



Op weg naar een Reflectief Onderzoekende Houding

Clara Stahlie

Student nummer: 2177928

Master SEN Vrije Studierichting

Begeleider: Ans Boosten

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg (mei 2011)

Inhoud

Inhoud.....	2
Samenvatting	3
Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling	4
Hoofdstuk 2 Literatuuronderzoek.....	6
2.1 Inleiding.....	6
2.2 Professioneel in een complex werkveld	6
2.3 Kennisontwikkeling in dialoog	7
2.4 Professioneel door praktijkonderzoek	8
2.5 Praktijkonderzoek en de noodzaak om te reflecteren	9
2.6 Begeleiding naar een reflectief onderzoekende houding	9
2.7 In hoeverre is reflecteren te leren?	10
2.8 Gevaren van reflecteren	13
Hoofdstuk 3 Methode van onderzoek	14
3.1 Inleiding.....	14
3.2 Type onderzoek	14
3.3 De respondenten en hun context	15
3.4 Aanpak van mijn onderzoek.....	16
3.5 Betrouwbaarheid.....	17
3.6 Ethiek.....	17
Hoofdstuk 4 Data analyse en resultaten	18
4.1 Inleiding.....	18
4.2 Bijeenkomst 1.....	19
4.3 Bijeenkomst 2.....	20
4.4 Bijeenkomst 3.....	21
4.5 Bijeenkomst 4.....	23
Hoofdstuk 5 Beantwoording van de onderzoeksvraag	25
5.1 Inleiding.....	25
5.2 Beantwoording van deelvraag 1.....	25
5.3 Beantwoording van deelvraag 2.....	26
5.4 Eindconclusie en beantwoording van de onderzoeksvraag.....	28
Hoofdstuk 6 Conclusies en aanbevelingen	29
6.1 Inleiding.....	29
6.2 Conclusies en aanbevelingen ten aanzien van lolbegeleiding.....	29
6.2.1 Aanbeveling 1:.....	29
6.2.2 Aanbeveling 2:.....	30
6.2.3 Aanbeveling 3:.....	30
6.3 Conclusies en aanbevelingen ten aanzien van professionalisering van begeleiders... 30	
6.3.1 Aanbeveling 4	30
6.3.2 Aanbeveling 5	31
6.4 Evaluatie en aanbevelingen voor verder onderzoek	31
Hoofdstuk 7 Persoonlijke reflectie	33
7.1 Inleiding.....	33
7.2.1 Betekenis van mijn onderzoek voor mijzelf	33
7.2.2 Wat heb ik geleerd door het doen van mijn onderzoek	33
7.3 Wat heb ik inhoudelijk geleerd van mijn onderzoek	34
7.4 Aanbevelingen op grond van mijn ervaringen.....	34
Literatuur	35
Bijlagen	37
Bijlage 1 Topiclijst Interview	37
Bijlage 2 Het AHA kaartje	38

Samenvatting

Binnen de Master Special Educational Needs (M SEN) van Fontys Opleidingcentrum Speciale Onderwijszorg (OSO) worden de studenten opgeleid tot professionals die beschikken over een reflectief onderzoekende houding (ROH). Kenmerkend voor deze ROH is het kritisch kijken naar het eigen handelen in relatie tot de praktijk waarin de professional werkzaam is. Van de professional wordt verlangd dat hij kennis uitwisselt in kritische dialoog met anderen en zodoende nieuwe kennis ontwikkelt en nieuwe ideeën genereert. Het doen van praktijkonderzoek is een middel om de M SEN student daarin te bekwamen.

Praktijkonderzoek vindt in mijn werkcontext plaats in het tweede jaar van de tweejarige M Sen studie. De begeleiders van deze studenten vragen zich af hoe het komt dat de studenten in hun tweede jaar, wanneer zij bezig zijn met hun praktijkonderzoek, niet in staat zijn kritisch te reflecteren op het eigen handelen zoals zij deden in de leerlijn van het eerste jaar. In het eerste jaar gaat het om het reflecteren op het eigen handelen in de praktijk. De student ervaart hoe hij communiceert met anderen en wat het betekent om kennis te delen en welke normen en overtuigingen het handelen bepalen.

In het tweede jaar wordt dit proces doorgevoerd, maar dan in het teken van het doen van praktijkonderzoek. De begeleiders ervaren dat de studenten zich vooral richten op 'wat moet ik doen in het kader van mijn onderzoek' dan op kritische reflectie op het hoe en waarom.

De studenten zien dit eveneens maar vinden dit logisch aangezien zij het doen van onderzoek als een totaal nieuwe situatie ervaren.

Dit vraagt van de begeleiders dat zij hun begeleidingstijl afstemmen op de behoefte van de studenten en dat zij werkvormen kiezen die de student uitdagen om kritisch te blijven kijken naar hun eigen handelen in relatie tot hun (onderzoek)praktijk. Voor de begeleiders in mijn leerroute is dit een voortdurend zoekproces waarin zij door middel van onderlinge dialoog beter inzicht krijgen in het leerproces van de studenten. Dit inzicht maakt dat zij voortdurend en al doende samen nieuwe ideeën ontwikkelen om de student tijdens zijn praktijkonderzoek verder te begeleiden in de ontwikkeling van zijn reflectief onderzoekende houding.

Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling

Sinds september 2010 werk ik als Leer en Onderzoeksbegeleider (LOL- begeleider) binnen een leerroute van de HBO masteropleiding Special Educational Needs (M SEN) van Fontys Opleidingcentrum Speciale Onderwijszorg (OSO).

De Master Sen studenten zijn voornamelijk werkzaam als leraar binnen het (speciaal) onderwijs. Door middel van de Master Sen, willen zij zich verder professionaliseren. Dit kan door verdieping van hun vakgebied, dan wel het specialiseren in een bepaalde functie binnen het (speciaal) onderwijs (Jacobs & Den Hartog in: Boerman e.a. 2011). De verschillende specialisaties, in OSO termen 'leerroutes' leiden op tot onder meer remedial teacher, motorisch remedial teacher / motorisch begeleider, internbegeleider, gedragsspecialist etc.

De Master Sen opleiding richt zich op de persoonlijke en professionele ontwikkeling van de student (Studiegids Fontys OSO, 2010). In de opleiding gaat om het vergaren van nieuwe kennis, wat gebeurt in de 'kennislijn'. De leer- en onderzoeklijn (LOL) vormen de andere belangrijke poten binnen de opleiding. Hier ligt de nadruk op het ontwikkelen van de reflectief onderzoekende houding (ROH) van de student (Boosten, Bouman, Klabbers, Smeets, 2010). Hoe organisatorisch vormgegeven wordt aan de Leer-en Onderzoeklijn, verschilt per leerroute. De ene leerroute heeft een 1 jarige leer- en onderzoeklijn, de andere een 2 jarige. In mijn leerroute bestaat de Leer en Onderzoeklijn uit een 2 jarig traject. Het eerste jaar omvat de leerlijn. Daarbij gaat het om het inbrengen en in de groep bespreken van praktijksituaties, het kritisch bevragen van elkaar naar het eigen handelen en naar het onderzoeken van achterliggende opvattingen.

In het 2^e jaar komt de onderzoeklijn aan de orde en worden de studenten in dezelfde samenstelling als het eerste jaar begeleid bij het doen van hun praktijkonderzoek. De bedoeling is dat de reflectief onderzoekende houding uit de leerlijn van het eerste jaar, wordt voortgezet in de onderzoeklijn.

Verlegenheidssituatie

Binnen de Master Sen speelt meergelaagde reflectie een belangrijke rol in de professionele ontwikkeling van de student. Meergelaagde reflectie duidt er op dat de student in staat is op drie niveaus te reflecteren: op instrumenteel niveau: 'wat doe ik', op communicatief niveau: 'hoe ga ik te werk' en op normatief niveau: 'waarom doe ik dat wat ik doe' (Bruine e.a. 2004). Gaande weg mijn eerste jaar als begeleider van mijn leerlinggroep vroeg ik mij af hoe reflectie vanuit meergelaagdheid er in de onderzoeklijn uit zou zien. Hoe kan ik als begeleider voorkomen dat ik in de onderzoeklijn ga doceren over onderzoek doen

(begeleiding op instrumenteel niveau) in plaats van begeleiding gericht op reflectie op communicatief en normatief niveau. Toen ik deze vragen besprak met mijn collega LOL begeleiders binnen mijn eigen en andere leerroutes ontdekte ik dat hier geen pasklaar antwoord voor is en dat zij ook verschillen bemerkten in hun begeleiding in de leerlijn ten opzichte van de onderzoekslijn. Een collega lolbegeleider sprak: 'Alles wat in het eerste jaar (leerlijn) is opgebouwd aan reflectie vanuit meergelaagdheid en het kritisch onderzoeksmatig kijken naar jezelf als professional in je praktijk, lijkt als sneeuw voor de zon verdwenen in de onderzoekslijn. Wat kunnen we daar als begeleiders in doen'?

Daarmee was de aanzet gemaakt voor mijn praktijkonderzoek. De verlegenheidssituatie (Harinck 2009) was duidelijk en ik heb het volgende doel van mijn onderzoek geformuleerd: *Het verbeteren van mijn begeleiding in de onderzoekslijn ten gunste van de ontwikkeling van de reflectief onderzoekende houding van de student.*

De doelstelling in het onderzoek is antwoord te krijgen op de vraag:

Hoe ervaren de begeleiders en de studenten de begeleiding in de onderzoekslijn met betrekking tot de ontwikkeling van de reflectief onderzoekende houding van de studenten?

Deelvragen:

1. Wat doen, vinden en willen de begeleiders in de onderzoekslijn ten aanzien van het ontwikkelen van de reflectief onderzoekende houding van de student.
2. Wat doen, vinden en willen de studenten in de onderzoekslijn ten aanzien van het ontwikkelen van hun reflectief onderzoekende houding.

Hoofdstuk 2 Literatuuronderzoek

2.1 Inleiding

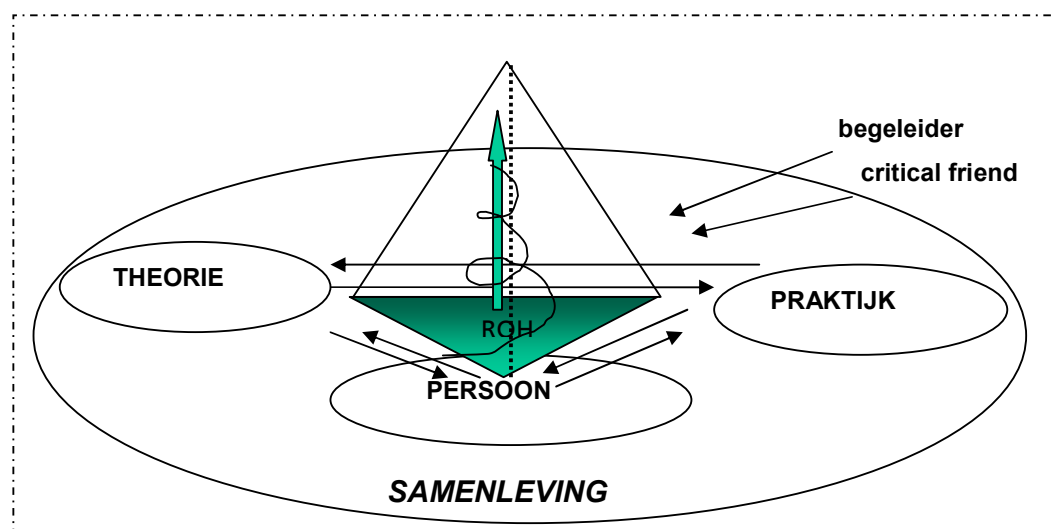
In de volgende paragrafen beschrijf ik het complexe werkveld waarin de Master Sen professionals zich (zullen gaan) bevinden (2.2) en wat van hen gevraagd wordt met betrekking tot hun handelen (2.3 en 2.4). Vervolgens ga ik in op de functie van reflecteren binnen praktijkonderzoek (2.5) en ga ik in op de begeleiding ten gunste van de ontwikkeling van een reflectief onderzoekende houding (2.6).

In 2.7 en 2.8 belicht ik de verschillende niveaus van reflecteren, de mate waarin reflecteren is te leren en de 'gevaren' van reflecteren.

2.2 Professioneel in een complex werkveld

Studenten aan de OSO Master Sen worden opgeleid tot professionals die in staat zijn kennis over hun eigen praktijk te ontwikkelen en te expliciteren. De nieuw gegenereerde kennis dient ertoe de eigen praktijk te verbeteren. (Admiraal e.a. 2010).

Als professional hebben zij te maken met leerlingen, docenten, ouders, schoolleiding, andere professionals etc. Zij handelen in wisselwerking met de verschillende betrokkenen in een samenspel, waarin zij met elkaar door interactie, nieuwe kennis construeren in een sociaal construct (Ruijters 2006). Binnen de Master SEN opleiding leren de studenten kritisch te kijken naar hun eigen en elkaars handelen en kritisch te zijn naar de opvattingen en onderliggende kennis. Binnen de Master SEN wordt in dit verband gesproken over ontwikkeling van de reflectief onderzoekende houding (ROH) van de student (Boosten, Bouman, Klabbers & Smeets, 2010). De student leert door in 'dialogue' te gaan met de theorie en door bevraging van het hoe, wat en waarom in zijn praktijk en door zijn eigen opvattingen daaraan te koppelen, nieuwe kennis te ontwikkelen.



Figuur 1: de ontwikkeling van een reflectief onderzoekende houding (Boosten, Bouman, Klabbers & Smeets, 2010).

2.3 Kennisontwikkeling in dialoog

Het professioneel handelen vraagt naast inhoudelijke kennis, de vaardigheid in het omgaan met complexe problemen en om een probleem vanuit verschillende invalshoeken te bekijken. In de M SEN maar ook in de verdere ontwikkeling van de professional staat het vergaren en reproduceren van kennis niet voorop. Belangrijker is het leren dat bestaat uit ontwikkelen van nieuwe kennis en het zich ontwikkelen tot een 'reflective practitioner' (Schön, 1983).

Professionalisering richt zich in eerste instantie niet op het op zoek gaan naar een diagnose voor problemen en naar kant en klare oplossingen, maar het is juist belangrijk om door middel van interne en externe dialoog betekenis te geven aan ervaringen vanuit de praktijk. (Admiraal 2010).

Het aangaan van de interne dialoog zie ik als 'bij je zelf te raden gaan' en het 'jezelf bevragen naar je persoonlijke mening en gewaarwording. Externe dialoog zie ik als het elkaar bevragen naar meningen en overtuigingen en met elkaar daarover in gesprek zijn om zo samen tot nieuwe ideeën te komen. Een belangrijk middel binnen de Master SEN opleiding om in dialoog te zijn met de omgeving en voor het ontwikkelen van de ROH is het doen van praktijkonderzoek. Het in wisselwerking zijn met de omgeving, het kritisch nadenken, het al doende genereren van nieuwe kennis maakt dat de student zich professionaliseert. Kritische reflectie speelt hierin een belangrijke rol. Kritische reflectie zie ik in navolging van Hatton & Smith (1995) als het jezelf bevragen waarom handel ik zoals ik handel, welke opvattingen heb ik daarbij? Anderzijds gaat kritische reflectie om het bevragen van de ander in de zin van toetsen van aannames, het stellen van vragen als: is dat zo en waarom is dat zo? In kritische reflectie gaat het om niets voor vanzelfsprekend aannemen en om het doorvragen naar achterliggende normen. Hatton & Smith (1995) geven aan dat het voor het stimuleren van het proces van kritische reflectie noodzakelijk is dat het elkaar bevragen gebeurt in een vriendschappelijke sfeer, of zoals De Lange, Schuman & Montesano Montessori (2010) noemen in 'critical friendship'. In het competentieprofiel van de Master Sen professional (de Bruïne, Claasen, Siemons & Jansma, 2010) is de competentie reflectie en ontwikkeling opgenomen, waarmee aangegeven wordt dat reflecteren bijdraagt aan de professionele ontwikkeling van de student. De Bruïne, Claasen, Siemons & Jansma (2010) geven aan dat de professionalisering vanuit meergelaagdheid gezien, op drie niveaus dient plaats te vinden:

instrumenteel niveau (het wat), communicatief niveau (het hoe) en normatief niveau (het waarom). Binnen de leer- en onderzoekslijn is het de bedoeling dat de student reflecteert op

zijn gedrag in relatie tot zijn handelen in zijn werkcontext. Meergelaagde reflectie in de onderzoekslijn kan naar mijn mening vertaald worden in de betekenis dat reflectie op instrumenteel niveau betrekking heeft op het reflecteren op de keuze en verantwoording van de onderzoeksopzet en de juiste aanpak van het onderzoek.

Reflectie op communicatief niveau betekent dat de student dusdanig communiceert waardoor hij enerzijds zijn eigen handelingen kan verwoorden en anderzijds de groepsgenoten door bevraging stimuleert in hun ontwikkeling. Ook het omgaan met weerstanden en kritiek geven en ontvangen hoort bij reflectie op communicatief niveau.

Reflecteren op normatief niveau wil zeggen dat de student helder krijgt wat voor professional hij is, welke identiteit hij heeft in relatie tot zijn onderzoek en de praktijk. Van belang is dat de student zich bewust is van welke opvattingen, drijfveren en overtuigingen aan zijn handelen ten grondslag liggen.

Zoals gezegd speelt het doen van praktijkonderzoek een belangrijke rol in de ontwikkeling van de ROH van de student. Ook tijdens het doen van het onderzoek werkt de student aan zijn competentie reflectie en ontwikkeling en daarbinnen aan het reflecteren vanuit meergelaagdheid. Althans, dit is de gedachtegang van de bedenkers van het competentieprofiel. In het kader van mijn onderzoek is het interessant te weten hoe studenten hun ontwikkeling naar professionaliteit in relatie tot het doen van praktijkonderzoek ervaren.

2.4 Professioneel door praktijkonderzoek

Onderzoek naar de persoonlijke opbrengsten van praktijkonderzoek (Jacobs in Boerman e.a. 2011), laat zien dat de uitvoerders van praktijkonderzoek aangeven vooral hun professionele ontwikkeling als waardevol resultaat van hun onderzoek te zien. Groei zagen zij in het vergroten van kennis en onderzoeksvaardigheden. In termen van meergelaagdheid definieer ik dit als kennisvergroting op instrumenteel niveau. Waardevoller vonden de onderzoekers hun groei in het samenwerken met hun onderzoeksgroep (vanuit meergelaagdheid: groei op communicatief niveau). Het meest waardevol vonden zij hun groei op normatief niveau en wel dat zij zichzelf gingen zien als professionals in hun werkcontext van wie hun mening werd gerespecteerd en gewaardeerd. Het geven van de eigen mening gekoppeld aan verworven inhoudelijke kennis en het in dialoog durven en kunnen gaan, maakten dat de studenten met meer zelfvertrouwen te werk gaan.

Jacobs benadrukt dat met name het kritisch kijken naar de werkcontext van het praktijkonderzoek, naar de opvattingen die daar heersen, het kritisch kijken naar de eigen opvattingen en naar het eigen handelen de belangrijkste aspecten zijn van professionele ontwikkeling.

2.5 Praktijkonderzoek en de noodzaak om te reflecteren

Kritisch kijken naar opvattingen en motieven zijn zoals eerder gezegd belangrijke aspecten van ontwikkeling van de reflectief onderzoekende houding en in die zin van de professionele ontwikkeling van de student.

De Lange, Schuman & Montesano Montessori (2010) gebruiken de metafoor van de ijsberg van Spencer & Spencer (1993) om de betekenis van de reflectief onderzoekende houding van de onderzoeker in praktijkgericht onderzoek duidelijk te maken.

Alles boven de waterspiegel, dus dat wat je feitelijk ziet, het technische of anders gezegd het instrumentele, is te meten met bijvoorbeeld observatielijsten. Dat wat zichtbaar is komt voort uit processen onder de waterspiegel, welke minder zichtbaar zijn. Deze processen zijn het gevolg van wat mensen hebben geleerd door opvoeding en leersituaties, ervaringen, gevoelens, opvattingen, overtuigingen, waarden en persoonlijkheidskenmerken.

Voor onderzoeken die zich richten op blijvende vernieuwing en verandering bij personen en systemen zoals dat met praktijkonderzoek het geval is, is het belangrijk om niet alleen boven de waterspiegel te kijken, dat wil zeggen, naar alleen het gedrag, maar vooral onder waterspiegel, dus naar opvattingen en overtuigingen die het gedrag van mensen aansturen. Vanuit meergelaagdheid is dit werken op normatief niveau.

Uit het bovenstaande blijkt dat een reflectief onderzoekende houding (ROH) een belangrijk aspect is van professionaliteit. Het doen van praktijkonderzoek wordt binnen de Master Sen gezien als een belangrijk middel om de ROH te ontwikkelen. Tegelijkertijd vraagt het doen van het praktijkonderzoek een reflectief onderzoekende houding. Ik zie dit als een krachtige vorm van al doende leren.

Tijdens het werken aan onderzoek worden de studenten in de onderzoeksgroep begeleidt in de ontwikkeling van hun ROH. De vraag is nu, waar de begeleiding uit dient te bestaan.

2.6 Begeleiding naar een reflectief onderzoekende houding

Het Werkverband Opleidingen Speciale Onderwijszorg (WOSO, 2010) beschrijft uitgangspunten en kaders voor het doen en begeleiden van praktijkgericht onderzoek. Naast het beschikken over de vaardigheden die nodig zijn om een onderzoek

‘onderzoekstechnisch’ te kunnen uitvoeren, dient de professional te beschikken over een onderzoekende houding en het vermogen om lering te trekken uit opgedane ervaringen.

Deze kennis, vaardigheden en houding gelden voor zowel de student als de begeleider. Van de begeleiders wordt verwacht dat zij verschillende rollen vervullen, zoals procesbegeleider en coach. Daarnaast ook deskundige op het gebied van onderzoeksmethoden en beoordelaar. Op verschillende momenten dienen zij die rollen in te zetten, afhankelijk wat de

leervraag van de student op dat moment is. Dit betekent voor de begeleider het kunnen werken op instrumenteel niveau: doceren in de betekenis van kennisoverdracht. Daarnaast ook begeleiden op communicatief en normatief niveau: kritisch doorvragen, het opgang brengen van uitwisseling tussen de studenten en het opgang brengen van reflecteren vanuit meergelaagdheid.

Bij het laatste: het opgang brengen van reflectie vanuit meergelaagdheid stel ik mij de vraag of iedereen kan leren om te reflecteren vanuit meergelaagdheid?

2.7 In hoeverre is reflecteren te leren?

Groen (2008) stelt dat iedereen kan leren reflecteren. Zij hanteert het model van denken, voelen, willen en handelen. Zij stelt dat reflecteren een vorm van leren is en legt de parallel met de leercyclus van Kolb (Hendriksen 2005). Aan de hand van hulpvragen leert de student methodisch te reflecteren in de zin van kritisch te kijken naar het eigen handelen.

De begeleiding kan er uit bestaan door middel van bevraging de studenten letterlijk te laten stil staan bij zijn denken, voelen, willen en handelen.

Voorwaarde om deze reflectie cyclus te doorlopen is volgens Groen de bereidheid van de student om het eigen handelen ter discussie te stellen.

Siegers (2002) benoemt eveneens het denken, voelen, willen en handelen. Hij gebruikt deze vier begrippen als een gespreksmodel, om het functioneren van de persoon in zijn werkcontext als een totaalbeeld scherp te krijgen, zo stelt hij,.

Het werken met modellen kan opgevat worden als aangrijpingspunten om de student te helpen bij het leren te reflecteren. Andere modellen om de reflectie vanuit meergelaagdheid te stimuleren zijn bijvoorbeeld de niveau's van Bateson (1972) aan de hand waarvan de begeleider kan doorvragen naar het geen zich onder de waterlinie afspeelt.

Kuijpers & Meijers (2009) stellen dat er een aantal randvoorwaarden nodig zijn om te leren reflecteren namelijk: een praktijk gerichte context en de dialoog met, met name de begeleider. Kuijpers & Meijers geven aan dat het voor de meeste mensen moeilijk is om uit zich zelf te reflecteren. Het zelfstandig reflecteren met behulp van vragenlijsten en modellen maakt dat de lerende trucs kan gaan toepassen en niet tot verdiepende reflectie komt. Voor dat laatste zijn anderen, deskundigen nodig die net die vraag stellen waar de lerende zelf nog niet opgekomen zou zijn.

Verhofstadt-Denève e.a.(1995) geven aan dat om te komen tot reflecteren, onderliggende denkprocessen al ontwikkeld dienen te zijn. Zij doelen daarmee op het in staat zijn om een situatie vanuit verschillende perspectieven te bekijken, kunnen relativeren, verbanden kunnen zien.

Zijn die denkprocessen niet ontwikkeld dan is het reflecteren niet meer dan het toepassen van wat Kuijpers & Meijers noemen een truc en is er in de optiek van de auteurs geen sprake van reflectie in de zin van daadwerkelijke verdieping.

Luken (2010) wijst op het belang van een bepaalde gerijptheid. Hij voegt toe dat reflecteren veelal een kunst is die weggelegd is voor hoger opgeleiden.

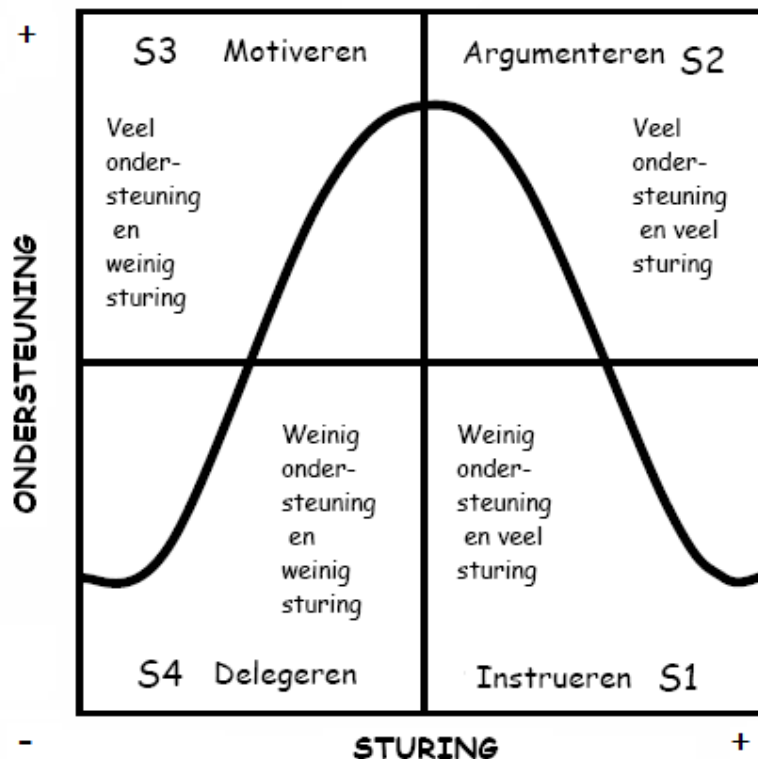
Afhankelijk van wat er onder reflecteren verstaan wordt kan gezegd worden of reflecteren wel of niet is te leren. Jacobs & Murray (2010) onderscheiden vijf niveaus van reflectie: het laagste niveau duiden zij op technisch – methodische reflectie en is vooral gericht op inhoud. Naar mate de niveaus stijgen heeft de reflectie meer betrekking op het proces. Het hoogste niveau noemen zij de meta reflectie. Daarbij gaat het om de vraag hoe reflecteer en leer ik.

Concluderend ben ik van mening dat iedereen kan leren reflecteren, maar dat niet iedereen op het zelfde niveau kan leren reflecteren. Voor de een ligt het plafond wat hoger dan voor de ander.

De kunst van het begeleiden is goed af te stemmen waar het plafond van de individuele student zich bevindt. Ik ben van mening dat de hoogte van het plafond in verschillende contexten anders kan zijn. Wanneer zich een nieuwe situatie voor doet met nieuwe inhoud kan er sprake zijn van verwarring wat maakt dat de lerende zich eerst moet richten op de inhoud om vervolgens ruimte te ervaren voor gerichtheid op het proces. Ik herken hierin wat Groen (2008) zegt, namelijk om tot reflectie te komen, is rust nodig.

Rust vat ik op twee manieren op:

- A. Rust in de betekenis van rust qua tijd: even geen tijdsdruk en stress vanwege haast. Hierin herken ik de rust zoals Groen (2008) beschrijft.
- B. Rust in de betekenis van een situatie overzien, overzicht hebben door te begrijpen wat er inhoudelijk van je gevraagd wordt en je daardoor meer ruimte krijgt om na te gaan hoe je te werk gaat. Deze rust koppel ik aan de theorie over situationeel leiderschap van Hersey, Blanchard & Johnson (2007).



Figuur 2: Situationeel Leaderschap (Hersey, Blanchard & Johnson, 2007).

S1: Instrueren. De begeleider instrueert, doceert, geeft de kaders aan, doet voor.

S2: Argumenteren. De begeleider stelt vragen, luistert actief en samen met de lerende wordt gekeken naar doelen en de wijze waarop deze te behalen zijn.

S3: Ondersteunen. De begeleider is klankbord en de lerende bepaalt zelf zijn weg (het hoe en waarom) naar het doel.

S4: Delegeren. De begeleider laat de lerende los. De lerende is in staat om zelfstandig te werk te gaan.

Op grond van het model van situationeel leiderschap van Hersey, Blanchard & Johnson (2007), ben ik van mening dat de begeleiding van de student ten aanzien van de reflectief onderzoekende houding bepaald wordt door waar de student insteekt. Dat wil zeggen: heeft de student nog weinig ervaring en is de context nieuw? Dan zal de begeleiding in eerste instantie bestaan uit sturing (S1). Het begeleiden van reflectie zal vooral bestaan uit het uitleggen van reflectiemodellen, van criteria voor goed reflecteren en al doende oefenen aan de hand van relevante praktijk situaties (Kuijpers & Meijers, 2009).

Naarmate de student meer en meer vertrouwt raakt met *wat* van hem gevraagd wordt (de inhoud), zal hij zich meer bezig kunnen houden met: *hoe* ga ik te werk en *waarom* (het proces). Voor de begeleiding betekent dit dat die meer en meer zal bestaan uit achterover leunen en luisteren (S2 en S3) en eventueel loslaten (S4).

2.8 Gevaren van reflecteren

Los van de vraag of iedereen kan leren reflecteren, ziet Luken (2010) ook risico's van reflectie. Wanneer reflecteren niet op de goede manier gebeurt kan dit volgens hem leiden tot piekeren. Luken plaatst zijn kanttekening bij wat hij noemt een algemene vanzelfsprekendheid dat 'het iemand aan het denken zetten' een goede zaak is. Hij stelt dat veel gedachten van mensen over zichzelf volslagen nutteloos zijn. Het blijven hangen in nutteloze denkprocessen leidt volgens hem tot piekeren. Luken concludeert dat dit niet een reden is om te stoppen met reflecteren, maar we moeten minder en beter reflecteren. Als aangrijpingpunt noemt hij dat de reflectiecyclus van het 'voelen', 'denken', 'beslissen' en 'doen' zoals ook door Groen (2008) beschreven, helemaal wordt doorlopen. Dat wil zeggen: om piekeren te voorkomen moet het denken overgaan in beslissen, vervolgens in het doen, waarna stil gestaan kan worden bij hoe de situatie voelde, wat weer de aanzet is voor nadenken over vervolgstappen. Hetgeen Luken aangeeft bevestigt mij in mijn mening dat het voor goed reflecteren belangrijk is dat dit onder deskundige begeleiding plaats vind. Op grond van de literatuur over reflecteren ben ik van mening dat samen reflecteren, in dialoog als prettiger en nuttiger wordt ervaren dan in je eentje reflecteren. De fysieke aanwezigheid van de begeleider is daarin belangrijk om het proces van de student mee te helpen sturen. Ik ben benieuwd hoe de begeleiders en studenten in de leer- en onderzoekslijn waar ik werk, de begeleiding ervaren met het oog op goed reflecteren. Onder goed reflecteren versta ik in navolging van Luken (2010) dat de student (met behulp van de begeleider) doelgericht in beweging blijft, dat wil zeggen dat de student tijdens het reflecteren de hele reflectiecyclus doorloopt. Vandaar mijn onderzoeksvraag: *Hoe ervaren de begeleiders en de studenten de begeleiding in de onderzoekslijn met betrekking tot de ontwikkeling van de reflectief onderzoekende houding van de studenten?*

Hoofdstuk 3 Methode van onderzoek

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk beschrijf ik hoe ik mijn onderzoek heb opgebouwd en verantwoord ik mijn keuzes voor de gehanteerde onderzoeksmethoden.

Met mijn onderzoek wil ik een antwoord vinden op de volgende vraag:

Hoe ervaren de begeleiders en de studenten de begeleiding in de onderzoekslijn, ten aanzien van de ontwikkeling van de reflectief onderzoeken houding (ROH) van de studenten?

Deelvragen:

1. Wat doen vinden en willen de begeleiders in de onderzoekslijn ten aanzien van het ontwikkelen van de reflectief onderzoekende houding van de student.
2. Wat doen, vinden en willen de studenten in de onderzoekslijn ten aanzien van het ontwikkelen van hun reflectief onderzoekende houding.

3.2 Type onderzoek

Om te beginnen is dit onderzoek een praktijkgericht onderzoek (Harinck 2009). Mijn onderzoek richt zich namelijk op een specifieke verlegenheidssituatie in de context van mijn eigen onderwijspraktijk en specifiek die van de onderzoeksbegeleiding in de leerroute waar ik werkzaam ben. In termen van Kallenberg (2007) is mijn onderzoek op te vatten als een case study omdat mijn onderzoek uitsluitend betrekking heeft op mijn 'case', namelijk de onderzoeksgroep en de begeleiders in mijn leerroute. De conclusies bevatten daarom geen uitspraken die voor andere leerroutes gelden. De winst van deze casestudy zit echter in de mogelijke herkenbaarheid voor begeleiders in andere leerroutes ten aanzien van keuzes, veronderstellingen, acties, reflecties en wensen.

Baarda, De Goede en Theunissen (2009) geven aan dat een case study bij uitstek geschikt is om het veranderingsproces van de betrokkenen te beschrijven. Harinck (2009) en De Lange, Schuman & Montessori (2010) spreken in het verband van case studys ook van 'good practices'. Een good practice is een voorbeeld waarvan anderen (collega's) iets kunnen leren.

Het goede voorbeeld in dit onderzoek zit vooral in de wijze waarop de begeleiders al doende vanuit een reflectief onderzoekende houding naar zich zelf en naar elkaar kijken en in voortdurende dialoog met elkaar, samen hun eigen onderwijs praktijk in de onderzoekslijn aan het verbeteren zijn.

In de definitie van Ponte (Ponte 2010) heeft mijn onderzoek ook een aantal aspecten van een actieonderzoek. Actieonderzoek is in die definitie gericht op de wisselwerking met de praktijk, om in dialoog met de praktijk het eigen handelen kritisch te bekijken, te verbeteren, en weer kritisch door jezelf en door anderen te (laten) bekijken..

In het kader van dit onderzoek bestaat de dialoog uit gesprekken tussen studenten en mij als onderzoeker en tussen onderzoeksbegeleiders en mij als onderzoeker.

In samenspraak met zowel studenten als met de begeleiders worden begeleidingsinterventies en handelingen door de studenten en de begeleiders geëvalueerd en worden nieuwe handelingen uitgevoerd en weer opnieuw geëvalueerd.

In mijn onderzoek gebruik ik methoden die binnen de literatuur zijn terug te vinden onder praktijk onderzoek, actie onderzoek en case study. Deze vormen van onderzoek vallen onder de het type kwalitatief onderzoek. Kenmerkend voor kwalitatief onderzoek is de betrokkenheid van de onderzoeker bij de praktijk en dat de opbrengsten van het onderzoek direct gerelateerd zijn aan de eigen praktijk. Dit in tegenstelling tot het wetenschappelijk onderzoek (Baarda 2010).

De visie van waaruit ik mijn onderzoek doe, namelijk het in dialoog zijn en samen al doende de onderwijspraktijk ontwikkelen vind ik terug in het sociaal constructivisme. Een stroming binnen de leerpsychologie die er van uitgaat dat mensen in samenwerking, hun eigen subjectieve werkelijkheid creëren. (Ruijters 2006), (Bolhuis & Simons 2001)

3.3 De respondenten en hun context

Voor het beantwoorden van deelvraag 1 zijn de respondenten de 2 begeleiders binnen mijn leerroute van de Master Sen opleiding. Beide begeleiders hebben sinds 2008 ervaring met het begeleiden van LOL groepen in onze leerroute.

Voor het beantwoorden van deelvraag 2 zijn de respondenten de 6 studenten die ik begeleid in de onderzoekslijn. 4 van de 6 heb ik vorig jaar begeleid in de leerlijn. 2 studenten zijn in het 2^e jaar (de onderzoekslijn) ingestroomd en hebben geen ervaring met de leerlijn.

De onderzoekslijn telt 5 bijeenkomsten van ieder 3 ½ uur, verspreid over de maanden november t/m juni.

Dit studiejaar zijn voor het eerst van september tot november 3 plenaire bijeenkomsten georganiseerd waarin de studenten werkcolleges krijgen in: het opstellen van de eigen onderzoeksvraag, literatuur- en dataverzameling, validiteit / betrouwbaarheid en ethiek. Deze bijeenkomsten vallen buiten het bestek van mijn onderzoek, maar ik vermoed dat deze

kennismodule van invloed kan zijn op hetgeen in de LOL onderzoeksbijeenkomst zal voorvallen. Dit aspect wordt verwerkt in de topiclijst voor de gesprekken met de studenten als met de begeleiders.

3.4 Aanpak van mijn onderzoek

Mijn onderzoek start in september 2011 wanneer ik begin met de voorbereidingen voor de bijeenkomsten van de onderzoeksgroepen en in het bijzonder, mijn onderzoeksgroep. De voorbereidingen bestaan voornamelijk uit overleg met de andere LOL begeleiders over: wat willen we, wat gaan we doen, wat verwachten we ten aanzien van de reflectief onderzoekende houding van de studenten in relatie tot hun praktijkonderzoek. Belangrijk aspect in het ontwikkelen van de ROH is dat de student leert te reflecteren vanuit meergelaagdheid (de Bruïne, Claasen, Siemons & Jansma, 2010). Concreet betekent dit dat de begeleiders na elke bijeenkomst reflecteren op wat helpt om de student te laten reflecteren op zowel instrumenteel, communicatief als normatief niveau. De reflecties van de begeleiders leiden vervolgens tot mogelijke bijstellingen ten aanzien van de volgende lol bijeenkomst.

Van alle collegiale overleggen met mijn collega lol begeleiders in de onderzoekslijn maak ik aantekeningen. Wat vinden wij dat 'goed' is in de betekenis van wat zal bijdragen aan de ontwikkeling van de reflectief onderzoekende houding (ROH) van de studenten.

Tijdens de bijeenkomst ben ik in dialoog met de studenten aan de hand van een thema behorend bij de betreffende bijeenkomst. De thema's zijn: wat raakt je in je eigen praktijk? critical friendship, reflecteren, kritisch onderzoeken, meergelaagdheid, ontdekkingen en opbrengsten naar aanleiding van de bijeenkomst. Zo doende is de groep studenten uit mijn onderzoekslijn een focusgroep (De Lange, Schuman & Montessori, 2010) waarin kwalitatieve data worden verzameld aan de hand van de uitwisseling van ideeën, opvattingen, belevingen en gevoelens.

Elke bijeenkomst wordt afgesloten met het verwoorden van een belangrijke persoonlijke ontdekking gerelateerd aan de professionele persoonlijke ontwikkeling van de student: de zogenaamde AHA-ervaringen (Jacobs & Bouman, 2010). Een AHA-ervaring vat ik op als: 'het kwartje valt, nu begrijp ik hoe het zit'

Alle ontdekkingen bevindingen en uitkomsten leg ik vast in mijn logboek.

Na 3 LOL bijeenkomsten organiseer ik een groepsdiscussie met de lolbegeleiders. Voor dit gesprek maak ik gebruik van een topiclijst (Baarda, 2010). Deze topiclijst is terug te vinden in bijlage1. In de groepsdiscussie wil ik met de lolbegeleiders terug kijken op wat wel en niet

werkte om de ROH te bevorderen en is het de bedoeling in samenspraak nieuwe ideeën te genereren voor de komende begeleidingsbijeenkomsten.

3.5 Betrouwbaarheid

Kallenberg (2007) geeft aan dat het in het kader van betrouwbaarheid van een actieonderzoek, belangrijk is dat de onderzoeker gebruik maakt van critical friends. Mijn critical friends zijn mijn opleidingsgenoten van mijn eigen Master Sen opleiding en de collega LOL begeleiders uit het professionaliseringstraject Begeleider Leer en Onderzoekslijn (BLO) van Fontys OSO. Zij zijn de betrokken buitenstaanders die gelden als mijn klankbord en de kritische noot stellen bij het opstellen van mijn onderzoeksvraag, het maken van de onderzoeksmethoden en het verwerken van de verzamelde data.

Naast de feedback door critical friends is transparantie volgens Kallenberg voor de betrouwbaarheid van actieonderzoek belangrijk. Transparantie verkrijg ik door het met name in dit mijn hoofdstuk over onderzoeksmethoden aan te geven welke stappen ik in mijn onderzoek achtereenvolgens zet en de verantwoording voor de gemaakte keuzes daarin. Ik mijn onderzoek maak ik gebruik van een logboek.

3.6 Ethiek

Vertrouwen, zorgvuldigheid en collegialiteit (Boerman, 2008) zijn ethische aspecten die in mijn onderzoek een belangrijke rol spelen, te meer omdat ik als onderzoeker ook LOL begeleider van de studenten ben. Ik vind het daarom belangrijk dat ik elke bijeenkomst weer aan de studenten duidelijk maak wanneer ik vanuit welke rol vragen stel.

Bij aanvang van mijn onderzoek en tijdens elke lolbijeenkomst vraag ik de studenten mondeling toestemming om de feedback die zij geven en de bevindingen die zij op schriftstellen gebruikt mogen worden als eventuele data voor mijn onderzoek.

Mijn collega lolbegeleiders zijn vanaf de start van mijn opleiding betrokken bij de ontwikkeling van mijn onderzoek, door het meedenken en uitwisselen van interventies die bijdragen aan de ROH van studenten, hun mening en wensen. Ik heb hun toestemming om hun opmerkingen en ervaringen op te nemen als eventuele data.

Afspraak naar zowel de begeleiders als de studenten is dat zij gedurende het hele onderzoek, anoniem blijven. Zorgvuldigheid en collegialiteit (Boerman 2008) vind ik belangrijke waarden in mijn praktijkonderzoek. Deze wil ik borgen door transparant te zijn over het wat, hoe en waarom van de handelingen die ik in het kader van mijn onderzoek verricht.

Hoofdstuk 4 Data analyse en resultaten

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de data geanalyseerd die ik heb verkregen uit:

- mijn logboekverslagen van mijn lolbijeenkomsten met de studenten van het 2^e jaar. Deze bevatten mijn eigen reflecties op de lolbijeenkomsten en de opbrengsten van gesprekken met studenten.
- Mijn aantekeningen van de collegiale overleggen met de collega lolbegeleiders voor en na de lolbijeenkomsten.
- Het interview met de lolbegeleiders na de 3^e lol bijeenkomst.

Uit al deze data heb ik een selectie gemaakt van data die relevant zijn voor de beantwoording van mijn onderzoeksvraag en de deelvragen:

Hoe ervaren de begeleiders en de studenten de begeleiding in de onderzoekslijn met betrekking tot de ontwikkeling van de reflectief onderzoekende houding van de student?

1. Wat doen, vinden en willen de begeleiders in de onderzoekslijn ten aanzien van het ontwikkelen van de reflectief onderzoekende houding van de student?
2. Wat doen, vinden en willen de studenten in de onderzoekslijn ten aanzien van het ontwikkelen van hun reflectief onderzoekende houding?

Het systematisch verzamelen en ordenen van mijn data heb ik als volgt gedaan: *reflectie vooraf* (aan de lol groepbijeenkomsten), *reflectie tijdens* en *reflectie achteraf* na afloop van de lolgroepsbijeenkomst (Groen 2006). Gedurende het gehele onderzoeksproces leiden gevonden data tot interventies en nieuwe data en de reflecties daarop (Baarda 2009).

De data verkregen aan de hand van de 4 lol bijeenkomsten heb ik op de volgende wijze gecategoriseerd:

Vooraf aan de lol bijeenkomst:

- wat *willen* de lolbegeleiders ten aanzien van de betreffende bijeenkomst (reflectie vooraf (Groen 2006)

Tijdens de bijeenkomst (reflection in action Schön, 1983):

- wat *doen* de begeleiders
- wat *doen* de studenten

- wat *vinden* de studenten
- wat *willen* de studenten

Na de bijeenkomst: wat vinden de begeleiders (reflection on action, Schön, 1983)

De verkregen data heb ik per bijeenkomst geanalyseerd aan de hand van de drie niveaus van reflecteren: instrumenteel, communicatief en normatief (zie voor definiëring hoofdstuk 2). De reden hiervoor is dat de onderzoeksvraag voortkomt uit de verlegenheidssituatie: hoe komt het dat in de onderzoekslijn de reflecties door de student voornamelijk plaats vinden op instrumenteel niveau? Wat kunnen we als begeleiders doen zodat de studenten in de onderzoekslijn ook op communicatief en normatief niveau gaan reflecteren.

Naast de gesprekken met de studenten heb ik als aanvullende bron de Aha- ervaringen van de studenten gebruikt. Aha ervaringen zijn de ontdekkingen in de zin van 'Aha, zo zit dat dus'. In de data-analyse heb ik de Aha's verwerkt in de categorie *wat doen, vinden, willen* de studenten tijdens de lolbijeenkomst.

Het interview met de lolbegeleiders heb ik opgenomen op een voicerecorder, uitgeschreven en de voor het onderzoek relevante uitspraken geordend binnen de categorieën: *wat vinden doen* en *willen* de begeleiders ten aanzien van hun begeleiding in de ontwikkeling van de ROH van de studenten.

4.2 Bijeenkomst 1

Vooraf: wat *wil* ik

- Interactie: elkaar kritisch bevragen op denken, voelen, willen en doen. Dit met het oog op het construeren van een eigen onderzoeksvraag die voortkomt uit de eigen praktijk en uit de eigen leerwens van de student.

Tijdens: wat *doe* ik

- Focussen door middel van vooraf afgestemde werkvormen op: in hoeverre komt je onderzoeksvraag voort uit je persoonlijke leerwens.
- Vast blijven houden aan het bevragen volgens het model denken, willen,voelen, doen. Dit ook expliciet van de studenten vragen dit te doen.

Tijdens: wat *doen, vinden* en *willen* de studenten:

- Vragen stellen aan de begeleider of hun onderzoeksvraag en de deelvragen logisch in elkaar zitten.
- De studenten vinden dat zij op dat moment niet voldoende kennis hebben om elkaar feedback te geven op de kwaliteit van onderzoeksvragen.
- Het doorvragen door de begeleider op denken, voelen, willen en doen, vinden zij prettig en zinvol in het kader van kritisch naar het eigen onderzoek kijken.

Achteraf: wat *vind* ik

De begeleiders menen dat zij te veel zijn gaan doceren over onderzoek doen dan dat reflectie op communicatief en normatief niveau plaats vond. Zij zien de noodzaak om toch steeds te blijven bevragen op communicatief en normatief niveau: uiteindelijk zal het kwartje bij de student vallen. Dit was namelijk ook zo in het vorige jaar, de leerlijn.

Conclusie op data niveau naar aanleiding van bijeenkomst 1:

In het formuleren van hoofd en deelvragen spelen vooral vragen op instrumenteel niveau bij de student. Zij hebben de behoefte aan zekerheid en bevestiging. Wanneer hun onderzoeksopzet technisch (instrumenteel) goed in elkaar zit, lijkt het of dat zij dan pas door kunnen stappen naar de andere niveaus. Het kost begeleiders moeite om niet in hun doceerrol te stappen (instrumenteel niveau)

4.3 Bijeenkomst 2

Datum: 11/01/11

Vooraf: wat *wil* ik:

De studenten stellen elkaar kritische vragen over de door hen beschreven literatuur en over hun onderzoeksmethoden

Tijdens: wat *doe* ik

De studenten bevragen over achterliggende drijfveren om de keuze van hun literatuur en onderzoekmodel toe te lichten en te onderbouwen. Op deze manier stuurt de begeleider aan op het kritisch bevragen en heeft daarmee een voorbeeld functie naar de studenten

Tijdens: wat *doen*, *vinden* en *willen* de studenten

- Aan de hand van het doorlopen van de leercyclus van Kolb geven de studenten aan zicht te krijgen in hun eigen belemmerende en bevorderende factoren in het werken aan hun onderzoek..

- Zij geven aan nu ze een idee hebben hoe ze hun onderzoek kunnen aanpakken, ruimte voelen om naar hun eigen leerstijl en leerproces te kijken.
- 3 van de 6 studenten vindt dat de begeleider inhoudelijke tips dient te geven over relevante literatuur.

Achteraf: wat *vind* ik

De begeleiders vinden dat de studenten zelfredzaam dienen te zijn in het opzetten van hun onderzoek. In de praktijk blijkt echter dat de studenten nog veel sturing nodig hebben. De begeleiders denken dat door het tussentijds ruimschoots schriftelijk voorzien van feedback op de aanpak van het onderzoek (instrumenteel niveau), tijdens de bijeenkomsten meer ruimte zal zijn voor onderlinge dialoog tussen de studenten op communicatief en normatief niveau.

Conclusie op data niveau naar aanleiding van bijeenkomst 2

Zowel studenten als begeleiders menen dat wanneer de studenten tussentijds meer schriftelijke feedback op instrumenteel niveau van de begeleiders krijgen, zij tijdens de lol bijeenkomst beter in staat zullen zijn op communicatief en op normatief niveau met elkaar in gesprek te kunnen gaan.

4.4 Bijeenkomst 3

Datum: 01/03/11

Vooraf: wat *wil* ik:

De studenten presenteren de wijze waarop ze hun data hebben verzameld en hoe zij deze willen gaan analyseren. Daarbij bevragen zij elkaar kritisch op de gemaakte keuzes.

Tijdens: wat *doe* ik:

Eerste ander half uur plenair: kennis overdracht over data analyse, tweede anderhalf uur: in sub groepen waarin de begeleiders uiteindelijk veel individuele vragen beantwoorden

Tijdens: wat *doen*, *vinden* en *willen* de studenten

Het werkcollege van de eerste anderhalf waarin aan de hand van opdrachten in groepjes wordt samengewerkt was prettig. Er werd geoefend in het ordenen en labelen van data. In de tweede anderhalf uur hebben twee studenten nog veel instrumentele vragen. De andere 4 studenten willen meer uitwisselen over het persoonlijke aandeel binnen hun onderzoek.

Achteraf: wat *vind* ik

Voordeel van de eerste helft plenair werkcollege was volgens de drie begeleiders de uitleg en de oefenopdrachten met betrekking tot data-analyse. Nadeel vond met name de begeleider van de grootste lol groep dat er te weinig tijd overbleef voor bespreking in de subgroep.

Conclusie op data niveau naar aanleiding van bijeenkomst 3

Tussentijdse planning van een werk college over data analyse is een goede timing. Het dilemma is echter in hoeverre dit kennis gedeelte qua tijd past binnen de leer- en onderzoekslijn.

Opbrengsten naar aanleiding van het interview met de collega onderzoeksbegeleiders:
tussentijdse reflecties

15/03/11

Wat *vinden* de lolbegeleiders:

- Een reflectief onderzoekende houding is volgens de begeleiders het niet klakkeloos overnemen van dat wat je leest en ziet. Maar het goed nadenken en bronnen bij je bevindingen zoeken. Vooral kritisch zijn naar je eigen handelen in je praktijk. Ook wordt genoemd: niet alleen kennis vergroting door onderzoek (dit wordt door de begeleiders aangeduid als professionalisering op instrumenteel niveau) maar met die kennis de vertaalslag maken naar zichzelf en het hoe en waarom bevragen van het eigen handelen (door de begeleiders aangeduid als professionalisering op communicatief en normatief niveau).
- Het kost tijd om in de onderzoekslijn de student op communicatief en normatief niveau te 'krijgen'. Het vraagt om veel oefenen met de studenten, waarbij de begeleider een voorbeeldfunctie heeft en de studenten coacht in het elkaar kritisch bevragen.
- Het komen tot de onderzoeksvraag is een gedeelte van het onderzoek waar de persoonlijke drijfveren en identiteit van de student duidelijk een rol spelen. Dit is minder het geval in de onderdelen over onderzoeksmethode en data-analyse omdat dit naar hun mening technische onderdelen zijn.

Wat *doen* de lolbegeleiders:

- Bewust kritisch doorvragen op het waarom van gemaakte keuzes.
- Het vragen naar AHA- ervaringen, omdat dit zorgt voor reflectie op het eigen handelen van de studenten.

- De leercyclus van Kolb gebruiken om het leerproces van de student in relatie tot zijn onderzoek helder te hebben.
- Regelmatig in de valkuil stappen van doceren in plaats van coachen.

Wat *willen* de lolbegeleiders:

- Na iedere lol bijeenkomst kort bij elkaar komen en ervaringen delen.
- Onderling oefenen in het stellen van kritische vragen die de student aanzetten tot reflectie op het eigen handelen.
- Minimaal 3 intervisie bijeenkomsten per jaar met de collega lolbegeleiders in het kader van delen en ontwikkelen van deskundigheid.
- Een meer coachende rol aannemen en de studenten elkaar laten bevragen.
- Nagaan in hoeverre tussen de LOL bijeenkomsten door, kennisonderdelen over onderzoek doen zijn te realiseren. Dit om te voorkomen dat kennisonderdelen in de lol plaats gaan vinden.

Conclusie op data niveau:

Collegiale uitwisseling wordt door de begeleiders als waardevol ervaren omdat door de uitwisseling nieuwe geschikte werkvormen ontstaan en daarnaast met elkaar coach vaardigheden worden geoefend. De begeleiders geven het belang aan van kritisch kijken hoe kennisoverdracht over onderzoek doen, uit de LOL bijeenkomsten is te houden.

4.5 Bijeenkomst 4

Datum: 26/04/11

Vooraf: wat *wil* ik:

- Coachen, in de zin van achteroverleunen en de studenten elkaar kritisch laten bevragen

Tijdens: Wat *doe* ik:

- De opdracht geven: iedereen stelt zoveel mogelijk communicatief en normatief gerichte vragen. Instrumenteel gerichte vragen mogen, maar daarnaast in dezelfde verhouding ook communicatief en normatieve gerichte vragen.

Tijdens: wat *doen*, *vinden* en *willen* de studenten

- Nu hun onderzoek in een afrondende fase komt vinden de studenten dat zij meer dan hiervoor zicht hebben op hun eigen leerstijl en op hun drijfveren van waaruit zij hun onderzoek doen.
- Zij bevragen elkaar meer dan in de vorige bijeenkomsten op het effect van hun onderzoek op hun omgeving
- De ervaring van het elkaar kritisch bevragen en laten reflecteren is zinvol en leerzaam omdat het nieuwe invalshoeken en verdieping biedt

Achteraf: wat *vind* ik

De begeleiders vinden dat in deze bijeenkomst meer kritische vragen door de studenten werden gesteld. Ook vinden zij dat de studenten zicht hebben op hun eigen ontwikkelingsproces.

Conclusie op data niveau:

Zowel studenten als begeleiders ervaren een verschuiving van aanvankelijk instrumenteel niveau naar communicatief en normatief niveau. De begeleider gaat meer coachen en de studenten zijn meer dan in de vorige bijeenkomsten met elkaar in kritische dialoog.

Hoofdstuk 5 Beantwoording van de onderzoeksvraag

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk zet ik aan de hand van de data-analyse mijn bevindingen uiteen die bijdragen aan de beantwoording van mijn onderzoeksvraag en de deelvragen. De conclusies die ik in dit hoofdstuk trek zijn gerelateerd aan de verkregen data en aan relevante literatuur.

Mijn onderzoeksvraag:

Hoe ervaren de begeleiders en de studenten de begeleiding in de onderzoekslijn met betrekking tot de ontwikkeling van de reflectief onderzoekende houding van de student?

De deelvragen:

1. Wat doen, vinden en willen de begeleiders in de onderzoekslijn ten aanzien van het ontwikkelen van de reflectief onderzoekende houding van de student?.
2. Wat doen, vinden en willen de studenten in de onderzoekslijn ten aanzien van het ontwikkelen van hun reflectief onderzoekende houding?.

5.2 Beantwoording van deelvraag 1

Wat doen, vinden en willen de begeleiders in de onderzoekslijn ten aanzien van het ontwikkelen van de reflectief onderzoekende houding van de student?

Uit de gesprekken met de lolbegeleiders blijkt dat naar hun mening een reflectief onderzoekende houding duidt op het feit dat de student in staat is te reflecteren op zowel instrumenteel, communicatief als normatief niveau. Hiermee verwijzen zij naar de competentie 'Reflectie vanuit meergelaagdheid' uit het generieke competentieprofiel speciale onderwijszorg van De Bruïne, Claasen, Siemons & Jansma (2004). Met name de ontwikkeling van reflecteren op communicatief en op normatief niveau vraagt de nodige tijd. De begeleiders geven aan dat de studenten gedurende de eerste bijeenkomsten voornamelijk reflecteerden op instrumenteel niveau. Na bijeenkomst drie bleken de studenten in staat meer uit zichzelf te reflecteren op communicatief en normatief niveau. De begeleiders blijken een voorbeeld functie te hebben: door het voordoen van de gewenste bevraging.

Ook blijkt op grond van de gesprekken met de begeleiders dat het onderwerp van reflectie in de onderzoekslijn als een geheel ander onderwerp werd ervaren dan in de leerlijn en dat

daardoor het proces van reflecteren weer opnieuw opgestart moest worden. Groen (2006) spreekt eveneens over het feit dat een nieuwe situatie, een nieuwe context aanvankelijk leidt tot reflectie op een nog niet zo diep gaand niveau. Naarmate de lerende zich meer vertrouwd voelt in de nieuwe situatie kan de reflectie dieper gaan.

Ik bemerkte bij de begeleiders de wil om voortdurend op zoek te gaan naar nieuwe vormen om de student vanuit meergelaagdheid te laten reflecteren.

Nieuwe ideeën groeiden in het al reflecterend in dialoog zijn met elkaar. Dit proces zie ik zoals Korthagen & Lagerwerf (2008) noemen flow. Flow duidt op het geïnspireerd en het betrokken bezig zijn, wat zodoende een stroom van creatie te weeg brengt. Bij flow vallen het denken, voelen, willen en handelen volgens Korthagen samen en ben je je bewust van je eigen en elkaars kwaliteiten. Mijn bevinding is dat deze flow maakt dat zowel het eigen leren van de begeleiders als prettig en uitdagend wordt ervaren en dat dit zijn weerslag heeft op dat wat in de lolgroepen gebeurt, namelijk het steeds weer uitproberen van nieuwe werkvormen om gefocust te blijven op de ontwikkeling van de reflectief onderzoekende houding van de student.

Een ander aspect dat mij opviel bij de begeleiders is de voortdurende alertheid om niet in de rol van docent te geraken. Wat werkte was zoals Lingsma (2001) noemt bewust zijn van het vragen stellen boven de waterlijn (functiegericht) en onder de waterlijn (persoonsgericht).

5.3 Beantwoording van deelvraag 2

Wat doen, vinden en willen de studenten in de onderzoekslijn ten aanzien van het ontwikkelen van hun reflectief onderzoekende houding?

Voorafgaand aan de lolbijeenkomsten hebben de studenten een kennismodule van 3 bijeenkomsten gevolgd. In de module werd door middel van hoor- en werkcollege informatie verstrekt over onderzoekshouding, onderzoeksvaardigheden, literatuur, ethiek, validiteit en betrouwbaarheid. Achterliggende gedachte van deze opzet was dat wanneer de instrumentele kennis over onderzoek aanwezig is, de studenten in de lol groep meer meergelaagd kunnen reflecteren op hun onderzoeksvraag.

Op grond van de data verkregen uit de gesprekken met de studenten concludeer ik dat de studenten inderdaad vanuit meergelaagde reflectie naar de eigen en elkaars onderzoeksvraag konden kijken. Door de kritische bevraging van de begeleiders lukt het de studenten aan te geven vanuit welke opvattingen hun onderzoeksvraag werd gestuurd. Zij gaven aan dat wanneer de kennis module niet had plaats gevonden zij in de lolbijeenkomsten meer vragen zouden hebben over 'hoe moet ik mijn onderzoek doen'.

Vragen over vanuit welke opvatting de studenten hun onderzoek verder methodisch aanpakten waren lastig te beantwoorden. Uit de data kan geconcludeerd worden dat de studenten vonden dat het methodisch opzetten en uitvoeren van een onderzoek hen vooral richtte op de vraag 'wat moet ik doen' (instrumenteel niveau) en minder op het beschrijven van hoe zij te werk zijn gegaan en waarom (communicatief en normatief niveau). De studenten gaven aan niet aan het communicatief en normatief niveau toe te kunnen komen omdat ze op dat moment nog midden in het proces zaten van 'wat moet ik doen?'. Hieruit trek ik de conclusie dat om te komen tot reflectie op communicatief en normatief niveau er een voldoende kennisbasis aanwezig dient te zijn over 'wat moet ik doen'. Of dit betekent dat reflecteren op instrumenteel, communicatief en normatief niveau in moeilijkheid van oplopende orde zijn, is te voorbarig. Dat deze manieren van reflecteren op ieder moment in elke situatie gelijkelijk en in onderlinge samenhang kunnen plaats vinden betwijfel ik op grond van de gevonden data, aangezien uit de gesprekken met zowel de studenten als de begeleiders blijkt dat wanneer zich een nieuwe situatie voor doet (onderzoek gaan doen) er eerst duidelijkheid en zekerheid moet zijn over 'wat moet ik doen'. Onzekerheid over een goede onderzoeks aanpak, zo gaven de studenten aan maakt dat ze weinig kritische vragen op communicatief en normatief niveau konden stellen omdat ze de rust daartoe niet voelden.

Na bijeenkomst 3 vonden de studenten dat zij meer dan in de voorgaande bijeenkomsten zicht hadden op hun eigen leerstijl en leerproces. Uit de data verkregen door de gesprekken met de studenten concludeer ik dat dit te maken heeft met het gegeven dat de student in dit stadium van het onderzoek doen in de gaten heeft wat hij moet doen ten aanzien van zijn onderzoek en meer ruimte ervaart om na te denken hoe hij tot bepaalde keuze is gekomen en waarom.

Mijn bevinding is dat naar mate de studenten meer in de afronding van hun onderzoek komen, zij meer loskomen van hun onderzoek en beter van een afstand naar hun eigen handelen en naar en elkaars opvattingen kunnen kijken.

Conclusie: wanneer je tot over je oren in de stress van je onderzoek zit doordat je met tijdsdruk te maken hebt en je onzeker voelt of je op goede weg zit, dan is het erg moeilijk zelfstandig kritisch en rustig naar je zelf te kijken. Immers zoals Groen (2006) zegt, om goed te kunnen reflecteren heb je tijd en rust nodig.

Een andere conclusie is dat de bijeenkomsten van de lolgroepen een rustpunt zijn waarin ruimte is tot kritisch nadenken door de studenten. Dit nadenken wordt vooral aangestuurd door de kritische bevraging van de begeleider en wordt door de studenten ervaren als stimulerend omdat zij door de kritische bevraging van de begeleider getraind worden in het kritisch nadenken over zichzelf. In de eerste lolbijeenkomsten heeft de begeleider daarin nog

een sturende rol en voortrekkers rol. In de latere bijeenkomsten lukt het de student beter om zelfstandig kritisch naar zichzelf te kijken.

Wat opvalt uit de data is dat reflecteren op normatief niveau beter ging ten aanzien van reflectie op het geleerde van het afgelopen studie jaar dan op de bijeenkomst zelf. Ik herken hierin de bevindingen van Jacobs (2011). Zij stelt de vraag of het proces van normatieve professionalisering van de studenten voldoende naar voren zou zijn gekomen zonder de dialoogbijeenkomst een paar maanden na de afronding van de afstudeerwerkstukken. Voor mijn onderzoek zou dit betekenen dat de reflecties op normatief niveau meer uit de verf komen wanneer de studenten hun onderzoek helemaal hebben afgerond en daadwerkelijk met een tijdsspanne van een aantal maanden, met afstand terug kunnen kijken op hun leerproces.

5.4 Eindconclusie en beantwoording van de onderzoeksvraag

Hoe ervaren de begeleiders en de studenten de begeleiding in de onderzoekslijn met betrekking tot de ontwikkeling van de reflectief onderzoekende houding van de student?

Op grond van de data die ik heb verkregen uit de gesprekken met zowel de begeleiders als de studenten concludeer ik dat het aspect tijd, een belangrijke rol speelt in de ontwikkeling van een reflectief onderzoekende houding. Het duurt even voor er ruimte en inzicht is over wat een reflectief onderzoekende houding is. Het vraagt een manier van denken waarin je moet groeien. In dit proces ervaren de begeleiders dat ze voortdurend alert dienen te zijn om niet in hun doceerrol te schieten. Ten aanzien van de studenten zie ik het als een logische fase in hun ontwikkeling in hun reflectief onderzoekende houding dat zij tijdens het doen van hun onderzoek veel instrumentele feedback van hun begeleiders nodig hebben.

De ervaringen van begeleiders en studenten ten aanzien van de begeleiding lopen niet ver uiteen. De waardering ervan wel: studenten waarderen instrumenteel gerichte feedback. De begeleiders waarderen instrumentele feedback in mindere mate.

Hoofdstuk 6 Conclusies en aanbevelingen

6.1 Inleiding

In dit hoofdstuk beschrijf ik wat de getrokken conclusies betekenen voor mijn praktijk, namelijk het begeleiden van studenten in de onderzoekslijn binnen een leerroute van de Master Sen. Tevens geef ik inhoudelijke aanbevelingen voor zowel de praktijk als voor vervolgonderzoek.

6.2 Conclusies en aanbevelingen ten aanzien van lolbegeleiding

Het is niet vreemd dat studenten in het tweede jaar in de leer- en onderzoekslijn in de beleving van de begeleiders een terugval krijgen. Aan het eind van het eerste jaar waren de studenten in staat om op instrumenteel, communicatief en normatief niveau, te reflecteren. In de eerste bijeenkomsten van het tweede jaar bij de start van de onderzoekslijn, was er nauwelijks sprake van deze meergelaagde reflectie. Zowel de begeleiders als de studenten ervaren dit.

Op grond van mijn onderzoek realiseer ik mij dat het begin de onderzoekslijn een nieuwe situatie is omdat het onderwerp van reflectie anders is namelijk onderzoek, of in ieder geval door de studenten als anders wordt ervaren. Uit mijn onderzoek blijkt echter dat het geleerde wel degelijk terugkomt na 3 bijeenkomsten wanneer de student door heeft hoe hij zijn onderzoek methodisch moet aanpakken.

De tussentijdse uitwisselingen na elke LOL bijeenkomst en de op basis daarvan voorgenomen acties voor de volgende lolbijeenkomst maakten dat de lolbegeleiders gerichte interventies konden doen om de student tijdens de bijeenkomsten in toenemende mate te laten reflecteren op met name communicatief en normatief niveau. De interventies bestonden uit het toepassen van uitnodigende werkvormen afgestemd op de leerstijlen van de studenten.

6.2.1 Aanbeveling 1:

Laat de studenten in het eerste leerjaar, in de leerlijn al een verlegenheidssituatie in de eigen werk setting beschrijven. Daarnaast kunnen de in leerlijn ingebrachte casussen over het eigen handelen expliciet benaderd worden als een onderzoek naar het eigen handelen. Dit zal naar mijn mening bewerkstelligen dat de student het onderzoek in de onderzoekslijn, niet als een volslagen nieuwe situatie ervaart. Door in de leerlijn van begin af aan concrete opdrachten aan te bieden die betrekking hebben op de integratie van persoon, kennis en praktijk (Boosten, Bouman, Klabbbers & Smeets, 2010) bewerkstellig je naar mijn mening dat

de reflectief onderzoekende houding al van meet af aan als een rode draad door de studie loopt.

6.2.2 Aanbeveling 2:

Ga bij het begeleiden van de studenten uit van het model van situationeel leiderschap (Hersey, Blanchard & Johnson, 2007), zoals beschreven staat in hoofdstuk 2. Een nieuwe situatie, een nieuw thema (bijvoorbeeld onderzoek doen) maakt dat je als begeleider wellicht weer een stap terug moet doen en eerst weer moet gaan instrueren in je onderzoeksgroep, ondanks dat de studenten al de voorafgaande kennismodule over het opzetten van een onderzoek hebben gevolgd. Tijdens de kennis module bevinden de studenten zich volgens het model van situationeel leiderschap op het niveau van S1 (geïnstreerd worden). Daarna, in de onderzoeksgroepen wanneer de studenten aan de slag gaan met de nieuwe kennis bevinden zij zich gezien het model op niveau S2 (veel ondersteuning nodig hebben). Hier is de vraag van de student 'zit ik op de goede weg' logisch. De valkuil voor de begeleider is te reageren met ja / nee omdat...(neiging tot alleen instrueren). De uitdaging voor de begeleider is volgens S2: argumenteren. Dat betekent concreet: verwijzen naar de kaders vanuit de opleiding, de kennis bronnen en de kritische discussie aangaan in hoeverre de student daar aan voldoet.

6.2.3 Aanbeveling 3:

Handhaaf de kennisbijeenkomsten over onderzoek doen en het werkcollege over data-analyse na lolbijeenkomst 3. Hierdoor ontstaat ruimte om tijdens de lolbijeenkomsten meer aandacht te besteden aan reflectie op communicatief en normatief niveau. Laat deze kennisbijeenkomsten echter niet in de tijd van de lol vallen.

6.3 Conclusies en aanbevelingen ten aanzien van professionalisering van begeleiders

Door de begeleiders wordt regelmatige uitwisseling, wenselijk genoemd. Collegiale uitwisseling gebeurt tussentijds, ad hoc voor de bijeenkomsten en soms tussen lessen door. In het kader van mijn onderzoek heb ik bijeenkomsten met de begeleiders gepland. Dit werd als positief ervaren omdat zij nu daadwerkelijk tijd konden vrij maken om reflecterend met elkaar in dialoog te gaan.

6.3.1 Aanbeveling 4

Organiseer vaste momenten voor collegiaal overleg in het kader van 'delen'.

- voor elke lolbijeenkomst om de programma inhoud onderling te 'fine tunen'

- na elke lolbijeenkomst om ervaringen te delen en te spuien waar je tegen aan loopt en wat goed ging

Plan in het jaar, verspreid 3 intervisie bijeenkomsten, in het kader van:

- evaluatie en reflectie op het eigen handelen
- onderling oefenen in het stellen van kritische vragen en coaching

Maak daarnaast deel uit van een intervisie groep. Hierdoor doe je nieuwe ideeën op met betrekking tot aanpak in begeleiding.

6.3.2 Aanbeveling 5

Organiseer na 3 maanden na het afstuderen van de studenten een bijeenkomst met deze studenten waarin je samen terugblijkt op het ontwikkelingsproces van de reflectief onderzoekende houding. Ik verwacht dat studenten vanwege de letterlijke afstand die zij hebben genomen van hun studie, diepere reflecties kunnen geven op hun ontwikkelingsproces dan tijdens hun studie.

6.4 Evaluatie en aanbevelingen voor verder onderzoek

In mijn onderzoek heb ik het kunnen reflecteren vanuit meergelaagdheid, als graadmeter genomen voor de mate van ontwikkeling van de ROH van de student. In een vervolgonderzoek kan gekeken worden in hoeverre meergelaagde reflectie bijdraagt aan de ontwikkeling van de ROH en daaraan toegevoegd: welke andere interventies dan de meergelaagde reflectie dragen bij aan de ontwikkeling van ROH.

Mijn bevinding is dat de studenten de lol bijeenkomsten in het tweede jaar als een nieuwe situatie ervaren vanwege het nieuwe onderwerp, namelijk het doen van onderzoek. Mijn voorstel is na te gaan hoe in het eerste jaar al een start gemaakt kan worden met het doen van onderzoek.

Door mijn onderzoek ben ik mij bewust van de relatie tussen de manier van reflecteren en de leerstijl van de lerende volgens de leercyclus van Kolb.

De denker kan tijdens het reflecteren in de valkuil belanden van het zich vast denken of zoals Luken (2010) stelt dat verkeerd reflecteren kan leiden tot rumineren (jezelf in de put reflecteren).

De doener zal moeten stilstaan om te kunnen reflecteren (Groen 2006). De bezinner in de betekenis van Groen (2006) kan in de valkuil belanden van door schieten in het laten opborrelen van ideeën. De beslisser zoals beschreven door Groen (2006) kan blijven steken

in het zoeken naar slechts één enkele oplossing. Een vervolgonderzoek naar de relatie tussen leerstijlen, constructief reflecteren en begeleidingstijlen lijkt mij interessant.

Hoofdstuk 7 Persoonlijke reflectie

7.1 Inleiding

In dit hoofdstuk blik ik terug op wat mijn onderzoek voor mijzelf heeft betekend, wat ik heb geleerd en wat ik graag aan andere onderzoekers wil meegeven. In deze terugblik leg ik verbanden met wat ik geleerd heb in de andere twee pijlers van de opleiding: de leerlijn en kennislijn.

7.2.1 Betekenis van mijn onderzoek voor mijzelf

Vorig jaar begon ik met het 2 jarig professionaliserings traject van OSO voor begeleiders in de leer-en onderzoekslijn. In dit traject is sprake van het doen van een 'klein' onderzoek binnen de eigen praktijk. Ik heb een nieuwsgierige houding, maar zag op tegen het doen van een onderzoek omdat ik me realiseerde dat onderzoek doen onder andere vraagt om gestructureerd te werk te gaan en om hoofd en bijzaken van elkaar te onderscheiden. Dit zijn twee zaken waar ik nog al eens moeite mee heb maar wel graag wil leren. Om het doen van onderzoek goed aan te pakken ben ik afgelopen jaar begonnen met de Master Sen Vrijstudierichting. Hierin kon ik verder aan de slag met mijn onderzoeksvraag maar ik had nu een stok achter de deur: namelijk het halen van mijn diploma Master Sen, wat ik graag wilde.

Nu ben ik aan het eind van mijn onderzoek. Het was een traject met vallen en opstaan en behoorlijk confronterend voor mijzelf. Zowel in de onderzoekslijn, leerlijn en kennislijn kwam ik mijzelf tegen in het ongestructureerd schrijven en door de vraag 'wat wil ik nu eigenlijk zeggen'. Ik vond het niet leuk om vanuit verschillende kanten met mijn neus op dezelfde feiten te worden gedrukt. Positief en oplossingsgericht heb ik geleerd te denken, dat het gelukkig het zelfde en dus maar één leerpunt is en niet drie verschillende leerpunten. Dat ik mijn onderzoek kan afronden betekent voor mij dat ik het gedurfd heb de uitdaging met mezelf aan te gaan en dat ik er trots op ben dat het me gelukt is.

7.2.2 Wat heb ik geleerd door het doen van mijn onderzoek

In de bijeenkomsten van de onderzoekslijn en de leerlijn kwam ik er door uitwisseling achter wat ik nodig heb om gestructureerd te schrijven. Ik realiseerde me dat ik met ruwe versies mag werken die niet perfect zijn. Ook al snappen de anderen nog niet wat ik schrijf, ik kom wel in beweging en structureren kan ik als volgende stap doen.

Ten aanzien van mijn onderzoek ben ik tevreden over de structuur en de systematiek die ik heb gehanteerd. Het was een hele puzzel en ik ben er trots op dat ik een kwalitatief onderzoek heb gedaan waarin ik structuur in de data heb moeten brengen. Ik heb geleerd om het leerproces inclusief de mogelijkheden voor begeleiding van een lolgroep gedurende een jaar te beschrijven en hierin ordening en een ontwikkelingslijn zichtbaar te kunnen maken.

7.3 Wat heb ik inhoudelijk geleerd van mijn onderzoek

In mijn onderzoek was coaching (in tegenstelling tot doceren) door de leer- en onderzoekbegeleiders een terugkerend thema. In de kennislijn heb ik door de workshop over coaching, handvatten gekregen die ik heb toegepast in mijn onderzoek, namelijk zelf als lolbegeleider de goede vragen stellen en mij niet laten verleiden door oplossingen te bieden. Ik merk bij mijzelf dat ik in de lol groep niet meer zo snel terecht kom in de valkuil van doceren. Dit komt naar mijn mening ook doordat we in de leerlijn van mijn eigen studie voortdurend gefocust zijn op het stellen van vragen en een coachende houding.

Door de gesprekken in het kader van mijn onderzoek met de collega lolbegeleiders en met de studenten heb ik geleerd transparant te zijn over wat wel en niet goed verloopt in de begeleiding van de studenten en dat je samen in dialoog, tot nieuwe inzichten komt wat op zich weer een energiegevend proces is. Door mijn onderzoek moest ik wel in gesprek gaan, wat te weeg bracht dat collega's mij gingen bevragen over mijn mening. Op die manier kwam ik in een positieve spiraal terecht van delen, in dialoog zijn en weer nieuwe kennis genereren. Dit heeft gemaakt dat ik met meer zelfvertrouwen in mijn werk sta omdat ik mij een gewaardeerd professional voel.

7.4 Aanbevelingen op grond van mijn ervaringen

Samenvattend wat ik andere onderzoekers wil meegeven is: deel je ervaringen en frustraties en probeer niet in je eentje het wiel opnieuw uit te vinden. Samen met anderen reflecteren op je onderzoek kan je helpen om nieuwe wegen te zien. Tot slot: wanneer je de weg kwijt bent en je vind je onderzoek niet meer leuk: denk dan terug aan de eerste aanzet om te komen tot je onderzoeksvraag: wat heeft me in mijn praktijk ook al weer geraakt?

Literatuur

Admiraal, D., Swet, van J., Huijgevoort, van H. (2010) *Fontys Oso in beweging, van visie naar organiseren: inspirerend en te doen*. Tilburg: Fontys OSO.

Baarda, D.B., de Goede, M.P.M. & Teunissen. J. (2009) *Basisboek Kwalitatief Onderzoek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers bv.

Boerman, R. (2008) *Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek*. Tilburg: Fontys OSO

Boerman, R., Dammers, T., Hartog, den L., Jacobs, G., (2011) *Tien keer beter! 3. Leraren verbeteren hun onderwijspraktijk door onderzoek*. Antwerpen/ Apeldoorn: Garant

Bolhuis, S.M. & Simons P. R. J. 2001). *Leren en werken*. Alphen aan den Rijn: Samson

Boosten, A, Bouman, A., Klabbers, W., Smeets, K. (2010), *Kaderstellend document Reflectief-onderzoekende houding*. Tilburg: Fontys OSO

Bruïne, E.J. de, Claasen, W. Siemons, H. & Jansma, F. (2004) *Bekwaam & Speciaal*. Antwerpen: Garant

Corstanje, P. (2008). *Criteria voor het begeleiden van de competentie Reflectie en Ontwikkeling in de Master Sen*. Tilburg: Fontys OSO.

Groen, M. (2006). *Reflecteren: de basis*. Groningen / Houten: Noordhoff Uitgevers bv

Harinck, F. (2009). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Apeldoorn: Garant-Uitgevers nv

Hatton, N., & Smith, D. (1995). *Reflection in teacher education: towards definition and implementation*. Teaching and Teacher Education, 11, 33-49. Kidlington: Elsevier Science Ltd.

Hendriksen, J. (2005). *Cirkelen rond Kolb. Het begeleiden van leerprocessen*. Soest: Uitgeverij Nelissen.

Jacobs, G. & Bouman, A. (2010). *Evaluatie van het eerste jaar van de opleiding Begeleider Leer- en Onderzoekslijn (BLO)*. Tilburg: Fontys OSO

Kallenberg e.a. (2007.) *Ontwikkeling door onderzoek*. Utrecht / Zutphen: Thieme Meulenhoff.

Korthagen, F.& Lagerwerf, B. (2008) *Leren van binnenuit. Onderwijsontwikkeling in een nieuwe tijd*. Soest: Uitgeverij Nelissen

Lingsma, M. (2001) *Coachen op competentieontwikkeling*. Soest: Uitgeverij Nelissen

Luken, T. (2010). *Problemen rond reflectie. De risico's van reflecteren nader bezien*. Doetinchem: Uitgeverij Elsevier Human resources

Lange, R. de, Schuman, H., Montesano Montessori, N. (2010). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen / Apeldoorn: Garant

Ponte, P. (2010). *Onderwijs van eigen makelij*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers

Ruijters, M. (2006). *Liefde voor leren*. Deventer: Kluwer

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books

Siegers, F. (2002). *Handboek voor supervisiekunde*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

Spencer, L.M. & Spencer, M. (1993). *Competence at work. Models for superior performance*. New York: Wiley

Bijlagen

Bijlage 1 Topiclijst Interview

Topiclijst voor interview met begeleiders LOL van ONDERZOEKSLIJN van master Sen Oso Fontys

Datum opmaak: 15/03/11

Naam onderzoeker: Clara Stahlie

Aanleiding: wat zet je in om de ROH van je studenten in leerjaar 2, dat is de onderzoekslijn, verder te ontwikkelen?

- Hoe ziet een ROH (reflectief onderzoekende houding) in leerjaar 2, er volgens jou uit?
- Wat vind je dat een ROH dient te zijn?
- Hoe zie je die in leerjaar 1 (LEERLIJN) en in leerjaar 2 (ONDERZOEKSLIJN)?

- Wat doe je om de ROH bij studenten in de onderzoekslijn, te bevorderen?
- Wat zie je terug bij je studenten t.av. ROH?
- Welke verschillen zie je tav ROH in leerjaar 1 en leerjaar 2?
- Waardoor komen volgens jou deze verschillen?

- Wat zijn je ontdekkingen in je rol als begeleider van ROH in leerjaar 2, de onderzoekslijn?

- Wat wil je eventueel anders om tot ROH bij je studenten te komen?

- Wat heb je persoonlijk nodig om tot ROH bij je studenten te komen? (persoonlijke competenties)

- Over welke competenties dient volgens jou een begeleider ROH in met name in de onderzoekslijn, te beschikken?

- Waar wil je je persoonlijk verder in bekwamen als lol begeleider?
- Wat heb je daarvoor nodig?

Bijlage 2 Het AHA kaartje

Tijdens mijn interview met de lol begeleiders uit de onderzoekslijn hebben de begeleiders uitgewisseld hoe een student letterlijk stil te laten staan bij een belangrijke ontdekking, zodat bewuste 'reflection in action' (Schön 1983) plaats kon vinden. Als resultaat van deze uitwisseling is het zogenaamde 'AHA kaartje' ontstaan.

De bedoeling is dat het AHA kaartje tijdens een lolgroep bijeenkomst in het midden op tafel wordt gelegd. Elke keer wanneer iemand uit de groep een Aha ervaring heeft of een Aha denkt op te merken bij een ander, tikt hij het kaartje aan. Op die manier wordt iemand letterlijk stil gezet. De anderen konden dan doorvragen. Waardoor zij de degene met de Aha daadwerkelijk hielpen met reflecteren.

Voor de begeleiders prettig omdat, zoals zij aangaven:

- zij dan meer achterover konden leunen en konden coachen
- de studenten meer op communicatief niveau en normatief niveau reflecteerden
- door de spelvorm kwam de ene na de andere AHA ten aanzien van het eigen willen, denken, doen en voelen omhoog.



Het AHA kaartje. Met dank aan mijn collega LOL begeleiders, voor hun instemming, voor het opnemen van dit kaartje in mijn meesterstuk.