concretiseringsvragen geformuleerd. Deze luiden als volgt: ‘wat was de context?’, ‘wat wilde ik?’, ‘wat voelde ik?’, ‘wat dacht ik?’, ‘wat deed ik?’, ‘wat wilden de leerlingen?’, ‘wat voelden de leerlingen?’, ‘wat dachten de leerlingen?’ en ‘wat deden de leerlingen?’. (AFBEELDING VAN CONCRETISEERVRAGEN TOEVOEGEN). Door de relatie te leggen met het de student en de leerlingen wordt duidelijk hoe het één het ander beïnvloedde. De vragen helpen de situatie te concretiseren en zo wordt de kans dat er iets geleerd wordt groter. 🡪 RELATIE MET BEELDCOACHING (BOUWHUIS) DIE DEZELFDE VRAGEN TOEPAST VANUIT KORTHAGEN. DIT IS DE PRIMAIRE BRON. VRAGEN ALLICHT DIDACTISCH AANVULLEN.

Reflectievragen bij fase 1 en 5 om te stellen zijn: ‘wat wilde je bereiken?’, ‘waar wilde ik op letten?’, ‘wat wilde je uitproberen?’ (Korthagen et al., 2002, pp. 18) 🡪 VRAGEN NOG MEENEMEN NAAR EERSTE VRAAG?

Reflectievragen bij fase 3 zijn ‘hoe hangen de antwoorden op de vragen met elkaar samen?’, ‘wat is de invloed van de context of school op het geheel?’, ‘wat betekent het voor mij?’ of ‘wat is dus het probleem?’ (Korthagen et al. 2002, pp. 18). 🡪 VERVOLGVRAGEN OP HET GEHEEL

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

1. De student geeft aandacht aan het denken, doen, willen en voelen van zichzelf en de leerlingen.
2. De student blikt terug en maakt zelfstandig verbanden.
3. De student blikt terug, spoort verbanden op en ontwikkelt alternatieve die hierop zijn gebaseerd.
4. De student reflecteert bewust door nieuwe reflectie laten voortborduren op de vorige.
5. De student kan het geleerde generaliseren en duiden binnen andere situaties of contexten
6. De student zet aan de hand van de reflectie zelf bewuste stappen

(Korthagen, 2002, pp. 19). 🡪 MOGELIJKE CODERING. PUNT 5 IS BOEIEND TEN BEHOEVE VAN BEWUSTWORDING IN DE BREDE CONTEXT

Binnen de reflectieniveau ’s haalt Korthagen (2002, p. 19-20) Verloop aan. Hij beschrijft reflectieniveau ‘s van laag naar hoog in de volgende beschrijving:

A - er is geen zinvolle beschrijving,

B - de beschrijving kent vooral dagelijks spraakgebruik,

C - de beschrijving kent meer professionele termen en jargon,

D - de uitleg over het lesverloop is gebaseerd op voorkeuren of gewoonten,

E - de uitleg is mede gebaseerd op theorie of theoretische principes,

F - en daarnaast wordt de specifieke context benoemd

G - ook worden ook maatschappelijke of ethische keuzes overwogen. 🡪 MOGELIJKE CODERING VOOR NARRATIEVEN. STERK!

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 (Korthagen, 2002, pp. 26).

* GESPREKKEN HIEROP ANALYSEREN. VERWERKEN IN ENQUETTE VRAGEN

Korthagen (2002, p. 29) noemt een methodiek waarbij studenten aan de hand van een audio-opname een les bespreken. 🡪 VERGELIJKBAAR?

Het is voor de begeleiding van een student belangrijk dat de begeleider inschat wat de student aankan om tot mogelijke geschikte leerervaringen te komen. Het is voor het zelfvertrouwen beter om taken uit te breiden aan de hand van wat reeds goed gaat (Korthagen, 2002, p. 29).

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 (Korthagen, 2002, p. 34). 🡪 EMPATHIE BIJ DE PRAKTIJKBEGELEIDER, PRAKTIJKLEREN

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, p. 37). 🡪 OPTIE VERWERKEN IN INTERVENTIE

Een begeleider mag spontaan over eigen gevoelens en ervaringen vertellen binnen een begeleidingsgesprek, wanneer dit functioneel is voor de begeleiding. Deze afstemming maakt de begeleider (Korthagen, 2002, p. 40) 🡪 IN OVEREENSTEMMING MET ONSTENK BEGELEIDINGSGESPREK, JE MAG MEER DAN VRAGEN STELLEN ALLEEN.

Binnen de fase van het formuleren van de essentiële aspecten (derde fase) noemt Korthagen (2002, p. 42) dat confronteren een rol mag spelen. Het gaat in deze fase om de bewustwording. Hierbij dient het spanningsveld tussen het concrete handelen in de les en dat wat student zegt benoemt te worden. Er kunnen diverse discrepanties hierin bestaan, bijvoorbeeld tussen het ideaalbeeld van de student en de realiteit, tussen non-verbale en verbale uitingen, tussen wat de student zegt te doen en wat hij deed, tussen het willen en het doen en tussen de ervaring van hoe de student zichzelf ervaart en hoe begeleider het ervaart. Na het benoemen van eventuele discrepanties mag de student reageren. 🡪 VALIDEREN VAN WAT ER GEBEURT, AFSTEMMEN, GETUIGENVERKLARINGEN

De begeleider en de student proberen aan het eind van een begeleidingsgesprek een patroon te herkennen dat breder is dan de specifieke situatie waarover gesproken is. Hierdoor wordt het handelen in een breder perspectief geplaatst (Korthagen, 2002, p. 44-45). 🡪 OVEREENKOMSTIG MET BEWUSTWORDING EN GESPREK MET ONSTENK

‘Het is belangrijk dat de aanstaande leraar zelf probeert de essentie in het gesprek te expliciteren.’ (Korthagen, 2002, p. 48). 🡪 CITAAT OPENING

Een aankomend leraar dient zelf de essentie van het gesprek te benoemen. De begeleiderheeft binnen dit expliciteren vooral een begeleidende rol door vragen te stellen als: ‘Wat is voor jou essentieel?’, ‘Hoe worstel je hiermee?’ of ‘Kun je samenvatten hoe je er nu tegenaan kijkt?’ (Korthagen, 2002, p. 48) 🡪 VRAGEN IN HET MODEL. STUDENT AAN DE LEIDING.

Het expliciteren van het gesprek door de student kan zowel mondeling als schriftelijk gebeuren (Korthagen, 2002, p. 48-49). 🡪 GEBEURT NU MONDELING

De alternatieven voor het handelen die door de student benoemd worden in het gesprek zijn er vooral voor de student en dienen concreet te zijn (Korthagen, 2002, p. 50).

Persoonlijke communicatie Etje Heijdanus de Boer 11 december 2022

Wanneer je de beleving zichtbaar maakt wordt men wakker. En deze doorvoelen. (Etje, 11 12 21)

ETJE: hoe krijgt een mensen bewustwording? Door pijn. Lessen die misgaan zijn dus helpen. Ook foto’s brengen bewustwording om genuanceerd in te leven

Je hebt met historie te maken met dat wat je al geleerd hebt en de beleving van het moment. Daar kunnen zandkorrels, prikkels en ongemak in zitten door te groeien .

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

NAAM BRON: De leraar in beeld

TYPE BRON: Boek

AUTEUR: Marijke Bouwhuis

APA:

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

CONTEXT: praktijkleren, kwaliteit, competenties, beeldcoaching, vragen, type vragen, foto, bewustwording

VERZAMELING VAN MATERIAAL UIT DE BRON:

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, pp. 9) à COMPETENTIE, VAARDIGHEDEN.

Binnen beeldbegeleiding is niet het probleem het startpunt van de begeleiding, maar de vraag wie de leerkracht is, waar hij staat en wat hij nodig heeft om doelgericht verder te werken. Zo is de begeleiding ontwikkelingsgericht. Daarnaast staat in beeldbegeleiding centraal hoe de leraar de interactie met de leerlingen, de didactiek en het klassenmanagement afstemt op de onderwijsbehoeftes van de leerlingen (Bouwhuis, 2020, pp. 13).

Toen de technische middelen beschikbaar kwamen is het werken met beeldmateriaal begonnen (Bouwhuis, 2020, pp. 13) à OUDSTE FOTO KLASLOKAAL? BEELDBANK?

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. Zo beantwoordt hij de vraag waar de leerlingen staan en wat zij van de leraar nodig hebben zich te ontwikkelen (Bouwhuis, 2020, pp. 14).  à BEWUSTZIJN, FOTO

Bij beeldbegeleiding gaat het niet om een oordeel van de begeleider en de leraar, maar om wat de leraar op het moment van het beeld laat zien. Zo leert de leraar zichzelf steeds beter kennen (Bouwhuis, 2020, pp. 14-15). à BEWUSTZIJN

Beeldbegeleiding vertrek vanuit een positieve insteek van begeleiden. Er wordt vertrokken vanuit de beginsituatie en de kwaliteit, evenals de bewustwording ervan, van de persoon als leerkracht en zijn ontwikkeling (Bouwhuis, 2020, pp. 15) à BEWUSTZIJN, POSITIEVE INSTEEK, KWALITEIT

Bij beeldbegeleiding is te kijken naar interactie, didactiek en het klassenmanagement (Bouwhuis, 2020, pp. 15) à MOGELIJK CODEREN à HIERONDER VOOR TOELICHTING PER ONDERDEEL

De leraar stemt zijn handelen, behoefte van het kind aan competentie, autonomie en relatie, evenals zijn eigen behoefte aan competentie, autonomie en relatie af aan de hand van het klassenmanagement, de interactie, de geboden uitdaging, de instructie en het gegeven vertrouwen (Bouwhuis, 2020, pp. 16).

Bij beeldbegeleiding op de interactie wordt er gelet op de wijze waarop het contact met de leerlingen pedagogisch en didactisch wordt bevorderd (Bouwhuis, 2020, pp. 17) à CODEREN INTERACTIE

Bij beeldbegeleiding op de didactiek licht de focus op hoe de leraar oog heeft voor het afstemmen van de doelen, lesinhoud, instructie, werkvormen, differentiatie in niveau, tempo, interesse en de opbouw van de methode op de leerling. Dit zodat het aanbod inhoudelijk is afgestemd op de leerling en deze zich competenter gaat voelen (Bouwhuis, 2020, pp. 17).  à CODEREN, DIDACTIEK, MEENEMEN IN VRAGEN OP WELKE WIJZE. VRAAG AAN MARIJKE

Bij beeldbegeleiding met de focus op klassenmanagement licht de nadruk op de organisatie van het onderwijs en hoe deze de leerlingen het gevoel geeft dat ze het zelf kunnen. De focus ligt hierbij ook op de structuur en de planning, evenals de stijl van leidinggeven (Bouwhuis, 2020, pp. 17).

‘De beeldbegeleiding richt zich in eerste instantie op wát er te zien is in beeld: wat doet de leraar en wat doen de leerlingen? Vervolgens kan de verbinding gemaakt worden naar wat niet of minder zichtbaar is in de beelden: het denken, voelen en willen.’ (Bouwhuis, 2020, pp. 18).  à CITAAT

‘Uitgangspunt in de beeldbegeleiding is dat hoe beter een leraar zich bewust is van zijn interactiepatroon en van zijn sterke moment, en hoe beter hij deze ook kan benoemen, hoe breder hij dat ‘sterke gedrag’ kan inzetten in de interactie met de leerlingen.’ (Bouwhuis, 2020, pp. 19) à CITAAT, BEWUSTWORDEN BEWUST, COMPETENTIE

Aan de hand van het UI-model van Korthagen en Vasalos kan er onder andere worden gekeken naar het beeld en zowel het gedrag als de identiteit van de leraar worden benoemd (Bouwhuis, 2020, pp. 19). à KORTHAGEN PRIMAIRE BRONNEN ERBIJ HALEN

Bij beeldbegeleiding wordt er heel gericht gekeken naar de interactie, didactiek en het klassenmanagement. Dit kan een secondemoment zijn of een groter moment zijn (Bouwhuis, 2020, pp. 23).

Een leraar geeft leiding en is daarmee een rolmodel voor de leerlingen. Hij leert wat ‘normaal’ is door bijvoorbeeld te tonen hoe je samenwerkt met anderen, hoe je met elkaar omgaat en allerlei dagelijkse situaties (Bouwhuis, 2020, pp. 24).

Door als begeleider met de leraar de beelden te analyseren ontstaat er bij de leraar een bewustzijn binnen de momenten van contact met de leerling, verbinding maken met de leerling en het leiding geven aan de leerlingen (Bouwhuis, 2020, pp. 24) à SLUIT AAN BIJ WORKSHOP/FOCUSGROEP PRAKTIJKBEGELEIDERS OP 6 OKTOBER 2020 TIJDENS SAMEN OPLEIDEN.

Leraarcommunicatie waarover een beeldgesprek kan gaan kan onder andere betrekking hebben op oogcontact, lichaamstaal, mimiek, stemgebruik, positie, alerheidssignalen, taalgebruik, ontvangstbevestiging, humor en beurtverdeling (Bouwhuis, 2020, pp. 25) à CONNECTIE MET VOORBEELDGEDRAG EN COMPETENTIES EN TOEPASSING VAN EIGEN VAARDIGHEID BINNEN VOORBEELDOEFENINGEN.

Door het innemen van een centrale positie ben je in de klas goed zichtbaar. Je ziet de leerlingen en zij zien jou (Bouwhuis, 2020, pp. 31-32) à RELATIE MIS-EN-SCENE

‘De aandacht van de leerlingen kunnen sturen is een van de basisvaardigheden van een leraar.’ (Bouwhuis, 2020, pp. 33) à CITAAT. VRAGEN STELLEN

Meegaan in het spel van de leerlingen, bijvoorbeeld bij kleuters, door de handeling te benoemen (‘je gaat planten water geven’) in plaats van te bevragen (‘wat ga je nu doen?’), zorgt ervoor dat leerlingen in het spel blijven (Bouwhuis, 2020, pp. 37) à SPEL SPELBEGELEIDING COMPETENTIE VRAGEN STELLEN MEEGAAN

‘Met lichaamshouding en mimiek kun je laten merken dat je aandachtig luistert.’ (Bouwhuis, 2020, pp. 40) à CITAAT SPEL? PEDAGOGISCH BEWUSTZIJN

Op gedrag van leerlingen kun je non-verbaal en verbaal reageren en daarmee verbonden blijven met de leerlingen. Het is van belang hierin af te stemmen met de leerlingen door te kijken welke reactie ze geven op het gedrag en hoe jij als leerkracht daar weer op reageert (Bouwhuis, 2020, pp. 42).

Als tijdens een intake voor beeldcoaching blijkt dat een leraar te weinig (vak)didactische kennis bezit dan is het goed dat hij zich eerst hierin verdiept. Het vervolgens eigen maken van de didactiek kan met beeldbegeleiding worden ondersteund (Bouwhuis, 2020, pp. 46). à KANTTEKENING / KRITIEK EN BEVESTIGING VAN METHODE, DIDACTIEK, ONDERBOUWING

‘Didactiek zou je kunnen omschrijven als de wijze waarop een les is ingericht.’ (Bouwhuis, 2020, pp. 47) à CITAAT DIDACTIEK COMPETENTIES

In de voorbereiding van de les wordt een groot deel van de didactische keuzes gemaakt. Dit wordt gedaan door na te denken over de doelen, de wijze van differentiatie, hoe de voorkennis wordt geactiveerd en hoe de les qua tijds- en klassenmanagement zal worden ingericht. De kennis van specifieke vakdidactiek en vakinhoud zijn de basis voor een goede voorbereiding. Wanneer een les didactisch goed in elkaar steekt is er tijdens de les meer tijd voor afstemming met de leerlingen. Voor beeldcoaching zou de leraar een checklist kunnen kunnen maken met belangrijke punten met betrekking tot de (vak)didactiek om te bespreken (Bouwhuis, 2020, pp. 47). à CHECKLIST, VAKDIDACTIEK, DIDACTIEK, VOORBEREIDING, RICHTPUNTEN

Er kan weliswaar een juist didactiek worden gekozen, maar deze kan niet effectief worden uitgevoerd. In de beelden is het interessant om te zien waar dat dan precies misgaat (Bouwhuis, 2020, pp. 48). à BEELDEN

Een begeleidingstraject bij beeldcoaching bestaat uit een intakegesprek, een cyclus van drie opnames interactie-analyse en begeleidingsgesprek, een afronding en een reflectie van de beeldbegeleider op zichzelf (Bouwhuis, 2020, pp. 53). à AANGEVEN WAAROM DIE NIET OP DEZE VOLLEDIG WORDT OVERGENOMEN.

Door gericht te kijken naar opnames vergroot je het zelfbewustzijn en worden gedragspatronen herkend en kwaliteiten ontdekt (Bouwhuis, 2020, pp. 54) à BEWUSTZIJN, HIER WORDT OOK JOHARIVENSTER GENOEMD. ZOEK HIERVOOR DE PRIMAIRE BRON COMPETENTIE

De leraar en de begeleider zijn in een beeldgesprek beide gefocust op het beeld. Daarnaast is de begeleider ook gefocust op de leraar (Bouwhuis, 2020, pp. 55). à WIJZE VAN GESPREK, AANWEZIG ZIJN BIJ GESPREKKEN VOOR FOCUS, METHODIEK ANALYSEREN, OPNAME VAN GESPREK. ZIE OOK AFBEELDING OP PAGINA 55

Zoek in de beelden steeds naar momenten waarop het beoogde gedrag goed zichtbaar is, zodat er op de kwaliteiten kan worden voortgebouwd (Bouwhuis, 2020, pp. 55). à COMPETENTIE, KWALITEITEN

Kenmerken in de stijl van begeleiding binnen een beeldgesprek zijn bijvoorbeeld: het aansluiten bij de ander (volgen), meedenken, begeleiden, ondersteunen, instemming vragen, inspireren, perspectief bieden (sturen) (Bouwhuis, 2020, pp. 57). à CODERING OPTIE IN VRAAGSTELLINGEN EN AANVULLEN OP DE VRAGEN VAN PRAKTIJKBEGELEIDER

Een student zou zichzelf een cijfer kunnen geven voor de geobserveerde situatie (Bouwhuis, 2020, pp. 63) à SLUIT NIET HELEMAAL AAN BIJ COMPETENTER VOELEN WANNEER CIJFER LAGER DAN VERWACHT IS. OF WANNEER ER ZELFOVERSCHATTING. DE VALIDACTIE VAN HET CIJFER IS BELANGRIJKER

Een vervolg op het beeldgesprek zou kunnen zijn dat de leerkracht een beeld zoekt van zijn gevoelens tijdens de situatie (Bouwhuis, 2020, pp. 66). à DRIEDUBBELLOOPS, DUBBELLOOPS?

Door in een binnencirkel de leraar naar aanleiding van een beeldgesprek te laten opschrijven wat er allemaal goed ging in de les en in een buitencirkel te laten noteren wat hij zou willen veranderen of bereiken wordt het bewustzijn van de leraar op zijn competenties en kwaliteiten geëxpliciteerd (Bouwhuis, 2020, pp. 67). à ALLICHT WIJZE VAN BEWUSTWORDEN, BEWUST, COMPETENTIE, (BRON: HUIBERS 2008? EVENTUEEL OPZOEKEN DUBBELLOOPS

Voor de beeldbegeleiding hoeven de beelden technisch niet perfect te zijn. Het doel is de interactie in beeld te brengen. De leraar en leerling moeten dus in beeld zijn. Hierbij dient er oog te zijn voor mooi momenten waarin de kwaliteiten zichtbaar worden en dient de maker van de beelden niet te worden verleid om wanorde in beeld te brengen wanneer het geen meerwaarde heeft (Bouwhuis, 2020, pp. 69-70). à CRITERIA VOOR HET BEELD, KWALITEIT VAN HET BEELD, VRAAG VAN GERT MALLEGROM EN DANIELLE WUIJSMAN

Door de leraar te betrekken in de te maken of gekozen beelden is hij meer betrokken bij zijn leerproces (Bouwhuis, 2020, pp. 71). à AUTHENTITICITEIT, ZELF KIEZEN, EIGENAARSCHAP

ER ZOU EEN TRANSCRIPTIE VAN HET MOMENT ZOALS OP PAGINA 73 (BOUWHUIS, 2020, pp. 73) GEMAAKT KUNNEN WORDEN.

Het is wenselijk om in het gesprek op de beelden het gesprek te beperken op één of twee punten die passen bij leerdoelen van de leerkracht. De beelden kunnen worden gebruikt om zowel naar klassenmanagement als didactiek te kijken.  (Bouwhuis, 2020, pp. 79, 81).

Stilstaande beelden (stills) of foto’s kunnen ook worden gebruikt om veel inzicht te geven in een (complexe) situatie. Het beeld kan dan grondig worden geanalyseerd (Bouwhuis, 2020, pp. 81).

Een beeldgesprek is te verdiepen door de vragen naar het doen, denken, voelen en willlen (intenties) van de leerkracht in het moment (Bouwhuis, 2020, pp. 87). à AANSLUITING BIJ KORTHANGEN 2009 PRIMAIRE BRON

Geniet als begeleider samen met de leerkracht van de momenten waarop geslaagd gedrag getoond is. Benoem hierin de kwaliteit, het denken, voelen en willen van de student binnen het moment. Met name het gevoel is van belang. Zo worden kwaliteiten benoemd (Bouwhuis, 2020, pp. 88). à COMPETENTIE, BENOEMEN, KORTHAGEN

Door de leraar succesvolle veranderingen te laten benoemen, en de kwaliteiten en vaardigheden die toegepast zijn te benoemen, wordt de gereedschapskist voor de toekomst gevuld (Bouwhuis, 2020, pp. 89). à BEWUSTZIJN, COMPETENTIE

In het gesprek en na afloop van een beeldgesprek wordt het proces besproken. Ook worden mogelijke ontwikkelingen voor de toekomst besproken en wordt er gevraagd wat of wie er kan helpen in de ontwikkeling (Bouwhuis, 2020, pp. 90-91). à DEZE VRAAG IN FASE 2 ALLICHT MEENEMEN AAN HET EINDE, VRAGEN BIJSTELLING

Het is een ethisch vraag stuk om te benoemen wat er met de beelden gebeurt qua bewaren en opslaan (Bouwhuis, 2020, pp. 95). à ETHIEK

Een leraar kan ook zichzelf begeleiden door opnames te bekijken. Het is hierbij wel de vraag of de kritische blik voldoende aanwezig is (Bouwhuis, 2020, pp. 101). à KRITISCHE BLIK, ANDEREN LATEN KIJKEN.

In de kijkwijzer die Bouwhuis (2020, pp. 124-129) aandraagt om beelden te bespreken wordt er onderscheid gemaakt tussen de positie (zichtbaarheid en houding richting de leerlingen), de lichaamstaal (leidinggevende uitstraling, communicatie, gebaren, lichaamstaal van de leerlingen), de mimiek (mimiek van de leerkracht en leerlingen), stemgebruik (stemgebruik van de leerkracht), het taalgebruik (relatiegerichtheid, inhoudsgerichtheid, ondersteunend taalgebruik, gewenst gedrag benoemen, aandachtig luisteren en het taalgebruik van de leerlingen), alertheidssignalen (focus leggen en nemen), ontvangstbevestiging (non-verbaal, verbaal en door de leerlingen), humor (het gebruik van humor door de leerkracht en leerlingen) en beurtverdeling (de genomen stappen om tot de keuze te komen, afstemming en de leerlingen onderling). à NAAR AANLEIDING VAN HET WOORD ‘KIJKWIJZER’ DAT VIEL OP 6 OKTOBER 2021 MET DE FOCUSGROEP.

NAAM BRON: Krachtgericht coachen met beeldopnamen

TYPE BRON: Internetartikel

AUTEUR: Bouwhuis en Pracht

APA:

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

CONTEXT: Beeldcoaching, beeld als intervisie, intervisie, reflectie

VERZAMELING VAN MATERIAAL UIT DE BRON:

‘Beeldbegeleiding is een effectie vorm van coaching van leraren en leerlingen. Door je bewust te worden van wie je bent als leraar en wat voor effect je gedrag heeft op de leerlingen kun je je verder ontwikkelen.’ (Bouwhuis & Pragt, 2021, par. 1)

Bij beeldbegeleiding is de belangrijkste taak van de begeleider het ondersteunen van de leerkracht bij de verder ontwikkeling. Hiervoor dient de beeldbegeleider goed te kijken, luisteren, aan te voelen en vanuit daar richting geven door de juiste vragen te stellen. Vertrouwen is hierbij de basis (Bouwhuis & Pragt, 2021).

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.

Er zijn meerdere niveaus waarop door middel van beeld reflecteert kan worden. Dit kan op het niveau van de leraar en leerling in de klas zijn op basis van de beelden; dit kan op het niveau van herbeleven zijn wanneer er naar de beelden gekeken wordt; en op basis van het moment dat dat de beelden worden besproken. Deze drie niveaus worden gericht met elkaar verbonden en zo biedt de beeldbegeleider diepgaand en duurzaam leren (Bouwhuis & Pragt, 2021). à Sluit aan bij methodiek

Centraal in het begeleiden van de beelden staat het volgende: Het krachtgericht werken in stappen (hoe te werken aan de kwaliteit); het ui-model in de beeldbegeleiding (waar komt het gedrag vandaan); het reflectiemodel (wat is het effect van de interactie); de lift (hoe komt er beweging); en presence (het hier en nu) (hoe word de leerkracht pedagogisch sensitief) (Bouwhuis & Pragt, 2021).  à Koppelen aan presence. En kwaliteit

Beeldbegeleiding start het een bewustwording van de beginsituatie. Hierbij worden de mogelijke kwaliteiten die in te zetten zijn en verder te ontwikkelen zijn geïnventariseerd. De beeldbegeleider herkent deze kwaliteiten in de opnamen door goed te kijken (Bouwhuis & Pragt, 2021). à START voor gesprek

De beeldbegeleider helpt de leerkracht bij het verkrijgen van zelfvertrouwen door in het beeld de leerkracht te richten op de kernkwaliteiten (Bouwhuis & Pragt, 2021).

Binnen het UI-model van Korthagen en Nuijten komen een aantal aspecten naar voren. Allereerst is er in de buitenste rand de omgeving waarbij de vraag gesteld kan worden wat de leerkracht tegenkwam en waar die mee te maken kreeg. De volgende ring naar binnen toe vraag om het gedrag te beschrijven. Wat de leerkracht doet staat hier centraal. Hierna volgen de competenties, waarbij wordt onderzocht wat de leerkracht kan. Vervolgens komen de overtuigingen centraal te staan door de vraag te stellen waar de leerkracht in gelooft. De op een-na-laatste ring bevraagt de leerkracht op zijn identiteit door te vragen hoe hij zich in de professionele rol ziet. De kern van de ui bevraagt de betrokkenheid op het grote geheel van de leerkracht door hem hierop te bevragen (Bouwhuis & Pragt, 2021). à LET OP ZOEK DE PRIMAIRE BRON DIT IS MOOI OM MEE TE CODEREN EN ZO TE KIJKEN HOE VAAK COMPETENTIES NAAR VOREN KOMEN.

Door middel van het reflectiemodel van Korthagen wordt niet alleen het gedrag van de leerkracht bekeken, ook wordt onderzocht waar het gedrag vandaan komt. Dit gebeurt vanuit een negental vragen waarbij denken, voelen en willen centraal staan. De 1e vraag vraagt om de context te beschrijven. Hierna volgen de vragen: wat wilde ik, wat voelde ik, wat dacht ik, wat deed ik om zicht te krijgen op het eigen handelen. Aanvullend worden de volgende vragen gesteld om zicht te krijgen op het eigen handelen: Wat wilden de anderen in de situatie; wat voelden de anderen in de situatie; wat dachten de anderen?; en wat deden de anderen (Bouwhuis & Pragt, 2021). à OPZET VOOR MOGELIJKE VRAGEN – VERWERKEN EN COMPETENTIES ERIN MEENEMEN

Tijdens het analyseren worden gedragspatronen zichtbaar die terug te zien zouden kunnen zijn in de begeleiding. Dit biedt voor de beeldbegeleider ook op metaniveau een ingang voor gesprek. à MEERDERE INGANGEN, MAAR NIET MEENEMEN IVM MOGELIJKE VERSCHUIVING VAN RICHTING

NAAM BRON: Stagebegeleiding met foto en film

TYPE BRON: Internetartikel

AUTEUR: Bouwhuis, M., & Klabbers, V

APA: 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>

CONTEXT: Beeldbegeleiding, intervisie, type vragen, competentiegevoel

VERZAMELING VAN MATERIAAL UIT DE BRON:

Beeldbegeleiding is meer dan het tonen van de beelden en bespreken van alternatieven. Het begeleiden met beeld vraagt om afwegingen. Afwegingen als het kiezen voor foto of film, welk moment er besproken wordt, wie de beelden kiest om te bespreken zijn slechts een aantal aspecten om aan te denken (Bouwhuis & Klabbers, 2014).

Belangrijk bij een begeleidingsgesprek met beeldmateriaal is: eigenaarschap, competentiegevoel, foucssen, patronen, activiteren en compenseren en tot slot begeleiden en beoordelen (Bouwhuis & Klabbers, 2014).

Binnen het eigenaarschap van de begeleiding is het belangrijk dat de student eigenaarschap heeft en dat hij kan vertellen wat hij ziet. Een vraag die een praktijkbegeleider bijvoorbeeld kan stellen is: ‘vertel wat je ziet dat voor jou belangrijk is’. Hiermee bepaald de student wat hij zegt en uitlicht en wat hij tot handelen om kan zetten (Bouwhuis & Klabbers, 2014). à MOOIE EERSTE VRAAG. LET OP DEZE EERSTE VRAAG GEEFT RUIMTE OM NIET NAAR HET VAKINHOUDELIJKE TE GAAN. HOE VOORKOM IK DAT?

Binnen het competentiegevoel dat de student door middel van beeld kan ontwikkelen is ook van belang de student zijn goede gevoel te bevestigen wanneer dit zichtbaar of hoorbaar is. Hiermee worden niet meteen de aandachtspunten uitgelicht (Bouwhuis & Klabbers, 2014). à MEENEMEN

Een filmfragment bevat veel meer informatie dan een foto (Bouwhuis & Klabbers, 2014) à HIEROM KIEZEN VOOR DE FOTO BINNEN DE BEPERKTE TIJD

Het gekozen beeld past bij de leerwens van de student. Deze beelden, die zorgvuldig gekozen zijn, kunnen omwille van de diepgang beter langer en vaker worden bekeken. Hierbij kan er focus worden gelegd op de verbale en non-verbale uitingen van de student (Bouwhuis & Klabbers, 2014).

‘Wat zie je in het beeld dat je graag wilt bespreken.’ (Bouwhuis & Klabbers, 2014, par. 5).

De beeldbegeleider focust op het éne moment waarop het gewenste gedrag zichtbaar is en dan vergroot je in het gesprek uit (Bouwhuis & Klabbers, 2014).

De student benoemt wat hij op het moment van het beeld denkt, voelt en wil en kan tevens nadenken over wat het effect is van het gedrag bij de leerling. Wat niet besproken dient te worden zijn zaken die incidenteel aan de hand waren in het beeld. Het gaat erom dat het beeld en het gesprek erover gaat over patronen en niet over incidenten (Bouwhuis & Klabbers, 2014).

De student in het gesprek activeren betekent dat hij actief gaat nadenken over de ontwikkeling van zijn eigen vakmanschap. Dit kan ook non-verbaal in het gesprek door te knikken of door te hummen (Bouwhuis & Klabbers, 2014). à Analyse van de gesprekken op dit aspect.

Bij het begeleiden van studenten wordt er toegewerkt naar een startbekwame leerkracht. Een vertrouwensrelatie met de begeleider op de stageschool en opleiding is hierbij van belang. Meestal levert de dubbelrol die de docent op opleiding heeft hierbij meestal geen probleem op, maar de rollen moeten dan wel duidelijk uit elkaar worden gehaald à TOCH IN HET ONDERZOEK DUIDELIJK GESCHEIDEN OM ETHISCH ZUIVER TE ZIJN.

‘een beeld zegt meer dan duizend woorden.’ (Bouwhuis & Klabbers, 2014, par. 9)

NAAM BRON: Geen cheerleaders

TYPE BRON: Column (Volkskrant)

AUTEUR: Van den Breemer, A

APA:

Van den Breemer, A. (2021, 3 februari). Geen cheerleaders. *Volkskrant*, 10.

CONTEXT: gesprekken nav het beeld, vaardigheden begeleiders

VERZAMELING VAN MATERIAAL UIT DE BRON:

‘De gedachte is: zoals een plant groeit van water en zon, zo groeit het zelfvertrouwen van iemand door positieve feedback.’ (Brummelman, z.d., geciteerd in Van den Breemer, 2021)  à CITAAT

Het is beter het gedrag en het proces te prijzen in plaats van de persoon (Van den Breemer, 2021). à AANVULLEND OP EVENTUELE GESPREKTECHNIEKEN VAN PRAKTIJKBEGELEIDERS

TITEL: Kunsteducatief en artistiek onderzoek

AUTEUR: Creanen

TYPE BRON: Artikel in kunstzone

APA: Creanen, P. (2021, september). Kunsteducatief en artistiek onderzoek. *Kunstzone*, *2021*(3), 21–23.

CONTEXT: Bewustwording, onderzoek doen

VERZAMELING UIT DE BRON:

Informeel leren houdt in dat pas achteraf bemerkt wordt dat het leren heeft plaatsgevonden. Er is geen directe toegang toe. Er is sprake van informeel leren wanneer de aandacht niet gericht is op dit proces zelf, binnen contexten waarin veel wordt gesystematiseerd lijkt er weinig ruimte voor informeel leren (Creanen, 2021) à BEWUSTWORDING

Kunsteducatie krijgt soms een existentiële dimensie, waarbij het niet alleen gaat om wat de deelnemers weten of kunnen, of wie ze zijn, maar hoe ze zich leren verhouden tot de wereld (Craenen, 2021). à IN NAVOLGING VAN BIESTA

Binnen artistiek onderzoek is er sprake van een wisselwerking tussen doen, ervaren, documenteren en reflecteren. Deze wisselwerking, met onderbrekend karakter, biedt ruimte aan reflectie en kritiek, maar ook aan aanpassingen binnen de praktijk.  (Creanen, 2021). à OVER ONDERZOEK DOEN. IN HOEVERRE IS DIT TYPE ONDERZOEK DAN ARTISTIEK? ONDERBREKENDE KARAKTER BIESTA.

NAAM BRON: Stimulated Recall Interviews in Ethnography

TYPE BRON: Artikel (peer reviewed)

AUTEUR: Dempsey, N. P.

APA:

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

CONTEXT: Onderzoeksmethode, interview, begeleidingsgesprek, bewustzijn

VERZAMELING VAN MATERIAAL UIT DE BRON:

Dempsey (2010) geeft aan dat een stimulated recall interview, waarbij je naar aanleiding van een stimulus zoals beeld of audio, in gesprek gaat een techniek is om te onderzoeken hoe personen in diverse situaties interacteren met anderen en de omgeving. Hierdoor beschrijft met in het interview wat met deed. Mede de achtergrond van de personen en de context bepaald hoe met reageert.

Het onderzoek van Dempsey (2010) sluit gedeeltelijk aan qua toegepaste methode (stimulated recall interview). Deze onderdompeling in gedragingen en interacties 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.

Ook Dempsey (2010) maakt 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.  à Een verschil is natuurlijk wel dat het in dit onderzoek om begeleidingsgesprekken gaat en niet om interviews. à Overeenkomstige aanpak benoemen.

Het afnemen van interview 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).

NAAM BRON: Docenten leren reflecteren

TYPE BRON: Boek

AUTEUR: Fred Korthagen

APA:

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

CONTEXT: praktijkleren,  competenties, coaching, vragen, type vragen, bewustwording, coderen

VERZAMELING VAN MATERIAAL UIT DE BRON:

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

Korthagen et al. (2002, pp. 11) spreekt 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.  à DEFINITIE REFLECTIE

Om een beroep goed uit te kunnen oefenen heeft de student kennis en vaardigheden nodig, evenals een passende attitude bij het beroep. De theoretische kennis, komend uit praktijkervaringen en onderzoek, vormt hierbij vaak de leidraad. Als de student de theorie zich eigen heeft gemaakt kan hij deze in de praktijk toepassen (Korthagen et al., 2002, pp. 11). à IN RELATIE TOT COMPETENTIE

Vaak is er het probleem dat de student de koppeling van het geleerde naar de praktijksituatie onvoldoende weet te bewerkstelligen. Er wordt dan te weinig van het aanbod van de opleiding toegepast. De student bemerkt dat hij te weinig met theorie van opleiding kan in de praktijk en constateert vervolgens dat de stof overbodige ballast is in plaats van een welkome verrijking (Korthagen et al., 2002, pp. 12) à IN RELATIE TOT CONTEXTUALISERING / INLEIDING EN GEDANE ONDERZOEK

Een benadering die lijkt te werken wanneer de koppeling van theorie (praktijkervaringen en kennis uit onderzoek) van de opleiding onvoldoende zijn weerslag vind 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 stel 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, pp. 12-13). à VERBINDEN MET REDEN TOT HET STELLEN VAN VRAGEN. VERBINDEN MET PASSENDE WIJZE VOOR PRAKTIJKLEREN EN KEUZE VOOR INTERVENTIE.

Korthagen et al. (2002, pp. 14-15) noemt het spiraalmodel als methode om te reflecteren. Het spiraalmodel (VOEG AFBEELDING TOE!) kent vijf fases. De eerste fase is de handeling. In de tweede fase wordt er teruggeblikt met de ‘vraag wat is er gebeurd?’. De derde fase vraagt om het formuleren van de essentiële aspecten waarin de vraag centraal staat ‘wat vond ik in wat er gebeurde belangrijk?’.  De vierde fases leidt tot voornemens of leerwensen en daarmee worden alternatieven ontwikkelt om uit te kiezen die de handeling van de eerste fase beïnvloeden. Tot slot volgt de vijfde fases waarin één van de voornemens of leerwensen wordt toegepast en uitgeprobeerd. Daarmee kan de spiraal opnieuw worden gestart bij fase 1. à KOPPELING MET VTS, VRAGEN OM WAT ER IS GEBEURD, LET OP: DE STUDENT BEPAALD DE LEERVRAAG DUS BIJ DE VRAGEN IS HET WEL DEGELIJK VAN BELANG MEER TE STUREN OP DE DIDACTIEK, ANDERS GAAT HET GESPREK TOCH WEER NAAR ALLEEN DE PEDAGOGIEK.

Binnen fase 2 van het spiraalmodel hebben Korthagen et al. (2002, pp. 16-17) 9 concretiseringsvragen geformuleerd. Deze luiden als volgt: ‘wat was de context?’, ‘wat wilde ik?’,  ‘wat voelde ik?’, ‘wat dacht ik?’, ‘wat deed ik?’, ‘wat wilden de leerlingen?’, ‘wat voelden de leerlingen?’, ‘wat dachten de leerlingen?’ en ‘wat deden de leerlingen?’. (AFBEELDING VAN CONCRETISEERVRAGEN TOEVOEGEN). Door de relatie te leggen met het de student en de leerlingen wordt duidelijk hoe het één het ander beïnvloedde. De vragen helpen de situatie te concretiseren en zo wordt de kans dat er iets geleerd wordt groter. à RELATIE MET BEELDCOACHING (BOUWHUIS) DIE DEZELFDE VRAGEN TOEPAST VANUIT KORTHAGEN. DIT IS DE PRIMAIRE BRON.  VRAGEN ALLICHT DIDACTISCH AANVULLEN.

Reflectievragen bij fase 1 en 5 om te stellen zijn: ‘wat wilde je bereiken?’, ‘waar wilde ik op letten?’, ‘wat wilde je uitproberen?’ (Korthagen et al., 2002, pp. 18) à VRAGEN NOG MEENEMEN NAAR EERSTE VRAAG?

Reflectievragen bij fase 3 zijn ‘hoe hangen de antwoorden op de vragen met elkaar samen?’, ‘wat is de invloed van de context of school op het geheel?’, ‘wat betekent het voor mij?’ of ‘wat is dus het probleem?’ (Korthagen et al. 2002, pp. 18). à VERVOLGVRAGEN OP HET GEHEEL

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

1. De student geeft aandacht aan het denken, doen, willen en voelen van zichzelf en de leerlingen.
2. De student blikt terug en maakt zelfstandig verbanden.
3. De student blikt terug, spoort verbanden op en ontwikkelt alternatieve die hierop zijn gebaseerd.
4. De student reflecteert bewust door nieuwe reflectie laten voortborduren op de vorige.
5. De student kan het geleerde generaliseren en duiden binnen andere situaties of contexten
6. De student zet aan de hand van de reflectie zelf bewuste stappen

(Korthagen, 2002, pp. 19). à MOGELIJKE CODERING. PUNT 5 IS BOEIEND TEN BEHOEVE VAN BEWUSTWORDING IN DE BREDE CONTEXT

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. à MOGELIJKE CODERING VOOR NARRATIEVEN. STERK!

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 (Korthagen, 2002, pp. 26).

* GESPREKKEN HIEROP ANALYSEREN. VERWERKEN IN ENQUETTE VRAGEN

Korthagen (2002, p. 29) noemt een methodiek waarbij studenten aan de hand van een audio-opname een les bespreken. à VERGELIJKBAAR?

Het is voor de begeleiding van een student belangrijk dat de begeleider inschat wat de student aankan om tot mogelijke geschikte leerervaringen te komen. Het is voor het zelfvertrouwen beter om taken uit te breiden aan de hand van wat reeds goed gaat (Korthagen, 2002, p. 29).

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 (Korthagen, 2002, p. 34). à EMPATHIE BIJ DE PRAKTIJKBEGELEIDER, PRAKTIJKLEREN

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, p. 37). à OPTIE VERWERKEN IN INTERVENTIE

Een begeleider mag spontaan over eigen gevoelens en ervaringen vertellen binnen een begeleidingsgesprek, wanneer dit functioneel is voor de begeleiding. Deze afstemming maakt de begeleider (Korthagen, 2002, p. 40) à IN OVEREENSTEMMING MET ONSTENK BEGELEIDINGSGESPREK, JE MAG MEER DAN VRAGEN STELLEN ALLEEN.

Binnen de fase van het formuleren van de essentiële aspecten (derde fase) noemt Korthagen (2002, p. 42) dat confronteren een rol mag spelen. Het gaat in deze fase om de bewustwording. Hierbij dient het spanningsveld tussen het concrete handelen in de les en dat wat student zegt benoemt te worden. Er kunnen diverse discrepanties hierin bestaan, bijvoorbeeld tussen het ideaalbeeld van de student en de realiteit, tussen non-verbale en verbale uitingen, tussen wat de student zegt te doen en wat hij deed, tussen het willen en het doen en tussen de ervaring van hoe de student zichzelf ervaart en hoe begeleider het ervaart. Na het benoemen van eventuele discrepanties mag de student reageren. à VALIDEREN VAN WAT ER GEBEURT, AFSTEMMEN, GETUIGENVERKLARINGEN

De begeleider en de student proberen aan het eind van een begeleidingsgesprek een patroon te herkennen dat breder is dan de specifieke situatie waarover gesproken is. Hierdoor wordt het handelen in een breder perspectief geplaatst (Korthagen, 2002, p. 44-45). à OVEREENKOMSTIG MET BEWUSTWORDING EN GESPREK MET ONSTENK

‘Het is belangrijk dat de aanstaande leraar zelf probeert de essentie in het gesprek te expliciteren.’ (Korthagen, 2002, p. 48). à CITAAT OPENING

Een aankomend leraar dient zelf de essentie van het gesprek te benoemen. De begeleiderheeft binnen dit expliciteren vooral een begeleidende rol door vragen te stellen als: ‘Wat is voor jou essentieel?’, ‘Hoe worstel je hiermee?’ of ‘Kun je samenvatten hoe je er nu tegenaan kijkt?’ (Korthagen, 2002, p. 48) à VRAGEN IN HET MODEL. STUDENT AAN DE LEIDING.

Het expliciteren van het gesprek door de student kan zowel mondeling als schriftelijk gebeuren (Korthagen, 2002, p. 48-49). à GEBEURT NU MONDELING

De alternatieven voor het handelen die door de student benoemt worden in het gesprek zijn er vooral voor de student en dienen concreet te zijn (Korthagen, 2002, p. 50).

TITEL: Competenties en vakinhouden – impressie studiedag opleiders rekenen-wiskunde & didactiek

AUTEUR: Competenties en vakinhouden – impressie studiedag opleiders rekenen-wiskunde & didactiek

TYPE BRON: Artikel (verslag van een studiedag)

APA: Lek, A. (2005). Competenties en vakinhouden – impressie studiedag opleiders rekenen-wiskunde & didactiek -. *Panama post*, *24*(2), 47–49.

CONTEXT: Didactiek, praktijkleren, bewustwording, narratief

Goed opleidingsonderwijs wordt vooral bepaald door de mate waarin de student in de gelegenheid wordt gesteld om de wisselwerking tot stand te brengen tussen hun theoretisch referentiekader en (narratief georiënteerde) praktijkkennis (Lek, 2005).

TITEL Over opleiden en reflecteren: Ongemakkelijke waarheden en wenkende perspectieven.

TYPE BRON: Tijdschriftartikel op basis van diverse bronnen en onderzoeken

AUTEUR: Fred Korthagen

APA:

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

CONTEXT: Praktijkleren, Bewustwording, reflecteren

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).

Na scholingstrajecten vallen leerkrachten terug in oude handelingsroutines, tenzij de hele schoolcultuur mee verandert (Korthagen, 2012).

Er ontstaat alleen een goede verbinding tussen praktijk en theorie als de problemen die leraren in het werk tegenkomen als vertrekpunt worden genomen in de opleiding. Deze principes komen overeen met het realistisch wiskundeonderwijs waarbij opleiders aansluiten bij concrete praktijkproblemen die studenten meenemen uit authentieke onderwijssituaties waarin ze zelf participeren, 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 (Korthagen, 2012).

Pas als studenten zich door praktijkervaringen bewust worden van essentiële aspecten van de ervaring wordt er door de opleider theorie aan gekoppeld (Korthagen, 2012).

‘Realistisch opleiden vraagt om een flexibel opleidingsprogramma en om opleiders die inhoudelijk van vele markten thuis zijn (generalisten dus).’ (Korthagen, 2012, p. 5) à PRAKTIJKBEGELEIDERS HIEROM DE JUISTE PERSONEN

Veel leraargedrag is onmiddellijk gedrag, dat nauwlijks bereflecteerd is (Korthagen, 2012) à SLUIT AAN BIJ TACIT KNOWLEDGE

Het handelen van een leraar blijkt in de praktijk voort te komen uit cognitieve, affectieve en motivationele bronnen die veelal onbewust blijven. Er zijn sterke verbanden tussen denken, voelen en het handelen. Dus niet alleen het relationele en bewuste handelen is van belang maar ook het onbewust-relationele, niet-relationele-bewuste en het niet-relationele-onbewuste handelen (Korthagen, 2012). à AFBEELDING TOEVOEGEN.

Onder het willen van de leraar vallen de idealen en behoeften. Dit is dat wat hen inspireert (Korthagen, 2012).

‘Kortom, cognitie, emotie en motivatie, of in gewone taal denken, voelen en willen, zijn drie dimensies waarlangs mensen tot handelen komen.’ (Korthagen, 2012, p. 6)

Je mag van professionals verwachten dat ze, ondanks dat niet al het handelen bewust is, ze hun handelen overdenken en verantwoorden. Daarmee is reflectie een onlosmakelijk onderdeel van professioneel functioneren. Dit vermogen is essentieel om zelfstandig verder te kunnen leren in het beroep. Kenmerkend voor goede professionals is dan ook dat deze bewust en systematisch leren van hun ervaringen (Korthagen, 2012).

Reflectie op positieve ervaringen is effectiever dan focussen op de problemen. Het erom om te reflecteren op succeservaringen en kerkwaliteiten. Dan is er sprake van krachtgerichte coaching (Korthagen, 2012).

Professionals hebben de neiging om in de reflectie oppervlakkig te blijven. Er is weinig tijd voor reflectie en hierom richten ze zich op wat werkt en wat niet. Daarmee richt de reflectie op wat ze het beste kunnen doen. De gedragsgerichte reflectie blijkt op lange termijn minder bij te dragen aan de professionele ontwikkeling die gericht is op de diepere betekenis in een situatie: betekenisgericht reflectie (Korthagen, 2012). à TOEVOEGEN UI-MODEL KORTHAGEN

Competenties hebben veelal betrekking op de buitenste laag van het Ui-model, pas als deze verbonden raken met de andere lagen ontstaat er diepgaand leren dat duurzaam is doorwerkt (Korthagen, 2012). à VOOR AANPASSEN INTERVENTIE

Korthagen (2012) pleit voor competentieontwikkeling van binnenuit (vanuit het ui-model), met aandacht voor, of vertekend uit, de binnenste lagen van het ui-model.

‘Het lijkt een aantrekkelijke gedachte om evidence-based theorieën in de hoofdvan van leraren te krijgen, maar er is veel evidence dat dit niet werkt.’ (Korthagen, 2012, p. 9).

Bij effectief opleiden gaat erom dat de persoon, praktijk en theorie verbonden worden, waarbij de dimensies van denken, voelen en willen in de persoon sterk verweven zijn, de leerprocessen zich altijd tegelijkertijd op verschillende lagen in het ui-model afspelen en veel innerlijke processen die invloed hebben op het handelen zich onbewust voltrekken (Korthagen, 2012). à VERBINDING TACIT KNOWLEDGE. BELANGRIJK.

Veel opleiders en praktijkbegeleiders zijn nooit opgeleid voor het werk van begeleiden of coachen (Korthagen, 2012).

Pagina 34 <https://www.boomhogeronderwijs.nl/media/7/9789462364158_inkijkexemplaar.pdf>

en 37

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

Het is nog maar de vraag of we door het expliciteren van impliciete kennis beter worden in ons vak (Ruijters et al., 2021). 🡪 KRITIEK

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). 🡪 UITLEG TACIT KNOWLEDGE. LINK MET INTERVENTIE. MEDAILLE ALS INTERVENTIE PLAATSEN.

Met kennis bedoelt Polanyi zowel het impliciete als het expliciete. Het gaat hierbij om kennis die reeds aanwezig is in de situatie (Ruijters et al., 2021).

‘Tacit knowledge is de geautomatiseerde, onuitgesproken kennis die individuen, groepen en organisaties bezitten zonder dat zij zich dat noodzakelijkerwijs realiseren.’ (Ruijters et al., 2021, p. 526). 🡪 CITAAT

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 (Ruijters et al., 2021). 🡪 VERTALING

Tacit knowledge is dieper gelegen kennis die moeilijk te verwoorden is. (Ruijters et al., 2021).

Op basis van ervaring en kennis gaat Polanyi ervanuit dat er een actief vormgevingsproces is dat de persoonlijke, belichaamde kennis integreert of vormgeeft. Polanyi noemt dit de tacit power (Ruijters et al., 2021) 🡪 VERDIEPING.

Volgens practice-based epistemologen is tacit knowledge en expliciete kennis met elkaar verweven en daarmee is tacit knowledge (vrijwel) niet apart te explicimenteren. 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) 🡪 SLUIT AAN BIJ POSITIONERING

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). 🡪 SCHON IN RELATIE TOT POLANYI, POSITIONERING, BINNEN LEERKRACHTSCHAP KAN NIET IN HET MOMENT WORDEN GEREFLECTEERD. HIEROM IS NA AFLOOP NUTTIG MET RECALL

‘Door het vertrouwen *in* en het observeren *van* de meester krijgt de leerling geleidelijk inzicht in de regels van de kunst, welke dan ook, zelf als die niet bewust bekend zijn bij de meester.’ (Ruijters et al., 2021, p. 530) 🡪 CITAAT

‘In essentie leidt de conversie van tacit naar expliciete kennis tot succesvolle innovatie’. (Ruijters et al., 2021, p. 530) 🡪 CITAAT IN RELATIE BRENGEN MET NONAKA EN TAKEUCHI EN MET SINGLE LOOP LEARNING

Zowel binnen de interactie processen van socialisatie, explicitatie, combinatie en internalisatie worden bepaalde vormen van kennis gedeeld en geëxpliciteerd. (Ruijters et al., 2021). 🡪 NONAKA VOLGENS POLANYI NAUWELIJKS MOGELIJK OMDAT IMPLICIET EN EXPLICIET NIET TE ONDERSCHEIDEN ZIJN

Er is kritiek op de tacit knowledge want deze zou voor een oppervlakkige vorm van kennisdeling kunnen zorgen, omdat de oorspronkelijke theorie allicht niet wordt bestudeerd (Ruijters et al., 2021) 🡪 IN INTERVENTIE GEDEELTELIJK ONDERVANGEN DOOR EXPLICITEREN RELATIE MET THEORIE

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). 🡪 VRAGEN BIJ DE STUDENTEN NAAR WAT ONGRIJPBAAR BLIJFT

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

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

(Koetsenruijter, 2015, p. 39)

Reflecteren kun je alleen doen, maar ook met anderen (Koetsenruijter et al., 2015) 🡪 AANVULLING OP BEGELEIDINGSINTERVENTIE

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. 🡪 KRITIEK

Competentie is een combinatie van eigenschappen en vaardigheden die essentieel zijn voor je beroepsuitoefening. Je bent competent als je adequaat handelt en kennis, inzicht, houding en vaardigheden in samenhang met elkaar kunt inzetten (Koetsenruijter et al., 2015). 🡪 COMPETENTIE

Reflectie kan zich richten op diverse lagen en daarmee betrekking hebben op de kennis, vaardigheden, houding, motivatie, waarden, normen of bijvoorbeeld drijfveren (Koetsenruijter et al., 2015) 🡪 OVER REFLECTIE

Bewust bekwaam worden is niet eenvoudig, wanneer je onbewust en onbekwaam bent ziet men geen probleem en is het lastig te leren en te veranderen (Koetsenruijter et al., 2015) 🡪 KRITIEK EN ONDERSTEUNING

Bewustwording kan plaatsvinden door reflectie of aan de hand van feedback van een ander. Feedback betreft een terugkoppeling op hoe goed of functioneel gedragingen of handelingen waren in relatie tot het bereikte resultaat (Koetsenruijter et al., 2015).



(Koetsenruijter et al., 2015, p. 59).

Door binnen feedback positieve punten te benoemen motiveer je de ander deze punten eigen te maken en ontwikkelingspunten aan te pakken. Positieve feedback geven betekent overigens ook dat zaken niet mooier moeten worden voorgesteld dan ze zijn (Koetsenruijter et al., 2015).

‘Leren reflecteren betekent niet gedrag ontwikkelen.’ (Koetsenruijter et al., 2015, p. 61). 🡪 CITAAT STERK ALS START VOOR TRANSFORMATIEVE PRAKTIJK

Het kunnen ontwikkelen van nieuw gedrag begint bij het reflecteren binnen een systematische aanpak die zorg voor bewustwording. Zo kan worden onderzocht wat er niet goed ging, wat er gedaan is en wat het resultaat was. Door te reflecteren ontwikkelt ook het proces van reflectie en hierdoor kunnen steeds lastigere situaties worden ontleed of meer alternatieve handelingswijzen worden bedacht (Koetsenruijter et al., 2015).

Een onderscheidt dat binnen het reflecteren wordt genoemd is: reflection-before -action, deze manier van reflecteren verduidelijkt het toekomstbeeld en de eigen ideale professionele ontwikkeling wordt hierbij beschreven; reflection-in-action, hierbij denkt de beoefenaar in de situatie tijdens het handelen na over het handelen en wordt kennis aangesproken tijdens het handelen; en reflection-on-action, waarbij de beoefenaar uit de situatie op de situatie en de ervaring terugblikt om te zien of de juiste is aangewend om te handelen (Koetsenruijter et al., 2015). 🡪

Before-action 🡪 Vind plaats in de laatste vragen van de begeleidingsinterventie

In-action 🡪 Wordt enigszins naar gevraagd of het gebeurd, maar door de performatieve activiteit in deze fase is dit nauwelijks mogelijk (in relatie met SCHON).

On-action 🡪 De interventie doet hier een beroep op.

Bij reflectie op de actie (reflection-on-action) wordt onderzocht hoe op basis van theoretische en praktische ervaringskennis, intuïtie, verborgen kennis (tacit knowledge) en eventuele normatieve aspecten er tot handelen is gekomen. Door deze kennis te verbinden met de theoretische kaders binnen wordt er gereflecteerd op de beroepsuitoefening (Koetsenruijter et al., 2015). 🡪 SLUIT AAN BIJ ANNA VAN DER KOOIJ

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

‘We can know more than we can tell.’ (Polanyi & Sen, 2009, p. 4) 🡪 CITAAT

We kennen het gezicht van iemand, maar we kunnen iet vertellen hoe het komt dat we dat gezicht aan die persoon koppelen. Dat is impliciete kennis (Polanyi & Sen, 2009). 🡪 Metafoor uitleg.

Polanyi & Sen 2009) maakt onderscheidt tussen weten wat we doen en weten hoe we het doen. Deze twee vormen van weten kunnen niet zonder elkaar. Wanneer Polanyi spreekt van kennis, dan bedoelt hij beide. Binnen de kennis zijn er altijd twee aspecten met, namelijk dat wat de stimulus van kennis veroorzaakt en dat wat erop reageert.

Polanyi & Sen (2009) geeft aan dat we sommige zaken die ons lichaam of denken doet onvoldoende kunnen specificeren. We kunnen ons bewustzijn van de elementen waarop we reageren, maar het proces tussen die twee kan niet altijd worden benoemd 🡪 MOGELIJKE KRITIEK

Impliciete kennis kent een aantal aspecten. Er is het functionele aspect waarbij men vertrouwd op functionele toepassingen van het lichaam of het denken, zoals het herkennen van gezichten. Het phenomenale aspect waarbij we kennis hebben van de actor en de reactie, zoals het zien van een slag en direct wegspringen. Het semantische aspect waarbij we ons bewust worden van de betekenis van het handelen van andere lichaamsdelen, zoals het hanteren van eetstokjes. Tot slot is er het ontologisch aspect waarbij het gaat om de betekenis van het zijn in de situatie, zoals het aanwezig zijn bij een vergadering. Dit zijn allen aspecten van impliciete kennis die eventueel, wanneer mogelijk, geëxpliciteerd kunnen worden. Vanuit deze interne processen nemen we deel aan de omgeving (Polanyi & Sen, 2009). 🡪 ASPECTEN VOOR MET DE FOCUSGROEP

‘we became aware of our operation of it only in the silencing of a noise’. (Polanyi & Sen, 2009, p. 14) 🡪 CITAAT \_\_> we werden ons alleen bewust van onze werking ervan in het tot zwijgen brengen van een geluid

‘Our body is the ultimate instrument of all our external knowledge, wheter intelectual of practical. In all our waking momen we are relying on our awareness of contact of our body with things outside for attending to these things.’ (Polanyi & Sen, 2009, 15-16) 🡪 CITAAT

‘its true knowledge lies in our ability to use it.’ (Polanyi & Sen, 2009, p. 17) 🡪 KRITIEK EN CITAAT, MOGELIJKE INGANG BIJ TWEEDE FOCUSGROEP

Door ons met het te leren te identificeren maken we hetgeen dat we in de praktijk toepassen ons eigen (Polanyi & Sen, 2009).

Door het handelen te doorleven en er niet alleen naar te kijken wordt het eigen gemaakt (Polanyi & Sen, 2009). 🡪 KRITIEK

Door een actie van een afstand te bekijken komt nooit de originele betekenis en relatie naar voren, maar de actie kan er wel door verbeteren (Polanyi & Sen, 2009). 🡪 STERKE ONDERBOUWING, TEGEN DE PERFORMATIEVE TOEVOEGING

 De vaardigheden van een autocoureur kunnen niet worden vervangen door scholing in de theorie van de auto. Net zoals dat de regels over hoe te dichten niet hetzelfde vertellen als het gedicht zelf, zonder dat er kennis is van de regels van het dichten (Polanyi & Sen, 2009). 🡪 MOGELIJKE VERGELIJKING

Kennis over het wat en hoe komt tot uiting door kennis voorafgaand aan de activiteit, kennis in de activiteit die wederom voortkomt uit eerdere ervaringen (Polanyi & Sen, 2009). 🡪 ONDERBOUWING VAN HET GEHEEL NU NOG ZONDER PERFOMATIE VERVOLG.

‘We can have a tacit foreknowledge of yet undiscoverd things.’ (Polanyi & Sen, 2009, p. 23). 🡪 CITAAT NIEUWSGIERIGHEID

‘The discoverer is filled with a compelling sense of responsibility fort he pursuit of a hidden truth, which demands his services for revealing it.’ (Polanyi & Sen, 2009, p. 25) 🡪 CITAAT NIEUWSGIERIGHEID

Het lichaam is betrokken bij de hoe objecten worden gezien, het lichaam participeert daarin in wat we weten van de we wereld om ons heen (Polanyi & Sen, 2009).

Wanneer een lerende zich bewegingen eigen probeert te maken door in de situaties te handelen en de meester van lerende tegelijkertijd sturing biedt aan de lerende vanaf de zijlijn krijgt de lerende gevoel bij hetgeen hij wil leren en leert allicht genoeg om de meester van de toon te stoten (Polanyi & Sen, 2009).

We leren niet begrijpen zonder navraag te doen. Navraag kun je doen op datgene dat zich toont in een situatie (Polanyi & Sen, 2009). 🡪 KOPELLING

Impliciete kennis door andere anderen worden begrepen wanneer er begrip is voor het feit dat het handelen en de stimulus die het handelen veroorzaakt samenvallen (Polanyi & Sen, 2009).

De kennis die wordt overgedragen van generatie op generatie is overwegend impliciet. Om deze kennis te leren dient de lerende kennis die in eerste instantie betekenisloos lijkt te onderzoeken en zo de betekenis te ervaren. De autoriteit van de meester dient hierbij te worden aanvaard (Polanyi & Sen, 2009). 🡪 SLUIT AAN BIJ PRAKTIJKLEREN, IN BOTSING MET RANCIÈRE, MAAR OOK IN OVEREENSTEMMING WANNEER DE AUTORITEIT VAN HET DERDE DING WORDT AANVAARD

Het populaire uitgangspunt in de wetenschap is dat daar sprak is van een collectie van te observeren feiten en dat zo de kennis kan worden verworven. Om kennis van experts te verwerven is dit niet onomstotelijk waar. Hiervoor dient namelijk ook hun vaardigheid met instrumenten en binnen situaties voldoende eigen worden gemaakt (Polanyi & Sen, 2009).

‘Thus the scientific interest – or scientific value – of a contribution is formed by three factors: its exactitude, its systematic importance, and the intrinsic interest of its subject matter.’ (Polanyi & Sen, 2009, p. 66) 🡪 CITAAT ( Het wetenschappelijke belang – of de wetenschappelijke waarde – van een bijdrage wordt dus gevormd door drie factoren: de nauwkeurigheid, het systematische belang en het intrinsieke belang van het onderwerp.)

‘Research is pursued bij thousands of the planet, each of whom really knows only a tiny part of science.’ (Polanyi & Sen, 2009, p. 70) 🡪 CITAAT ONDERZOEK

We produceren kennis vanuit hoe het ons zich toont, dat betekent dat de kennis die wordt verworven afhankelijk is van tot wie het zich toont (Polanyi & Sen, 2009). 🡪 DE PERSOONLIJKE CONTEXT VAN DE STUDENT (OF ANDER) SPEELT DUS EEN ROL

Er is geen sprake van vaststaande universele kennis, maar slechts de intentie tot universele kennis. Deze kan waar zijn of niet waar zijn en worden geaccepteerd of niet worden geaccepteerd. Om valide te mogen zijn moet de kennis worden geaccepteerd (Polanyi & Sen, 2009). 🡪 OVER VALIDE MAKEN, OVER ONDERZOEK DOEN, OVER KENNIS EN GENERALISEERBAARHEID

De druk die wordt uitgeoefend binnen literaire en artistieke kringen om anderen toegang te verlenen tot de publieke erkenning is opzienbarend. De professionele mening van degene in het veld kun instemming tot die erkenning (Polanyi & Sen, 2009). 🡪 INTERESSANT

Het dient te worden erkent dat situaties impliciete kennis in zich kunnen dragen die kan worden gevalideert (Polanyi & Sen, 2009). 🡪 BASIS

Boal, A., & Jackson, A. (1995). *The Rainbow of Desire*. Routledge.

Door zichzelf te observeren ontdekt iemand wat hij is en wat hij niet is. Tevens kan hij zich voorstellen wie hij kan zijn. Een persoon heeft vanuit diverse blikken ervaringen met observaties. Dit kunnen observaties van anderen zijn die zijn gedeeld (de ervaringen van een moeder), maar ook ervaringen van zelfobservatie (een reflectie in het water). Maar ook kan een verbeelde reflectie een vorm van observeren zijn, dan verbeeld de persoon een mogelijke situatie. De mens is in dit denken driedimensionaal wanneer we spreken over de ‘ik’ die observeert, de ‘ik’ in de situatie en de ‘niet-ik’ die je kunt zijn (Boal & Jackson, 1995).

‘The human being alone possesses this faculty fors elf-observation in an imaginary mirror.’ (Boal & Jackson, 1995, p. 13). 🡪 CITAAT

‘it allows him to imagine variations of his action, to study alternatives. Man can see himself in the act of seeing, in the act of acting, in the act of feeling, the act of thinking. Feel himself feeling, think himself thinkning.’ (Boal & Jackson, 1995, p. 13) 🡪 CITAAT

Er zijn diverse dimensies vanuit naar een situatie bekeken kan worden. Allereerst is er de affectieve dimensie. Hierbij wordt er geobserveerd en wordt er gevoeld wat er aan de hand is en zou kunnen zijn. Ook is er de oneirische dimensie, hierbij wordt de observant een droomwereld ingetrokken en verliest deze contact met het concrete en de fysieke ruimte (Boal & Jackson, 1995).

Het observeren van zichzelf in de handeling heeft, refererend naar Boal & Jackson (1995), ook wel iets weg van de een acteur die vanuit twee verschillende visies op theater kan werken. Een acteur volgens de school van Stanislavski zal, ondanks dat hij weet dat hij acteert, proberen geen aandacht te besteden aan het feit dat er publiek naar hem kijkt. Terwijl een acteur met een Brechtiaanse grondslag zich volledig bewust is van het feit dat er publiek is en daarmee een gesprekspartner van het publiek is.

Binnen het proces van observeren kan dezelfde persoon met twee persoonlijkheden te maken krijgen, namelijk de ‘ik’ in de situatie en de ‘ik’ die erover vertelt. Doordat deze in tijd en ruimte van elkaar gescheiden zijn, kunnen dit niet dezelfde personen zijn (Boal & Jackson, 1995).

Doordat we onszelf kunnen observeren in een andere situatie en eventueel kunnen nadenken over een nieuwe wenselijke situatie is er sprake van dichotomie, een niet overlappende structuur. De ‘ik-vooraf’ is de persoon die wordt geobserveerd, maar nog steeds aanwezig is in de ‘huidige-ik’. De persoon van vandaag kan dus terugkijken naar de persoon van gisteren. Zo kan er ook gekeken worden naar de ‘ik-nogmaals’, de persoon in een gelijke situatie een volgende dag. De persoon morgen kan alleen de persoon van gisteren en vandaag nooit observeren, omdat dit over iets in de toekomst gaat. Dit betreft fictie (Boal & Jackson, 1995).

Kennis wordt niet alleen via de hersenen vergaart, maar ook via de zintuigen. Doordat deze ervaringen worden emoties aangesproken die bepaalde gedachten geven. Het menselijk lichaam signaleert constant deze prikkels van onze zintuigen en reageert hierop. (Boal & Jackson, 1995).

‘I see and I see myself, I speak and I listen to myself, I think and I think about myself; all of which is only possible because of the doubling of the ‘I: I-now’ perceives ‘I-before’ and has a presentiment of (anticipates) a ‘possible-I’, a ‘future-I’.’ (Boal & Jackson, 1995, p. 28).

‘But what does ‘to be conscious of something’ mean? It means that we are capable of explaining, of putting into words. We can say we are conscious of something when we are capable of explaining it – however well or badly – totally or in part. We may explaint it better of worse, just as we are more of less consious of it.’ (Boal & Jackson, 1995, p. 33-34) 🡪 POSTIONERING

Er is onbewust stukken in het geheugen die nauwelijks verwoord kunnen worden. Er zijn alleen duidelijke grenzen of duidingen die aangeven welk onbewuste zijn bewust kan worden gemaakt en bewust zaken eventueel benoemd kunnen worden. Het onbewust is lastig te benaderen. We kunnen dit niet door spraak alleen benaderen, maar door verbeelding kunnen we het onbewuste zijn benaderen (Boal & Jackson, 1995). 🡪 TACIT KNOWLEDGE

Bij de werkvorm ‘images of the image’ scheppen deelnemers situaties die gestart worden vanuit een bestaande situatie. Er wordt eerst vertelt wat de wil en de verlangens waren van het personage (de protagonist) en welke karaktereigenschappen de persoon heeft in die situatie. Daarna blijft de algemene structuur overeind, maar meerdere participanten tonen hun beeld van de situatie (Boal & Jackson, 1995).

De werkvorm ‘image of transition’ beschreven in *the rainbow of desire* (Boal & Jackson, 1995) komt ergens overeen met de interventie. De deelnemers beschrijven namelijk een echte situatie. Het verschil is echter dat deze werkvorm ook vraag om de gewenste situatie te tonen. Hierdoor moet de bewustwording niet alleen uitgesproken worden, maar ook worden getoond. 🡪 TRANSFORMATIEVE PRAKTIJK

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

Door sommigen wordt opgemerkt dat er sprake is van een deprofessionalisering binnen bijvoorbeeld het leerkrachtschap. Deze crisis in het vertrouwen van professionals, en allicht in het zelfbeeld, kent zijn oorzaak in het groeiende scepticisme op de effectiviteit van professionals en hun bijdrage aan de samenleving door hun specifieke kennis (Schön, 1984) 🡪 KUNNEN WE IN HET ONDERZOEK NIET SPECIFIEK IETS MEE

Wanneer professionals spreken over hun eigen vertrouwenscrisis in het handelen dan focussen ze vooral op mismatch tussen patronen en kennis uit gewoonte en de kennis over de praktische situatie waarvan ze zich steeds meer bewust worden (Schön, 1984) 🡪 EVIDENCE BASED VRAAGTSTUK? MAAR OOK AANSLUITING MET HET NIET WETEN

Als het zo is dat er uitwisselbare vaardigheden zich bevinden in het lesgeven, dan is het ook zo dat deze in de praktijk getoond worden. Als de kunst van het lesgeven onveranderbaar, bekend en aan te leren zou zijn, dan is deze dus te leren. De professionals zijn zich terdege bewust van deze kennis, maar het is vaker zo dat ze geen juiste manier weten om deze te beschrijven anders dan hem te tonen. (Schön, 1984). 🡪 CONNECTIE MET TACIT KNOWLEDGE

Een beroep kent generaliseerbare principes voor specifieke problemen. In een moderne samenleving zijn deze principes ten overvloede aanwezig en groeit het aantal (Schön, 1984).

Binnen een beroep is sprake van systematische kennis waarvan geacht wordt dat deze specialistisch is, gebonden tot de context, wetenschappelijk en gestandaardiseerd. (Schön, 1984). 🡪 IN LIJN MET AFBAKEING WETENSCHAPPEN

Als de problemen van professionals altijd uniek zijn voor die context, dan zouden oplossingen uitzonderlijk zijn. Er is sprake van gestandaardiseerde kennis die op meer toepasbaar is (Schön, 1984).

Een student kan geen vaardigheden leren totdat hij toepasbare kennis heeft (Schön, 1984). 🡪 IN LIJN MET BOUWHUIS DIE AANGEEFT DAT ER EERST DIDACTISCHE KENNIS MOET ZIJN

Hoewel het leren met concrete casussen een sterk middel is om theorie en technieken toe te passen, is het geen ideale manier om concepten en analytische methode aan te leren. Hierdoor blijft er minder tijd over om technieken en concepten te doorgronden (Schön, 1984). 🡪 KRITIEK OP PRAKTIJKLEREN, BELANGRIJK OM DAAR MEE TE NEMEN

Schön (1984) geeft aan dat de praktijk praktische problemen aantoont en dat de universiteiten en hogescholen deze praktische problemen vervolgens onderzoeken en oplossen. Hiermee onderzoekt de praktijk zelf niet de eigen problemen en hebben ze een andere positie. Degene die nieuwe theorie creëren worden daarmee hoger in status geacht dan degene die het toepassen. 🡪 KRITIEK OP DEZE MANIER VAN PRAKTIJKLEREN

‘Often we cannot say what it is that we know. When we tr to describe it we find ourselves at a loss or we produce descrptions that are obsiously inappropriate.’ (Schön, 1984, p. 49). 🡪 CITAAT

Onze kennis is impliciet. Dit impliciete uit zich handelingen en in het gevoel tot situaties. De kennis van dit gevoel en de handeling bevindt zich dus in de actie (Schön, 1984). 🡪 HELDER! STUK TACIT

De leerkracht toont vaardigheden in de praktijk waarvan hij de regels en procedures niet meer kent. Daarentegen denkt een grote groep professionals wel dagelijks na over hun handelen en soms zelfs terwijl ze het doen. Dan wordt er nagedacht op basis van welke criteria bepaalde handelingen worden uitgevoerd of welke vaardigheden worden ingezet binnen een bepaalde procedure (Schön, 1984).

Soms wordt er gedacht voor de actie, maar ook binnen het spontane van de actie komt gedrag of komen vaardigheden naar voren (Schön, 1984). 🡪 ZICHTBAAR MAKEN WAT ZICH TOONT

‘Over the years, several writes on te epistemology of practice have been struck bij the fact that skillful ction often reveals a ‘knowing more than we can say’. ‘ ( Schön, 1984, p. 51) 🡪 CITAAT. KRITIEK

Sommige processen vinden onbewust plaats of vinden zo snel plaats dat het brein ze niet kan analyseren. Het kennen van sommige processen vindt ook plaats zonder dat we erover na hoeven te denken in het handelen, of omdat we niet weten of begrijpen hoe we het geleerd hebben (Schön, 1984).

We kunnen denken over wat we doen, terwijl we het aan het doen zijn. En we kunnen ook achteraf over het handelen nadenken (Schön, 1984).

Het gebruik van woorden is nodig om een zeker begrip van kennis, verandering van kennis, te omschrijven, waarbij het mogelijk is dat hetgeen waarover gesproken wordt oorspronkelijk geen woorden in zich had (Schön, 1984) 🡪 ONDERBOUWING BEGELEIDINGSINTERVENTIE

Wanneer iemand handelt in een professionele praktijk dan is er sprake van een zekere herhaling binnen het handelen. Wanneer dit handelen vaker plaatsvind verwordt het tot routine en daarmee bestaat het risico dat de kennis impliciet wordt. Door hier wederom op te reflecteren kan het weer bewust worden gemaakt (Schön, 1984) 🡪 WEDEROM ONBEWUST BEKWAAM

Wanneer er op een situatie gereflecteerd wordt is een grote diversiteit aan mogelijkheden om op te reflecteren. Bij reflecteren in-actie is deze diversiteit minder aanwezig (Schön, 1984).

‘When someone reflects-in-action, he becomes a reseachers in the practice context.’ (Schön, 1984, p. 68).

Een expert is dusdanig vaardig in zijn handelen dat het reflecteren op het handelen mogelijk een bedreiging kan zijn en het tonen van zwakte. Dit omdat ze geconfronteerd worden met het eigen handelen of omdat ze mogelijk niet in staat zijn van het verwoorden van het eigen handelen (Schön, 1984).

Relftie-in-actie is lastig of niet mogelijk wanneer er binnen de situatie geen tijd is om te reflecteren (het is bijvoorbeeld een situatie van leven en dood), wanneer het reflecteren de flow van het handelen doorbreekt of wanneer het reflecteren in de actie ons wegvoert van de actie doordat er op andere situaties wordt gereflecteerd (Schön, 1984).

‘Reflection-in-action is a contradiction in terms.’ (Schön, 1984, p. 278)

Het is betreft Schön (1984) niet de vraag of er gereflecteerd dient te worden, maar welke manier van reflecteren het mogelijk maakt om tot handelingsalternatieven of verbeteringen te komen.

CONFUSIUS OVER HET LEREN

(Vertel het me en ik zal het vergeten.
Laat het me zien en ik zal het onthouden.
Laat het me ervaren en ik zal het me eigen maken.)

Korthagen, F., & Nuijten, E. (2019). *De kracht van reflectie*. Boom Lemma.

Kothagen & Nuijten (2019) geven aan dat gedrag gebaseerd is op mentale structuren in het hoofd. Deze structuren zijn niet statisch en kunnen veranderen door ervaringen in concrete situaties. Deze structuren sturen het handelen van een leerkracht en kunnen door reflectie worden beïnvloed. Tijdens reflectie vind de vorming van mentale structuren bewust plaats. 🡪 KRITIEK TEGEN TRANSFORMATIEVE PRAKTIJK

‘iemand reflecteert als hij of zij probeert een ervaring, probleem of bestaande kennis te structureren of herstructureren.’ (Korthagen & Nuijten, 2019) 🡪 CITAAT REFLECTEREN – DEFINITIE

Wanneer handelingen worden herhaald dan ontstaan er ook mentale structuren. Dit hoeft niet tot goed onderwijs te leiden (Korthagen & Nuijten, 2019).

Door verbanden te leggen tussen bepaalde aspecten die tijdens het reflecteren naar boven komen ontstaan mentale structuren (Korthagen & Nuijten, 2019).

Reflectie maakt bewust bij leerkracht waar het handelen vandaan kwam en verbindt het denken, voelen en willen met elkaar (Korthagen & Nuijten, 2019).

Veel leerkrachtgedrag, in het bijzonder van beginnende leerkrachten die nog wennen aan het beroep, is onmiddellijk gedrag dat nauwelijks bereflecteerd is (Korthangen & Nuijten, 2019) 🡪 AANVULLING OP SCHÖN EN WAT NIET KAN BIJ REFLECTEREN IN ACTIE

Van Beek, M., & Tijmes, I. (2020). *Leren coachen*. Boom Lemma.

‘Het sturen en stimuleren doet een beroep op de deskundigheid en zorgvuldigheid van de coach.’ (Van Beek & Tijmes, 2020). 🡪 CITAAT

Onder leren wordt door Van Beek en Tijmes (2020) het veranderen, en dus ook anders handelen, in gedrag verstaan. Het doel van een gedragsverandering is dat het gedrag beter past bij het doel en mogelijk effectiever is.

Onder bekwaamheid verstaan Van Beek en Tijmes (2020) dat iemand iets weet en begrijpt, maar ook de vaardigheden kan toepassen, dit durft en wilt, in relatie tot wie hij is. 🡪 COMPETENTIE

Door bewust bezig te zijn met leren ontstaat een hoger niveau van bekwaamheid. Hierdoor kan het besluit worden genomen om het gemaakte leerproces te corrigeren of te continueren (Vak Beek & Tijmes, 2020)

‘door bewust te leren ontwikkel je leervermogen: het vermogen om je eigen leerproces te sturen.’ (Van Beek & Tijmes, 2020, p. 36).

Onder bewustzijn verstaan Van Beek & Tijmes (2020) dat er zicht is op de situatie waarin je je bevindt en zicht hebt op wie je bent en wat je doet. 🡪 AANVULLING BEWUSTWORDING

‘Je kunt pas anders handelen als je weet wat je nu doet en hoe je dat doet. Je kunt pas beter functioneren als je weet wat er in de situatie speelt, wat daarin mogelijk is en wat jij wilt en kunt.’ (Van Beek & Tijmes, 2020, p. 42). 🡪 CITAAT

Om zicht te hebben op een situatie moet goed worden waargenomen met alle zintuigen. Datgene wat je waarneemt kun je een plek en een betekenis geven (Van Beek en Tijmes, 2020).