

IN GESPREK MET DE INNERLIJKE LERAAR

‘De mens heeft niet alleen het vermogen om te veranderen maar is in staat zijn diepste kern opnieuw uit te vinden. En dat is in zekere zin vanuit een Joods perspectief een manier om Gods aanwezigheid in de wereld te duiden. Als we spreken over de goddelijke aanwezigheid, dan herkennen we die in het aangezicht van onze medemens waarop zijn potentieel staat af te lezen.’

Tony Kushner, auteur van de voorstelling ‘angels in america’ in het begeleidende boekje bij de uitvoering van ‘toneelgroep amsterdam’ op 15 mei 2011, regie Ivo van Hove.

Student: Reinder van Beem
Studentnummer: 2065723

Master Special Educational Needs
Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg
Leerroute School Video Interactiebegeleiding

Begeleider: Marianne den Otter

Juli 2011

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	1
Samenvatting	2
Introductie	3
Hoofdstuk 1 Onderzoeksvraag	5
1.1 Aanleiding	5
1.2 Onderzoeksdoelen	5
1.3 Onderzoeksvragen	6
1.4 Onderzoeksgroep en onderzoekscontext	6
Hoofdstuk 2 Theoretische verkenning	7
2.1 Inleiding	7
2.2 Beschouwingen over de innerlijke leraar	7
2.3 Dialoog en de innerlijke leraar	11
2.4 Professionalisering van leraren in het spoor van 'Courage to teach'	12
2.5 Van theorie naar praktijkonderzoek	13
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie	15
3.1 Onderzoeksmethodologie	15
3.2 Onderzoeksmethoden	15
3.3 Onderzoeksgroep	16
3.4 Plan van aanpak	16
3.5 Betrouwbaarheid en validiteit	17
3.6 Ethische overwegingen	18
Hoofdstuk 4 Dataverzameling, analyse en interpretatie	19
4.1 Inleiding	19
4.2 Verzamelde data, analyse en interpretatie	19
4.3 Deelvraag 2	19
4.4 Deelvragen 3 en 4	29
Hoofdstuk 5 Evaluatie, interpretatie, conclusie en aanbevelingen	40
5.1 Inleiding	40
5.2 Deelvraag 2	40
5.3 Deelvraag 3	41
5.4 Deelvraag 4	42
5.5 Onderzoeksvraag	44
5.6 De begeleider in gesprek met de innerlijke leraar	47
5.7 Aanbevelingen	48
5.8 Vervolg	48
Hoofdstuk 6 Nawoord	49
6.1 Hoe is het onderzoek verlopen en hoe heb ik het ervaren?	49
6.2 Wat leer ik van dit praktijkonderzoek en wat heeft het voor mij betekend?	49
6.3 Tenslotte	50
Literatuurlijst	51
Bijlage: Vragen voor het interview	52

Praktijkonderzoek Master SEN SVIB 2011

In gesprek met de innerlijke leraar

Onderzoekscontext

Het onderzoek is gedaan met drie studenten van de verkorte deeltijdopleiding van de Hogeschool IPABO

De onderzoeksvraag

Hoe komen studenten tijdens een verhelderingscomité met inbreng van beelden van lesopnames in gesprek met hun innerlijke leraar?

Deelvragen

1. Wat reikt de theorie aan over het in gesprek komen met de innerlijke leraar?
2. Welke interventies zet de begeleider in tijdens het verhelderingscomité en wat is het effect ervan?
3. Waardoor (interventies van anderen of anderszins) opent zich bij een student tijdens het verhelderingscomité de innerlijke leraar?
4. Welke van de vooraf geformuleerde criteria zijn bij een student tijdens het verhelderingscomité in het gesprek met de innerlijke leraar aanwezig?

Onderzoeksmethodiek en -methoden

Een praktijkonderzoek met elementen van een waarderend onderzoek, met als methoden een literatuuronderzoek, een zelfonderzoek, interviews met studenten en een onderzoek naar de werking van een specifiek intervisiemodel, genaamd 'verhelderingscomité' met inbreng van videobeelden van lesopnames van lessen die de studenten op hun stageschool hebben gegeven.

Onderzoeksopbrengst

Een voorwaarde om in gesprek te komen met de innerlijke leraar tijdens een verhelderingscomité met inbreng van beelden is dat de student voldoende handelingsbekwaam is in de stage.

De innerlijke leraar kan geopend worden door een reflectie op iets buiten de student zelf: door reflectie op beelden van lesopnames en door interventies van anderen met een open vraag of een verbale ontvangstbevestiging. Ook door een reflectie van binnenuit kan de innerlijke leraar geopend worden: door een eigen reflectie of door een reflectie op een kernkwaliteit. Met drie criteria heb ik kunnen vaststellen waarin en hoe het gesprek met de innerlijke leraar tijdens het verhelderingscomité met inbreng van beelden van lesopnames plaats vindt:

- wanneer de non verbale communicatie uitvergroet wordt;
- wanneer er afstemming is op het hier en nu;
- wanneer er uitingen zijn van een 'inner speech'.

Hoe meer criteria tegelijkertijd aanwezig zijn, des te duidelijker is het gesprek met de innerlijke leraar waar te nemen. De non verbale communicatie en de talige uitingen zijn dan congruent.

Reinder van Beem
r.van.beem@ipabo.nl

Introductie

In deze introductie vertel ik iets over mijn werkervaring en de studies die daaraan vooraf zijn gegaan en ga ik mijn visie op inclusie in samenhang met mijn huidige beroepspraktijk toelichten. Aansluitend leg ik uit waarom ik dit onderzoek kies en wat ik er mee hoop te bereiken.

Mijn naam is Reinder van Beem. Na de Pedagogische Academie ben ik bijna 39 jaar geleden gaan werken als leerkracht op een kleine lagere school in Zuid West Friesland in een combinatieklas van klas 1, 2 en 3. De basisvaardigheden lezen en schrijven leerden de kinderen in het Fries, hun moedertaal. Dat was in 1972 een manier om inclusie gestalte te geven: uitgaan van de taal die het kind spreekt. Na ook nog eens zes jaar als provinciaal jeugdwerkadviseur gewerkt te hebben bij de Hervormde kerk in Noord-Holland (Met veel collega's die de Sociale Academie hadden gevolgd leerde ik er het nodige over het begeleiden van groepen) heb ik van 1986 tot 1990 de HBO opleiding Logopedie/Akoepedie gevolgd. Als logopedist werkte ik een aantal jaren met mensen (van heel jong tot oud) die op wat voor manier dan ook in de communicatie een belemmering hadden. Een prachtig beroep waarin ik steeds met inclusie bezig was: Als de communicatie verbeterd kunnen mensen weer meedoen in de samenleving of als de mondelinge communicatie ernstig beperkt is, kan met totale communicatie een alternatief aangereikt worden. Na een aantal jaren ben ik naast freelance werk in de logopedie ook weer in deeltijd in het basisonderwijs gaan werken als logopedist/remedial teacher. De leerlingenzorg was goed georganiseerd en werd ondersteund met ambulante begeleiding vanuit het Speciaal Onderwijs. Extra hulp werd waar mogelijk in de klas geboden. In 2000 werd ik gevraagd om op de Hogeschool IPABO als docent logopedie te komen werken, met daarnaast taken in de studieloopbaanbegeleiding en de stagebegeleiding. In 2005 heb ik de opleiding SVIB afgerond en drie jaar later werd ik als docent bij deze opleiding betrokken. Ondertussen veranderde de opleiding SVIB in een Master SEN SVIB en op de valreep ben ik zelf ook aan die opleiding begonnen op verzoek van mijn managers die er naar streven dat docenten op de Hogeschool IPABO op zijn minst een HBO Master hebben. Ik heb die kans aangegrepen en dit meesterstuk is een neerslag van deze studie. Alles overziend heb ik in mijn leven de 'éducation permanente' (zo noemden wij dat op de Pedagogische Academie) serieus genomen.

Mijn visie op inclusie in het kader van SVIB heb ik als volgt omschreven:

SVIB zie ik als een mogelijkheid tot professionalisering van de leerkracht. De leerkracht wordt zich bewust van zijn kwaliteiten en mogelijkheden tot groei in de effectieve leerkrachtcommunicatie. De leerkracht kan in samenspraak met de begeleider ontwikkeldoelen formuleren. Met beelden van klassenopnames gaat het gesprek over de werkelijke situatie in de klas. Door te zoeken naar mogelijkheden om te groeien, uitgaande van de kracht van de leraar, zal er in toenemende mate sprake zijn van deskundigheid en zelfvertrouwen bij de leerkracht, waardoor de effectieve leerkrachtcommunicatie na verloop van tijd geïntegreerd zal zijn in het professionele handelen van de leerkracht. Door een SVIB-begeleiding van een individuele leerling kan de communicatie tussen leerkracht en leerling verhelderd worden en komt er aandacht voor de specifieke leerbehoefte van een kind. SVIB kan afstemming bevorderen tussen leerkracht en groep en tussen leerkracht en leerling. Dit lijkt mij een soort basisvoorwaarde voor onderwijs dat tegemoet wil komen aan de diversiteit van behoeften van kinderen, met of zonder beperkingen.

Een van mijn taken op de Hogeschool IPABO is het begeleiden van studenten die in de stage niet optimaal functioneren met een SVIB-traject zodat zij ontdekken wat er in hun leerkrachtgedrag meer en minder effectief is. Er is op de Hogeschool IPABO beleid ontwikkeld ten aanzien van diversiteit. Om een voorbeeld te noemen: Er zijn regelingen getroffen voor studenten bij wie dyslexie belemmerend werkt. In het lesaanbod wordt er in de minorfase veel aandacht besteed aan het inspelen op de leerbehoeften van de kinderen in

het basisonderwijs, maar de opleiding is daarin nog niet congruent want de nadruk ligt meer op het curriculum dan op de leerbehoeften van de studenten. Als docent logopedie benut ik de mogelijkheden om in te spelen op specifieke vragen van studenten op het gebied van houding, adem, stem en articulatie.

Dit onderzoek heeft als thema: 'In gesprek met de innerlijke leraar'. De keuze voor dit onderwerp heeft zich bij mij aangediend (ik beschrijf dat in hoofdstuk 1) en krijgt in hoofdstuk 5 een toespitsing waarmee duidelijk wordt dat inclusie ook de komende jaren in mijn professionele rol en in mijn praktijkcontext een centrale plek zal blijven innemen. In hoofdstuk 3 heb ik kernachtig weergegeven wat ik met dit onderzoek wil bereiken: Een belangrijke drijfveer om met de onderzoeksgegevens naar buiten te komen is mijn overtuiging dat gericht zijn op het proces heel productief kan zijn. In een tijd waarin binnen het onderwijs eenzijdig nadruk gelegd wordt op resultaten en producten belicht ik met mijn onderzoek de andere kant van de medaille.

Hoofdstuk 1: Onderzoeksvraag

1.1 Aanleiding

De aanleiding voor dit praktijkonderzoek is voor mij persoonlijk eerder een verrijkingssituatie dan een verlegenheidssituatie. Ik wil onderzoek doen naar aspecten van het leraar zijn die gedurende mijn loopbaan altijd mijn interesse hebben gehad. Tijdens de scholing voor begeleide intervisie (cursusjaar 2005-2006 en 2006-2007) is door docent Jos Geervliet hoofdstuk 6 uit *Leraar met hart en ziel*, van *Parker J. Palmer (2005)* als studiemateriaal aanbevolen. In dat hoofdstuk, getiteld 'Leren in een onderwijsgemeenschap, in gesprek met collega's', staat een werkvorm voor begeleide intervisie beschreven (het verhelderingscomité) die iets in mij heeft aangeraakt: op zoek gaan naar de innerlijke leraar. In de organisatie waar ik werk, de Hogeschool IPABO, is ten aanzien van dit thema mijns inziens wel een verlegenheidssituatie. De afgelopen vijf jaar zijn de veranderingen (bedoeld als vernieuwingen) over elkaar heen getuimd waarbij nieuwe vormen zijn geïntroduceerd zonder evaluatie van de voorgaande vormen. In november 2009 is de accreditatie niet behaald, waarna een enorme slag is gemaakt om een jaar later wel aan de voorwaarden te voldoen, met name op het gebied van toetsing en beoordeling. De eisen waaraan studenten tijdens de diverse fases van de opleiding moeten voldoen zijn geformuleerd in producttermen, die meetbaar zijn. Dit is uiteraard gebeurd om opbrengstgericht te kunnen werken en de scores in beeld te kunnen brengen. Het heeft tot resultaat gehad dat de accreditatie in 2010 wel is gehaald. Als de focus ligt op producttermen en meetbaar gedrag raken de procestermen en datgene wat aan het gedrag ten grondslag ligt gemakkelijk ondergesneeuwd. Dit is op organisatieniveau gesignaleerd en vervolgens is er een werkgroep ingesteld die een projectplan 'persoonlijke professionaliteit' gaat schrijven.

Er is nog een andere reden waarom ik dit praktijkonderzoek ga doen. In juni 2010 heb ik in een overleg met lid van college van bestuur Winfried Roelofs en middenmanager Kees Bakker te horen gekregen dat ik niet bevoegd ben voor het docentschap op de hogeschool IPABO. Het volgen en voltooien van een HBO-masteropleiding kan daar verandering in brengen. De keus is toen gevallen op de Master SEN SVIB omdat ik met de SVIB-opleiding, die ik in 2005 heb afgerond, de master in één jaar kan behalen. Een belangrijk onderdeel van deze master is het doen van een praktijkonderzoek.

Ik weet nog precies hoe ik, terugkomend van dit onderhoud onderweg naar mijn werkkamer, alles even liet bezinken. Ineens wist ik dat 'de innerlijke leraar' het onderwerp van mijn onderzoek zou zijn. In de eerste alinea van deze paragraaf heb ik al beschreven dat ik door het lezen van literatuur door dit thema geraakt was. Als een onderwerp zo vanzelfsprekend als een ingeving terugkomt, weet ik dat ik daar op kan koersen.

Met 'de innerlijke leraar' begeef ik mij op het domein van de normatieve professionaliteit. Om te voorkomen dat het vaag of zweverig wordt, wil ik het onderwerp koppelen aan School Video Interactie Begeleiding, waardoor de beelden van lessituaties steeds gesprekspartner zijn. Zo blijven de niveaus van overtuigingen, identiteit en zingeving verbonden met de praktijk. In de ontwikkeling van SVIB op landelijk niveau heeft de normatieve professionaliteit de laatste jaren een belangrijke plek gekregen. Er zijn vanuit verschillende invalshoeken artikelen over geschreven die een weerslag zijn van de onderlinge dialoog over dit onderwerp (*Den Otter e.a., 2009*).

1.2 Onderzoeksdelen

Het doel van het onderzoek is in engere zin dat meer docenten op de hogeschool IPABO bevoegd zijn voor hun docentschap. Onlangs heeft staatssecretaris Halbe Zijlstra nog onderstreept dat alle docenten in het HBO een HBO-master moeten hebben behaald. In bredere zin is het doel van dit onderzoek dat het iets oplevert op het gebied van de normatieve professionaliteit: welke waarde heeft het gesprek met de innerlijke leraar voor de professionele groei van (aankomende) leerkrachten?

Doelen in het onderzoek zijn:

1. Onderzoeken wat in de literatuur over de innerlijke leraar is geschreven.
2. Onderzoeken welke interventies de begeleider inzet en wat het effect ervan is.
3. Ontdekken welke interventies binnen het verhelderingscomité de innerlijke leraar bij de student openen.
4. Onderzoeken welke van de vooraf geformuleerde criteria in het gesprek met de innerlijke leraar aanwezig zijn.
5. Uiteindelijk een (voorlopig) antwoord geven op de onderzoeksvraag.

1.3 Onderzoeksvragen

Mijn onderzoeksvraag is:

Hoe komen studenten tijdens een verhelderingscomité met inbreng van beelden van lesopnames in gesprek met hun innerlijke leraar?

Om deze vraag te kunnen beantwoorden stel ik de volgende deelvragen:

1. Wat reikt de theorie aan over het in gesprek komen met de innerlijke leraar?
2. Welke interventies zet de begeleider in tijdens het verhelderingscomité en wat is het effect ervan?
3. Waardoor (interventies van anderen of anderszins) opent zich bij een student tijdens het verhelderingscomité de innerlijke leraar?
4. Welke van de vooraf geformuleerde criteria zijn bij een student tijdens het verhelderingscomité in het gesprek met de innerlijke leraar aanwezig?

1.4 Onderzoeksgroep en onderzoekscontext

De onderzoeksvraag over het gesprek met de innerlijke leraar zal waarschijnlijk meer weerklank vinden bij de wat oudere studenten van de deeltijdopleiding en de verkorte deeltijdopleiding dan bij de studenten van de dagopleiding die ongeveer tussen de 17 en 23 jaar zijn. De deeltijdstudenten hebben eerst een of meer andere opleidingen gevolgd en werkervaring opgedaan. Toch is er de wens gekomen om in het onderwijs te gaan werken. Bijna altijd betekent het dat werken en de opleiding volgen worden gecombineerd. Behalve de levenservaring die deze studenten meebrengen, zullen zij op basis van hun andere professie in staat zijn om op hun praktijk te reflecteren.

Ik heb contact gelegd met de coördinator van de deeltijd- en de verkorte deeltijdopleiding, Jenneke Brugman, en gevraagd wat de mogelijkheden zijn om met studenten de genoemde vraag te onderzoeken. De vraag blijkt vervolgens op precies het goede moment te komen, want er is een drietal tweedejaarsstudenten van de verkorte deeltijd dat nog niet aan de liostage begint, maar van maart tot en met juni 2011 een extra stage loopt om in september 2011 goed toegerust te zijn voor de liostage waarmee de opleiding wordt afgesloten. Twee studenten hebben een onvoldoende gehaald voor hun werkplekassessment, waardoor zij nu nog niet aan de liostage mogen beginnen; een student die wel een voldoende haalde voor het werkplekassessment loopt op eigen initiatief nog een halfjaar stage om zich op de liostage voor te bereiden. Vanuit de opleiding is toegezegd dat betreffende studenten in deze fase ondersteuning krijgen met een SVIB-traject en begeleide intervisie. Van de coördinator krijg ik toestemming om deze begeleiding (SVIB en begeleide intervisie) te integreren met mijn onderzoek.

Nadat begin maart de definitieve samenstelling van de groep duidelijk wordt, ga ik deze studenten uitnodigen voor een gesprek om met elkaar kennis te maken, de leerdoelen uit te wisselen en hun een voorstel voor de begeleiding doen. Het betekent dat ik bij de studenten in de stage opnames ga maken om hun leervragen in beeld te brengen en dat een selectie van deze beelden gesprekspartner zal zijn in de begeleide intervisie die in dit onderzoek de vorm van het verhelderingscomité krijgt.

Hoofdstuk 2: Theoretische verkenning

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk zal ik weergeven welke betekenis het begrip 'de innerlijke leraar' heeft in het boek *'Leraar met hart en ziel'* van Parker J. Palmer (2005) en dat verbreden door het te relateren aan wat enkele andere auteurs erover hebben geschreven. Daarna beschrijf ik een door Palmer gekozen werkvorm met grondregels voor een dialoog die het mogelijk maken om in gesprek te komen met de innerlijke leraar. Vervolgens schets ik in het kort de werkwijze van 'Courage to teach', een in het spoor van Palmers boek opgezet programma voor professionalisering van leraren. Ik sluit elke paragraaf af met een reflectie op de theorie.

Aangezien 'de innerlijke leraar' samenhangt met de lagen van identiteit en spiritualiteit in het menselijk bestaan, schenk ik eerst aandacht aan de manier waarop ik met bronnen wil omgaan, want contact leggen met bronnen van waarde heeft zo zijn eigen wetmatigheid welke wordt beschreven door Derkse (2000, p. 15,16). Hij beschrijft hoe in de benedictijnse traditie bronteksten worden gelezen:

Er wordt gelezen tot een woord of frase je raakt, tot je iets beluistert waaraan je als het ware blijft haken. Dit woord of deze frase wordt hardop herhaald, als het ware herkauwd.... In tussenpozen wordt rond dit woord of deze frase geassocieerd: wat zegt het me? Wat raakt me erin? Waarom raakt het mij? Wat zou het in mijn context kunnen betekenen? Hoe zou ik hier vruchtbaar respons op kunnen geven?... Het gaat hier om een transformatieproces, en wel in een dubbele betekenis: de tekst wordt getransformeerd – want overgebracht en 'omgezet' naar mijn context, én de lezer wordt veranderd.

2.2 Beschouwingen over de innerlijke leraar

In het eerste hoofdstuk heb ik beschreven dat iets in mij werd aangeraakt, toen ik over het verhelderingscomité las. Wat er gebeurde kan ik omschrijven als iets dat mij in de kern raakt: het volstrekt serieus nemen van wat een leraar bezielt en daar in een groep met aandacht naar luisteren. Een plek waar ik mij kan concentreren op wat werkelijk van belang is. De innerlijke leraar is dan iets dat mijn eigen gevoelens en belangen overstijgt en verwachtingen en eisen van anderen relativeert. Door in gesprek te gaan met de innerlijke leraar kom ik mijn missie op het op het spoor, mijn specifieke bijdrage aan het grote geheel. Aansluitend volgt de zoektocht hoe deze bijdrage in de dagelijkse praktijk vorm kan krijgen.

In de oorspronkelijke uitgave is de ondertitel van Palmers boek: *'Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life'*. In het eerste hoofdstuk schrijft Parker over de bezieling van leraren die gevoed kan worden door leraren die een inspirerend voorbeeld zijn en door een vakgebied dat voor een leraar een uitdaging is. Maar deze externe ontmoetingen zullen weinig effect hebben als de ziel niet wordt geraakt (Palmer, 2005):

Iedere authentieke roeping komt uiteindelijk van de innerlijke leraar, de stem die mij uitnodigt mijn ware zelf eer aan te doen....De innerlijke leraar is niet de stem van het geweten, maar die van onze identiteit en integriteit. Hij zegt dingen niet omdat ze zo horen, maar laat ons merken wat reëel voor ons is, wat waar is. Dingen als: "Dit past bij je en dat niet"; "Dit ben je en dat ben je niet" (p. 32, 33).

Schuijt (2003) verduidelijkt het als volgt:

Als je wilt leven vanuit de drijfveren van de ziel gaat het erom dat je luistert naar je eigen hart, dat je je eigen verlangens leert kennen en serieus nemen. Je moet leren vertrouwen op je eigen innerlijke stem, je openstellen voor nieuwe inzichten, nieuwe perspectieven, maar ook voor spontane invallen. Het kan een langdurig proces zijn,

waarbij het steeds meer helder wordt waar het jou om te doen is. Verwacht geen snel antwoord wanneer het gaat om bezieling. (p. 79)

Hoe belangrijk het in gesprek zijn met de innerlijke leraar is, wordt duidelijk als Palmer (2005) de lezer confronteert met wat hij noemt 'de twee moeilijkste te bevatten waarheden over onderwijs':

De eerste is dat wat we aan anderen onderwijzen nooit zal 'aanslaan' als de innerlijke kern van onze leerlingen geen verbinding maakt met hun innerlijke leraar....De tweede waarheid is nog ontmoedigender: we kunnen ons alleen richten tot de innerlijke leraar van onze leerlingen als wij in verbinding staan met de innerlijke leraar in onszelf. (p. 34)

Dit lezend besef ik dat mijn onderzoeksvraag meer dan enkel een persoonlijke interesse is, maar dat iedere (aanstaande) leraar er bij gebaat is in gesprek te gaan met de innerlijke leraar. Hieruit leid ik af dat de onderzoeksvraag relevant is voor de praktijk. De visie van Palmer sluit naadloos aan bij wat Augustinus van Hippo (354 - 430) al schreef. Op de website <http://augustinus-filosoof.nl> lees ik in reflecties over de spiritualiteit van Augustinus:

Wanneer ik me afvraag wat bij Augustinus tot de kern van zijn filosofie behoort, dan is dat zijn benadrukking van de innerlijkheid als plaats van de waarheid. Deze waarheid openbaart zich volgens hem in het beeld van de innerlijke leraar. In de menselijke vraag naar zin en bestemming verwijst hij niet naar een instantie buiten ons, maar naar een besef binnenin ons, dat als een innerlijke gids moet fungeren. Hij ontwikkelt dit beeld onder andere in De Leraar, een geschrift in de vorm van een dialoog met zijn zoon Adeodatus. De dialoog cirkelt rond de vraag wat de rol van de leraar is bij het vinden van de waarheid. In het vraaggesprek wordt duidelijk dat kennis van de waarheid niet op een simpele manier van leraar op leerling kan worden overgedragen. Woorden hebben slechts functie als ze verwijzen naar een gemeenschappelijke waarheid die ook in de leerling al in principe aanwezig is. Door deze vaststelling komt de verhouding van de leraar tot de leerling in een ander licht te staan. Het heeft geen zin dat Augustinus zijn zoon met waarheden overlaadt. Wat hij probeert is vragenderwijs inzichten in hem wakker te roepen, die logisch en vanzelfsprekend zijn en die gebaseerd zijn op algemene criteria die hij van nature heeft meegekregen. De leerling wordt hier serieus genomen, aangezien hij in zichzelf in principe alle middelen bezit om tot kennis van de waarheid te komen.

Als het in gesprek gaan met de innerlijke leraar op eeuwenoude tradities stoelt, wordt de vraag hoe je er mee in contact komt des te boeiender!

Palmer (2005, p. 34) noemt een aantal mogelijkheden om te luisteren naar de stem van de innerlijke leraar: "afzondering en stilte, meditatief lezen, een wandeling in het bos maken, een dagboek bijhouden, een luisterende vriend opzoeken. Ik stel voor dat wij zo veel mogelijk manieren moeten leren om de innerlijke dialoog aan te gaan."

Schuijt (2003) legt een verband met de kindertijd en diept de begrippen 'afzondering en stilte' uit:

Velen van ons hebben onze gevoeligheid voor de signalen van de ziel verleerd. Als kind zijn we vaak gevoeliger voor de mystiek van dingen, worden we sneller geraakt door de schoonheid of grootsheid van de dingen.... Om de signalen van de ziel te kunnen herkennen moeten we die sensitiviteit opnieuw ontwikkelen. Dat kunnen we doen door te luisteren naar muziek, door poëzie te lezen, door in de natuur te zijn, of gewoon, door simpelweg bewust te zijn, hier en nu van wat zich om je heen afspeelt en je daardoor laten raken. Om onze eigen innerlijke stem te horen moeten we ons

regelmatig daarvoor openstellen. Dat kan onder meer door regelmatig tijd te hebben zonder prikkels van buitenaf: alleen met onszelf zijn zonder iets te doen, gewoon te zijn met onszelf. (p. 82)

Palmer (2005, p. 34) schrijft over het in gesprek zijn met de innerlijke leraar dat het niet alleen van waarde is als het tot conclusies leidt; *“we hoeven niet met doelen, uitgangspunten en plannen uit een gesprek met onszelf te komen....We moeten aandacht geven aan onze innerlijke leraar, niet om problemen op te lossen, maar om bevriend te raken met ons diepere zelf.”*

Schuijt (2003) legt een verband met de huidige samenleving:

Onze maatschappij is meer gericht op resultaten dan op de manier waarop die resultaten worden bereikt. Het bereiken van het doel is belangrijker dan het proces van toewerken naar een doel.... Er is weinig ruimte om stil te staan bij een vraag, er moet een antwoord komen. Een probleem moet zo snel mogelijk opgelost worden, werk afgemaakt, een discussie afgerond in een besluit, een plan tot uitvoer gebracht....In oosterse tradities daarentegen krijgen leerlingen een vraag (of dilemma) om op te studeren. Niet het zoeken van een antwoord is belangrijk, maar de aandacht volledig richten op een (schijnbare) paradox, waardoor de geest opener en flexibeler wordt. Onze gerichtheid op uitkomst en resultaat ontnemt ons vaak het plezier van het proces. Terwijl de ziel vooral gevoed wordt door de ervaring, de beleving, door het proces. (p. 104,105)

Schuijt (2003) vult dit nog aan: *“De ziel echter houdt van oningevulde antwoorden, associatieve beelden die de ruimte laten voor de eigen verbeelding. Niet het antwoord maar een vraag, een beeld, een metafoor voedt de ziel.” (p. 109)*

Schuijt (2003) beschrijft wat gericht zijn op het proces teweeg brengt:

De gerichtheid op het proces leidt tot onthechting: een niet gehecht zijn aan zaken die voor de persoonlijkheid veel betekenen, zoals roem, erkenning, materiële bezittingen, succes, aandacht en macht. Dat betekent niet een verwerpen van deze zaken, maar ze aanvaarden als geschenk wanneer ze er zijn en net zo rustig aanvaarden wanneer ze er niet zijn. (p. 112)

Het is belangrijk dat het gesprek met de innerlijke leraar verbonden blijft met de praktijk, want als het zich beperkt tot het domein van identiteit en zingeving kan het als zweverig worden ervaren, zeker in het onderwijs waar veel leerkrachten ‘doeners’ zijn. De ‘ui van Korthagen’ biedt een handvat om het gesprek met de praktijk te verbinden. (Korthagen & Lagerwerf, 2008) De zes lagen van de ui zijn:

1. omgeving
2. gedrag
3. competenties
4. overtuigingen
5. identiteit
6. zingeving/spiritualiteit/bezieling/betrokkenheid

Over het gesprek waarin de zes lagen worden betrokken schrijven Korthagen & Lagerwerf(2008):

Het reflecteren over de zes lagen van de ui heet kernreflectie, omdat het je brengt tot de kern, jouw kern. Dat leidt tot een leerproces waar alle lagen bij betrokken zijn. We spreken over multi-level learning: leren op verscheidene lagen tegelijk. Door als docent alle lagen in je reflectie over situaties te betrekken word je je meer bewust van wie je bent als docent en van je kernkwaliteiten. (p. 97)

Als de zes lagen van de ui op elkaar zijn afgestemd wordt de bezieling concreet waarneembaar in de belichaming: de persoon staalt kracht uit en heeft 'lichtjes in de ogen': ogen zijn de spiegels van de ziel. *Korthagen & Lagerwerf (2008)* noemen deze toestand 'flow', een begrip dat zij ontleen aan de positieve psychologie, en sommen de volgende kenmerken op:

1. *Je ervaart een aangename uitdaging die je aankunt.*
2. *Je voelt je als een vis in het water.*
3. *Je voelt dat nu tot uiting komt wie je ten diepste bent ('this is the real me').*
4. *Je bent je sterk gewaar van hier en nu en je bent sterk afgestemd op het hier en nu.*
5. *Je bent gefocust op een doel, thema of taak.*
6. *Je kernkwaliteiten (van denken, voelen en willen) komen uit de verf.*
7. *Je denken, voelen en willen en doen vallen nagenoeg samen.*
8. *De situatie geeft je meer energie dan hij kost.*
9. *De situatie heeft iets speels: de taak voelt haast als een spel.*
10. *Je hebt een actieve lichaamshouding, gekenmerkt door 'shining eyes' en andere lichamelijke tekenen van betrokkenheid.*
11. *Je voelt weinig angst.*
12. *Je hebt weinig besef van tijd.*
13. *Je leert snel. (p. 78)*

De kenmerken 3, 4, 6 en 10 tonen de meeste overeenkomst met het gesprek met de innerlijke leraar zoals dat in deze paragraaf is beschreven. Volgens *Korthagen & Lagerwerf (2008)* is de sleutel om in flow te komen:

dat – tijdens het handelen - het denken, het voelen én het willen allemaal meedoen. Dat inzicht kun je ook op jezelf toepassen om in flow te komen: zorgen dat je je gewaar bent van je denken, je voelen en je willen. (p. 79)

Kenmerk 4 (gewaar zijn van het hier en nu) is verder uitgewerkt door *Scharmer (2007)* in de U-theorie waarbij het in essentie om 'precensing' gaat. Dit woord is een samentrekking van 'presence' en 'sensing'. 'Presence' is te omschrijven als: gewaar zijn in het hier en nu; 'sensing' is afstemmen op (iets uit) de omgeving of op iemand. Er ontstaat dan een toestand van dubbele aandacht. Degene die 'sens' is helemaal met zijn aandacht bij zichzelf en tegelijkertijd volledig met zijn aandacht bij iets of iemand anders. Reflecteren in deze toestand werkt het gesprek met de innerlijke leraar in de hand.

Reflectie

Het verkennen van de theorie over bezieling en de innerlijke leraar is voor mij een weg van ontdekkingen geweest. Palmer en Schuijt versterken elkaar doordat zij qua inhoud op elkaar 'rijmen'. Daarbij komt de verbreding in de tijd: Via de Quakers (17^e eeuw) loopt er een lijn naar Augustinus (354 - 430) en in wezen is de Socratische dialoog hier ook nauw aan verwant. Het besef dat wij het niet zijn die bedenken dat de leerling eigenaar van het leerproces is, maar dat dit op eeuwenoude tradities stoelt, roept bij mij eerbied en verwondering op. Ik verander daardoor als begeleider, omdat het mij bescheiden maakt: ik mag enkele stappen meelopen met anderen. Vanuit de basiscommunicatie van de begeleider (SVIB) zijn initiatief nemen door open vragen te stellen, ontvangen, volgen en instemmen passende interventies om een respectvolle dialoog mogelijk te maken. In kernreflectie op de lagen van de ui van Korthagen kunnen kernkwaliteiten worden benoemd en vanuit gewaar zijn van het hier en nu kan helder worden hoe en waar deze kernkwaliteiten in de praktijk ingezet kunnen worden. *Evelein & Korthagen (2011)* reiken in hun meest recente publicatie 'Werken aan je kern' een scala van activiteiten aan waar veel groepen, waar ik in mijn beroepspraktijk mee te maken heb, mee uit de voeten kunnen:

pabostudenten, leraren in het basisonderwijs en pabodocenten.

2.3 Dialoog en de innerlijke leraar

Palmer (2005, p. 129) ontleent grondregels voor een dialoog aan een eeuwenoude traditie van de Quakers (een religieus genootschap dat geen geestelijke leiders in dienst heeft): *"ieder van ons heeft een innerlijke leraar die een behoeder van waarheid is, en ieder van ons moet in gesprek gaan met de gemeenschap om die innerlijke leraar te horen spreken"*. Pas in gesprek met anderen wordt de innerlijke leraar geactiveerd en tegelijkertijd wordt de autonomie gewaarborgd doordat de anderen zich niet met adviezen opdringen. Voor het onderwijs vertaalt Palmer deze grondregels in een intervisiewerkvorm die hij het verhelderingscomité noemt. Eén leraar nodigt drie of vier collega's uit om over zijn 'probleem' te komen praten. Uit de context van het boek blijkt mij dat Palmer met problemen vooral belemmerende factoren bedoelt, zoals Evelein & Korthagen (2011) die benoemen in de theorie over kernreflectie. Voor de bijeenkomst beschrijft de leraar zijn vraag(eventueel met achtergrondinformatie) en hoe hij tegen de belemmerende factoren aankijkt. De bijeenkomst van het comité duurt twee à drie uur. De deelnemers zitten in een kring. Al die tijd staat niet het probleem centraal, maar degene die de vraag inbrengt en dat gebeurt doordat de leden van het comité zich met volledige aandacht op de hoofdpersoon richten. Palmer (2005) noemt de grondregels voor deze dialoog:

Volledige aandacht betekent dat de hoofdpersoon met zijn of haar probleem in het middelpunt staat en dat je als lid van het comité niet probeert om jezelf daar te plaatsen....Het is de leden verboden om op een andere manier tegen de hoofdpersoon te spreken dan door een eerlijke en open vraag te stellen. De opeenvolging van vragen moet traag zijn; dit is een proces om inzicht te verwerven.... De hoofdpersoon beantwoordt de vragen gewoonlijk hardop maar heeft altijd het recht om de vraag te laten passeren, waarna de volgende vraag volgt. Door ruime stiltes te laten vallen tussen een antwoord en de volgende vraag, zorgt de groep ervoor dat het proces respectvol en vriendelijk verloopt. (p. 130)

Deze werkvorm kan volgens Palmer (2005) een opmerkelijk effect hebben op de hoofdpersoon:

Terwijl de hoofdpersoon zijn of haar waarheid onder woorden brengt, verdwijnen de belemmerende lagen tussen die persoon en zijn innerlijke leraar, en is hij steeds beter in staat om de inspiratie te horen die van binnenuit komt. (p. 131)

en op de deelnemers:

Als we zoeken naar vragen die de hoofdpersoon dieper in contact brengt met zijn of haar waarheid, ontdekken we dat we zelf ook dieper in contact komen met onze waarheid. Aan het einde zijn wij door loyaal onze aandacht te schenken aan een ander tevens in contact gekomen met wezenlijke aspecten van onszelf. (p. 131)

Tenslotte geeft Palmer (2005) nog twee regels van vertrouwelijkheid:

De eerste is de conventionele regel dat wat er in de loop van het proces gezegd is binnen de groep moet blijven. De tweede is een ongewone regel die een nog diepere vertrouwelijkheid garandeert: na afloop van de bijeenkomst van het verhelderingscomité mogen de leden de hoofdpersoon niet benaderen met commentaar of suggesties omdat dat dat het wezen van het proces zou schenden. Als deze regels van het begin af aan duidelijk zijn, voelt de hoofdpersoon zich veiliger om de waarheid te spreken en blijft de rest van ons ervan doordrongen dat wij de geestelijke afzondering van die persoon dienen te respecteren, lang nadat het comité ontbonden is. (p. 132)

Voor de vragen aan en antwoorden van de hoofdpersoon is in het verhelderingscomité twee uur tijd beschikbaar. In dat tijdsbestek is er alle ruimte om met de vragen te liften tussen de lagen van denken, voelen en willen. *Evelein & Korthagen (2011)* reiken dit liften aan als een mogelijkheid om in contact te komen met het kernpotentieel. Wanneer de deelnemers bij het stellen van vragen helemaal in het hier en nu zijn, met de aandacht tegelijkertijd bij zichzelf en bij de hoofdpersoon, kan er een 'presence' ontstaan waarin het gesprek met de innerlijke leraar kan opbloeien.

Reflectie

In het verhelderingscomité leert niet alleen degene die bevraagd wordt, maar net zo goed leren de andere deelnemers en de begeleider: deze werkvorm roept congruent leren op. Aanvankelijk dacht ik dat twee uur tijd voor een verhelderingscomité lang zou zijn. Meestal is de inbreng bij intervisie hooguit een halfuur en kan er in dat tijdsbestek ook resultaat geboekt worden. Het is mij echter duidelijk geworden dat het voor deze werkvorm, waarbij het proces belangrijker is dan het product, het juist van belang is om te vertragen: met een te strakke tijdsplanning krijgt de innerlijke leraar geen kans. Ook hier is het beeld van een eeuwenoude traditie steunend: het helpt mij de haast los te laten.

Voor de persoonlijke professionaliteit van docenten op de pabo kan het verhelderingscomité in een aantal opzichten van waarde zijn:

- Er wordt een plek gecreëerd waar de innerlijke dialoog kan gedijen;
- Er wordt geoefend in het stellen van open en eerlijke vragen;
- De afstemming op elkaar en op onderwijsthema's verdiept zich waardoor er een leergemeenschap kan ontstaan;
- Het is een plek om inspiratie op te doen om studenten te bewegen tot een innerlijke dialoog.

Het praktijkonderzoek dat ik met drie pabostudenten doe, beschouw ik als een vingeroefening om te onderzoeken of zij in een verhelderingscomité in gesprek komen met hun innerlijke leraar. Als dit werkelijk het geval is, kan het verhelderingscomité ingezet worden in het kader van de professionele ontwikkeling van pabostudenten.

2.4 Professionalisering van leraren in het spoor van 'Courage to Teach'

In de lijn van het boek 'Courage to teach' heeft Palmer in samenwerking met anderen een gelijknamig programma ontworpen voor de professionalisering van leraren. 20 à 30 leraren volgen ieder kwartaal een driedaagse nascholing gedurende een à twee jaar. Het accent ligt expres niet op competenties en vaardigheden van de deelnemers, maar op de bezieling.

Intrador & Kunzman (2006) schrijven in een artikel met de veelzeggende titel 'Starting with the soul':

If we want schools to sustain and develop effective teachers for the long term, and to foster both teacher growth and student learning, then we must recognize that the way to truly increase teachers' capacities and skills is to engage their souls. (p. 42)

De auteurs keren de behoeftenhiërarchie van de piramide van Maslow rigoureus om: Startpunt is de bezieling van de leraar. Leraren onderzoeken waar hun hart ligt in het onderwijs met gebruikmaking van persoonlijke verhalen, reflecties op de praktijk, inzichten uit de literatuur en verschillende wijsheidstradities. Waar doorgaans bij professionalisering het gesprek gestart wordt met vragen als: 'Wat onderwijs ik?', 'Hoe onderwijs ik?' en 'Wie onderwijs ik?' legt *Intrador (2005)* het accent bij 'the way of the heart':

Heart is implicated as the center of vital functions: the seat of life and mind, of feeling, understanding, and thought. The heart is the setting for one's innermost being and one's soul. It is the core of our human self and according to those who study the self's

role, the coordinating center for our action in the world. Thus it is not merely an ethereal concept, but a pragmatic force: it goads us to action, to make choices, and to take responsibility. It is the guide for our executive functions (Baumeister, 1998). (p. 14,15)

Deze werkwijze heeft volgens *Intrador & Kunzman (2006)* effect op het functioneren van de leraren:

The process of telling about and reflecting on one's teaching life not only invites attitudinal change but also can stimulate changes in teaching behavior and classroom procedures. Professional development with this focus brings to the fore individuals' inner directives about teaching. With greater awareness of how those inner directives play out in their professional practice, teachers can make more discerning judgments on what's worth fighting for, letting go, or attending to in their daily teaching practice and in their long-term professional lives. (p. 41)

Dit pleidooi om te beginnen bij de innerlijke drijfveren plaatst de werkvorm 'het verhelderingscomité' in een ruimer kader. Als leraren met elkaar delen wat hun bezielt, is daarmee de toon gezet. Problemen kunnen dan herkadert worden tot factoren die de weg naar bezieling belemmeren.

Intrador & Kunzman (2006) zien overeenkomsten tussen hun benadering en die van Korthagen en beschrijven in hun artikel het begrip kernreflectie:

The idea behind core reflection is that a teacher's core personality – including his or her identity and mission – profoundly influences the way that teacher practices. Teachers reflect on their core qualities by exploring such questions as, Why did you become a teacher? And What do you see as your calling in the world? (p. 40)

Reflectie.

Het programma 'Courage to teach' is ontworpen voor de nascholing van leraren en richt zich niet op competenties en vaardigheden. Hier is een onderscheid aan te brengen met studenten van de pabo. Zij groeien in het vak door hun competenties en vaardigheden te ontwikkelen. Wanneer zij daarin momenten van handelingsverlegenheid ervaren vraagt dat als eerste de aandacht. Het is de vraag in hoeverre het gesprek met de innerlijke leraar op dat moment betekenisvol kan zijn voor de student. Dan kan kernreflectie op de lagen van de 'ui van Korthagen' zinvol zijn, omdat competenties daarin een laag zijn. Evenzeer zijn er studenten die al wel handelingsbekwaam zijn, maar zich dat nog niet bewust zijn. Zij zijn onbewust bekwaam. Voor hun kan het gesprek met de innerlijke leraar wellicht behulpzaam zijn om bewust bekwaam te worden.

Het is de moeite waard om te onderzoeken waar in de nascholing al activiteiten in de geest van 'Courage to teach' worden aangeboden en waar ruimte is om dat te gaan doen. Als van alle kanten signalen komen dat de leerkrachten in het primair onderwijs onder druk staan en dat dit de komende jaren alleen nog maar erger zal worden, is het van het grootste belang dat er ook plaatsen en tijden zijn waar zij de kans krijgen om op adem te komen en ruimte krijgen voor de innerlijke dialoog in collegiaal verband.

2.5 Van theorie naar praktijkonderzoek

Vooruitblikkend op de praktijk kan ik mij voorstellen dat het verhelderingscomité de ene persoon meer zal aanspreken dan de ander. Daarom zal ik de groep van drie studenten voorstellen om in een eerste ronde deze werkvorm bij iedereen in praktijk te brengen en voorafgaand aan tweede ronde te evalueren wat voor iedere deelnemer de toegevoegde waarde is geweest.

In de vormgeving van de tweede ronde kan de werkvorm zo nodig worden aangepast waarbij het uitgangspunt zal zijn wat iemand wil leren.

Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk zet ik uiteen hoe ik mijn onderzoek opzet om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden. Ik zal eerst de onderzoeksmethodologie beschrijven. Vervolgens beschrijf ik welke onderzoeksmethodes ik benut en in een plan van aanpak licht ik toe hoe en wanneer ik de methodes inzet. Ik geef weer hoe ik validiteit en betrouwbaarheid in dit onderzoek tracht te waarborgen en sluit af met ethische overwegingen met betrekking tot het onderzoek.

3.1 Onderzoeksmethodologie

In de praktijkcontext van de hogeschool IPABO doe ik op kleine schaal een praktijkonderzoek naar de vraag: 'Hoe komen leraren in gesprek met hun innerlijke leraar'. *Praktijkonderzoek heeft volgens Harinck (2007, p. 16) tot doel het verbeteren van het eigen handelen in de praktijk: "Praktijkonderzoek komt voort uit praktijkvragen, uit concrete verlegenheidssituaties in een school of instelling. De kennis die het praktijkonderzoek oplevert, dient in de eerste plaats te leiden tot kwaliteitsverbetering van de praktijksituatie". In Fontys OSO SVIB, module student Deel A (2010, p. 24) worden nog twee andere kenmerken van praktijkonderzoek genoemd: "Studenten en collega's worden binnen praktijkonderzoek als een belangrijke bron van informatie gezien en een open en kritische dialoog met collega's staat centraal".*

In dit praktijkonderzoek zitten elementen van een waarderend onderzoek. *Hoewel waarderend onderzoek voornamelijk wordt ingezet op organisatieniveau is de manier waarop Kallenberg (2007) het woord 'waarderen' toelicht evenzeer op mijn onderzoek van toepassing:*

Met waarden wordt bedoeld op de activiteit van het herkennen van het beste in mensen of de wereld om ons heen. Het onderschrijven van krachten uit het verleden en heden, successen en potentieel en het onderkennen van die dingen die leven geven (gezondheid, vitaliteit, excellentie) aan levende systemen. (p. 147)

Het onderzoek is er op gericht om door literatuuronderzoek, zelfonderzoek, en onderzoek naar de werking van een specifiek intervisiemodel de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden. *Literatuuronderzoek vindt volgens Kallenberg (2007, p. 55) plaats door "het raadplegen van teksten (boeken, tijdschriften, internet) om te weten te komen wat er bekend is over een onderwerp en om de richting aan te geven waarin het onderzoek gaat".*

Met het literatuuronderzoek onderneem ik een poging om het begrip 'de innerlijke leraar' te duiden en na te gaan wat faciliterend werkt om met de innerlijke leraar in gesprek te komen. Ik verdiep mij in een specifieke vorm voor intervisie, genaamd 'het verhelderingscomité'. Zelfonderzoek of persoonlijk onderzoek beoogt dat leraren hun beroepsidentiteit scherp kunnen houden. In het zelfonderzoek wil ik mijn rol als begeleider in het verhelderingscomité analyseren en nagaan hoe ik in gesprek kom met mijn innerlijke leraar en wat dat betekent voor mijn professionele ontwikkeling. Hiervoor put ik uit het literatuuronderzoek, feedback van mijn begeleider, gesprekken met critical friends, de verhelderingscomité's en de interviews met de studenten.

Deze vormen van onderzoek komen samen in het actieonderzoek waarin "professionals al doende inzichten verwerven in hun huidige handelen die ze vervolgens gebruiken met het oog op hun toekomstig handelen", volgens Fontys OSO SVIB. Module student Deel A. (2010, p. 25).

3.2 Onderzoeksmethoden.

In dit praktijkonderzoek ga ik de volgende methoden inzetten:

3.2.1 Literatuuronderzoek. In hoofdstuk 2 heb ik vanuit verschillende bronnen de begrippen 'innerlijke leraar' en 'verhelderingscomité' toegelicht. Ik heb gereflecteerd op deze literatuur ten aanzien van mijzelf, mijn persoonlijke professionaliteit en de beroepspraktijk waarin ik

werkzaam ben. In hoofdstuk 5 onderzoek ik welke relatie ik kan leggen tussen de uitkomsten van het onderzoek en wat de literatuur voor mij heeft opgeleverd.

3.2.2 Verhelderingscomité.

Het verhelderingscomité is een vorm van intervisie die in hoofdstuk 2 is beschreven. In dit praktijkonderzoek zijn de beelden van lessituaties uitgangspunt van het gesprek in het verhelderingscomité. Uit de opnames van de zes verhelderingscomité's ga ik op zoek naar momenten dat een student in gesprek is met haar innerlijke leraar en ik zal onderzoeken welke interventies dat hebben bevorderd. Iedere inbreng (beurt) op verbaal niveau in het gesprek reken ik in dit onderzoek tot de interventies. Van de interventies van studenten en begeleider maak ik een kwantitatieve analyse. Met het uitwerken in enkele categorieën van de begeleiderscommunicatie geef ik tevens een kwalitatieve analyse van de interventies van de begeleider, gevolgd door een summierende analyse van de effecten van deze interventies.

3.2.3 Interview met de studenten.

Met alle drie studenten houd ik na afloop van de verhelderingscomité's een interview aan de hand van een vragenlijst. De vragenlijst is te vinden in de bijlagen. *Kallenberg (2007) schrijft over het open interview:*

Het is mogelijk wat meer greep op de uitkomsten te krijgen door het interview volgens een bepaald protocol te laten verlopen. Je voert het gesprek dan bijvoorbeeld geheel of gedeeltelijk aan de hand van een van tevoren opgestelde vragenlijst. Zo weet je zeker dat alle te behandelen onderwerpen ook echt aan bod komen, waardoor de resultaten van verschillende interviews beter vergelijkbaar zijn. (p. 60,61)

3.2.4 Zelfonderzoek.

Door mijn rol als begeleider te onderzoeken en te analyseren (interventies, kwantitatief en kwalitatief) wil ik in hoofdstuk 4 verhelderen hoe mijn persoonlijke professionaliteit in het verhelderingscomité tot uitdrukking komt. Vanuit reflectie op mijn persoonlijke professionaliteit kom ik tot inzichten die kunnen doorwerken in de beroepspraktijk op de hogeschool IPABO. Ik verwacht ook in gesprek te komen met mijn innerlijke leraar, maar zo'n gesprek laat zich niet plannen: het dient zich al dan niet aan. Van dit proces breng ik in hoofdstuk 5 verslag uit.

3.3 Onderzoeksgroep.

Onderzoekers richten zich volgens *Harinck (2007)* zelden op de hele populatie. De onderzoeksgroep vormt een deel van de populatie, waarmee het onderzoek wordt uitgevoerd om een antwoord op de onderzoeksvraag te krijgen.

De onderzoeksgroep heb ik beschreven in hoofdstuk 1.4.

3.4 Plan van aanpak.

3.4.1 Eerste bijeenkomst.

In de eerste bijeenkomst maken de studenten en ik kennis met elkaar. Ik geef uitleg over mijn praktijkonderzoek en over het verhelderingscomité, beschreven in hoofdstuk 2.3. De studenten krijgen hoofdstuk 2 van dit meesterstuk via de e-mail toegestuurd als achtergrondinformatie en een kopie van hoofdstuk 6 uit *Palmer (2005)* over het verhelderingscomité. De kijkwijzer effectieve leerkrachtcommunicatie wordt toegelicht en er worden data afgesproken voor de eerste opname bij de drie studenten en voor drie verhelderingscomité's. Er wordt overlegd hoe om te gaan met de vertrouwelijkheid van de onderzoeksgegevens.

Naar het voorbeeld van 'Courage to teach' kies ik er voor om het gesprek te beginnen bij de bezieling van de (aanstaande) leraar: Wat bezielt je om in het onderwijs te gaan werken? Wat is je drijfveer?

3.4.2 Eerste video-opname.

Bij de studenten maak ik een opname van een (deel van de) les in de stage. Voor deze opname formuleren zij een leervraag zodat ik gericht kan filmen.

3.4.3 Verhelderingscomité's (eerste ronde).

In de drie verhelderingscomité's brengen de studenten beelden in van enkele fragmenten van de les die zij in de stage hebben gegeven en die zij zelf hebben geselecteerd in relatie tot hun leervraag. Daarmee integreer ik een belangrijk element van SVIB - het beeld als gesprekspartner - in het verhelderingscomité. Met de inzet van beelden wil ik bereiken dat het gesprek met de innerlijke leraar met de praktijk blijft verbonden. De studenten hebben belang bij een aanpak die gericht is op de praktijk: bij hen wordt aan het eind van het halfjaar een werkplekassessment afgenomen, waar zij kunnen laten zien dat zij klaar zijn om aan de liostage te beginnen. Van deze verhelderingscomités worden video-opnames gemaakt.

3.4.5

Tussentijdse evaluatie van het verhelderingscomité.

Aansluitend bij reflectie op mijn literatuuronderzoek (met het oog op de belangen die voor de studenten op het spel staan) worden de ervaringen met het verhelderingscomité gedeeld. Op initiatief van de studenten kan de werkvorm worden aangepast.

3.4.6 Tweede video-opname.

Zie 3.4.2.

3.4.7 Verhelderingscomité's (tweede ronde).

Zie 3.4.3.

3.4.8 Interviews met de studenten.

Nadat ik de data van de verhelderingscomité's heb verwerkt, houd ik een interview met elk van de drie studenten. De studenten zelf zijn de belangrijkste informatiebron om te weten te komen of en zo ja, hoe zij in gesprek zijn gekomen met hun innerlijke leraar. Voor deze interviews heb ik een vragenlijst opgesteld om bij de dataverwerking de uitkomsten beter te kunnen vergelijken. Van deze interviews worden video-opnames gemaakt.

3.5 Betrouwbaarheid en validiteit.

Harinck (2007) noemt herhaalbaarheid en nauwkeurigheid als kenmerken van betrouwbaarheid. Het onderzoek is herhaalbaar omdat de stappen uit het plan van aanpak opnieuw kunnen worden gezet met het onderzoeksmateriaal (verhelderingscomité's en interviews) dat op video is vastgelegd. Om het te kunnen bewerken heb ik de video-opnames uitgeschreven. De literatuurverwijzingen, het plan van aanpak en de beschikbaarheid van het onderzoeksmateriaal maken het voor derden mogelijk om de nauwkeurigheid te toetsen. Bij de beantwoording van de derde en vierde deelvraag speelt subjectiviteit een rol, want hoe kan ik objectief vaststellen dat een student in gesprek is met haar innerlijke leraar? Daarom heb ik op basis van gegevens uit de literatuur vier criteria geformuleerd die voor mij leidend zijn bij het selecteren van fragmenten. Bovendien bevraag ik in het interview de studenten ook naar hun gesprek met de innerlijke leraar. De studenten beantwoorden deze vraag aan de hand van betekenisverlening vanuit de literatuur. De op deze wijze toegepaste triangulatie vergroot de betrouwbaarheid en de interne validiteit van het onderzoek.

Kallenberg (2007, p. 205,206) schrijft dat de interne validiteit gaat over de vraag of de analyse binnen het onderzoek wel adequaat of geloofwaardig is. Externe validiteit heeft betrekking op de vraag of de onderzoeksconclusies ook gelden voor andere niet onderzochte situaties.

Door na de eerste ronde verhelderingscomité's de werkvorm met de studenten te evalueren houd ik rekening met hun belangen, opvattingen, bedoelingen en gevoelens. De externe validiteit wordt enerzijds beperkt door de kleine onderzoeksgroep met een specifieke samenstelling: het zijn geen doorsnee PABO-studenten. Anderzijds probeer ik vanuit verschillende theoretische bronnen de innerlijke leraar te accentueren, zodat het begrip ook in andere situaties van toepassing kan zijn.

Dwars door alle onderzoeksactiviteiten heen speelt de vraag hoe ik zelf het gesprek met mijn innerlijke leraar aanga, want als ik die vraag bij herhaling aan anderen stel, komt die als een boemerang terug, weet ik uit ervaring. Het kan het actieonderzoek een persoonlijke kleur geven en hopelijk uitmonden in congruent leren.

3.6 Ethische overwegingen.

In *Boerman (2008)* wordt een set principes aangereikt waarmee studenten hun eigen afwegingen kunnen maken, passend bij de onderzoeksvraag. Deze principes, die het uitgangspunt vormen voor mijn overwegingen, zijn:

1. *Vertrouwen bedrog en zelfbedrog;*
2. *Zorgvuldigheid en nalatigheid;*
3. *Volledigheid en selectiviteit;*
4. *Concurrentie en collegialiteit;*
5. *Publiceren, auteurschap en geheimhouding*
6. *Onderzoek en opdracht.*

Mijn onderzoek vindt plaats binnen de hogeschool IPABO, een opleiding voor leraren in het primair onderwijs. De coördinator van de deeltijdopleidingen heeft mij verzocht met drie studenten een begeleide intervisie met beelden van lesopnames te starten en toestemming gegeven om mijn onderzoek hiermee te combineren, waardoor ik tevens een bijdrage kan leveren aan een projectplan voor de persoonlijke professionaliteit dat een werkgroep binnen de hogeschool IPABO aan het ontwikkelen is. In het onderzoek ga ik na hoe studenten in gesprek met anderen in contact komen met hun innerlijke bronnen, waardoor zij zicht krijgen op wat het fundament is van hun persoonlijke professionaliteit die doorwerkt in hun beroepspraktijk. Video-opnames van lessen spelen hierin een belangrijke rol.

Ik heb zorgvuldigheid betracht in bronvermelding en ben in de verslaglegging van gegevens steeds uitgegaan van op video opgenomen en naderhand uitgeschreven verhelderingscomité's en interviews. Bij het selecteren van gegevens speelt subjectiviteit onvermijdelijk een rol. Door aan te geven op basis van welke signalen ik gekozen heb voor bepaalde videofragmenten worden de gemaakte keuzes beter navolgbaar.

De onderzoeksgroep is geïnformeerd over het doel en het verloop van het onderzoek. Er zijn afspraken gemaakt over de vertrouwelijkheid en het anonimiseren van de gegevens.

Voorafgaand aan publicatie wordt de studenten toestemming gevraagd. De studenten die deel uitmaken van de onderzoeksgroep worden niet door mij beoordeeld.

Collega's van de hogeschool IPABO hebben mij als critical friend in verschillende fasen van het onderzoek bijgestaan. De begeleider vanuit Fontys OSO, Marianne den Otter, heeft mij in gesprekken en via e-mailcontact op ondersteunende wijze met het stellen van vragen en het plaatsen van kritische kanttekeningen uitgedaagd om het onderzoek in goede banen te leiden en te verdiepen.

De inzichten die het onderzoek mij oplevert ga ik delen met de collega's van de hogeschool IPABO door op een studiedag mijn onderzoek (met aanbevelingen) te presenteren. Een redacteur van een onderwijstijdschrift heeft mij benaderd voor een interview met het oog op een artikel over mijn onderzoek.

Een belangrijke drijfveer om met de onderzoeksgegevens naar buiten te komen is mijn overtuiging dat gericht zijn op het proces heel productief kan zijn. In een tijd waarin binnen het onderwijs eenzijdig nadruk gelegd wordt op resultaten en producten belicht ik met mijn onderzoek de andere kant van de medaille.

Hoofdstuk 4: Dataverzameling, analyse en interpretatie

4.1 Inleiding.

In dit hoofdstuk geef ik data weer van mijn onderzoek, gevolgd door analyse en interpretatie. *Brohm & Jansen (2011, p. 115) definiëren een analyse als “niets meer dan een serie vergelijkingen waar een bepaalde systematiek in zit. Het basisidee blijft dat wij een begrip van een geheel proberen te verantwoorden op basis van de informatie die wij hebben verzameld”.*

Hoofdstuk 2 is een neerslag van de literatuurstudie over het gesprek met de innerlijke leraar. Om de rol van de begeleider in het verhelderingscomité, in het vervolg van dit hoofdstuk afgekort tot VHC, te analyseren geef ik een kwantitatieve analyse van de interventies van studenten en begeleider tijdens het verhelderingscomité, waarna ik de interventies van de begeleider en de effecten hiervan met een kwalitatieve analyse tegen het licht houd.

In hoofdstuk 4.3.3 geef ik een samenvatting van de analyses en interpretaties op basis waarvan in hoofdstuk 5 deelvraag 2 wordt beantwoord.

Daarna selecteer in een aantal fragmenten uit de VHC's waar studenten in gesprek zijn gekomen met hun innerlijke leraar en onderzoek ik door welke interventie of anderszins in de aanloop naar dat moment de innerlijke leraar wordt geopend en welke van de vooraf geformuleerde criteria bij de student tijdens het VHC in het gesprek met de innerlijke leraar aanwezig zijn. Deze gegevens vergelijk ik met de uitkomsten van de interviews waarin studenten aangeven waardoor bij hen tijdens het VHC de innerlijke leraar is geopend.

In hoofdstuk 4.5.5 en 4.5.6 geef ik een samenvatting van de analyses en interpretaties op basis waarvan in hoofdstuk 5 de deelvragen 3 en 4 worden beantwoord.

4.2. Verzamelde data, toelichting en verantwoording.

In zes VHC's zijn de drie studenten en de begeleider met elkaar in gesprek gegaan. In ieder VHC had één student de hoofdrol. Zij bracht beelden in en aan haar werden vragen gesteld. De volgorde van de VHC's was als volgt:

Eerste ronde: A1, B1 en C1; tweede ronde: A2, B2 en C2.

De video-opnames van de verschillende VHC's zijn ten hoogste een uur. De camera is pas ingeschakeld na het tonen van de uitgekozen fragmenten met beelden van klassenopnames. Soms mist het staartje van een VHC omdat de band vol was. Bij de tussentijdse evaluatie na de eerste ronde hebben de studenten aangegeven dat zij naast het stellen van open vragen ook graag tips wilden hebben. Zij willen alle mogelijkheden om van en met elkaar te leren benutten. Ik wil hun belangen en wensen respecteren. (zie hoofdstuk 3.4.5) Op mijn voorstel is overeengekomen om ook in ieder VHC bij een fragment de kijkwijzer effectieve leerkrachtcommunicatie langs te lopen. Deze kijkwijzer is in de eerste bijeenkomst toegelicht. (zie hoofdstuk 3.4.1) De studenten hebben aangegeven dit zinvol te vinden. In de tweede ronde VHC's zitten dus twee onderdelen die in de eerste ronde ontbreken en die afwijken van het VHC zoals dat in hoofdstuk 2 is omschreven. Om in de data-analyse de vergelijking tussen de eerste en tweede ronde van de VHC's zuiver te houden heb ik bij de dataverwerking van de tweede ronde VHC's alleen gegevens verzameld van de gesprekken in de trant van het VHC: een gesprek met (zoveel mogelijk) open en eerlijke vragen: dus de tweede ronde VHC's worden in hun geheel in het onderzoek betrokken, uitgezonderd de momenten dat er tips zijn uitgewisseld en de kijkwijzer is langs gelopen.

4.3 Welke interventies zet de begeleider in tijdens het verhelderingscomité en wat is het effect ervan? (deelvraag 2)

De interventies van de begeleider onderzoek ik in deze paragraaf zowel kwantitatief als kwalitatief. Bij de kwantitatieve analyse betrek ik ook de aantallen interventies van de studenten, zodat ik een vergelijking kan maken tussen de bijdrage van de studenten en van

de begeleider aan het VHC en hoe de verhouding in dezen verloopt in de volgorde van de VHC's. Door de interventies van de begeleider in categorieën op te splitsen kom ik tot een kwalitatieve analyse, gevolgd door het benoemen van de effecten van de interventies per categorie. De categorie 'initiatief nemen, open vragen stellen', het belangrijkste kenmerk van een VHC, diep ik verder uit door te analyseren met welke vragende voornaamwoorden ik de open vragen begin en daar mijn interpretatie aan te verbinden.

4.3.1 Kwantitatieve analyse van de interventies van studenten en begeleider.

Om een kwantitatieve analyse van de interventies te kunnen maken, heb ik de data in de volgende tabellen en een grafiek zichtbaar gemaakt:

- Tabel 1: Aantal interventies van studenten in de VHC's;
- Tabel 2: Aantal interventies van de studenten in de opeenvolging van VHC's;
- Tabel 3: Aantal interventies van studenten en begeleider;
- Tabel 4: Aantal interventies van de begeleider in de opeenvolging van VHC's;
- Tabel 5: Aantal interventies van studenten en begeleider in de eerste en tweede ronde VHC's;
- Grafiek: Gemiddeld aantal interventies van studenten en begeleider per VHC.

Iedere tabel en grafiek wordt gevolgd door een analyse en interpretatie met een samenvatting daarvan aan eind van deze paragraaf.

In tabel 1 is te zien hoe vaak de studenten met interventies actief aan het gesprek in de VHC's hebben deelgenomen. Een kruisje geeft aan dat deze student in het betreffende VHC de hoofdrol heeft. Zowel het aantal interventies per student als het aantal interventies per VHC is uit de tabel af te lezen.

Tabel 1

Aantal interventies van de studenten	A1 VHC 23-03	A2 VHC 11-05	B1 VHC 06-04	B2 VHC 14-05	C1 VHC 13-04	C2 VHC 14-05	Totaal per student
Student A	X	X	28	38	56	55	177
Student B	12	30	X	X	25	23	90
Student C	4	Afw.	11	8	X	X	23
Aantal interventies studenten per VHC	16	30	39	46	81	78	290

Analyse en interpretatie:

Als eerste valt op het grote verschil in het aantal interventies tussen de drie studenten:

A - 177

B - 90

C - 23

Dit laatste cijfer is enigszins geflatteerd doordat student C bij één VHC afwezig was. Het aantal interventies per VHC laat een omgekeerd beeld zien:

In VHC A1 en A2: 46 interventies;

In VHC B1 en B2: 85 interventies;

In VHC C1 en C2: 159 interventies.

Deze gegevens maken in één oogopslag duidelijk dat er een groot verschil in deelname aan het gesprek tussen de studenten is. Student A pleegt gemiddeld 44 interventies per VHC, terwijl de beide andere studenten in A1 en A2 voor gemiddeld 15 interventies per persoon zorgen. Student C pleegt gemiddeld 8 interventies; de beide andere studenten komen in C1 en C2 gemiddeld met 40 interventies per persoon.

Het grote verschil in het aantal interventies per student en per VHC schrijf ik toe aan persoonlijke verschillen tussen de studenten: Student A reageert snel en vraagt vaak door waardoor de hoofdpersoon haar verhaal gaat expliciteren. In A1 en A2 (als zij de hoofdpersoon is) reflecteert zij frequent op de beelden en maakt daarbij weinig pauzes met als gevolg dat de andere studenten minder snel met een interventie komen. Student B neemt op bezinnende wijze deel aan het gesprek en pleegt daardoor minder snel een interventie dan student A. Student C formuleert aarzelend en stelt niet vaak een vraag. Student A en student B zijn duidelijk meer bedreven in het reflecteren. In C1 en C2 breekt student C een zin regelmatig halverwege af en start dan een nieuwe zin, waardoor zij soms minder goed te volgen is. Dat lokt vragen om verduidelijking uit. In de stage krijgt student C van haar mentor en de IB-er te horen dat zij haar niet klaar achten voor de lio stage. Als student C haar onzekerheid laat zien, benoemen Student A en student B wat zij goed zien gaan op de beelden van de les van student C en blijven zij tevens vragen stellen.

Als begeleider heb ik tijdens de VHC's wel opgemerkt dat het aantal interventies per student varieerde, maar ik ben er mij niet bewust van geweest dat het verschil tussen student A en student C zo groot was. Vanuit het ontbreken van tijdsdruk heb ik mij voornamelijk geconcentreerd op de inhoud van het gesprek.

De graad van betrokkenheid bij de gesprekken valt niet uit bovenstaande cijfers af te leiden! Uiteindelijk wordt de communicatie voor het grootste deel bepaald door wat er op non-verbaal niveau wordt uitgewisseld. In de opnames is te zien dat alle studenten door bijvoorbeeld toewending, oogcontact, knikken en hummen aandachtig naar elkaar luisteren. Het aandachtig luisteren naar de hoofdpersoon is een pijler van het VHC. Aangezien deze vorm van betrokkenheid steeds merkbaar is geweest, heeft het grote verschil in aantal interventies het groepsproces niet verstoord. De keuze om de non-verbale communicatie niet te onderzoeken en in de dataverzameling op te nemen is pragmatisch: vanwege de grote hoeveelheid gegevens die het oplevert, rechtvaardigt dit aspect van de communicatie een apart onderzoek. In paragraaf 4.4 zal ik de non-verbale communicatie betrekken in de keuze van fragmenten waar het gesprek met de innerlijke leraar wordt geopend.

In tabel 2 is het aantal interventies van studenten in de opeenvolging van de VHC's te zien.

Tabel 2.

VHC	A1	B1	C1	A2	B2	C2
Aantal interventies van studenten	16	39	81	30	46	78

Analyse en interpretatie:

Het aantal interventies in VHC A1 is met 16 het laagst. Het feit dat het het eerste VHC was en het stellen van open vragen moeite kost, is mijns inziens een plausibele verklaring. Het aantal interventies in A2 wordt beïnvloed doordat student C afwezig was.

Het hoge aantal interventies in C1 en C2 is onder tabel 1 al in de interpretatie betrokken. De gemaakte kanttekeningen in acht genomen kan gesteld worden dat de fluctuatie van het aantal interventies in de tweede ronde VHC's kleiner is geworden.

In tabel 3 staat het aantal interventies van studenten en begeleider per VHC vermeld.

Tabel 3.

Aantal interventies van studenten en begeleider	A1 VHC 23-03	A2 VHC 11-05	B1 VHC 06-04	B2 VHC 14-05	C1 VHC 13-04	C2 VHC 14-05	Totaal
Aantal interventies studenten	16	30	39	46	81	78	290
Aantal interventies begeleider	21	40	42	24	11	30	168
Totaal aantal Interventies	37	70	81	70	92	118	458

Analyse en interpretatie:

Het aantal interventies van de begeleider is gemiddeld 28 met als uitersten 42 (B1) en 11 (C1). In vergelijking met het aantal interventies valt op dat in A1 en A2 de begeleider meer interventies pleegt dan de studenten, terwijl het in C1 en C2 omgekeerd is. Kijkend naar het totale aantal interventies kan worden geconcludeerd dat het aandeel van studenten en begeleider qua aantal interventies complementair is.

Als deelnemer aan het VHC heb ik mij voorgenomen om vrij van tijdsdruk aandachtig te luisteren en open vragen te stellen, in aansluiting op mijn reflectie op de literatuur in hoofdstuk 2. Als begeleider wil ik, waar dat mogelijkheden tot verdieping biedt, verwijzen naar het beeld en voorstellen doen om een fragment nog een keer te bekijken. Ik ben in deze groep de ervaren SVIB-er en wil de mogelijkheden van SVIB bewust inbrengen in het VHC. Mijn rol als begeleider zie ik ook als degene die als het gesprek strandt, initiatief neemt om de onderlinge communicatie te stimuleren, in het kader van het VHC bij voorkeur met een open vraag. Dat betekent ook dat wanneer het gesprek tussen de studenten onderling in volle gang is, ik minder initiatief neem.

In tabel 4 is het aantal interventies van de begeleider in de opeenvolging van de VHC's te zien.

Tabel 4

VHC	A1	B1	C1	A2	B2	C2
Aantal interventies Van de begeleider	21	42	11	40	24	30

Analyse en interpretatie:

In de eerste ronde is het verschil in het aantal interventies groter dan in de tweede ronde:

Het verschil tussen B1 en C1 is 31; tussen A2 en B2 is het verschil 16

In A1 hebben zowel begeleider als studenten nog niet zoveel interventies gepleegd. In B2 heeft student B ruim tijd gevraagd voor tips. In A2 en C2 is dit nauwelijks gebeurd. Het deel van de opname dat in B2 meetelt voor de dataverzameling is daardoor korter. De score van 24 is dus in dit geval relatief laag, waardoor gesteld kan worden dat in de tweede ronde het aantal interventies van de begeleider constanter is dan in de eerste ronde, waar met name opvalt dat de begeleider in C1 maar 11 interventies pleegt. Dat kan niet anders dan met een toelichting worden verduidelijkt.

Bij de opname van de les in de stage zie ik dat student C op het gebied van interactie, didactiek en klassenmanagement bij lange na niet de competentie laat zien die bij de fase van de studie past. Moeite met de woordvinding en gebrek aan structuur spelen student C parten in de rol van leerkracht. Als logopedist valt mij onmiddellijk op dat er een communicatieprobleem is. Na afloop van de les vertelt student C dat de mentor en de ib-er ook hun twijfels hebben geuit ten aanzien van zijn leerkrachtgedrag. Ik keer geschrokken terug van dit stagebezoek: hoe kan het dat niemand van mijn collega's dit eerder heeft opgemerkt? (Student C zit al ruim anderhalf jaar op de opleiding) Tijdens C1 speelt mijn bezorgdheid over student C een grote rol. Student A en student B plegen in totaal 92 interventies; met 11 interventies val ik bijna stil en laat daardoor het initiatief bij student A en student B. Uit het kleine aantal interventies van de begeleider in C1 blijkt echter dat ik het initiatief heel goed bij de student A en student B kan laten.

In tabel 5 staat het totaal aantal interventies van studenten en begeleider uitgesplitst in de eerste en tweede ronde VHC's.

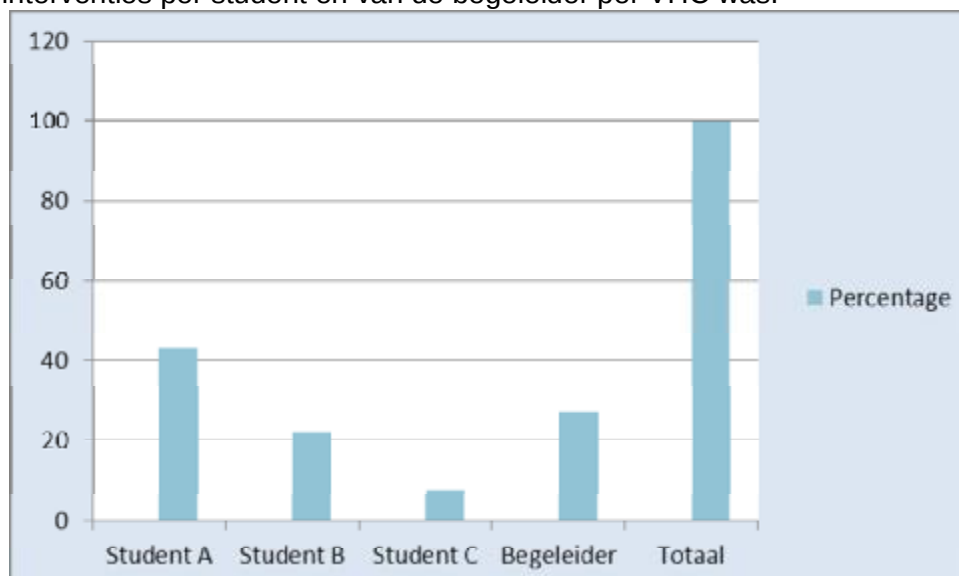
Tabel 5

Aantal interventies eerste en tweede ronde	A1+B1+C1	A2+B2+C2	Totaal
Aantal interventies studenten	136	154	290
Aantal interventies begeleider	74	94	168
Totaal aantal interventies	210	248	458

Analyse en interpretatie:

Bovenstaande cijfers laten in de tweede ronde een toename zien bij zowel studenten als begeleider. Dit wordt voornamelijk veroorzaakt door het lage aantal interventies in A1. Desondanks haal ik uit de cijfers een leerpunt voor mij als begeleider: ik kan als doel stellen voor de begeleiding dat in de loop van de VHC's de begeleider zijn aandeel verkleint, zodat de studenten in toenemende mate zelfstandig het gesprek voeren.

In de grafiek wordt procentueel in beeld gebracht hoe groot gemiddeld het aantal interventies per student en van de begeleider per VHC was.



Analyse en interpretatie:

Opnieuw vallen de grote verschillen in het aantal interventies tussen de drie studenten op. De begeleider pleegt procentueel per VHC een net iets groter aantal interventies dan de gemiddelde student. Onder tabel 1 heb ik al benoemd dat het verschil in deelname niet rechtstreeks als een even zo groot verschil in betrokkenheid bij het onderlinge gesprek kan worden geïnterpreteerd: op non-verbaal niveau heeft iedereen voortdurend betrokkenheid laten blijken. Bovendien schept de gedeelde ervaring van een halfjaar studievertraging een band. Doordat ik in de VHC's ook in de rol van deelnemer in het gesprek ben gestapt, heb ik de kleine rol van student C gemaskeerd. Daarmee heb ik voorkomen dat de VHC's A1, A2, B1, en B2 bijna uitsluitend een tweegesprek tussen student A en student B zijn geworden. De keerzijde is dat ik als begeleider student C niet heb uitgedaagd om actiever met interventies aan een VHC deel te nemen. Dit is een belangrijke nuancering bij de eerdere constatering dat het aantal interventies van studenten en begeleider in de VHC's complementair is geweest.

Samenvatting van de kwantitatieve analyse en interpretatie:

Er zijn grote verschillen in het aantal interventies tussen de drie studenten onderling en dat weerspiegelt zich in het aantal interventies van de studenten in de verschillende VHC's. In de interpretatie wordt dit toegeschreven aan persoonlijke verschillen tussen de studenten en uiteenlopende ervaringen in de stage. Waar het aantal interventies van studenten in een VHC lager is, is het aantal interventies van de begeleider juist hoger en omgekeerd geldt hetzelfde: het aandeel van studenten en begeleider in de VHC's is complementair. Als deelnemer ondervangt de begeleider de grote verschillen in het aantal interventies bij de studenten. Procentueel heeft de begeleider een net iets groter aandeel dan de gemiddelde student. Het aandeel van studenten en begeleider verschilt in de tweede ronde niet wezenlijk van de eerste. De begeleider heeft geen initiatieven genomen om de student die weinig interventies pleegde actiever in het proces te betrekken. De begeleider neemt in overweging om in de opeenvolging van de VHC's het aantal interventies te verminderen opdat het aantal interventies van de studenten toeneemt.

4.3.2 Kwalitatieve analyse van de interventies van de begeleider.

Om de rol van de begeleider in het VHC te kunnen analyseren heb ik naast een kwantitatieve analyse een kwalitatieve analyse gemaakt. Daarbij ben ik uitgegaan van de verbale interventies van de begeleider. In paragraaf 4.3.1 heb ik al de invloed van de non-verbale communicatie benoemd: Het volgen van de ander wordt zichtbaar in de non-verbale ontvangstbevestiging in mimiek en hoofdbewegingen en in de lichaamshouding die in de loop van een gesprek soms gespiegeld wordt. Alhoewel ik weet dat dit belangrijke informatie kan opleveren, heb ik er voor gekozen om alleen de verbale interventies te onderzoeken, enerzijds om de hoeveelheid data beheersbaar te houden en anderzijds omdat ik vaak de non-verbale communicatie in situaties waarin ik aandachtig luister als vanzelf al uitvergroot. Ter illustratie: Bij het bekijken van de beelden valt op dat ik voortdurend knik en dat de mate van instemming correspondeert met de grootte van de beweging! Al dat knikken is doorlopend een ontvangstbevestiging en een teken dat de spreker wordt gevolgd. Doordat dit signaal uitvergroot zichtbaar is, durf ik de non-verbale communicatie voor de kwalitatieve analyse van de interventies van de begeleider buiten beschouwing te laten.

Met de volgende indeling in categorieën breng ik alle verbale uitingen (interventies) van de begeleider in kaart:

1. Leiding geven:

Als begeleider neem ik initiatieven ten aanzien van openen en sluiten aan het begin en het eind van het VHC, maar ook tijdens het VHC om bijvoorbeeld een nieuwe fase te openen.

2. Initiatief nemen, een beurt openen of sluiten:

Als begeleider neem ik initiatieven om het beeld als gesprekspartner in het VHC te betrekken oftewel het beeld krijgt een beurt. Het geven van een beurt aan een student tijdens het VHC hoort eveneens in deze categorie..

3. Initiatief nemen, een open vraag stellen:

Deze vorm van initiatief nemen wil ik apart categoriseren omdat het stellen van open vragen cruciaal is voor het VHC. (zie hoofdstuk 2.3)

4. Verbale instemmende ontvangstbevestiging:

Vanuit het volgen van de ander wordt er ontvangstbevestiging gegeven, zowel non-verbaal als verbaal. In deze categorie scoor ik de verbale ontvangstbevestiging die gekenmerkt wordt door:

- a. ja zeggen;
- b. benoemen van wat de ander doet of wat er gebeurt;
- c. herhalen of samenvatten wat door de ander is gezegd.

5. Compenseren.

In deze categorie heb ik twee soorten interventies opgenomen:

- a. Gesloten vragen;
- b. Toevoegingen vanuit eigen ideeën of ervaringen.

Deze niet-volgende interventies zijn minder gepast zijn in een VHC omdat het in een VHC juist gaat om het stellen van open en eerlijke vragen.

De effecten van de interventies in de verschillende categorieën zal ik in de analyse en interpretatie beschrijven.

Tabel 6 geeft een overzicht van de interventies van de begeleider per VHC en in totaal, ingedeeld in de hierboven genoemde categorieën.

Tabel 6

Interventies door de begeleider, ingedeeld in categorieën	A1 VHC 23-03	A2 VHC 11-05	B1 VHC 06-04	B2 VHC 14-05	C1 VHC 13-04	C2 VHC 14-05	Aantal interventies per categorie	Percentage per categorie
Leiding geven: openen en sluiten	1	5	0	2	1	2	11	6,5%
Initiatief nemen: een beurt openen of sluiten	0	5	10	1	1	4	21	12,5%
Initiatief nemen: Open vragen stellen	9	9	16	11	1	5	51	30,4%
Verbale instemmende ontvangstbevestiging	8	17	12	9	7	16	69	41,1%
Compenseren	3	4	4	1	1	3	16	9,5%
Aantal interventies Per VHC	21	40	42	24	11	30	168	100%

Analyse en interpretatie:

Leiding geven: openen en sluiten.

In deze categorie is te zien dat er in de meeste VHC's 1 of 2 keer een opening of sluiting door de begeleider is geweest. Lang niet altijd staat de opening aan het begin op de band omdat er eerst naar een fragment is gekeken en bij de sluiting aan het eind was de band soms net iets eerder afgelopen. In A2 opent de begeleider enkele keren een nieuwe fase. Deze categorie levert voor mij geen opvallende gegevens op.

Het effect van openen en sluiten is dat het structuur biedt, uiteraard aan het begin en het eind van het VHC, maar het openen van een nieuwe fase heeft hetzelfde effect: de focus van de gemeenschappelijke aandacht verschuift.

Initiatief nemen: een beurt openen of sluiten.

De begeleider opent of sluit 18 keer de beurt richting het beeld: "Zullen wij nog een keer naar dit fragment kijken?" In B1 kwam het bij herhaling naar een fragment kijken vaak voor. De begeleider neemt nadrukkelijk initiatief om het beeld als gesprekspartner een rol te laten spelen. Drie keer is de beurt doorgespeeld naar een student, waarvan een keer nadat student B non-verbaal aanstalten maakte om de beurt te nemen, maar er niet tussen kwam. Het effect van het beeld de beurt geven is dat het beeld als gesprekspartner meedoet in het gesprek. Zeker met het herhaald bekijken van een fragment wordt een wezenlijk aspect van de SVIB-methode ingebracht in het VHC. Met de interventies in deze categorie heeft de begeleider initiatieven genomen die de studenten hebben geactiveerd.

Initiatief nemen: een open vraag stellen.

Ongeveer een derde deel van alle interventies van de begeleider is een open vraag. Open vragen zijn het belangrijkste kenmerk van een VHC. Opvallend is het verschil in het aantal open vragen die ik aan de studenten heb gesteld:

A1 en A2: 19

B1 en B2: 27

C1 en C2: 6

Het grote aantal open vragen in B1 correspondeert met het bij herhaling naar een fragment kijken: Naar aanleiding van het bekijken van het fragment stelde de begeleider meestal een open vraag. In de VHC's C1 en C2 hebben student A en student B veel interventies gepleegd. Doordat de begeleider minder initiatief neemt, worden er door hem ook minder open vragen gesteld. Het voornemen om vooral open vragen te stellen is bij student C niet gerealiseerd. Beperkende gedachten hebben hierbij een rol gespeeld. Het idee dat het voor student C een onmogelijke opgave is om in de stage het werkplekassessment met een voldoende af te sluiten is van invloed geweest. Hoewel dat idee achteraf reëel is gebleken, wordt ik hier wel geconfronteerd met het feit hoe beperkende gedachten kennelijk kunnen doorwerken in de praktijk.

Het effect van het initiatief nemen door een open vraag te stellen is dat de student geactiveerd wordt om door te gaan met het vertellen van haar verhaal, wat kan leiden tot verdieping of verbreding: in het kader van een VHC kan door een open vraag de innerlijke leraar geopend worden.

Verbale instemmende ontvangstbevestiging.

Met de interventies in deze categorie laat de begeleider zien hoe hij de spreker volgt: met ja zeggen, parafraseren, herhalen, samen vatten en instemmend benoemen wat de spreker doet. Met meer dan 40% van de interventies in deze categorie wordt duidelijk dat de begeleider sterk gericht is op het volgen van de ander in haar verhaal. Bij student C is het relatief nog sterker. Beperkende gedachten zoals vermeld in de vorige categorie hebben hier wellicht tot gevolg dat de begeleider ontvangstbevestiging geeft wanneer de gelegenheid daartoe zich voordoet. Bij student B geeft de begeleider in verhouding minder vaak ontvangstbevestiging. Door haar bezinnende stijl van spreken wisselen de thema's in haar

VHC's wat langzamer dan bij de andere studenten. De begeleider intervineert dan sneller met een open vraag.

Effecten van ontvangstbevestiging zijn dat de begeleider laat weten dat hij de ander heeft begrepen, hetgeen voor de student een aanmoediging kan zijn om verder te gaan in het verhaal, want zij ervaart dat zij gevolgd wordt. Het is de bevestiging dat er aandachtig geluisterd wordt: een wezenskenmerk van het VHC.

Compenseren.

De begeleider stelt vier keer een gesloten vraag en geeft twaalf keer in een interventie een toevoeging vanuit eigen gedachte. Deze interventies zijn niet volgend. Daarom past compenseren het minst binnen het VHC, maar met een score van minder dan 10% wordt het totaalbeeld gedomineerd door interventies die passend zijn binnen het VHC. De verdeling van compenserende interventies is vrij evenredig over de verschillende VHC's.

Het effect van gesloten vragen is dat er een kort antwoord op gegeven wordt en bij interventies vanuit eigen gedachtegang stopt het gesprek niet, maar is wel merkbaar dat de student even van het eigen spoor af is. Eenmaal ben ik bij een compenserende interventie langzamer gaan praten en halverwege de zin gestopt. De student nam het initiatief toen over en zat meteen weer op haar eigen spoor.

Het belangrijkste kenmerk van het VHC is het stellen van open vragen: daarom heb ik de vragen in deze categorie in tabel 7 uitgesplitst naar het vragend voornaamwoord waarmee ze beginnen.

Tabel 7

Wat	18
Hoe	18
Welk(e)	6
Waar	4
In hoeverre	3
Hoeveel	1
Wie	1
Waarom	0
Totaal	51

Analyse en interpretatie:

De vragen 'wat' en 'hoe' worden het meest gesteld; de waaromvraag ontbreekt.

Waaromvragen raken meer de diepere gelaagdheid en vragen beginnend met 'wat' en 'hoe' meer de oppervlakte. Toch kunnen vragen met 'wat' en 'hoe' wel degelijk aanleiding zijn tot verdieping, bijvoorbeeld in combinatie met de werkwoorden denken, voelen en willen. In de literatuur is dat aan te wijzen bij *Korthagen & Lagerwerf (2008, p. 93)* in de voorbeeldvragen die te stellen zijn bij het ui model. Als voorbeeld enkele vragen die ik gesteld heb:

'Hoe voelt het: ze hebben me helemaal niet meer nodig?'

'Wat wil je daarmee bereiken?'

'Wat denk je op dat moment?'

Door in vragen met 'wat' en 'hoe' te liften met de woorden denken, voelen en willen, kunnen verschillende lagen van de 'ui' worden bereikt.

In de eerste bijeenkomst is de volgende vraag gesteld: 'Wat is je drijfveer om in het onderwijs te gaan werken?' Een variant op die vraag is: 'Waarom wil je in het onderwijs gaan werken?' De laatste vraag roept bij mij associaties op aan ter verantwoording geroepen worden, terwijl het er bij de eerste vraag meer gaat om de beweegredenen te vertellen waarbij de vrager meebeweegt met degene die het antwoord geeft. Op deze manier heb ik – ook voor mijzelf – verhelderd waarom ik in het VHC, waar het volgen van de hoofdpersoon het uitgangspunt is, geen waaromvraag heb gesteld.

Samenvatting van de kwalitatieve analyse en interpretatie

De begeleider neemt regelmatig initiatieven om de beelden van lesopnames in het gesprek te betrekken, waardoor een wezenlijk aspect van de SVIB methodiek in het VHC wordt ingebracht. De begeleider heeft het voornemen om veel open vragen te stellen. Van het totale aantal interventies van de begeleider is 30% een initiatief met een open vraag. Beperkende gedachten leiden in C1 en C2 tot het minder vaak stellen van een open vraag. De open vragen worden voor meer dan 70% begonnen met de vragende voornaamwoorden 'wat' en 'hoe'. Vragen met 'wat' en 'hoe' raken meestal alleen de oppervlaktelaag. Door de werkwoorden denken, voelen en willen met 'wat' en 'hoe' te combineren wordt ook een diepere gelaagdheid bereikt. In 40% van het totale aantal interventies geeft de begeleider een verbaal instemmende ontvangstbevestiging. Waar de begeleider bij een student naar verhouding meer open vragen stelt, geeft hij minder verbale ontvangstbevestiging. Omgekeerd geldt hetzelfde. Compenserende, niet volgende interventies vormen met minder dan 10% een gering deel van het totale aantal interventies, terwijl de categorieën open vragen stellen en verbale ontvangstbevestiging, die een kenmerk van het VHC zijn, een aandeel hebben van meer dan 70%. Het effect van de laatste twee categorieën is dat een student er door geactiveerd wordt om door te gaan met het vertellen van haar verhaal, omdat zij ervaart dat zij gevolgd wordt.

4.3.3 Welke interventies zet de begeleider in tijdens het verhelderingscomité en wat is het effect ervan? (deelvraag 2)

De samenvatting van de kwantitatieve analyse en interpretatie aan het slot van paragraaf 4.3.1 en de samenvatting van de kwalitatieve analyse en interpretatie aan het slot van paragraaf 4.3.2 leveren de volgende informatie op over de interventies van de begeleider: Grote verschillen in het aantal interventies tussen de drie studenten onderling hebben het volgende effect op het aantal interventies van de begeleider: waar het aantal interventies van studenten in een VHC lager is, is het aantal interventies van de begeleider juist hoger en omgekeerd geldt hetzelfde: het aandeel van studenten en begeleider in de VHC's is complementair. Procentueel heeft de begeleider een net iets groter aandeel dan de gemiddelde student. Het aandeel van studenten en begeleider verschilt in de tweede ronde niet wezenlijk van de eerste. De begeleider heeft geen initiatieven genomen om de student die weinig interventies pleegde actiever in het proces te betrekken. De begeleider neemt in overweging om in de opeenvolging van de VHC's het aantal interventies te verminderen opdat het aantal interventies van de studenten toeneemt.

De begeleider neemt regelmatig initiatieven om de beelden van lesopnames in het gesprek te betrekken, waardoor een wezenlijk aspect van de SVIB methodiek in het VHC wordt ingebracht. Van het totale aantal interventies van de begeleider is 30% een initiatief met een open vraag. Beperkende gedachten leiden in C1 en C2 tot het minder vaak stellen van een open vraag. De open vragen worden voor meer dan 70% begonnen met de vragende voornaamwoorden 'wat' en 'hoe'. Door de werkwoorden denken, voelen en willen met 'wat' en 'hoe' te combineren wordt ook een diepere gelaagdheid bereikt. Waar de begeleider bij een student naar verhouding meer open vragen stelt, geeft hij minder verbale ontvangstbevestiging. Omgekeerd geldt hetzelfde. Compenserende, niet volgende interventies vormen met minder dan 10% een gering deel van het totale aantal interventies, terwijl de categorieën open vragen stellen en verbale ontvangstbevestiging, die een kenmerk van het VHC zijn, een aandeel hebben van meer dan 70%. Het effect van de laatste twee categorieën is dat een student er door geactiveerd wordt om door te gaan met het vertellen van haar verhaal, omdat zij ervaart dat zij gevolgd wordt.

In zowel de kwantitatieve als de kwalitatieve analyse zit een voorbeeld van complementariteit: de balans tussen het aantal interventies van studenten en begeleider in de verschillende VHC's en de balans tussen het stellen van open vragen en het geven van verbale ontvangstbevestiging. Daarin wordt duidelijk dat de begeleider zijn kwaliteit om af te stemmen inzet.

4.4. Waardoor (interventies van anderen of anderszins) opent zich bij een student tijdens het verhelderingscomité de innerlijke leraar? (deelvraag 3) Welke van de vooraf geformuleerde criteria zijn bij een student tijdens het VHC in het gesprek met de innerlijke leraar aanwezig? (deelvraag 4)

De deelvragen 3 en 4 bundel ik in één paragraaf omdat ik beide vragen onderzoek aan de hand van dezelfde fragmenten die ik uit de VHC's selecteer.

Voor het beantwoorden van deelvraag 3 ga ik na door welke interventie (van de begeleider of een student) of anderszins het gesprek met de innerlijke leraar begint.

Om deelvraag 4 te kunnen onderzoeken stel ik eerst analysecriteria vast. De data die ik verzameld heb bestaan uit fragmenten van VHC's en interviews met de drie studenten. Van iedere student selecteer ik enkele fragmenten uit VHC's, gevolgd door een analyse en interpretatie. Vervolgens geef ik fragmenten uit de interviews weer, opnieuw gevolgd door analyse en interpretatie. Wanneer de student in het interview refereert aan een ander fragment, geef ik dat daarna weer.

4.4.1 Analysecriteria.

In hoofdstuk 2.2 heb ik 4 (van de in totaal 13) kenmerken van 'flow' (*Korthagen & Lagerwerf, 2008*) genoemd die een belangrijke rol kunnen spelen in het gesprek met de innerlijke leraar:

- a. Je voelt nu dat tot uiting komt wie je ten diepste bent ('this is the real me').
- b. Je bent sterk gewaar van het hier-en-nu en je bent sterk afgestemd op het hier-en-nu.
- c. Je kernkwaliteiten (van denken, voelen en willen) komen uit de verf.
- d. Je hebt een actieve lichaamshouding, gekenmerkt door 'shining eyes' en andere lichamelijke tekenen van betrokkenheid.

Kenmerk a komt grotendeels overeen met de omschrijving die *Palmer (2005)* van de innerlijke leraar geeft. Het analysecriterium dat ik hier uit afleid is: er zijn uitingen van een 'inner speech' waarin de student zichzelf gaat verstaan en eigen krachten en/of kernkwaliteiten benoemt. Kenmerk c komt in dit criterium eveneens tot uitdrukking. Uit kenmerk b leid ik het volgende criterium af: afstemming op het hier-en-nu. Kenmerk d heeft betrekking op de non-verbale communicatie. Als criterium formuleer ik (mede op basis van meer dan 20 jaar ervaring met het geven van presentatiewerkshops): er is sprake van een alerte lichaamshouding, grotere gebaren, een uitvergroete mimiek, variatie in volume en een nadrukkelijke intonatie. De in kenmerk d genoemde 'shining eyes' zijn met een video-opname minder goed zichtbaar. In het criterium afgeleid van kenmerk d komt met name enthousiasme tot uitdrukking: de bezieling (de innerlijke leraar) komt via belichaming in de presentatie naar buiten. *Palmer (2005)* benadrukt ook het belang van stiltes en pauzes voor het gesprek met de innerlijke leraar. Daaruit leidt ik als criterium af: er vallen stiltes in het gesprek en de student vertraagt het spreektempo.

Bij de selectie van videofragmenten uit de VHC's hanteer ik de volgende criteria:

1. Er is sprake van een alerte lichaamshouding, grotere gebaren, een uitgesproken mimiek, variatie in volume en een nadrukkelijke intonatie.
2. Er vallen stiltes in het gesprek en de student vertraagt het spreektempo.
3. Afstemming op het hier en nu.
4. Er zijn uitingen van een 'inner speech' waarin de student zichzelf gaat verstaan en eigen krachten en/of kernkwaliteiten benoemt.

Bij ieder fragment zal ik vermelden welke criteria ik waarneem (criterium 1 en 2 komen zelden tegelijkertijd voor). Met het vaststellen van criteria tracht ik volgbaar te zijn en het onvermijdelijke subjectieve element in de te maken keuzes te verkleinen. In het interview vraag ik de studenten naar voorbeelden van momenten dat zij tijdens een VHC in gesprek zijn geweest met hun innerlijke leraar. Daarmee maak ik het subjectieve element intersubjectief omdat ik achteraf kan vergelijken waarin hun antwoorden overeenkomen met wat ik zelf heb gesignaleerd.

4.4.2 Student A.

De volgorde in deze paragraaf is als volgt: (na elk onderdeel volgt analyse en interpretatie)

1. Fragment 1
2. Fragment 2
3. Fragment 3
4. Interview
5. Fragment 4
6. Interview
7. Samenvatting van de analyses en interpretaties.

Student A. wil aan de hand van de eerste opname kijken naar wat er goed gaat. In het eerste fragment reflecteert zij op beelden waarin zij na de instructie aan de groep een kind individueel begeleidt.

Fragment 1.

De criteria 1, 3 en 4 zijn aanwezig.

Student A: "Het was niet helemaal bewust, maar toch ergens ook weer wel. Ik wilde gewoon heel graag op dat moment alleen met C. bezig zijn en ik weet dat de andere kinderen weten wat zij moeten doen.... Omdat ik het had besloten, straalde ik dat ook wel uit. En nu ik dat terugzie en vraag mezelf: 'Wanneer gaat het nou goed?' dan is het toch een soort kracht die de lichaamstaal uitstraalt. Dat besluit dat ik dan echt heb genomen. Ik heb nu echt besloten: ik wil dit nu met haar doen. Dat zit dan in mijn vezels of zo. Maar dat zie ik dan terug in hoe ik naast haar zit, hoe ik toch een beetje blok dat andere meisje dat steeds aandacht vraagt. Dat ik heel betrokken bij het meisje ben dat ik help, zodat ik dat ook naar de rest van de groep uitstraal. Ik denk dat het dan zit in een combinatie van het besluit nemen en het non verbale wat ik doe: de manier waarop ik naast haar zit, het plezier dat ik er zelf in heb. Dat hoort misschien bij het besluit of zo; ik weet niet hoe ik dat moet omschrijven. Dat denk ik dat het is". (VHC A1 21.10 – 23.04)

Analyse en interpretatie:

In fragment 1 is bij student A is de innerlijke leraar geopend door het kijken naar de beelden, een prachtige illustratie van de kracht van wat in SVIB vaktaal 'het beeld als gesprekspartner' wordt genoemd. Criterium 3 speelt een rol: de beelden van de les zijn op het moment van het bekijken weer in het hier en nu. Student A brengt dat tot uitdrukking door vanaf de zin "en nu ik dat terug zie" in de tegenwoordige tijd te spreken.

Criterium 1 is heel nadrukkelijk aanwezig. Criterium 4 komt tot uitdrukking in zinsneden als: "niet helemaal bewust, maar toch ergens ook weer wel" (opening 'inner speech'), "ik wilde gewoon heel graag", "straalde ik dat ook wel uit", "een soort kracht die de lichaamstaal uitstraalt", "ik heb nu echt besloten", "het plezier dat ik er zelf in heb", "dat denk ik dat het is" (afsluiting 'inner speech'). In deze uitingen (criterium 4) noemt student A voorbeelden van criterium 1: "straalde ik dat ook wel uit" en "een soort kracht die de lichaamstaal uitstraalt". Dat is een signaal dat de criteria in elkaar grijpen. De uitingen worden na de omschakeling naar de tegenwoordige tijd krachtiger. Student A gaat reflecterend op de beelden zich zelf verstaan en wordt zich bewust van haar krachtbronnen.

In het tweede fragment laat student A. beelden zien hoe zij voor de klas zit en rust uitstraalt.

Fragment 2.

De criteria 1, 2, 3 en 4 zijn aanwezig.

Begeleider: "Hoe voelt dat als je jezelf daar zo ziet zitten?"

Student A: "Dan vind ik het fijn; dat voelt goed, ja, ik ben heel erg bij mijzelf. En dat haal ik hier heel erg uit; Als ik bij mezelf blijf, dan gaat het gewoon heel goed. Dus dat kan ook als er chaos in de klas is. Dan is het eerste wat ik moet doen: rustig blijven en bij mezelf blijven en van daaruit de chaos benaderen. Dat heb ik er nu wel heel erg van geleerd. Als ik dat doe, dan heb ik een goed uitgangspunt".

Student B: "Ja en dus niet meegaan in de chaos".

Student A: "Niet meegaan in de chaos en ook niet op mezelf projecteren dat die chaos door mij komt. Die zal heus wel eens door mij komen, als ik niet duidelijk ben geweest of zo. Maar dat is daar (maakt gebaar met de rechterhand) en ik ben ik (beweegt de rechterhand met gespreide vingers naar het

midden van het borstbeen)". (VHC A1 44.10 – 45.15)

Analyse en interpretatie:

In het tweede fragment wordt de innerlijke leraar bij student A geopend na een open vraag van de begeleider. Zij verwoordt haar gevoel en legt opnieuw een relatie met de beelden van de les. Criterium 1 is aanwezig. Criterium 3 is via het beeld aanwezig: "ik ben heel erg bij mijzelf". Criterium 4 komt tot uitdrukking in zinnen als: "als ik bij mijzelf blijf, dan gaat het gewoon heel erg goed", "als ik dat doe, dan heb ik een goed uitgangspunt", "niet op mezelf projecteren dat die chaos door mij komt" en "maar dat is daar en ik ben ik". Criterium 2 is aanwezig: Als student A spreekt over 'rustig blijven' en 'bij zichzelf blijven', vertraagt zij haar spreektempo. In de laatste zin komen de criteria 2, 3 en 4 samen: "Maar dat is daar en ik ben ik". In een uiting van 'this is the real me', haar authentieke zelf, verwoordt zij haar 'presence'. Ook criterium 1 is door het gebaar aanwezig: zij beweegt haar rechterhand met gespreide vingers naar het midden van het borstbeen, de plek van het ik-bewustzijn. Het gesprek met de innerlijke leraar wordt door de instemmende ontvangstbevestiging van student B gestimuleerd: student A verdiept en verinnerlijkt haar inzicht dat zij bekrachtigt met een gebaar.

In het tweede fragment openen interventies van de begeleider en student B de innerlijke leraar bij student A. Aan het eind van het fragment zijn alle criteria aanwezig: de innerlijke dialoog is een kernreflectie op het thema: rustig blijven en bij mezelf blijven.

In het derde fragment is te zien hoe een kind(H) in groep 3 aarzelend een antwoord formuleert. Het is niet het hele antwoord, maar hij zit op het goede spoor. Student A laat het 'open' en komt er later in de les op terug en zo ontvangt H. bevestiging.

Fragment 3.

De criteria 1, 3 en 4 zijn aanwezig.

Begeleider: "Wat betekent dat voor H.?"

Student A: "Ik denk dat hij er blij van wordt en zich gewaardeerd voelt en gehoord. En zijn opmerking is niet voor niets geweest. Hij zat in de goede richting".

Begeleider: "Heb je gezien hoe H. keek? Ik heb er toevallig even op gelet, maar ik zag dat hij het echt volgde".

Student A: "Ja, ja. Hij volgde het helemaal. (wijst naar het beeld) Hij zit ook helemaal zo (toegewend) en kijkt alsof hij wil zeggen: zie je wel, ik had het goed. Zoiets zou het kunnen zijn. Maar dan denk ik dat ik dat automatisch doe en dat dat heel erg bijdraagt aan de vorming. Elke bijdrage is waardevol, die kan tot iets leiden. Het ontdekkend benoemen van wat je ziet is positief. Je hoeft niet als kind te denken: ik moet het 100% zeker weten voordat je je mond open doet. Nee, je mag gewoon je gedachten laten gaan. Ik zie dit nu gebeuren en ik denk daar zit een kans in omdat aan te grijpen voor andere gesprekken om de kinderen te zeggen: heel goed, een stukje van de puzzel, vertel maar, je hoeft het niet helemaal te weten, zeg maar wat komt er in je op?" (VHC A2 5.06 – 6.36)

Analyse en interpretatie:

Na een open vraag van de begeleider verwoordt student A het gevoel van kind H. De begeleider verwijst naar het beeld (criterium 3) om het effect van het leerkrachtgedrag van A te belichten, waarna student A benoemt wat zij bij het kind ziet en vervolgens wordt de innerlijke leraar geopend. Criterium 1 is aanwezig en criterium 4 komt tot uitdrukking vanaf: "maar dan denk ik", "maar dan denk ik dat ik dat automatisch doe", "elke bijdrage is waardevol", "het ontdekkend benoemen van wat je ziet is positief", "je mag gewoon je gedachten laten gaan" en "zeg maar wat komt er in je op?" In een 'inner speech' verwoordt student A van binnenuit haar ideeën (maar dan denk ik) hoe zij als leerkracht uitnodigend is. Zij wordt zich bewust dat dit voor haar heel wezenlijk is en verbreed het door te benoemen hoe zij dit aspect in andere situaties tot uitdrukking kan brengen.

De open vraag van de begeleider aan het begin van het fragment is een variant op wat Korthagen aanreikt als een mogelijkheid om te reflecteren: 'wat dachten/voelden/wilden de kinderen?' In het vervolg van het fragment is te zien hoe student A stap voor stap de reflectiecirkel van Korthagen doorloopt:

1. De praktijkervaring: aanwezig in de beelden van de les;

2. Het terugblikken: benoemen wat er in de beelden is te zien;
3. Het formuleren van essentiële aspecten: vanaf 'Maar dan denk ik ... t/m ...gedachtes laten gaan'. In deze fase is het gesprek met de innerlijke leraar nadrukkelijk aanwezig.
4. Alternatieven noemen: een verbreding die handelingsgericht wordt verwoord.

In het interview noemt student A twee momenten waarin zij in gesprek is gekomen met haar innerlijke leraar. Het eerste moment correspondeert met fragment 1. Student A heeft een speciale opdracht voor het meisje gemaakt. Zij heeft de situatie aan de hand van de opname geobserveerd: "Het werkt, het werkt gewoon. Het kind voelt zich zelfverzekerder om de opgaven aan te gaan en dat is mij heel erg bijgebleven". Het tweede moment dat haar bijgebleven is: "dat ik als een heel aardige juf overkom en dat ik heel aardig doe, dat ik knetteraardig doe, dat ik daardoor best een keer boos kan zijn. Dat dat wat ik zeg eigenlijk helemaal niet zo boos is als ik denk. Dat ik ook een potje kan breken met de klas, dus: het zit wel goed".

Analyse en interpretatie:

Criterium 1 is aanwezig. Criterium 4 valt af te lezen uit: "het werkt, het werkt gewoon.", "dat is mij heel erg bijgebleven". Zij vergroot haar kwaliteit 'aardig-zijn' uit tot 'knetteraardig'.

Het tweede moment dat student A noemt correspondeert met fragment 4, waarin zij, nadat zij geconstateerd heeft dat de kinderen haar autoriteit serieus nemen, stelt dat zij een leuke juf is.

Fragment 4.

Criterium 1 is aanwezig in de laatste drie zinnen en criterium 2 daarvoor. De criteria 3 en 4 zijn aanwezig.

"In de vorige opname was ik zo op zoek naar wat goed ging, dat ik dacht: ja maar, ik ben gewoon al een leuke juf. Echt ik kan wel tien keer per dag kwaad worden, maar ik blijf nog steeds de leuke juf. Ik ben gewoon geen onaardige, niet betrokken juf. Als je als kind mij zo zou zien, dan... dat kan niet. Ik mag best wat strenger zijn. Ik hoef echt niet bang te zijn dat de kinderen mij niet leuk vinden, want ik ben al een leuke juf. Dat helpt. Dat helpt zo verschrikkelijk! Het helpt zo mee om dat te weten!" (VHC A2 35.55 – 36.43)

Analyse en interpretatie:

Terugblikkend op de vorige opname wordt de innerlijke leraar vanuit het reflecteren geopend. Criterium 3 wordt zichtbaar in de omschakeling van de verleden tijd naar de tegenwoordige tijd. Criterium 4 is aanwezig vanaf: "dat ik dacht: ja maar, ik ben gewoon al een leuke juf" tot en met: "dat helpt zo verschrikkelijk! Het helpt zo mee om dat te weten". De climax in de laatste drie zinnen laat zien hoe essentieel deze 'this is real me' ervaring voor haar is. Door deze kernreflectie is zij zichzelf anders gaan verstaan en ziet zij zichzelf staan in haar kracht.

In het interview beantwoordt student A mijn vraag: 'Ben je tijdens een VHC in gesprek gekomen met je innerlijke leraar?' als volgt: "Ja. Het is niet alleen het gesprek, ik denk ook vooral het zelf terug zien wat jij hebt opgenomen in de les. Dus het gesprek met mezelf. Het verwoorden in het gesprek met de anderen was ook heel prettig, dat zijn de puntjes op i of zo, maar wat mij het meest is bijgebleven is toch het naar mezelf kijken met de vraag die ik jou stelde: 'Wat gaat er goed?' Dat heeft de meeste indruk op mij gemaakt. Dat heeft mij gezegd: zie je, wauw dit ben jij! Ja, dit ben ik. Zo komt het over. Ik vind het goed. Het ziet er goed uit wat er gebeurt (niet hoe ik er uit zie) maar wel hoe ik handel, wat ik doe, hoe ik overkom en daardoor viel het in elkaar bij mij. Van daaruit kan ik ook zien wat ik dan kan verbeteren. Dat was wel weer mooi aan die gesprekken".

Analyse en interpretatie:

In het interview opent student opnieuw het gesprek met de innerlijke leraar vanaf de zin: "maar wat mij het meest is bijgebleven.....en daardoor viel het in elkaar bij mij". Criterium 1 is aanwezig en criterium 4 komt tot uitdrukking in zinnen als: "Wauw, dit ben jij! Ja, dit ben ik. Zo komt het over. Ik vind het goed". Zij verwoordt dat het kijken naar de beelden voor haar het belangrijkste was voor het gesprek met de innerlijke leraar.

Samenvatting van analyse en interpretatie: (student A)

Bij student A is het gesprek met de innerlijke leraar vooral geopend door het kijken naar de beelden en in mindere mate ook door interventies van de begeleider en student B. Alle 4 criteria zijn aanwezig, in de slotzin van fragment 2 zelfs alle vier tegelijk! De criteria 1, 3 en 4 zijn in de fragmenten steeds tegelijk aanwezig. In fragment 1 en fragment 4 markeert de overgang van verleden tijd naar tegenwoordige tijd dat student A in het hier en nu is. In fragment 3 en het tweede deel van het interview heeft het voegwoord 'maar' de opening van het gesprek met de innerlijke leraar ingeluid; in de slotzin van fragment 2 leidt 'maar' een reflectie in op het authentieke zelf. Daarbij beweegt zij haar rechterhand met gespreide vingers naar het midden van het borstbeen, de plek van het ik-bewustzijn. Zo verinnerlijkt zij haar inzicht. Door kernreflectie ("this is the real me") is zij zichzelf anders gaan verstaan en ziet zij zichzelf staan in haar kracht: "Wauw, dit ben jij! Ja, dit ben ik. Zo komt het over. Ik vind het goed". Als student A de reflectiecirkel van Korthagen doorloopt, valt het gesprek met de innerlijke leraar samen met het formuleren van de essentiële aspecten. Student A is reflecterend op de beelden in het gesprek met de innerlijke leraar zichzelf gaan verstaan en is zich bewust geworden van haar krachtbronnen: op authentieke wijze verankert zij het beeld van zichzelf als leerkracht in haar professionele identiteit.

4.4.3 Student B.

De volgorde in deze paragraaf is als volgt:(na elk onderdeel volgt analyse en interpretatie)

1. Fragment 5
2. Fragment 6
3. Fragment 7
4. Interview
5. Samenvatting van de analyses en interpretaties.

Student B wil leren om de orde in de groep te bewaren; het gaat met name om de overgangsmomenten in de les en van de ene les naar de andere les. Zij wil tevens kijken naar haar instructies en haar non-verbale gedrag.

In de tweede opname in de stage is er een groot verschil tussen de instructie van de les handvaardigheid en de taalles. Na het samen bekijken van de beelden van de instructie van de les handvaardigheid heeft student B als eerste de beurt.

Fragment 5.

De criteria 1, 3 en 4 zijn aanwezig.

"Dit heb ik nog niet zo geanalyseerd voor mijzelf. Wat ik vooral zie in deze opname:

- dat ik in de uitleg precies weet wat ik wil;
- dat ik precies weet wat de opvolgende handelingen zijn;
- dat ik enthousiast ben over de opdracht die ik heel leuk vind dat we dat aan het doen zijn;
- dat ik daarin heel duidelijk leiding neem;
- dat ik mijn stemvolume afgestemd heb op het niveau van de groep;
- dat ik veel levendiger ben in mijn uitleg;
- dat ik..... ja, ik sta daar gewoon!"

Student A: "Kortom, je bent er klaar voor".

Student B: "Ja, dan ben je er klaar voor en dat gaat als een trein. De kinderen zijn allemaal geboeid aan het luisteren. Sommige zijn nog een beetje aan het frutselen met hun eigen dingen en op het moment dat ze denken: dat is belangrijk voor mij, draaien ze zich om en zijn ze er ook met hun aandacht bij". (VHC B2 0.18 – 1.14)

"Deze instructie die is zo 'to the point'. Als ik dat zie...woh, zo zouden eigenlijk alle lessen moeten zijn.

En dat geeft mij dan ook wel weer vertrouwen van als ik twee/drie jaar achterelkaar een groep 4 zou moeten draaien: dan heb ik al die methodelesjes ook al een keer voorbij zien komen, dan weet ik dat gewoon, dan kan ik dat. Want het is er wel en dat vind ik wel heel fijn om te zien". (VHC B2 02.10 – 2.36)

Analyse en interpretatie:

Het kijken naar de beelden opent bij student B de innerlijke leraar. De criteria 1 en 3 zijn aanwezig en criterium 4 komt tot uitdrukking in zinnen als: "dat ik enthousiast ben over de opdracht die ik heel leuk vind dat we dat aan het doen zijn", "dat ik...ja, ik sta daar gewoon!". "deze instructie is zo 'to the point', als ik dat zie...woh", "dan weet ik dat gewoon, dan kan ik dat, want het is er wel en dat vind ik wel heel fijn om te zien". In de zin: "dat ik... ja, ik sta daar gewoon!" komt 'this is the real me' tot uiting. Student B benoemt haar kracht in het hier en nu en dat geeft haar het vertrouwen dat zij deze kracht in de toekomst ook in andere lessen kan inzetten.

Student A benoemt het kernkwaliteit enthousiasme van student B en vraagt haar (voorafgaand aan fragment 6) of zij van dat gevoel iets mee kan nemen naar een zaakvak als zij dat voorbereidt.

Fragment 6.

De criteria 1 en 4 zijn aanwezig.

Student B: "Dat is heel mooi wat je zegt. Dat zei ik vanmorgen ook tegen jou (kijkt naar begeleider). Dat is de verandering van binnenuit naar buiten toe kunnen brengen. Dat gevoel wat ik hier heb (wijst met beide handen naar een plek midden op het borstbeen) in die handvaardigheidsles. Als ik dat gevoel inderdaad zou kunnen hebben in een taalles, in een rekenles, dan zou ik al zoveel verder zijn. Maar daar zit dat stukje onzekerheid tussen van ... het is de eerste keer, het is nieuw voor mij. Daarom verwacht ik dat dat gevoel komt op het moment dat ik een paar keer achterelkaar dezelfde les heb kunnen geven. En dan kan ik die innerlijke staat, die ik hier heb, ook laten zien in een taalles. Maar er zit te veel onzekerheid om heen voor mijzelf."

Student A: "Over de materie."

Student B: "Over de materie, over het niet duidelijk hebben van waar liggen de knelpunten van de kinderen. Waar ligt die zone van de naaste ontwikkeling. Dat weet ik bij zo'n taalles, zo'n methodeles niet precies." (VHC B2 17.02 – 18.08)

Analyse en interpretatie:

Student A benoemt enthousiasme als kernkwaliteit van student B en daardoor opent zich bij student B de innerlijke leraar.

Criterium 1 is aanwezig. Criterium 4 komt tot uiting in de zin: "dat is de verandering van binnenuit naar buiten toe kunnen brengen. Dat gevoel wat ik hier heb in die handvaardigheidsles. Als ik dat gevoel inderdaad zou kunnen hebben in een taalles, in een rekenles, dan zou ik al zoveel verder zijn." De afstemming op het hier en nu ebt weg doordat student B over de toekomst praat en woorden kiest als: "zou kunnen hebben". Onzekerheid belemmert haar om in de taalles haar enthousiasme (kernkwaliteit) te tonen.

Student A confronteert vervolgens student B met het grote verschil in benadering van de beide lessen: De ene heel positief en de andere erg negatief. Zij moedigt student B aan om ook in een taalles de uitdaging die er voor de kinderen in zit op te zoeken.

Fragment 7.

De criteria 1, 3 en 4 zijn aanwezig.

Student A: "Wat is vandaag het leukste van deze opdracht, van deze bladzijde van de taalles?"

Student B: "(lachend) "Dit is een supertip!"

Begeleider: "Wat maakt deze tip zo super?"

Student B: "Nou, het is een andere manier van denken inderdaad, wat ze zegt. Ik ben heel blij dat dit opgenomen wordt".

Student A: "Ja".

Student B: "Ik zit naar mijzelf te kijken en ik zie van mijzelf: dit doe ik niet goed en daar kan ik in

verbeteren. Terwijl als ik het ga voorbereiden en ik zou me dan inderdaad al gaan kunnen bedenken: wat is er leuk voor de kinderen in deze les? En daarop focussen en dan het leuke gaan laten zien. Het is leuk om te weten dat je woorden op veel verschillende manieren duidelijk kunt maken aan iemand anders en vanuit enthousiasme kunt gaan vertellen". (VHC B2 19.25 – 20.16)

Analyse en interpretatie:

Open vragen van student A en de begeleider geven bij student B de openen de innerlijke leraar. Criterium 1 is aanwezig. Criterium 4 is aanwezig als zij vertelt hoe zij met 'een andere manier van denken' tegen haar lessen aankijkt: "Ik zit naar mijzelf te kijken.... kunt gaan vertellen". Criterium 3 is even weg als zij zegt: "en ik zou me dan inderdaad al kunnen gaan bedenken", maar in de volgende zinnen trekt zij de toekomstige situatie naar het hier en nu door in de tegenwoordige tijd te spreken en haar kernkwaliteit enthousiasme in het woord 'leuk' te vertalen. De onzekerheid (in het vorige fragment) is door het benoemen van de kernkwaliteit kleiner geworden. De andere manier van denken resulteert in een andere manier van kijken naar zichzelf: student B kan het 'this is the real me' uit de handvaardigheidsles nu vertalen naar bijvoorbeeld een taalles. Met de zin: "Ik ben heel blij dat dit opgenomen wordt", laat student B zien hoe blij zij is met die omslag in denken.

In het interview geeft zij een voorbeeld (corresponderend met de fragmenten 6 en 7) hoe zij in gesprek komt met haar innerlijke leraar: "Als ik dat dan weer terugkoppel naar wat we hier hebben bekeken - wanneer gaat een les nou heel goed en wanneer gaat hij minder goed? – dat was bij de opnames van een taalles en een stukje instructie van een handvaardigheidsles, waarbij je ziet dat ik bij de handvaardigheidsles inderdaad dat innerlijke enthousiasme voor het vak heel duidelijk uitdraag en dat dat in die taalles veel minder duidelijk zichtbaar is omdat het enthousiasme er ook niet meteen is. (Bij het woord 'enthousiasme' maakt student B beide keren een gebaar vanaf het midden van haar borstbeen naar voren) Toen hebben wij het erover gehad hoe kan ik er dan aan denken wat voor de kinderen leuk zou zijn. Dat kreeg ik terug van A. en vanuit dat oogpunt naar lesstof kijken... ik kijk altijd naar het doel van de les, wat is het doel dat je moet halen binnen deze les, maar dat wil helemaal niet zeggen dat het leuk is voor de kinderen. Maar wat A. al zei: 'Wat kan er leuk zijn in zo'n les?' En dan kom je weer bij je innerlijke enthousiasme - en theos, God van binnen, hè? – dus je komt bij je enthousiasme en een stukje van je innerlijke leraar, zeg ik altijd, en dan kan dat heel behulpzaam zijn in de manier waarop je voor de klas staat.... Dus die innerlijke leraar, waar die in de ene les al zichtbaar is, hoe kun je die meenemen naar de andere les".

Analyse en interpretatie:

Student B benadrukt de woorden innerlijk enthousiasme (een kernkwaliteit van haar) twee keer met een gebaar. (criterium 1) Zij komt terug op het gesprek in fragment 7 en spreekt dan even in de verleden tijd. Op het punt van de omslag in haar denken, spreekt zij weer in de tegenwoordige tijd in het hier en nu: "ik kijk altijd naar het doel van de les". (criterium 3) Criterium 4 is aanwijsbaar als zij de kernkwaliteit enthousiasme aan de les verbindt: "Wat kan er leuk zijn in zo'n les?" en vervolgens geeft zij een extra dimensie aan het woord 'enthousiasme' door de letterlijke betekenis van het woord in het Grieks te memoreren en dat te interpreteren als 'God van binnen'. Zo krijgt bij haar het begrip innerlijke leraar een religieuze duiding - religie betekent verbinding. In de beweging van binnen naar buiten, van bezieling naar belichaming komt haar authentieke zijn naar voren. Die verbinding met het innerlijke enthousiasme gaat zij inzetten in lessen die tot nu toe minder goed gaan.

Samenvatting van analyse en interpretatie: (student B)

In fragment 5 wordt de innerlijke leraar geopend door het kijken naar de beelden van de les; in fragment 6 door het benoemen van een kernkwaliteit door student A en in fragment 7 door open vragen van student A en de begeleider.

De criteria 1 en 4 zijn in alle fragmenten aanwezig. In fragment 5 benoemt student B haar kracht in het hier en nu in een 'inner speech': "dat ik...ja, ik sta daar gewoon!". Dan is

criterium 3 ook aanwezig. Als zij in fragment 6 haar onzekerheid verwoordt, heeft zij de afstemming op het hier en nu losgelaten. In fragment 7 pakt zij de tip van student A op en verbindt het woord 'leuk' met haar kernkwaliteit enthousiasme: een andere manier van denken. Zij is blij met deze andere manier van denken en wil haar enthousiasme ook in andere lessen inzetten. Dan is criterium 3 opnieuw aanwezig. In fragment 5 heeft zij de woorden 'leuk' en 'enthousiasme' zelf al in een adem genoemd: "dat ik enthousiast ben over de opdracht die ik heel leuk vind dat we dat aan het doen zijn". In het interview reflecteert zij op haar innerlijke enthousiasme dat een religieuze dimensie krijgt door de letterlijke betekenis van het woord: God van binnen. Daarbij maakt zij een gebaar vanaf het midden van haar borstbeen naar voren, de plaats van het ik-bewustzijn, in een beweging van binnen naar buiten. Haar bezieling komt tot uitdrukking in de kernkwaliteit 'enthousiasme'. Vanuit haar innerlijke enthousiasme komt haar authentieke zijn naar buiten.

4.4.4 Student C.

De volgorde in deze paragraaf is als volgt:(na elk onderdeel volgt analyse en interpretatie)

1. Fragment 8
2. Fragment 9
3. Interview
4. Samenvatting van de analyses en interpretaties.

Student C wil weten of zij volgbaar is voor de kinderen en hoe zij de kinderen volgt. Daarachter ligt de vraag hoe zij leiding geeft op individueel en groepsniveau. In opname VHC C1 formuleert student C aarzelend en begint regelmatig halverwege een zin met een nieuwe zin.

Fragment 8.

Criterium 2 is continue aanwezig, maar heeft meer te maken met de moeizame formulering dan met verstilling. Criterium 1 is deels aanwezig.

Student A: "Maar je eerste reactie toen je dit zag terwijl je in de klas stond. Je liet het plaatje (paardenbloem op digibord) zien. Weet je de eerste gedachte nog?"
 Student C: "Dat vind ik heel moeilijk om terug te halen en ik ben hier veel mee bezig geweest nadat ik de beelden heb gezien, moet ik er ook wel bij zeggen".
 Student A: "Is het de stress in je kop?"
 Student C: "Nou ja, wat ik dan denk is van 'geel' en dan wordt er weer wat gevraagd en dan ga ik aan heel veel woorden denken...veel gedachten...veel dingen over het onderwerp komen tegelijkertijd naar boven".
 Begeleider: "Je hebt heel veel associaties op dat moment".
 Student C: "Heel veel associaties ja, en ik zou ze allemaal willen vertellen aan de kinderen, nou ja. (lacht)"
 Student A: "Dat is niet het doel van de les op dat moment".
 Student C: "Nee, helemaal niet". (VHC C1 13.12 – 14.33)

Analyse en interpretatie:

De innerlijke leraar wordt even geopend door een verbale ontvangstbevestiging van de begeleider. Criteria 1 en 4 zijn aanwezig als student C zegt: "Heel veel associaties ja, en ik zou ze allemaal willen vertellen aan de kinderen, nou ja". In de eerste bijeenkomst heeft student haar drijfveer om in het onderwijs te gaan werken als volgt benoemd: "Ik wil graag iets aan kinderen vertellen/uitleggen". In dit fragment herhaalt zij deze woorden bijna letterlijk en zegt daarna: "Nou ja" en lacht. Haar beweegreden van binnenuit sluit hier niet aan bij de praktijksituatie, wat student C bevestigt na een interventie van student A. Het gesprek met de innerlijke leraar breekt af. De vele associaties die bij student C naar boven komen en de moeizame formulering wijzen er op dat vooral de (holistische) rechterhersenhelft actief is.

De beelden uit een volgende opname van student C zijn uitgebreid besproken. De begeleider vraagt student C wat zij er van meeneemt naar de volgende les. Student A en Student B focussen op wat goed gaat.

Fragment 9.

Criterium 3 is aanwezig.

Begeleider: "Wat zou je mee kunnen nemen naar een volgende les?"

Student C: "Als ik..., wat ik meeneem..., dat is dit stukje. (wijst naar stilstaand beeld)"

Begeleider: "Ja, want daar hebben wij het over gehad".

Student C: Nee, maar wat ik bedoel, wat ik meeneem is dit beeld".

Student B: "Met die rust er in".

Student C: Met die rust er in en..., ja ik wil proberen om daar voor mezelf een weg in te vinden om me gewoon te focussen tussen details en grote lijnen, ja te focussen op doelen. Wat ik heel mooi vond met dat beelddenken is: niet alles erbij halen of moet je je alleen focussen op dat moment? Ik denk dat focussen heel erg belangrijk is, scherp zijn. Zeg maar wat jij (student B) naar voren haalde over meervoudige intelligenties. Als je kijkt naar de doelstelling, wat is het doel, de betekenis voor een kind, dan denk ik dat ik mij daar op moet focussen en niet alles er bij moet halen".

Student B: "Wat ik heel mooi vond in het tweede stukje dat je hebt laten zien, is je innerlijke houding, veel meer rust van binnen, die ook veel meer rust in de klas creëert".

Begeleider: "Je ziet je houding gespiegeld in de klas".

Student A: "Ja, bijvoorbeeld als jij even nadenkt, is de klas stil en heeft ook even ruimte om na te denken. Automatisch geef je daarmee de kinderen ook ruimte.

Student B: "En als je nog meer in je eigen rust kan komen, denk ik, dat de woorden ook gemakkelijker komen".

Student C: "Dat vind ik heel mooi. Ik denk dat ik daar ook wel wat mee kan". (VHC C1 57.20 – 1.00.56)

Analyse en interpretatie:

Criterium 3 is aanwezig als student C verwijst naar het beeld. Zij heeft veel informatie gelezen over beelddenken en zichzelf daar in herkend. Zij gaat zichzelf doelen stellen: focussen tussen details en grote lijnen, op de doelen, de betekenis voor een kind. De druk om de stage met een voldoende af te sluiten belemmert het gesprek met de innerlijke leraar. Drie keer zeg student C: "Ik denk". Zij bedenkt hoe zij gevolgen van het beelddenken die haar functioneren als leerkracht in de weg staan, kan opvangen en formuleert daarvoor doelen. Hier is de druk van buiten de leidraad en niet het benoemen van eigen kracht. Student B, de begeleider en student A benoemen wat er in het fragment goed gaat. Student C geeft ontvangstbevestiging.

Na afloop van VHC C2 staat student C op en deelt informatie uit over beelddenken en vraagt de anderen met haar daarover in gesprek te gaan. In zekere zin roept zij op dat moment een VHC bij elkaar zoals Palmer(2005) dat omschrijft. Criteria 1 en 4 zijn nu heel duidelijk aanwezig. In een 'inner speech' vertelt zij hoe zij zichzelf als beelddenker kenmerkt. Zij is zich er bewust van geworden dat zij een beelddenker is, vertelt erover en deelt met de anderen de vragen die dit bij haar oproept. Zij heeft informatie verzameld en zich verdiept in het onderwerp. De informatie heeft gezorgd voor herkenning en door de erkenning - dat ben ik – is criterium 4 aanwezig: 'this is the real me'. Zij benoemt ook het gemis dat er in de opleiding geen aandacht is geweest voor verschillende manieren van denken - beelddenken versus lineair denken: "Hoe kan het dat ik er nu pas achter kom?" De anderen zijn bijzonder betrokken bij het verhaal van student C. Als begeleider merk ik dat haar verhaal mij emotioneel raakt en ik besef ineens dat ik zelf ook een beelddenker ben. Zo wordt bij mij de innerlijke leraar geopend. In hoofdstuk 5 kom ik hier op terug.

In het interview geeft student C. als voorbeeld van in gesprek komen met de innerlijke leraar het effect van de interventies van de andere studenten en de begeleider: de focus op wat goed gaat zorgt voor ontspanning en is een stimulans voor de volgende lessen. De dag voor het interview heeft student C echter een onvoldoende gehaald voor haar werkplekassessment, wat voor haar reden is om met de opleiding te stoppen.

Analyse en interpretatie:

Voor student C hebben de VHC's gezorgd voor ontspanning: de belemmeringen voor het gesprek met de innerlijke leraar zijn er door weggenomen. Dat heeft op dat moment ontspanning gegeven. Een onvoldoende voor het werkplekassessment heeft student C doen besluiten om met de opleiding te stoppen.

Samenvatting van analyse en interpretatie: (student C)

In fragment 8 is de innerlijke leraar even geopend na een verbale ontvangstbevestiging door de begeleider. De druk die student C voelt ten aanzien van haar functioneren in de stage belemmert het gesprek met de innerlijke leraar in fragment 9. Studenten en begeleider geven student C support. Na afloop van C2 vertelt student C over zichzelf als beelddenker. Criterium 1, 3 en 4 zijn dan duidelijk aanwezig. Zij herkent zichzelf als beelddenker in de informatie die zij gelezen heeft. In de erkenning: "Ik ben een beelddenker", gaat zij zichzelf op een nieuwe manier verstaan en benoemt haar kwaliteiten als beelddenker. Criterium 4 'this is the real me' is dan duidelijk aanwezig. In het interview vertelt student C dat de VHC's hebben gezorgd voor ontspanning doordat de focus is gelegd op wat goed gaat: de belemmeringen voor het gesprek met de innerlijke leraar zijn daardoor weggenomen. Daaruit blijkt duidelijk dat spanning en stress het gesprek met de innerlijke leraar kunnen blokkeren.

4.4.5 Waardoor (interventies van anderen of anderszins) opent zich bij een student tijdens het verhelderingscomité de innerlijke leraar? (deelvraag 3)

In de negen fragmenten is de innerlijke leraar als geopend door:

1. te reflecteren op het beeld;
2. een open vraag en reflectie op het beeld;
3. een open vraag en reflectie op het beeld;
4. een eigen reflectie;
5. te reflecteren op het beeld;
6. het benoemen van een kernkwaliteit en een vraag;
7. een open vraag;
8. een verbale ontvangstbevestiging;
9. in het VHC na afloop van C2: door een eigen reflectie.

In totaal is de innerlijke leraar dus geopend door:

2 x een open vraag en reflectie op het beeld;
2x te reflecteren op het beeld;
2x een eigen reflectie;
1x een open vraag;
1x het benoemen van een kernkwaliteit en een vraag;
1x een verbale ontvangstbevestiging.

Analyse en interpretatie:

Er is verscheidenheid in de mogelijkheden van het openen van de innerlijke leraar. Beelden van de les en een open vraag (of een combinatie van beide) komen het meest voor, maar ook vanuit een eigen reflectie, na een verbale ontvangstbevestiging en het benoemen van een kernkwaliteit kan de innerlijke leraar worden geopend. Het is goed dat ik mij realiseer dat de mogelijkheden tot het openen van de innerlijke leraar divers zijn. Ik hoef mij daarvoor niet uitsluitend te focussen op open vragen.

4.4.6 Welke van de vooraf geformuleerde criteria zijn bij een student tijdens het VHC in het gesprek met de innerlijke leraar aanwezig? (deelvraag 4)

De vier criteria om te bepalen of er een gesprek met de innerlijke leraar is, zijn als volgt geformuleerd:

1. Er is sprake van een alerte lichaamshouding, grotere gebaren, een uitgesproken mimiek, variatie in volume en een nadrukkelijke intonatie.
2. Er vallen stiltes in het gesprek en de student vertraagt het spreektempo.
3. Afstemming op het hier en nu.
4. Er zijn uitingen van een 'inner speech' waarin de student zichzelf gaat verstaan en eigen krachten en/of kernkwaliteiten benoemt.

Student A

Alle 4 criteria zijn aanwezig, in de slotzin van fragment 2 zelfs alle vier tegelijk!

In fragment 1 en fragment 4 markeert de overgang van verleden tijd naar tegenwoordige tijd dat student A in het hier en nu is. De uitingen worden na een omschakeling naar de tegenwoordige tijd krachtiger. Criterium 3 is ook aanwezig wanneer zij haar gewaar zijn van het hier en nu reflecterend op de beelden onder woorden brengt: "ik ben heel erg bij mezelf". Criterium 4 is aanwezig in alle vier fragmenten in de 'inner speech'. Zij verwoordt van binnenuit haar ideeën hoe zij als leerkracht uitnodigend kan zijn. Het voegwoord 'maar' is een signaalwoord dat de opening van het gesprek met de innerlijke leraar inluidt; in de slotzin van fragment 2 leidt 'maar' een reflectie in op het authentieke zelf. Daarbij beweegt zij haar rechterhand met gespreide vingers naar het midden van het borstbeen, de plek van het ik-bewustzijn. Zo verinnerlijkt zij haar inzicht. Als student A de reflectiecirkel van Korthagen doorloopt, valt het gesprek met de innerlijke leraar samen met het formuleren van de essentiële aspecten. Door kernreflectie ('this is the real me') is zij zichzelf anders gaan verstaan en ziet zij zichzelf staan in haar kracht: "Wauw, dit ben jij! Ja, dit ben ik. Zo komt het over. Ik vind het goed". Student A is reflecterend op de beelden in het gesprek met de innerlijke leraar zichzelf gaan verstaan en is zich bewust geworden van haar krachtbronnen. Zij verankert op authentieke wijze het beeld van zichzelf als leerkracht in haar professionele identiteit.

Student B

De criteria 1 en 4 zijn in alle fragmenten aanwezig. In fragment 5 benoemt student B haar kracht in het hier en nu in een 'inner speech': "dat ik...ja, ik sta daar gewoon!" Dan is criterium 3 ook aanwezig. Als zij in fragment 6 haar onzekerheid verwoordt, heeft zij de afstemming op het hier en nu losgelaten. In fragment 7 pakt zij de tip van student A op en verbindt het woord 'leuk' door 'een andere manier van denken' met haar kernkwaliteit 'enthousiasme'. Zij is blij met deze andere manier van denken en wil haar enthousiasme ook in andere lessen inzetten. Dan is criterium 3 opnieuw aanwezig. In het interview reflecteert zij op haar innerlijke enthousiasme dat een religieuze dimensie krijgt door de letterlijke betekenis van het woord. Daarbij maakt zij een gebaar vanaf het midden van haar borstbeen naar voren, de plaats van het ik-bewustzijn, in een beweging van binnen naar buiten. Haar bezieling komt tot uitdrukking in de kernkwaliteit 'enthousiasme'. Vanuit haar innerlijke enthousiasme komt haar authentieke zijn naar buiten.

Student C

In fragment 8 is de innerlijke leraar even geopend na een verbale ontvangstbevestiging door de begeleider. De druk die student C voelt ten aanzien van haar functioneren in de stage belemmert het gesprek met de innerlijke leraar in fragment 9. Studenten en begeleider geven student C support. Na afloop van C2 vertelt student C over zichzelf als beelddenker. Criteria 1, 3 en 4 zijn dan duidelijk aanwezig. Zij herkent zichzelf als beelddenker in de informatie die zij gelezen heeft. In de erkenning: "Ik ben een beelddenker", gaat zij zichzelf op een nieuwe manier verstaan en benoemt haar kwaliteiten als beelddenker. Daarmee formuleert student C haar persoonlijke identiteit opnieuw. Criterium 4 'this is the real me' is dan duidelijk aanwezig. In het interview vertelt student C dat de VHC's hebben gezorgd voor ontspanning doordat de focus is gelegd op wat goed gaat: de belemmeringen voor het gesprek met de innerlijke leraar zijn daardoor weggenomen. Daarmee wordt tegelijk duidelijk dat spanning en stress het gesprek met de innerlijke leraar kunnen blokkeren.

Hoofdstuk 5: Evaluatie, interpretatie, conclusie en aanbevelingen

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk evalueer ik de analyses en interpretaties die ik in hoofdstuk 4 heb weergegeven waarna ik verbanden leg met theorie in samenhang met de onderzoeksvragen. Aansluitend trek ik conclusies en geef ik aanbevelingen voor de praktijk.

5.2 Welke interventies zet de begeleider in tijdens het verhelderingscomité en wat is het effect ervan? (deelvraag 2)

5.2.1 Evaluatie en interpretatie

Uit de kwantitatieve analyse (samengevat in hoofdstuk 4.3.3) komt naar voren dat het aantal interventies van de begeleider complementair is ten opzichte van het aantal interventies van de gezamenlijke studenten. Het aantal interventies van de drie studenten onderling laat extreme verschillen zien die volgens de interpretatie van de begeleider toe te schrijven zijn aan persoonlijke verschillen en uiteenlopende ervaringen in de stage. De begeleider heeft geen initiatieven genomen om de student die weinig interventies heeft gepleegd actiever in het proces te betrekken. Vanuit de focus van de begeleider – veel open vragen stellen – met als achterliggende gedachte: het verhelderingscomité tot zijn recht laten komen, heeft de begeleider de rollen van deelnemer en begeleider in zich verenigd door daar waar de studenten veel initiatieven hebben genomen terughoudend te zijn en waar de studenten minder initiatieven hebben genomen zelf meer interventies te plegen. Het feit dat de begeleider procentueel een net iets groter aandeel in het totaal aantal interventies heeft gehad heeft dan de gemiddelde student bevestigd zijn rol als deelnemer, aangezien uit de kwalitatieve analyse blijkt dat minder dan 20% van de interventies van de begeleider in de categorieën 'leiding geven: openen en sluiten' en 'initiatief nemen: een beurt openen of sluiten' valt.

Voor de interpretatie van de kwalitatieve analyse ga ik te rade bij een analysemodel voor de verbale communicatie uit de literatuur. In (Den Otter, M. 2009) beschrijft Van Hulten de verbale communicatiematrix waarmee de interventies van de begeleider geïnterviewd kunnen worden:

	proces	product
compenseren	A	B
activeren	C	D

'Het proces is de weg naar een doel toe; product is resultaatgericht en is het doel... Voorbeelden van wat een leider kan inzetten vanuit de verschillende cellen van de matrix in een begeleidende context is bij A het geven van een beurt; bij B het geven van een doelgericht advies; bij C het stellen van een vraag over de manier waarop iets gedaan kan worden en bij D het stellen van een vraag over wat bereikt is'. (p. 89)

Vanuit de samenvatting van de kwalitatieve analyse in hoofdstuk 4.3.3 en tabel 6 plaats ik de interventies van de begeleider in de onderstaande verbale communicatiematrix:

	proces	product
compenseren	6,5% leiding geven, openen en sluiten. 9,5% compenseren, in de vorm van gesloten vragen of een toevoeging vanuit eigen gedachte. 12,5% initiatief nemen: een beurt openen of sluiten.	
activeren	30,4% initiatief nemen: open vragen stellen. 41,1% verbale instemmende ontvangstbevestiging.	

Wat als eerste in het oog springt is dat de vakken onder 'product' leeg zijn. Daaruit blijkt dat de intenties van *Palmer (2005)* die in hoofdstuk 2.2 als volgt zijn geciteerd - *"we hoeven niet met doelen, uitgangspunten uit een gesprek met onszelf te komen"*- door de begeleider in het verhelderingscomité in praktijk zijn gebracht.

De 12,5% van de categorie 'initiatief nemen: een beurt openen of sluiten' betreft in 18 (10,7%) van de 21 gevallen het verwijzen naar het beeld en is altijd gelijk opgegaan met een kijkvraag. Het effect is dan dat de SVIB-methode wordt ingezet met een activerend effect op alle deelnemers, want iedereen gaat gericht kijken.

In zowel de kwantitatieve als de kwalitatieve analyse zit een voorbeeld van complementariteit: de balans tussen het aantal interventies van studenten en begeleider in de verschillende VHC's en de balans tussen het stellen van open vragen en het geven van verbale ontvangstbevestiging. Daarin wordt duidelijk dat de begeleider zijn kwaliteit om af te stemmen inzet.

5.2.2 Conclusie

De begeleider heeft de rollen van deelnemer en begeleider in zich verenigd door daar waar de studenten veel initiatieven hebben genomen terughoudend te zijn en waar de studenten minder initiatieven hebben genomen zelf meer interventies te plegen.

Daarmee heeft de begeleider de extreme verschillen in het aantal interventies tussen de drie studenten gemaskeerd en de student die weinig interventies heeft gepleegd niet gestimuleerd tot een grotere bijdrage aan het gesprek.

De conclusie is dan dat van het totale aantal interventies van de begeleider 82,2% (open vragen:30,4% + verbale ontvangstbevestiging 41,1% + beurt aan het beeld 10,7%) activerend is geweest en tegelijkertijd passend binnen van het verhelderingscomité.

Daarmee ben ik er als begeleider in geslaagd om in ruime mate inhoud te geven aan het verhelderingscomité. In zowel de kwantitatieve als de kwalitatieve analyse zit een voorbeeld van complementariteit, waaruit blijkt dat de begeleider op meer dan één manier door afstemming heeft gezocht naar balans. Ik herken dit als een kwaliteit van mijzelf en realiseer mij dat dit ook minder gewenste effecten met zich mee kan brengen: zo heb ik de student die weinig interventies pleegde niet gestimuleerd tot een actievere bijdrage.

5.3 Waardoor (interventies van anderen of anderszins) opent zich bij een student tijdens het verhelderingscomité de innerlijke leraar? (deelvraag 3)

5.3.1 Evaluatie en interpretatie

In een negental fragmenten is gebleken dat de innerlijke leraar zich tijdens het verhelderingscomité op verschillende manieren opent: Beelden van een les en een open vraag (of een combinatie van beide) komen het meest voor, maar ook vanuit een eigen reflectie, na een verbale ontvangstbevestiging en het benoemen van een kernkwaliteit kan de innerlijke leraar worden geopend. *Palmer (2005)* en *Schuijt (2003)* zijn ten aanzien van deze vraag in hoofdstuk 2.2 geciteerd, waar zij als mogelijkheden onder andere noemen: afzondering en stilte, meditatief lezen, sensitiviteit ontwikkelen, bewust in het hier en nu zijn. De eerste twee zijn meer van toepassing op een situatie dat iemand alleen is, terwijl door de laatste twee in het verhelderingscomité de innerlijke leraar geopend kan worden. In hoofdstuk 2.2 zijn *Korthagen en Lagerwerf (2008, p. 97)* geciteerd: *"Het reflecteren over de zes lagen van de ui heet kernreflectie, omdat het je brengt tot de kern, jouw kern. Dat leidt tot een leerproces waar alle lagen bij betrokken zijn"*. Het gesprek met de innerlijke leraar valt grotendeels samen met het reflecteren op de laag van de identiteit. Vanuit de laag van de identiteit kan de innerlijke leraar het gesprek aangaan met de andere lagen van de ui van Korthagen. In hoofdstuk 2.2 is tevens beschreven hoe reflecteren in een toestand van dubbele aandacht ('precensing') het gesprek met de innerlijke leraar in de hand werkt.

5.3.2 Conclusies

Concluderend stel ik dat uit de analyse en interpretatie van de negen fragmenten die in hoofdstuk 4.4 zijn beschreven blijkt dat door het bekijken van beelden van een les, het

stellen van open vragen, een combinatie van deze twee, door ontvangstbevestiging of vanuit eigen reflectie de innerlijke leraar is geopend. Vanuit kernreflectie is een keer de innerlijke leraar geopend en deze mogelijkheid komt ook uit de aangehaalde literatuur naar voren. Bewust in het hier en nu zijn werkt volgens de literatuur eveneens het gesprek met de innerlijke leraar in de hand. Het is waardevol om te weten dat het gesprek met de innerlijke leraar op verschillende manieren geopend kan worden. Het vergroot de kansen dat dit gesprek in de praktijk ook plaats vindt.

5.4 Welke van de vooraf geformuleerde criteria zijn bij een student tijdens het VHC in het gesprek met de innerlijke leraar aanwezig? (deelvraag 4)

5.4.1 Evaluatie en interpretatie

Aan de hand van vier criteria is met een analyse van enkele fragmenten uit verhelderingscomité's bij iedere student toegelicht waaraan het gesprek met de innerlijke leraar te herkennen is:

1. *Er is sprake van een alerte lichaamshouding, grotere gebaren, een uitgesproken mimiek, variatie in volume en een nadrukkelijke intonatie.*

Alle drie studenten hebben in hun gesprek met de innerlijke leraar de signalen van dit criterium laten zien. Op dat moment zijn zij volstrekt eenduidig in de communicatie: Lichaamstaal en gesproken taal zijn congruent. Door het uitvergroten van de non-verbale communicatie en variatie in stemgebruik(volume en intonatie) is er sprake van 'flow' wanneer zij in gesprek zijn met hun innerlijke leraar. (*Korthagen en Lagerwerf*) Student A en student B hebben beiden een gebaar gemaakt waarbij hun hand bewoog naar of vanaf het midden van het borstbeen: dat is de plek van het ik-bewustzijn. Student A zegt tijdens het gebaar: "Maar dat is daar en ik ben ik". Student B benoemt op het moment van het gebaar haar kernkwaliteit "innerlijk enthousiasme". Bij beide studenten gebeurt op dat moment wat er in de (in hoofdstuk 2.2 geciteerde) omschrijving van de innerlijke leraar van (*Palmer, 2005*) staat:

Iedere authentieke roeping komt uiteindelijk van de innerlijke leraar, de stem die mij uitnodigt mijn ware zelf eer aan te doen....De innerlijke leraar is niet de stem van het geweten, maar die van onze identiteit en integriteit. Hij zegt dingen niet omdat ze zo horen, maar laat ons merken wat reëel voor ons is, wat waar is. Dingen als: "Dit past bij je en dat niet"; "Dit ben je en dat ben je niet" (p. 32, 33).

Conclusie: Het eerste criterium is bij alle drie studenten aanwezig als zij in gesprek zijn met hun innerlijke leraar tijdens de geselecteerde fragmenten. In een gebaar naar of vanaf het midden van het borstbeen komt dit criterium sterk tot uitdrukking.

2. *Er vallen stiltes in het gesprek en de student vertraagt het spreektempo.*

Student A vertraagt haar spreektempo als zij zegt: "rustig blijven en bij mijzelf blijven en van daaruit de chaos benaderen". Bij de andere studenten heb ik criterium 2 niet geregistreerd. Er zijn ook geen (langere) stiltes gevallen. Omdat zowel Palmer (2005) als Schuijt (2003) stilte nadrukkelijk noemen als een meewerkende factor in het gesprek met de innerlijke leraar, blijft dit criterium een aandachtspunt. Met begrip 'stilte' kan de afwezigheid van geluiden worden bedoeld, maar op een dieper niveau ook de afwezigheid van gedachten.

Conclusie: Het tweede criterium is niet of nauwelijks aanwezig in de geselecteerde fragmenten.

3. *Afstemming op het hier en nu.*

Bij alle drie studenten is er afstemming op het hier en nu doordat het beeld als gesprekspartner functioneert. Daarin wordt de kracht van de SVIB methode duidelijk:

door de opname is de lessituatie 'terug te halen' naar het hier en nu. Het gesprek gaat over dat hier en nu. Kenmerkend bij student A is dat het gesprek met de innerlijke leraar intensiveert als zij, sprekend over de beelden, van de verleden tijd overschakelt op de tegenwoordige tijd. *In Den Otter e. a. (2009, p. 68) schrijft Jespers dat "het spreken in de tegenwoordige tijd en de eerste persoon enkelvoud de betrokkenheid bij het eigen denken en handelen verhoogt".* Bij student B ebt in fragment 6 de afstemming op het hier en nu weg doordat zij onzeker is als zij spreekt over de toekomst en woorden kiest als "zou kunnen hebben". Als zij in fragment 7 contact maakt met haar kernkwaliteit 'enthousiasme' trekt zij daarmee het spreken over de toekomst naar het hier en nu. Afstemming op het hier en nu kan samengaan met afstemming op de persoon zelf. Dan is er sprake van 'presence'. Student A reflecteert daarover in fragment 2: "Ja, ik ben heel erg bij mezelf". In hoofdstuk 2.2 is al genoemd dat reflecteren vanuit 'presence' het gesprek met de innerlijke leraar in de hand werkt.

Conclusie: Het derde criterium is aanwezig en de afstemming op het hier en nu wordt bevorderd door in de tegenwoordige tijd te spreken en over de tegenwoordige situatie (niet het verleden of de toekomst). Het benoemen van kernkwaliteiten versterkt de afstemming op het hier en nu. Als afstemming op het hier en nu samengaat met afstemming op de persoon zelf is er sprake van 'presence'.

4. *Er zijn uitingen van een 'inner speech' waarin de student zichzelf gaat verstaan en eigen krachten en/of kernkwaliteiten benoemt.*

Van student A zijn in alle vier fragmenten voorbeelden van uitingen van een 'inner speech' aan te wijzen: "ik wilde gewoon heel graag", "straalde ik dat ook wel uit", "een soort kracht die de lichaamstaal uitstraalt", "ik heb nu echt besloten", "het plezier dat ik er zelf in heb", "maar dat is daar en ik ben ik". Het voegwoord 'maar' (met nadrukkelijke intonatie uitgesproken) is bij haar een signaal dat de innerlijke leraar aan het woord is. In het interview blikt zij terug op haar leerproces: Door kernreflectie ('this is the real me') is zij zichzelf anders gaan verstaan en ziet zij zichzelf staan in haar kracht: "Wauw, dit ben jij! Ja, dit ben ik. Zo komt het over. Ik vind het goed".

Student B benoemt in fragment 5 in een 'inner speech' haar kracht: "dat ik enthousiast ben over de opdracht die ik heel leuk vind dat we dat aan het doen zijn" en "dat ik..... ja, ik sta daar gewoon!" Als zij haar kernkwaliteit 'enthousiasme' naar de praktijk toe vertaalt in 'leuk' haalt dit voor haar de druk weg die bij haar zit in onzekerheid over de lesstof en de lesdoelen, terwijl zij de zone van de naaste ontwikkeling van de kinderen in haar stagegroep nog onvoldoende in beeld heeft: "En ik zou me dan inderdaad al gaan kunnen bedenken: wat is er leuk voor de kinderen in deze les? En daarop focussen en dan het leuke gaan laten zien. Het is leuk om te weten dat je woorden op veel verschillende manieren duidelijk kunt maken aan iemand anders en vanuit enthousiasme kunt gaan vertellen". Dit is een voorbeeld van wat *Palmer (2005)* omschrijft als een opmerkelijk effect van het verhelderingscomité op de hoofdpersoon:

Terwijl de hoofdpersoon zijn of haar waarheid onder woorden brengt, verdwijnen de belemmerende lagen tussen die persoon en zijn innerlijke leraar, en is hij steeds beter in staat om de inspiratie te horen die van binnenuit komt. (p. 131)

Student C

Na afloop van haar tweede verhelderingscomité vertelt student C over zichzelf: "Ik ben een beelddenker". In fragment 8 heeft zij verteld hoe beelddenken bij haar werkt: "en dan ga ik aan heel veel woorden denken...veel gedachten...veel dingen over het onderwerp komen tegelijkertijd naar boven" Na een interventie van de begeleider bevestigt zij dat zij heel veel associaties heeft op dat moment: "en ik zou ze allemaal

willen vertellen aan de kinderen, nou ja". In de laatste zin komt de innerlijke leraar spontaan aan het woord, maar met het lachend uitgesproken "nou ja" relateert zij de uitspraak meteen. Haar beweegreden van binnenuit sluit hier niet aan bij de praktijksituatie. Er is geen afstemming meer tussen de lagen van de ui(Korthagen) en het gesprek met de innerlijke leraar breekt af. Deze discrepantie kan volgens *Korthagen en Lagerwerf (2008, p. 92)* met kernreflectie op de lagen van de ui van Korthagen verhelderd worden: *"Dit model geeft steun bij nadenken over de discrepanties die mensen ervaren en bij het vinden van mogelijkheden om die te overwinnen"*. Student C krijgt in de stage te horen dat zij ondanks haar inzet, er nog niet klaar voor is om volgend halfjaar met de lio stage te beginnen. Uiteraard is dit voor haar een probleem. In hoofdstuk 2.2 heb ik *Palmer (2005, p. 34)* geciteerd: ; *"we hoeven niet met doelen, uitgangspunten en plannen uit een gesprek met onszelf te komen....We moeten aandacht geven aan onze innerlijke leraar, niet om problemen op te lossen, maar om bevriend te raken met ons diepere zelf."* Het ligt voor de hand dat de ervaringen in de stage het gesprek met de innerlijke leraar belemmeren.

Conclusie:

Bij student A zijn er veel uitingen van een 'inner speech'. Zij gaat zichzelf daardoor verstaan en benoemt haar kracht. Het woord 'maar' heeft een signaalfunctie.

Ook bij student B zijn er uitingen van een 'inner speech'. Door onzekerheid vallen deze uitingen weg, maar door contact te maken met de kernkwaliteit 'enthousiasme' komen er opnieuw uitingen van de 'inner speech'.

Bij student C is er een keer sprake van een 'inner speech', maar deze breekt snel af als de beweegreden van binnenuit niet aansluit bij de praktijk.

5.4.2 Conclusies

Het eerste criterium is bij alle drie studenten aanwezig als zij in gesprek zijn met hun innerlijke leraar tijdens de geselecteerde fragmenten. In een gebaar naar of vanaf het midden van het borstbeen komt dit criterium sterk tot uitdrukking.

Het tweede criterium is niet of nauwelijks aanwezig in de geselecteerde fragmenten.

Het derde criterium is aanwezig en de afstemming op het hier en nu wordt bevorderd door in de tegenwoordige tijd te spreken en over de tegenwoordige situatie (niet het verleden of de toekomst). Het benoemen van kernkwaliteiten versterkt de afstemming op het hier en nu. Als afstemming op het hier en nu samengaat met afstemming op het eigen zelf is er sprake van 'presence'.

Bij student A zijn er veel uitingen van een 'inner speech'. Zij gaat zichzelf daardoor verstaan en benoemt haar kracht. Het woord 'maar' heeft een signaalfunctie.

Ook bij student B zijn er uitingen van een 'inner speech'. Door onzekerheid vallen deze uitingen weg, maar door contact te maken met de kernkwaliteit 'enthousiasme' komen er opnieuw uitingen van de 'inner speech'.

Bij student C is er een keer sprake van een 'inner speech', maar deze breekt snel af als de beweegreden van binnenuit niet aansluit bij de praktijk. De ervaringen in de stage vormen bovendien een belemmering voor het gesprek met de innerlijke leraar.

5.5 Hoe komen studenten tijdens een verhelderingscomité met inbreng van beelden van lesopnames in gesprek met hun innerlijke leraar? (onderzoeksvraag)

De conclusies bij de deelvragen verzamel ik om er vervolgens betekenis aan te verlenen en tot een antwoord op de onderzoeksvraag te komen.

5.5.1 Verzamelde conclusies van de deelvragen

In dit kleinschalig praktijkonderzoek met drie studenten heb ik ontdekt dat het gesprek met de innerlijke leraar in het verhelderingscomité met inbreng van beelden van lesopnames op

verschillende manieren geopend kan worden: Op basis van negen fragmenten kan ik de volgende noemen:

1. door te reflecteren op het beeld van de lesopname;
2. door een open vraag;
3. door een eigen reflectie;
4. door het benoemen van een kernkwaliteit;
5. door een verbale ontvangstbevestiging.

Gegevens uit de literatuur vullen het bovenstaande aan met:

1. kernreflectie op de ui van Korthagen;
2. bewust aanwezig zijn in het hier en nu.

Het gesprek met de innerlijke leraar heb ik in de negen fragmenten met behulp van een viertal criteria kunnen registreren; deze criteria heb ik ontleend aan de beschrijving van het verschijnsel 'flow' in de literatuur.

1. Tijdens het gesprek met de innerlijke leraar wordt de expressie non verbaal uitvergroet hetgeen waar te nemen is in: een alerte lichaamshouding, grotere gebaren, een uitgesproken mimiek, variatie in volume en een nadrukkelijke intonatie. Bij alle drie studenten heb ik gezien dat dit criterium aanwezig is, bij de een sterker dan bij de ander. In een gebaar naar of vanaf het midden van het borstbeen (de plek van het ik-bewustzijn) komt dit criterium sterk tot uitdrukking.
2. Er is afstemming op het hier en nu. De afstemming wordt sterk bevorderd door te kijken naar beelden van lesopnames: de praktijksituatie wordt in het hier en nu geplaatst en daar wordt op gereflecteerd. Spreken in de tegenwoordige tijd intensiveert de afstemming op het hier en nu. Het benoemen van een kernkwaliteit kan eveneens de afstemming op het hier en nu bevorderen. Afstemming op het hier en nu kan zich verdiepen tot 'presence' als de afstemming op de binnenwereld (het denken, voelen en willen) tegelijkertijd aanwezig is met het afstemmen op iets of iemand in de omgeving. Deze 'presence' heb ik bij één student geregistreerd.
3. Er zijn uitingen van een 'inner speech' waarin de student zichzelf gaat verstaan en eigen krachten en/of kernkwaliteiten benoemt, zoals bijvoorbeeld: "ik heb nu echt besloten", "ja, ik ben heel erg bij mezelf", "dat ik... ja, ik sta daar gewoon" en "ik ben een beelddenker". De uitingen van een 'inner speech' komen bij de drie studenten voor, maar de hoeveelheid van deze uitingen varieert per student zeer sterk. Hoe groter de onzekerheden ten opzichte van de lopende stage, des te minder uitingen van een 'inner speech' ik heb geregistreerd.

De begeleider heeft de rollen van deelnemer en begeleider in zich verenigd door daar waar de studenten veel initiatieven hebben genomen terughoudend te zijn en waar de studenten minder initiatieven hebben genomen zelf meer interventies te plegen. In zowel de kwantitatieve als de kwalitatieve analyse zit een voorbeeld van complementariteit, waaruit blijkt dat de begeleider op meer dan één manier door afstemming heeft gezocht naar balans. Ik herken dit als een kwaliteit van mijzelf en realiseer mij dat dit ook minder gewenste effecten met zich mee kan brengen: zo heb ik de student die weinig interventies pleegde niet gestimuleerd tot een actievere bijdrage.

De interventies van de begeleider zijn door open vragen, verbale ontvangstbevestiging en het 'geven van een beurt aan het beeld' voor meer dan 80% activerend geweest.

5.5.2 Betekenisverlening aan de conclusies van de deelvragen.

De belangrijkste leerervaring is dat het verhelderingscomité voor de drie studenten heel verschillend heeft gewerkt en ik citeer in dat kader een deel van mijn reflectie op hoofdstuk 2.4: 'Hier is een onderscheid aan te brengen met studenten van de pabo. Zij groeien in het vak door hun competenties en vaardigheden te ontwikkelen. Wanneer zij daarin momenten van handelingsverlegenheid ervaren vraagt dat als eerste de aandacht. Het is de vraag in hoeverre het gesprek met de innerlijke leraar op dat moment betekenisvol kan zijn voor de student'. Deze reflectie op het nascholingsprogramma van 'Courage to teach' is ook van

toepassing op het verhelderingscomité. Bij student C is de handelingsverlegenheid dermate groot dat het gesprek met de innerlijke leraar daardoor sterk belemmerd wordt. Het verklaart waarschijnlijk mede de kleinere bijdrage van student C in de verhelderingscomité's waar zij niet de hoofdpersoon is. Hoewel alle drie studenten dit halfjaar een verlengde stage hebben gedaan, is hun beginsituatie dus sterk uiteenlopend geweest. Dat heeft de grote verschillen die in de kwantitatieve analyse van de aantallen interventies van de studenten naar voren komen in de hand gewerkt. De complementariteit in de aantallen interventies van de begeleider zijn voor student C niet effectief geweest. Het als kwaliteit gelabelde vermogen tot afstemming is namelijk niet bewust en doelgericht ingezet. Het doel van de begeleider is geweest om het karakteristieke van het verhelderingscomité tot uitdrukking te brengen en dat is onbewust natuurlijk mede ingegeven door het feit dat de verhelderingscomité's de onderzoeksdata voor de begeleider moesten leveren. Als belangrijk leerpunt destilleer ik hier uit dat ik van te voren onderzoek welke werkvorm goed aansluit bij de leervragen van de studenten. Bij de situatie van student C past een individueel SVIB-traject dan wellicht beter dan een verhelderingscomité.

Beide andere studenten zijn met de innerlijke leraar in gesprek gekomen en voor hen heeft het verhelderingscomité in dat kader zinvol gefunctioneerd. In hoofdstuk 5.5 komt naar voren dat de innerlijke leraar op verschillende manieren geopend wordt. Het reflecteren op het beeld, al dan niet in combinatie met een open vraag, is een prima mogelijkheid gebleken om in gesprek te komen met de innerlijke leraar. Het is voor mij als begeleider waardevol om te weten dat het gesprek met de innerlijke leraar op verschillende manieren geopend kan worden. Het vergroot de kansen dat dit gesprek in de praktijk ook werkelijk plaats vindt doordat studenten met uiteenlopende leerstijlen er op hun eigen wijze 'in kunnen stappen'. Met behulp van drie van de vier vooraf geformuleerde criteria: uitvergroting non verbale communicatie, afstemming op het hier en nu en uitingen van 'inner speech' heb ik het gesprek met de innerlijke leraar goed kunnen registreren. De criteria versterken elkaar. Als alle drie criteria tegelijk aanwezig zijn, is het overduidelijk dat het gesprek met de innerlijke leraar op dat moment plaats vindt. Dit is bij student A in ieder fragment het geval. Opvallend vind ik bij haar dat het gesprek met de innerlijke leraar vrijwel steeds begint bij het reflecteren op het beeld. De beweging van buiten naar binnen brengt de innerlijke dialoog op gang. Bij student B werkt het in fragment 5 precies zo, maar in fragment 7, als zij weer contact maakt met de kernkwaliteit enthousiasme, is de beweging van binnen naar buiten. Het begeleidende gebaar dat ik bij beiden heb geregistreerd volgt de geschetste beweegrichting: Bij student A naar het midden van het borstbeen toe; bij student B van het midden van het borstbeen af. Dat is een heel specifieke vorm van congruentie! Het gesprek met de innerlijke leraar kan dus door iets buiten jezelf geopend worden, maar ook van binnenuit! Zo begin ik vanuit betekenisgeving aan de conclusies van deelvragen aan een stukje nieuwe kennisconstructie. Andere voorbeelden die laten zien dat er verfijningen mogelijk zijn in het registreren en interpreteren van het gesprek met de innerlijke leraar zijn het spreken in de tegenwoordige tijd en het gebruik van signaalwoorden.

5.5.3 Beantwoording van de onderzoeksvraag.

Uitgaand van de verzamelde conclusies op de deelvragen en de betekenisverlening daaraan kom ik tot beantwoording van de onderzoeksvraag op basis van een praktijkonderzoek bij drie studenten.

Hoe komen studenten tijdens een verhelderingscomité met inbreng van beelden van lesopnames in gesprek met hun innerlijke leraar?

Een voorwaarde om in gesprek te komen met de innerlijke leraar tijdens een verhelderingscomité met inbreng van beelden is dat er de student voldoende handelingsbekwaam is in de stage. Wanneer een student onvoldoende handelingsbekwaam is, werpt dat door de stress die dat met zich meebrengt blokkades op voor het gesprek met de innerlijke leraar. De innerlijke leraar kan geopend worden door een reflectie op iets buiten de student zelf: door reflectie op beelden van lesopnames en door interventies van anderen met een open vraag of een verbale ontvangstbevestiging. Ook door een reflectie van

binnenuit kan de innerlijke leraar geopend worden: door een eigen reflectie of door reflectie op een kernkwaliteit. Met drie criteria heb ik kunnen vaststellen waarin en hoe het gesprek met de innerlijke leraar tijdens het verhelderingscomité met inbreng van beelden van lesopnames plaats vindt:

- wanneer de non verbale communicatie uitvergroet wordt;
- wanneer er afstemming is op het hier en nu;
- wanneer er uitingen zijn van een 'inner speech'.

Hoe meer criteria tegelijkertijd aanwezig zijn, des te duidelijker is het gesprek met de innerlijke leraar waar te nemen. De non verbale communicatie en de talige uitingen zijn dan congruent.

5.6 De begeleider in gesprek met de innerlijke leraar

In deze paragraaf breng ik verslag uit over hoe ik zelf met de innerlijke leraar in gesprek ben gekomen. Hierbij is geen sprake van een planmatig onderzoek, maar omdat dit proces betekenis heeft voor mijn persoonlijke professionaliteit en ik vanuit het proces voornemens formuleer in de richting van mijn beroepspraktijk kan ik verantwoorden om er in dit hoofdstuk verslag van te doen.

In hoofdstuk 3.2.4. heb ik gesteld dat het gesprek met de innerlijke leraar zich niet laat plannen. Het is mij overkomen na afloop van het laatste verhelderingscomité. (VHC C2) Student C vertelt dat zij tot de conclusie is gekomen dat zij een beelddenker is. Zij heeft informatie over het onderwerp verzameld en verbindt dat met haar eigen ervaring. De bewogen wijze waarop zij haar verhaal vertelt, raakt mij. Kijkend en luisterend naar de spreker, word ik geëmotioneerd. Op dat moment besef ik dat ik zelf een beelddenker ben. Later, na afloop van de bijeenkomst, realiseer ik mij dat op het bewuste moment de innerlijke leraar bij mij aanklopt. De beelddenker in mij heeft al lang en breed een plek gekregen in mijn comfortabele privéleven met veel aandacht voor zingen, kunst en dergelijke. In mijn vak als logopedist kan ik er prima mee uit de voeten: in de begeleiding van studenten met stemproblemen werken beelden zoveel beter dan analyses. Mijn beroep oefen ik echter uit op een hogeschool die in hoge mate lineair van opzet is, waar beelddenkende studenten onvoldoende ruimte krijgen om op een bij hun passende manier te leren. Dat legt meteen een identiteitscrisis bloot: wil ik nog wel werken in een systeem waar beelddenkers niet 'gezien' worden? Wijzer geworden door emancipatieprocessen in eerdere levensfasen, weet ik dat ik er niet voor moet weglopen. Deze confrontatie met de innerlijke leraar mobiliseert krachten in mij om de laatste jaren van mijn werkzame leven in het onderwijs ruimte te creëren voor beelddenken, dat wil zeggen: Er zijn mensen die talig en voornamelijk lineair denken en er zijn mensen die in beelden denken. Deze vorm van diversiteit verdient veel meer aandacht, opdat iedereen de kwaliteiten kan ontwikkelen en inzetten die hij van zichzelf al heeft. Dit speelt op alle niveaus waarop ik in de organisatie actief ben: met collega's en studenten; postinitieel met leraren van basisscholen en indirect met de kinderen in de stagescholen. De innerlijke leraar spoort mij aan om van binnen uit inclusie tot een leidend thema in mijn beroepspraktijk te maken.

In hoofdstuk 1 heb ik geschreven dat het thema 'de innerlijk leraar' zich in een ingeving aandiende. In hoofdstuk 3.5: 'dwars door alle onderzoeksactiviteiten heen speelt de vraag hoe ik zelf het gesprek met mijn innerlijke leraar aanga, want als ik die vraag bij herhaling aan anderen stel, komt die als een boemerang terug, weet ik uit ervaring. Het kan het actieonderzoek een persoonlijke kleur geven en hopelijk uitmonden in congruent leren'. In een voor mij confronterende ontmoeting heeft de innerlijke leraar zich aangediend. In het onderstaande citaat, dat ook op de omslag van dit praktijkonderzoek staat, wordt de ontmoeting waardoor een mens verandert treffend in een breder kader gezet.

'De mens heeft niet alleen het vermogen om te veranderen maar is in staat zijn diepste kern opnieuw uit te vinden. En dat is in zekere zin vanuit een Joods perspectief een manier om Gods aanwezigheid in de wereld te duiden. Als we spreken over de goddelijke aanwezigheid, dan herkennen we die in het aangezicht van onze medemens waarop zijn potentieel staat af te lezen.'

Tony Kushner, auteur van de voorstelling 'angels in america' in het begeleidende boekje bij de uitvoering van 'toneelgroep amsterdam' op 15 mei 2011, regie Ivo van Hove.

5.7 Aanbevelingen.

Vanuit de ervaring die ik heb opgedaan met dit praktijkonderzoek en de uitkomsten ervan kom ik tot de volgende aanbevelingen/stellingen:

1. Het gesprek met de innerlijke leraar kan studenten van de hogeschool IPABO helpen om hun professionele identiteit onder woorden te brengen.
2. In SVIB trajecten en bij begeleide intervisie met SVIB kan door het gesprek met de innerlijke leraar de professionele identiteit in de begeleiding worden betrokken.
3. Docenten van de hogeschool IPABO kunnen op studiedagen onderling een verhelderingscomité bijeenroepen en op die manier zelf sturing geven aan hun professionele ontwikkeling.
4. Op studiedagen wordt er tijd ingepland voor gezamenlijke studie.
5. Het programma 'Courage to teach' biedt kansen voor het postinitiële aanbod van de hogeschool IPABO.
6. Het gesprek met de innerlijke leraar kan geïntegreerd worden in reflectiemethoden, bijvoorbeeld kernreflectie op de lagen van de 'ui van Korthagen'.
7. Bij kernreflectie kan de innerlijke leraar vanuit de laag van de identiteit het gesprek met de andere lagen van de 'ui van Korthagen' aangaan.
8. In iedere fase van de opleiding is het van belang dat studenten reflecteren op hun drijfveren om in het onderwijs te werken: regelmatig bedenken waar je het allemaal voor doet, kan voorkomen dat studenten alleen in termen van formats en assessments gaan denken.
9. Het stellen van open vragen wordt door studenten als moeilijk ervaren: welke mogelijkheden worden studenten geboden om het te leren?
10. Leren om af te stemmen op het hier en nu schept mogelijkheden voor het gesprek met de innerlijke leraar.
11. Beeldopnames van lessituaties maken het mogelijk om de praktijkervaring naar het hier en nu te halen.
12. Beelddenkende mensen leren op een andere manier dan lineair denkende mensen: Welke mogelijkheden biedt de hogeschool IPABO beelddenkers om op hun eigen wijze te leren? Wat zijn hun leerbehoeften?
13. Beelddenkende kinderen in de basisschool krijgen vaak een etiket: ADD, ADHD, dyslexie. Hoe leren studenten op de hogeschool IPABO om voorbij de etiketten naar het kind zelf te kijken? Wat zijn de leerbehoeften van beelddenkende kinderen?

5.8 Vervolg

Na dit praktijkonderzoek over de innerlijke leraar zijn er nog wel aspecten die de moeite van het onderzoeken waard zijn. Ik noem een voorbeeld:

De criteria voor het registreren van het gesprek met de innerlijke leraar kunnen worden verfijnd.

De signalen van de non verbale communicatie kunnen verder onderzocht worden.

Zijn er signaalwoorden die duiden op een gesprek met de innerlijke leraar? (zoals bij student A het woord 'maar').

Het criterium 'er vallen stiltes in het gesprek en de student vertraagt het spreektempo' is vanuit de theorie van Palmer (2005) een belangrijk element in het gesprek met de innerlijke leraar. In mijn praktijkonderzoek heb ik dit criterium nauwelijks kunnen registreren.

Hoofdstuk 6: Nawoord

In dit nawoord beschrijf ik hoe het onderzoek is verlopen en hoe ik het heb ervaren, wat ik ervan leer en wat het voor mij betekent.

6.1 Hoe is het onderzoek verlopen en hoe heb ik het ervaren?

In februari en maart 2011 heb ik mij in de bronnen verdiept en hoofdstuk 2 geschreven. Wat heb ik zitten genieten van het feit dat er ineens tijd is om mij grondig in bronnen te verdiepen. Critical friends geven er feedback op en herkennen mij in wat ik schrijf. Halverwege maart wordt duidelijk hoe de samenstelling van de onderzoeksgroep is. Dat is een opluchting: ik heb een groep! Op 22 maart is de eerste video-opname in de klas gemaakt en het laatste verhelderingscomité is op 14 mei gehouden. De afspraken zijn vlot gemaakt en iedereen heeft zich er aan gehouden. Dat werkt heel prettig. Daarna ben ik begonnen aan het verwerken van de grote hoeveelheid gegevens. Daarin ben ik de nodige struikelblokken tegengekomen en mijn eigen structuren blijken het grootste struikelblok te zijn. In hoofdstuk 5 heb ik vermeld dat ik een beelddenker ben. Een beelddenker denkt in beelden en overziet snel grote gehelen, legt dwarsverbindingen en heeft altijd ideeën. Bij een beelddenker is de holistische rechterhemisfeer dominant. Mensen bij wie de linkerhemisfeer dominant is, denken talig en meer lineair: met het stap voor stap analyseren kunnen zij goed uit de voeten. Het praktijkonderzoek vraagt om een stapsgewijze analytische aanpak bij de verwerking van de gegevens. Daar heb ik grote moeite mee, waardoor elke stap veel tijd heeft gekost. Als er wordt gevraagd: "Hoe gaat het met je onderzoek?", is mijn antwoord: "Ik kruip er door heen". Gelukkig heb ik in Marianne den Otter een begeleider die begrijpt hoe beelddenkers in elkaar zitten: "Jij bent rond, maar je moet nu even vierkant worden". Desalniettemin zijn er frustraties. Ik heb een onderwerp gekozen dat mij na aan het hart ligt en nu moet verslag uitbrengen op een manier waartegen ik tot in mijn vezels verzet voel opkomen. Verschillende keren laat ik mijn pen de vrije loop en krijg dan als reactie: 'prachtig stukje' of 'mooi beschreven', maar het is toch niet wat de bedoeling is. Na de feedback op hoofdstuk 4 raak ik helemaal uit mijn comfortzone (knappe begeleider die dat gedaan krijgt). Maar de volgende dag ga ik er gelijk weer voor zitten. Als ik tegenover de computer zit en kijk naar de teksten die aangepast moeten worden, kanaliseer ik mijn adrenaline en denk (hoe kan het anders dan ik een beeld, ha ha): "Ik ga boksen!" dat helpt en opnieuw ga ik de data analyseren en ontdek nu dingen die heel goed van pas komen bij de beantwoording van de onderzoeksvragen. "Nog even doorbijten, je bent er bijna", schrijft Marianne. Ik houd vol, niet in het minst omdat ik het onderzoek qua inhoud betekenisvol vind. Uiteindelijk rond ik op 20 juli het praktijkonderzoek af.

6.2 Wat leer ik van dit praktijkonderzoek en wat heeft het voor mij betekend.

Het belangrijkste in dit leerproces is voor mij dat ik veel scherper zie dat ik een beelddenker ben en dat de erkenning dat ik dat ben ('this is the real me') een emancipatieproces in gang zet. Ik weet hoe dat werkt, want als spreker van een minderheidstaal, als arbeiderskind en als homoseksuel heb ik er de nodige ervaring mee opgedaan. Er zijn ook verschillen want ik merk dat ik mij nu niet afzet tegen het lineaire denken of de lineaire denkers.

Door de onder 6.1 beschreven ervaringen zie ik nu veel duidelijker mijn kernkwaliteit: creativiteit in denken. Dat is echt een kracht in mij en de zoektocht wordt waar ik die kwaliteit kan inzetten, want uit ervaring weet ik dat niet iedereen en niet iedere organisatie daar op zit te wachten. Voor dat proces van zoeken neem ik de tijd. Een andere kwaliteit die vermoedelijk ook samenhangt met een dominante rechterhemisfeer is rust, met alle aandacht in het hier en nu kunnen zijn: gewaar zijn. Deze kwaliteit kan ik in mijn beroepscontext in alle rollen inzetten.

Ondanks de moeite die ik heb met het planmatig onderzoeken, is het goed dat ik het wel heb gedaan. Ik zie de verschillen in manier van werken nu zo veel duidelijker. Dat helpt mij om als begeleider beter in te kunnen spelen op verschillen in leerstijlen van studenten en collega's.

Voor de komende jaren stel ik mij ten doel om het beeldenken binnen de hogeschool IPABO onder de aandacht te brengen. Allereerst is het voor alle studenten van belang om te weten dat kinderen met ADD, ADHD en dyslexie vaak beelddenkers zijn. Hoe speel je als leerkracht in op hun leerstijl en hun leerbehoefte. Het is belangrijk in de tweede plaats voor studenten die zelf beelddenker zijn en om congruent te blijven dus ook voor collega's. Op deze wijze wil ik in mijn beroepscontext aan het thema inclusie inhoud geven.

In hoofdstuk 5 heb ik al beschreven wat ik over het in gesprek komen met de innerlijke leraar heb ontdekt. Die bevindingen wil ik graag met collega's gaan delen. Met de aanbevelingen draag ik als het ware agendapunten aan en ik ben benieuwd wanneer er op welke agenda het eerste punt staat vermeld! In hoofdstuk 3.5 heb ik toegelicht waarom ik het belangrijk vind om mijn onderzoeksgegevens met anderen te delen: 'een belangrijke drijfveer om met de onderzoeksgegevens naar buiten te komen is mijn overtuiging dat gericht zijn op het proces heel productief kan zijn. In een tijd waarin binnen het onderwijs eenzijdig nadruk gelegd wordt op resultaten en producten belicht ik met mijn onderzoek de andere kant van de medaille'.

6.3 Tenslotte

Voordat ik de verslaglegging van dit praktijkonderzoek afsluit, sta ik stil bij de studenten die aan dit onderzoek hebben meegewerkt. Dankzij hun inzet en de betrokkenheid op elkaars verhalen zijn de verhelderingscomités betekenisvol geworden. Verder wil ik iedereen bedanken die: mij gevraagd heeft de HBO master te gaan doen, mij in mijn leerproces begeleid heeft, mij als critical friend feedback heeft gegeven, mij met de techniek geholpen heeft (een hoera voor de flipcamera), tijdelijk mijn aanwezigheid en/of aandacht gemist heeft, mij hoe dan ook gesteund heeft, werkelijk waar, mede door al die mensen in mijn omgeving heb ik dit meesterstuk kunnen klaren.

Op de titelpagina heb ik dit meesterstuk geopend met een tekst van *Tony Kushner* over een ontmoeting 'van aangezicht tot aangezicht'. Ik sluit af met een gedicht van *Lao Tzu* in de *Tao Te Ching (Het Boek van de Weg, p. 10)* met de veelzeggende ondertitel: een reis in beelden.

We verbinden spaken tot een wiel,
maar het gat in het midden
laat de wagen rijden.

We vormen van klei een pot,
maar de leegte binnenin
houdt alles vast wat we willen

We timmeren van hout een huis,
maar de innerlijke ruimte
maakt het leefbaar.

We werken met wat is,
maar wat niet is, gebruiken we.

Literatuurlijst

Geraadpleegde literatuur:

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

Brohm, R., & Jansen, W. (2011). *Kwalitatief onderzoeken: praktische kennis voor de onderzoekende professional*. Delft: Eburon.

Derkse, W. (2000). *Een levensregel voor beginners*. Tielt: Lannoo.

Diekstra, K. *De innerlijke leraar, reflecties over de spiritualiteit van Augustinus*. Gedownload 8 maart 2011 van http://augustinus-filosoof.nl/augustinus_filosoof_006.htm

Evelein, F., & Korthagen, F. (2011). *Werken vanuit je kern*. Amsterdam: Nelissen.

Fontys OSO SVIB. (2010). *Module student Deel A*. Tilburg: Fontys OSO

Harinck, F. (2007) *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant

Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J. & Scheepsmma, W. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek: een handreiking voor leraren*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff

Korthagen, F., & Lagerwerf, B. (2008). *Leren van binnenuit*. Soest: Nelissen.

Intrador, S.M. (2005). Classroom practices. The Heart of the Teacher: Making the Connection between Teaching and Inner Life[Electronic version]. *Educating Children for Democracy*, nr. 9, 12 – 16.

Intrador, S.M., & Kunzman, R. (2006). Starting With the Soul[Electronic version]. *Educational leadership*, maart 2006, 39 – 42.

Kushner, T. (2011). *Brochure voorstelling 'Angels in america'*. Toneelgroep Amsterdam

Lao Tzu, (2000). *Tao Te Ching. Nederlandstalige editie*. Kampen: Ten Have.

Otter, M den (red.). (2009). *De School Video Interactie Begeleider, volgend in beweging*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant

Parker, P.J. (2005). *Leraar met hart en ziel, over persoonlijke en professionele groei*, Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.

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

Schuijt, L. (2003). *De kracht van bezieling, drijfveren van individuen en organisaties*. Scriptum management.

Bijlage

Vragen voor het interview met studenten over het gesprek met de innerlijke leraar binnen het verhelderingscomité

Palmer schrijft over de innerlijke leraar:

Iedere authentieke roeping komt uiteindelijk van de innerlijke leraar, de stem die mij uitnodigt mijn ware zelf eer aan te doen....De innerlijke leraar is niet de stem van het geweten, maar die van onze identiteit en integriteit. Hij zegt dingen niet omdat ze zo horen, maar laat ons merken wat reëel voor ons is, wat waar is. Dingen als: “Dit past bij je en dat niet”; “Dit ben je en dat ben je niet”.

1. Ben je tijdens een verhelderingscomité in gesprek gekomen met je innerlijke leraar?
2. Zo ja, kun je en wil je daar een voorbeeld van geven?
3. Waardoor (interventies van anderen of anderszins) opende zich bij jou de innerlijke leraar?
4. Hoe werkt het gesprek met de innerlijke leraar door in je persoonlijke professionaliteit?
5. Wat is de invloed van het kijken naar de beelden van lesopnames geweest in dit proces?
6. Wat zijn volgens jou belangrijke voorwaarden om in het verhelderingscomité met beelden in gesprek met je innerlijke leraar te komen?
7. Is er een verband tussen je drijfveren om in het onderwijs te gaan werken en het gesprek met de innerlijke leraar?

Als het antwoord op vraag 1 ontkennend is, kunnen de volgende vragen worden gesteld:

1. Wat heeft de verhelderingscomité's jou opgeleverd?
2. Zijn er volgens jou factoren aan te wijzen die het gesprek met de innerlijke leraar hebben belemmerd?
3. Heb je in het verlengde daarvan suggesties voor de begeleider?
4. Zie vraag 5.
5. Zie vraag 6.