

ElkeGillhaus

1-5-2007

Afstudeerscriptie voor de opleiding

School of human movement & sports [CALO]

Lerarenopleiding lichamelijke opvoeding

Titel;

Hoe kan de docente bewegingsonderwijs zodanig worden ondersteund in haar lessen bewegingsonderwijs [B.O], waardoor positieve transferuitkomsten van geleerde sociale vaardigheden bij leerlingen, kunnen worden vergroot?

Begeleidende docent; Herman Verveld

Student; Elke Gillhaus Klas 4LD

Studentnummer; S220277

	Bladzijde
Inhoudsopgave.	1
Inleiding, motivatie voor het onderwerp, de vraagstelling en deelvragen.	2
Hoofdstuk 1 - Transfer en positieve transferuitkomsten	5
Inleiding.	
1.1 Definiëring van begrippen transfer en transfervermogen.	5
1.2 Het belang van de wendbaarheid van de geleerde vaardigheden binnen transfer.	5
1.3 Positieve en negatieve transfer.	6
1.4 Positieve transferuitkomsten.	6
1.5 Samenvattend /concluderend.	6
1.6 Gebruikte literatuur bij hoofdstuk 1.	7
Hoofdstuk 2 - Een literatuuronderzoek naar transferfactoren.	8
Inleiding.	8
2.1 Een korte inventarisatie van problemen rondom transfer van geleerde vaardigheden.	8
2.2 Een korte inventarisatie van mogelijke oplossingen om de transfer te verbeteren.	8
2.3 Een opsomming van transferfactoren.	9
2.4 Transferfactoren geplaatst in vier categorieën.	9
2.5 Samenvattend/concluderend.	11
2.6 Gebruikte literatuur bij hoofdstuk 2.	12
Hoofdstuk 3 — Van een opsomming van transferfactoren naar een samenhangend transfermodel.	14
Inleiding.	14
3.1 Kenmerken van de leerlingen die de lessen B.0 volgen.	14
3.2 Kenmerken van de school- /leefsituatie van de leerling, "het transferklimaat".	17
3.3 Kenmerken van de les bewegingsonderwijs.	20
3.4 Schematische weergave van kenmerken uit 3.1, 3.2 en 3.3.	21
3.5 Samenvattend en concluderend; Wat weten we nu en hoe verder?	22
3.6 Gebruikte literatuur bij hoofdstuk 3.	23
Hoofdstuk 4 - Ervaringsleren en de leercyclus van Kolb.	24
Inleiding.	24
4.1 Een citaat."Ervaringsgericht leren".	24
4.2 De leercyclus van Kolb.	26
4.3 Een schematische weergave van de leercyclus van Kolb.	27
4.4 De leercyclus in verbinding met ervaringsgericht leren en met de factoren die invloed hebben op positieve transferuitkomsten.	28
4.4.1 Fase 1.= Concreet ervaren.	29
4.4.2 Fase 2 = Observatie, reflectie.	30
4.4.3 Fase 3 = Generaliseren.	32
4.4.4 Fase 4 = Experimenteren.	33
4.5 De cirkel is rond- de cirkel begint opnieuw- de cirkel draait door.	34
4.6 Gebruikte literatuur bij hoofdstuk 4.	35
Hoofdstuk 5 - Resumerend/concluderend - Nawoord en conclusies;	36
Literatuuropgave.	40

Inleiding.

Motivatie voor het onderwerp:

Afgelopen jaar heb ik binnen mijn stages en een project ervaringsleren [Kampeleren, een ervaringsleerproject van jeugdzorginstelling Oosterpoort te Oss] gezien en ervaren hoe lastig het is kinderen sociale vaardigheden aan te leren, op zo'n manier dat het geleerde binnen de les of activiteit ook in een andere situatie gebruikt wordt. Ik heb ook ervaren dat hetgeen in de lessen aan bod komt, op het speelplein en/of in de pauze al weer vergeten is. Waardoor komt dat en is er wat aan te doen?

Situatiebeschrijving als voorbeeld:

Binnen Kampeleren een project ervaringsleren was de leercyclus van Kolb regelmatig onderwerp van gesprek. Deze leercyclus werd bewust gebruikt om b.v. leersituaties na te bespreken. Zou deze leercyclus ook binnen de lessen bewegingsonderwijs een zinvolle aanpak kunnen zijn om positieve transferuitkomsten te vergroten t.a.v. geleerde sociale vaardigheden?

- Een concreet voorbeeld uit de praktijk om de probleemstelling te illustreren.
- Een onderzoek uitgevoerd door Geert van Ham, van zes casestudies naar de manier waarop scholen werken aan het bevorderen van de sociale competentie van hun leerlingen. In de conclusies van dit boek worden vragen voor verder onderzoek geformuleerd;
- Een concreet voorbeeld uit de praktijk om de probleemstelling te illustreren.

De leerlingen op mijn stageschool zitten allemaal om een speciale reden op deze school. Het is ook goed aan de leerlingen te merken dat het speciaal onderwijs leerlingen zijn. Deze redenen verschillen van A.D.H.D, autisme, tot moeilijk opvoedbaar en moeilijk lerende kinderen. Mijn voorbeeld heeft betrekking op groep 8 en de leerling heet Chris, [fictieve naam]

Chris is 11 jaar en bezoekt het speciaal onderwijs, hij heeft A.D.H.D. Hij zit in de hoogste klas van de school. Chris is erg luidruchtig. Hij valt op. Er spelen meerdere problemen tegelijkertijd. Hij heeft vaak woede-uitbarstingen na frustraties. Hij heeft de neiging om veel ruzie te maken, ook om kleinigheden en negeert vooral de rechten van anderen. De agressie die hij uit kan zowel verbaal als fysiek zijn. De verbale agressie is het dreigen, plagen, opzettelijk de ander in verlegenheid brengen, een uitdagende en negatieve intonatie van zijn stem en eisen dat onmiddellijk aan zijn gestelde eisen tegemoet gekomen moet worden. ['brutale dingen zeggen'.]

Hij is niet populair bij groepsgenoten en lokt vaak agressieve reacties uit.

Zijn schoolprestaties liggen lager dan hij zou 'moeten kunnen'.

Op het schoolplein vecht hij vaak met andere jongens, meestal naar aanleiding van een plagerijtje. Moeder: 'Hij kan niets over zijn kant laten gaan. Bij het minste of geringste plagerijtje slaat hij erop. Hij kan dan driftig worden. Veel kinderen zijn bang voor hem. Chris verveelt zich vaak. Er zijn niet veel kinderen meer die met hem willen spelen, want 'Chris is zo gauw boos'. Hij vindt het wel jammer dat hij zo weinig vriendjes heeft en zo vaak ruzie heeft, 'maar ik kan er ook niets aan doen; die anderen beginnen'.

Hij gedraagt zich wat stoer en onverschillig. Hij vertelt dat hij veel ruzie heeft op school. "Ze plagen me altijd" is zijn verklaring, 'als ze me uitschelden mag ik ze toch zeker wel terugslaan?' 'Ik ben niet bang voor ze hoor!' Hij is verbaasd dat hij vaker straf krijgt dan de

andere kinderen.. "Juf heeft de pik op mij". Zijn ouders vertellen dat Chris ook vaak zelf begint met klieren. "Hij wil zo graag vriendjes maar weet niet hoe hij dat voor elkaar kan krijgen".

Hij trekt andere kinderen vaak aan hun kleren of duwt plagerig tegen zijn buurman aan. Dat lijkt zijn manier van contact zoeken. Dat loopt vaak verkeerd af. Een tijdje plagen is nog wel leuk, maar hij weet niet van ophouden. Het lijkt alsof hij niet luistert als de ander zegt dat hij moet ophouden. Hij dringt zijn vriendschap als het ware aan de andere kinderen op. Daarvan zijn deze klasgenootjes niet gediend en ze keren zich van hem af. Soms is hij wel even geaccepteerd in de klas. Dat zijn de momenten dat hij zich als een clown gedraagt en iedereen om hem moet lachen. Hij durft meer dan andere kinderen in de klas: bijvoorbeeld brutale dingen tegen mij zeggen of stiekem vieze geluiden maken in de klas. Ook hierin kan hij geen maat houden en meestal krijgt hij dan straf en moet nablijven.

In de klas is hij slordig met zijn werk. Hij maakt er zich volgens zijn juf 'met een Jantje van Leiden' vanaf. Hij kan slecht tegen kritiek. Als hij een antwoord fout heeft, geeft hij dat zelden toe, maar houdt koppig vol dat zijn antwoord wel goed is. Er is dan niet met hem te praten.

Chris heeft een chaotische gedragsstijl. Hij is extreem druk, impulsief en heeft een lage concentratie. Hij is ongecontroleerd onrustig, het omzetten van informatie in handelen verloopt niet correct. Vaak ongeduldig, moeite met concentratie. Soms gaat het hier om selectieve aandacht. Hij kan zijn aandacht niet richten op belangrijke zaken. Hij reageert steeds op prikkels die om hem heen gebeuren. Kan moeilijk stilzitten, beweegt druk en is voortdurend in actie, steeds wiebelen en friemelen. Kortom motorisch onrustig.

Een gebrekkige impulscontrole. Hij doet onmiddellijk wat in hem opkomt, zonder na te denken bij de gevolgen. Hij kan behoeftebevrediging moeilijk uitstellen. Dat maakt dat hij moeilijk op zijn beurt kan wachten en al antwoord geeft voordat hij weet wat de vraag was. Hij kan in gevaarlijke situaties terecht komen doordat hij niet nadenkt bij wat hij doet. Hij lijkt niet in staat eerst na te denken voordat hij iets doet. Wanneer hij ergens mee bezig is checkt hij niet of het nog altijd goed gaat.

Chris heeft regelmatig het gevoel dat zijn handelen nauwelijks bijdraagt aan het veranderen van de situatie, maar dat hij maar al te vaak slachtoffer is van de omstandigheden. Deze lage inschatting van zelfbeschikking zorgt voor een lage interne locus of control, [zelfsturing] en een egocentrisch zicht op de wereld. Het weerhoudt Chris om tot samenwerking te komen. Door eerdere ervaringen heeft hij het idee dat hij alles zelf moet oplossen.

In de lessen B.0 is constant aandacht voor samenwerken. Hieronder verstaat de lerares de volgende vaardigheden en de bijhorende gedragskenmerken:

- Naar elkaar luisteren: De spreker niet onderbreken, de spreker geïnteresseerd aankijken, antwoord geven, samenvatten wat de ander heeft gezegd.
- Kunnen overleggen: Luisteren, verbale inbreng geven.
- Taken verdelen: Deel nemen aan de activiteit, aangeven welke taak je op je wil nemen.
- Duidelijke communicatie: Goede articulatie, rustig praten, elkaar aankijken.
- Geduld: Rustig blijven, wachten.
- Compromissen sluiten: Overleggen, ideeën van anderen en van jezelf samenvoegen, alternatieven verzinnen.
- Elkaar helpen: Vragen stellen, de ander steunen.

Het blijkt dat alle inspanningen van de lerares en de andere docenten van Chris niet het gewenste resultaat hebben. Soms lijkt het of Chris iets van het geleerde weet toe te passen in andere situaties maar dat is altijd kort van duur en meestal niet het geval.

Hoe kan de docente bewegingsonderwijs zodanig worden ondersteund in haar lessen bewegingsonderwijs [B.O], waardoor positieve transferuitkomsten van geleerde sociale vaardigheden bij leerlingen[zoals Chris], kunnen worden vergroot?

De resultaten voor de docente B.O zouden dan zijn dat zij weet hoe ze binnen de lessen Chris het volgende gedrag ⁶ zou kunnen leren': op een passende manier contact leggen met andere kinderen, het reageren op plagerijen en kritiek, het weigeren van een verzoek, een ander kind op zijn gemak stellen.

Dit alles zodanig dat Chris in staat is positieve transferuitkomsten tot stand te brengen.

- Een onderzoek uitgevoerd door Geert van Ham, van zes casestudies naar de manier waarop scholen werken aan het bevorderen van de sociale competentie van hun leerlingen. In de conclusies van dit boek worden vragen voor verder onderzoek geformuleerd;

Ten Ham, Geert & Volman, Monique in "Scholen voor sociale competentie, een pedagogisch-didactische benadering", Swets & Zeitlinger 1999, isbn-9026515928, schrijven hier;

Als richtlijn voor het werken aan sociale competenties kunnen we formuleren: reflecteer met de leerlingen op het geleerde, bijvoorbeeld in een kringgesprek, zodat leerlingen het geleerde bewuster kunnen toepassen; probeer daarbij het algemene begrip of principe dat aan de orde is te [laten] verwoorden; en zoek vervolgens, bij voorkeur samen met leerlingen, weer naar nieuwe specifieke voorbeelden ervan; stel[denk] vragen die leerlingen hiertoe uitdagen en laat hen daarover discussiëren. Reflecteren is een sterkpunt om te ontwikkelen.

Reflectie komt in de onderzochte casestudies minder uit de verf volgens de auteurs/onderzoekers. Zij constateren dat ten aanzien van de vraag hoe deze vorm van diepgaand leren voor alle leerlingen in het vizier kan komen, verdere didactiek- en theorieontwikkeling nodig is.

Ik hoop met deze scriptie daar een begin mee te maken, kom dan tot de volgende vraagstelling en deelvragen.

Vraagstelling en deelvragen:

Hoe kan de docente bewegingsonderwijs ondersteuning bieden in haar les bewegingsonderwijs zodat mogelijk positieve transferuitkomsten van geleerde sociale vaardigheden worden vergroot?

- Welke aspecten spelen een rol voor de leerlingen bij het toepassen van geleerde sociale vaardigheden binnen de les, ná de les in een andere school / leefsituatie.
- Is het dan mogelijk een model te ontwikkelen dat kan worden gebruikt om de verbinding/relatie te bekijken tussen de ondersteuning van de leraar en de factoren die invloed hebben op de transferuitkomsten.
- Geeft de methodiek van het ervaringsleren samen met de leercyclus van Kolb mogelijk handvatten voor ondersteuning door de docente bewegingsonderwijs waarmee zij er voor kan zorgen dat geleerde "sociale vaardigheden " tijdens de les, ook na de les in een andere situatie worden toegepast rekening houdend met de factoren die positieve transferuitkomsten beïnvloeden ?

Hoofdstuk 1 - Transfer en positieve transferuitkomsten.

Inleiding;

Veel auteurs en publicaties gaan over transfer binnen het onderwijs en bedrijfsleven. Ik heb literatuur gezocht die vooral gericht is op transfer rond projecten ervarend leren en onderwijs. Ik heb hierdoor een beter beeld gekregen van wat er "rond dit begrip speelt".

1.1 Definiëring van begrippen transfer en transfervermogen.

Aan de term transfer worden meer betekenissen gegeven. Zo kom ik tegen dat de term transfer hetzelfde betekent als toepassing. Bij transfer in mijn vraag is juist sprake van een 'vertaalslag': een vertaalslag van een bekende leersituatie naar een andere situatie. In de literatuur over transfer tref ik verschillende indelingen aan in typen transfer.

Ik kies voor de begripsomschrijving van Thijssen [1995] omdat ik verwacht dat het mij kan helpen in het begrijpen van de vraagstelling namelijk; Transfer is de toepassing van het geleerde in een situatie die afwijkt van de oorspronkelijke leersituatie. Iets wat eerder geleerd is nog een keer in precies dezelfde situatie 'herhalen' noemt Thijssen geen transfer.

Transfervermogen is de potentie van een individu om tot transfer te komen, dat wil zeggen het geleerde toe te passen in een situatie die afwijkt van de oorspronkelijke leersituatie. Blijkbaar speelt 'het vermogen' van de leerling een rol in transfer van geleerde vaardigheden.

Ik zie de term toepassing en transfer niet als identiek. Transfer is de toepassing van het geleerde in een situatie die afwijkt van de oorspronkelijke leersituatie. Gaat het om opnieuw toepassen, gebruiken van het geleerde in eenzelfde situatie, dan is sprake van toepassing, maar niet van transfer, niet van 'overdracht' van het geleerde naar een andere, dat wil zeggen afwijkende situatie.

De mate van afwijking kan nogal variëren: die kan groter of kleiner zijn en soms zelfs miniem. In het laatste geval wordt natuurlijk nauwelijks een beroep gedaan op het bij de leerling aanwezige transfervermogen, de bekwaamheid om het geleerde 'over te dragen' ofte 'vertalen' naar een nieuwe situatie.

1.2 Het belang van de wendbaarheid van de geleerde vaardigheden binnen transfer.

De wendbaarheid van het geleerde zal in het ene geval groter zijn dan in het andere. Het begrip wendbaarheid lijkt een kenmerk van het geleerde, het begrip transfervermogen wordt beschouwt als een kenmerk van de lerende.

Anders gezegd: heeft het geleerde een breed, omvangrijk toepassingsgebied dan spreekt Thijssen van algemene transfer; heeft het geleerde een smal, beperkt toepassingsgebied dan spreekt hij van specifieke transfer.

Thijssen stelt het volgende:

Als mensen iets leren in een situatie die erg veel lijkt op de praktijk waarin zij het geleerde moeten toepassen, zullen zij de vertaalslag van het geleerde naar de praktijk gemakkelijker kunnen maken. Dat komt niet omdat hun transfervermogen zo sterk is toegenomen, zodat zij grote vertaalslagen kunnen maken vanuit algemene principes, maar juist omdat de te maken vertaalslag zo klein is. En inderdaad, het aanleren van kleinere vertaalslagen kost relatief mindertijd.

1.3 Positieve en negatieve transfer.

Tot dusver is er onbedoeld steeds gesproken over transfer in gunstige zin, als iets positiefs. Thijssen maakt ook onderscheid tussen positieve en negatieve transfer. Als het eerder geleerde ertoe bijdraagt een nieuwe taaksituatie op een goede manier op te lossen dan is er sprake van positieve transfer. Soms echter werkt het eerder geleerde als verwarrend of belemmerend bij de oplossing van andere taaksituaties: dan spreekt men van een negatieve transfer. Daarvan is bijv. sprake als men een taaksituatie ten onrechte 'denkt' te kunnen interpreteren of herkennen als oplosbaar volgens een eerder geleerde methode. Ook bij het aanleren van nieuwe zaken speelt negatieve transfer vaak een rol, doordat eerder geleerde zaken belemmerend werken. Met name omdat ze door enige [oppervlakkige] overeenkomst verwarrend werken. Een dergelijke 'storing' wordt wel aangeduid als interferentie.

1.4 Positieve transferuitkomsten.

In mijn vraagstelling gaat het om positieve transferuitkomsten. Deze kan ik dan definiëren als de effectieve en continue toepassing van wat tijdens de les is geleerd, zoals vastgesteld op een bepaald moment na de les. Effectief is dan in de juiste situatie en op de juiste manier. Continue is dan voortdurend en niet incidenteel.

Transfermaatregelen worden omschreven als activiteiten die worden verricht om het tot stand komen van transfer te vergemakkelijken. Deze activiteiten kunnen gericht zijn op personen en processen.

Voor mijn vraagstelling zou ik kunnen kijken of er transfermaatregelen te bedenken zijn die zorgen voor positieve transferuitkomsten. Daarvoor is het nodig dat ik weet welke aspecten in welke samenhang daarbij een rol spelen en welke ondersteuning de lerares daarin kan bieden.

1.5 Samenvattend /concluderend;

Het blijkt dat transfer op verschillende manieren tot stand kan komen. De 'weg' waarlangs transfer tot stand komt heeft effect op de wendbaarheid en de toepassingsmogelijkheden van het geleerde voor de leerling. Stel dat het geleerde tot stand komt door herhaling van een begrip zoals "feedback geven", en of het oefenen van de vaardigheid die daarbij hoort, dan is het resultaat van deze weg naar transfer eerder een routine. Soms is het verwerven van routines handig en nuttig. De leerling hoeft er niet bij na te denken waardoor ze bijna automatisch plaatsvinden. Daarin zit ook het nadeel; de onderdelen zijn niet [meer] voor reflectie beschikbaar. Dat betekent dat in die situaties waarin kennis of vaardigheden geleerd zijn vooral en alleen door herhaling en oefenen, het risico groot is dat transfer achterwege blijft. Routine levert een beperkte wendbaarheid van het geleerde en blijft dan ook meestal beperkt tot lage positieve transferuitkomsten.

Op basis van de literatuur die ik gelezen heb lijkt het alsof transfer zoals nu veelal geformuleerd slechts een richting kent. Vertaalt naar de les B.O, beginnende bij de les B.O en eindigend in de toepassingssituatie na de les. Er dient evengoed aandacht besteed te worden aan de overgang van de situatie vóór de les B.O náár de les als aan de overgang in de les naar de situatie na de les. De meeste definities van transfer zijn gebaseerd op deze laatste overgang. Dat is eigenlijk pas de helft van het totale transferproces. Dan is het mogelijk een andere definitie te hanteren dan die door Thijssen voorgesteld.

Transfer is de mate waarin leerlingen in staat zijn om relaties te leggen tussen [gedrag in] de school/leefsituatie en [gedrag in] de leersituatie (de les B.O.). In het bijzonder de mate waarin de leerling relevante leerpunten/doelstellingen uit de school/leefsituatie weet om te zetten in haalbare doelstellingen ten behoeve van een leersituatie. En de mate waarin de leerling relevante leerpunten uit de leersituatie, weet toe te passen in de school/leefsituatie na de les. Met leersituatie bedoel ik hier 'de les B.O'.

Hiervoor zal reflectie en begeleiding door de leraar helpend kunnen zijn voor de leerling. Om dit transferproces te realiseren, door haalbare doelstellingen uit verschillende situaties met elkaar te verbinden, rekening houdende met de factoren die dit transferproces beïnvloeden, lijkt een ingewikkelde klus zowel voor leerling als leraar in beeld te komen.

1.6 Gebruikte literatuur bij hoofdstuk 1;

- Thijssen, JGL & Ouden, M.D den 1995. Betekenis en werking van transfer. Bohn Stafleu van Loghum, Houten
- Der Nutzen des Nachklangs. Neue Wege der Transfersicherung bei handlungs- und erfahrungsorientierten Lernprojekten Alex Ferstl ea, Ziel-Verlag 2003, isbn 393721013X
- Duindam, T., Glas, M. & van der Ploeg, J. (1996). De sprong wagen. Activerende hulpverlening in de jeugdzorg. Utrecht: NIZW.
- Robert E. Haskell, Transfer of learning, cognition, instruction, and reasoning, 2001 Academic Press, isbn 0123305950
- ten Ham, Geert & Volman, Monique, Scholen voor sociale competentie, een pedagogisch-didactische benadering, Swets & Zeitlinger 1999, isbn-9026515928

Hoofdstuk 2 - Een literatuuronderzoek naar transferfactoren.

Inleiding;

Welke aspecten spelen een rol voor de leerlingen bij het toepassen van geleerde sociale vaardigheden binnen de les, ná de les in een andere school / leefsituatie? Om een model van het transfer proces te kunnen ontwerpen geef ik daarom een overzicht van een verkennend literatuuronderzoek. Dit resulteert in een beschrijving van factoren die direct of indirect met transferuitkomsten lijken samen te hangen, of van welke effecten sterke indicaties bestaan. Deze factoren kunnen worden ingedeeld in vier verschillende categorieën. Met deze ordening wil ik verschillende factoren met elkaar in verband brengen. Naar een model voor transfer t.b.v. ondersteuning door de lerares bewegingsonderwijs binnen de lessen B.O.

2.1 - Een korte inventarisatie van problemen rondom transfer van geleerde vaardigheden.

Uit de interviews en ervaringen die ik voor het project Kampeleren heb uitgewerkt en literatuur blijken veel factoren invloed te hebben op transfer en positieve transferuitkomsten. Er is als het ware sprake van een meerdere problemen rondom transfer.

In een overzicht van transferproblemen zijn door Buhler [Das Problem des Transfers. Kritisches zur erlebnisorientierten Kurzzeitpädagogik, Deutsche Jugend jhrg 34,2,feb,p71-77] De volgende categorieën onderscheiden;

- De toepassingssituatie [thuis, schoolplein] en de leersituatie [*de les bewegingsonderwijs*] zijn niet gelijk; de toepassingssituatie is veel complexer.
- De leerervaring is te kort van duur en intensiteit.
- De leerlingen worden tijdens het transferproces niet begeleid
- Het "vakantie"gevoel blokkeert de transfermotivatie
- Er wordt in de toepassingssituatie te weinig geoefend met de opgedane ervaringen.
- Er is weinig structuur in het gehele transferproces.

Deze categorieën komen overeen met mijn ervaringen tijdens "Kampeleren."

2.2 - Een korte inventarisatie van mogelijke oplossingen om de transfer van geleerde vaardigheden te verbeteren.

De volgende oplossingen zijn mogelijk [volgens Buhler Das Problem des Transfers. Kritisches zur erlebnisorientierten Kurzzeitpädagogik, Deutsche Jugend jhrg 34,2,feb,p71-77];

Duidelijke doelstellingen en afspraken over de verwachtingen

Evenwichtige samenstelling van de groepen

Intensieve training en nabegeleiding.

Rollenspelen als transfermethoden

Ook in "Sociale competentie en de brede school" (Van Oenen 2001) worden er een viertal kwaliteitscriteria voor een leeromgeving beschreven, ontleend aan VSD (verlengde schooldag)-experimenten. Deze zouden kunnen bijdragen aan een verbetering van de toepassing van geleerde vaardigheden in een andere dan de leersituatie.

Samengevat zijn dat:

Activiteiten moeten levensecht, functioneel en zelfgekozen zijn.

Leerlingen moeten zoveel mogelijk eigen verantwoordelijkheid dragen en kunnen oefenen met diverse rollen.

Activiteiten moeten er op gericht zijn dat leerlingen hun grenzen verleggen en daarbij ook succeservaringen opdoen.

Activiteiten moeten reflectie stimuleren op eigen handelen en dat van anderen.

2.3 - Een opsomming van transferfactoren.

Wat zijn vanuit de literatuur de meest genoemde factoren die invloed hebben op transfer en positieve transferuitkomsten:

1. Rol van de leraar.
2. Samen werking tussen de leraren van de leerling.
3. De leefsituatie thuis, school waarin het geleerde moet worden toegepast en de leersituatie[de lessituatie B.0] zijn te verschillend, de toepassingssituatie is complexer.
4. Het gevoel van vrijheid binnen de les B.0 wat wellicht de transfermotivatie blokkeert.
5. Het oefenen in de toepassingssituatie met de opgedane ervaringen.
6. De leerervaring is te kort van duur en intensiteit
7. De begeleiding van de leerlingen tijdens het transferproces en de structuur in het gehele transferproces
8. Persoonlijkheidskenmerken van de leerling,
9. Motivatie van de leerling om te leren en te transfereren
10. Het wanneer en hoe bepalen van de doelstellingen,
11. De leerstijl van de leerling

Uit;

-Robert E. Haskell, Transfer of learning, cognition, instruction, and reasoning, 2001

Academie press, isbn 0123305950

- Dam, G.ten, Volman,M., Westerbeek,K., Wolfgram, P. & Ledoux, G. (2003). Sociale competentie langs de meetlat. Het evalueren en meten van sociale competentie. Den Haag. Transferpunt Onderwijsachterstanden

Wat het centrale probleem is of het aangrijpingspunt precies is, komt niet duidelijk naar voren in bovenstaande literatuur. Het is vooral een stapeling van factoren zonder dat er meer of minder waarde aan bepaalde factoren gegeven worden.

Om de effecten van bepaalde factoren op transfer uitkomsten te kunnen onderzoeken en begrijpen, dient een totale benadering van het gehele proces van transfer te worden gehanteerd.

Dergelijke systeembenaderingen zijn eerder beschreven als het transfer systeem [Holton et al., 2000b], en bevatten een zo compleet mogelijk overzicht van invloedrijke factoren en hun relaties met transfer.

Met het verkennen van deze transferfactoren en de toepassing binnen de lessen B.0 is nog niets gezegd over het kunnen, willen, mogen, durven toepassen van het geleerde? De vormen van transfer; specifieke transfer,'toepassing van het geleerde op een smalle, beperkte reeks van taaksituaties. Of meer algemene transfer,'toepassing van het geleerde op een brede, omvangrijke reeks van afwijkende taaksituaties'. Zoals eerder beschreven rondom het begrip transfer.

2.4 - Transferfactoren geplaatst in vier categorieën

Ik kom dan tot de volgende categorieën van factoren die invloed hebben op de transferuitkomsten;

1. Kenmerken van de leerlingen die de lessen B.0 volgen.
2. Kenmerken van de school / leefsituatie van de leerling, voor en na de les.
Het transferklimaat.
3. Kenmerken van de les.
Transferbevorderende factoren in de les / het traject.
4. Rol van de leraar

Ad 1- Kenmerken van de leerlingen die de lessen B.0 volgen.

Deze kenmerken kunnen worden onderverdeeld in categorieën die verband houden met

- a- het vermogen van de leerlingen,
- b- persoonlijkheid / relatie
- c- houding en motivatie.

la Met betrekking tot het vermogen lijken algemene intelligentie, abstractievermogen, leeftijd en eerdere ervaring met soortgelijk leren van sociale vaardigheden van belang.

lb Met betrekking tot persoonlijkheidskenmerken worden factoren genoemd m.b.t; de leerling; zoals emotieregulatie, zelfbeeld, relatie met leeftijdsgenoten, taakgerichtheid, regulatie gedrag, stabiliteit en temperament.

Temperament, aangeboren reactiepatronen zoals angstigheid of prikkelbehoefte

Stabiliteit, prikkelgevoeligheid en snelheid van herstel na verstoring van evenwicht

Vitaliteit, lichamelijke veerkracht

Emotie - regulatie, hoe de leerling de emoties reguleert

Regulatie gedrag, hoe de leerling het eigen gedrag beheerst

Zelfbeeld, hoe goed de leerling over zichzelf denkt

Relatie met leeftijdsgenoten, het vermogen op adequate wijze om te gaan met leeftijdsgenoten

Taakgerichtheid, het vermogen zich op een taak te richten en deze af te maken.

lc Als belangrijke houding en motivatie ten aanzien van transfer komt de betrokkenheid van de leerling bij de gestelde doelen naar voren. Bereidheid en commitment, het gaat dan om de motivatie van de leerling om te leren en te transfereren. De mate waarin de leerling vooraf gereed is om aan de les te beginnen, deel te nemen en de mate waarin de les achteraf gezien aan de verwachtingen heeft voldaan.

Deze factoren worden genoemd zonder dat verder duidelijk is in welke mate of op welke wijze invloed op transfer aan de orde is. "Ze spelen een rol" neem ik aan vanuit literatuuronderzoek / zie bronnen uit "Kampeleren."

-Handboek Kampeleren 2002, primitief kamperen voor gezinnen, Riet Cuypers en Bernadette van den Akker,interne uitgave Oosterpoort. [2002]

-Evaluatie 2004, Kampeleren 2004, primitief kamperen voor gezinnen, Riet Cuypers en Bernadette van den Akker,interne uitgave Oosterpoort. [2004]

-Kampeleren naar de mening van de klant, Deel 4; 2003 - en alle voorgaande jaren samen. Eindverslag over een onderzoek van jaren, Joosten en van der Linden

Ad 2 Kenmerken van de school / leefsituatie van de leerling, voor en na de les.

Binnen de leefomgeving van de leerling kan er een onderscheid gemaakt worden tussen de algemene leefomgeving en de meer op school gerichte situatie.

Factoren die vanuit de meer algemene leefomgeving/ leefsituatie transferuitkomsten kunnen beïnvloeden zijn de mate van autonomie die de leerling kan ervaren in zijn leefsituatie/omgeving.

Variabelen in de leefomgeving en leefsituatie van de leerling die mogelijk invloed hebben op de transfer zijn de mogelijkheid tot gebruik van het geleerde, de mate waarin anderen transfer sanctioneren, algemene weerstand tegen verandering in de situatie, persoonlijke positieve gevolgen die transfer heeft voor de leerling, de persoonlijke negatieve gevolgen die het niet transfereren voor de leerling heeft en de mate van ondersteuning van andere kinderen en/of belangrijke anderen in de leefsituatie.

Ad 3 Kenmerken van de les.

Kenmerken van de les die van invloed zijn op transferuitkomsten. Literatuur laat zien dat het in de les opnemen van elementen die overeenkomen met de leefsituatie, algemene principes van dat wat de leerling wil leren, variatie in oefeningen en gebeurtenissen tijdens het de les, overleren, het stellen van specifieke doelen ten aanzien van de les en transfer en relapse prevention modules de transferuitkomsten kunnen verbeteren.

Ad 4 Rol van de leraar.

Om de rol / effecten van ondersteuning door de lerares op transferuitkomsten te kunnen vaststellen is het noodzakelijk te bepalen wat voor ondersteuning kan worden geboden, en hoe deze ondersteuning transferuitkomsten kan beïnvloeden.

Op basis van onderzoek wordt door 'Holton' verondersteld dat ondersteuning van de lerares transferuitkomsten direct kunnen beïnvloeden, of indirect via het transferklimaat, de leeruitkomsten van de leerlingen, of de motivatie van leerlingen om te leren en te transfereren. Deze aspecten zal ik in het volgende hoofdstuk [3] verder uitwerken omdat daarin een aangrijpingspunt zit voor de lerares om invloed uit te oefenen op zaken die positieve transferuitkomsten beïnvloeden.

In hoofdstuk 4 zal ik met de leercyclus van Kolb proberen een werkwijze te beschrijven die de lerares in de les B.O kan volgen waarmee e.e.a een plek kan krijgen binnen de les B.O.

2.5- Samenvattend /concluderend;

De geformuleerde problemen en oplossingen om de transfer van geleerde vaardigheden te verbeteren, van Buhler en Van Oenen in 2.1 en 2.2 leiden naar mijn idee tot het volgende kader voor de invulling van de lessen - en nabegeleidingsfase.

- Het verschil tussen de leer- en school/leefsituatie moet niet onderschat worden. Tijdens de lessen B.O zal er doelgericht moeten worden gewerkt naar de andere school/leefsituatie. Dat is mogelijk door in de lessen een concreet toekomstplan op te zetten waarbij situaties expliciet worden onderscheiden en benoemd, en door de afspraken vast te leggen in een contract. Daarbij moet ook duidelijk zijn welke wederzijdse verwachtingen er zijn.
- Indien de leerervaring te kort van duur en intensiteit is geweest, moet het mogelijk gemaakt worden een kort herhalingsproject in een nabegeleidingsprogramma in te bouwen.

- De lessen moeten een duidelijke structuur hebben, de thema's die de leerlingen in hun toekomstplan hebben aangedragen zijn de leidraad voor de acties die de leerling samen met andere leerlingen en de lerares onderneemt.
- Er moet sprake zijn van oefening van de opgedane leerervaringen in de periode dat de lessen B.0 er zijn. De naam trainingsfase is dan bewust gekozen, de leerling zal misschien kortdurende cursussen en trainingen dienen te volgen om zijn opgedane ervaringen in andere settings toe te passen.
- De nabegleiding zou gegarandeerd moeten zijn. Zoals ook geldt voor de lessen, is hier de taak en attitude van de begeleiders erg belangrijk.

Om factoren die direct of indirect met transferuitkomsten lijken samen te hangen te kunnen benoemen in 2.3 en te benoemen van welke effecten sterke indicaties bestaan, zijn de gevonden transferfactoren verdeeld in vier categorieën in 2.4. Ik kom dan tot de volgende categorieën van factoren die invloed hebben op de transferuitkomsten;

Kenmerken van de leerlingen die de lessen B.0 volgen, kenmerken van de school / leefsituatie van de leerling, voor en na de les, het transferklimaat, kenmerken van de les, transferbevorderende factoren in de les / het traject en de rol van de leraar.

Het lijkt zinvol en nuttig een "totaalbenadering" van het gehele proces van transfer te hanteren. Zo kan het mogelijk worden deze factoren in te delen in verschillende categorieën en zo tot een meer samenhangend geheel te komen om met deze ordening verschillende factoren met elkaar in verband te brengen. Dit alles "hypothetisch en voorlopig". Om zo de effecten van bepaalde factoren op transfer uitkomsten te kunnen onderzoeken en begrijpen zodat de leraar B.0 zich meer bewust is van wat positieve transferuitkomsten kan beïnvloeden en een vertrekpunt kan kiezen om de leerling direct of indirect te beïnvloeden via bijvoorbeeld het leerklimaat.

Ik kan me dan op verschillende startpunten richten. Ik kies ervoor om de begeleiding van de leerlingen tijdens het transferproces en de structuur in het gehele transferproces middels ervaringsleren en de leercyclus van Kolb verder uit te werken in hoofdstuk 4.

Hierbij heb ik mij laten leiden door het 'HRD Evaluation Research and Measurement Model' [Holton, 1996, p. 17]

2.6 Gebruikte literatuur bij hoofdstuk 2;

- Dam, G.ten, Volman, M., Westerbeek, K., Wolfgram, P. & Ledoux, G. (2003). Sociale competentie langs de meetlat. Het evalueren en meten van sociale competentie. Den Haag. Transferpunt Onderwijsachterstanden
- Overveld, C.W. van, Louwe, J.J. (2005) Effecten van programma's ter bevordering van de sociale competentie in het Nederlandse primair onderwijs. In: Pedagogische Studiën 2005 (82) 137-159
- Oenen, S. van, Bakker, P.P., Valkestijn, M. (2005) Jeugdactiviteiten in de brede school. Werkboek voor kwaliteitsontwikkeling: doelen, methodiek, evaluatie. Utrecht, NIZW. Amsterdam
- Oenen, S. van (2001) Sociale competentie en de brede school. Utrecht, NIZW.
- Holton, E.F, III [1996] The Flawed Four-Level Evaluation Model. Human Resource Development Quarterly, 7[1], 5-21. HRD Evaluation Research and Measurement Model' [Holton, 1996, p. 17]

- Handboek Kampeleren 2002, primitief kamperen voor gezinnen, Riet Cuypers en Bernadette van den Akker,interae uitgave Oosterpoort. [2002]
- Evaluatie 2004, Kampeleren 2004, primitief kamperen voor gezinnen, Riet Cuypers en Bernadette van den Akker,interne uitgave Oosterpoort. [2004]
- Kampeleren naar de mening van de klant, Deel 4; 2003 - en alle voorgaande jaren samen. Eindverslag over een onderzoek vanjaren, Joosten en van der Linden

Hoofdstuk 3 - Van een opsomming van transferfactoren naar een samenhangend transfermodel.

Inleiding;

In het vorige hoofdstuk zijn de gevonden transferfactoren ingedeeld in vier verschillende categorieën. Met deze ordening wil ik verschillende factoren met elkaar in verband brengen. Deze aspecten worden aan het einde van dit hoofdstuk door mij in een model overzichtelijk en schematisch weergegeven en verder uitgewerkt.

De lerares B.O zal zelf het aangrijpingspunt moeten kiezen!!

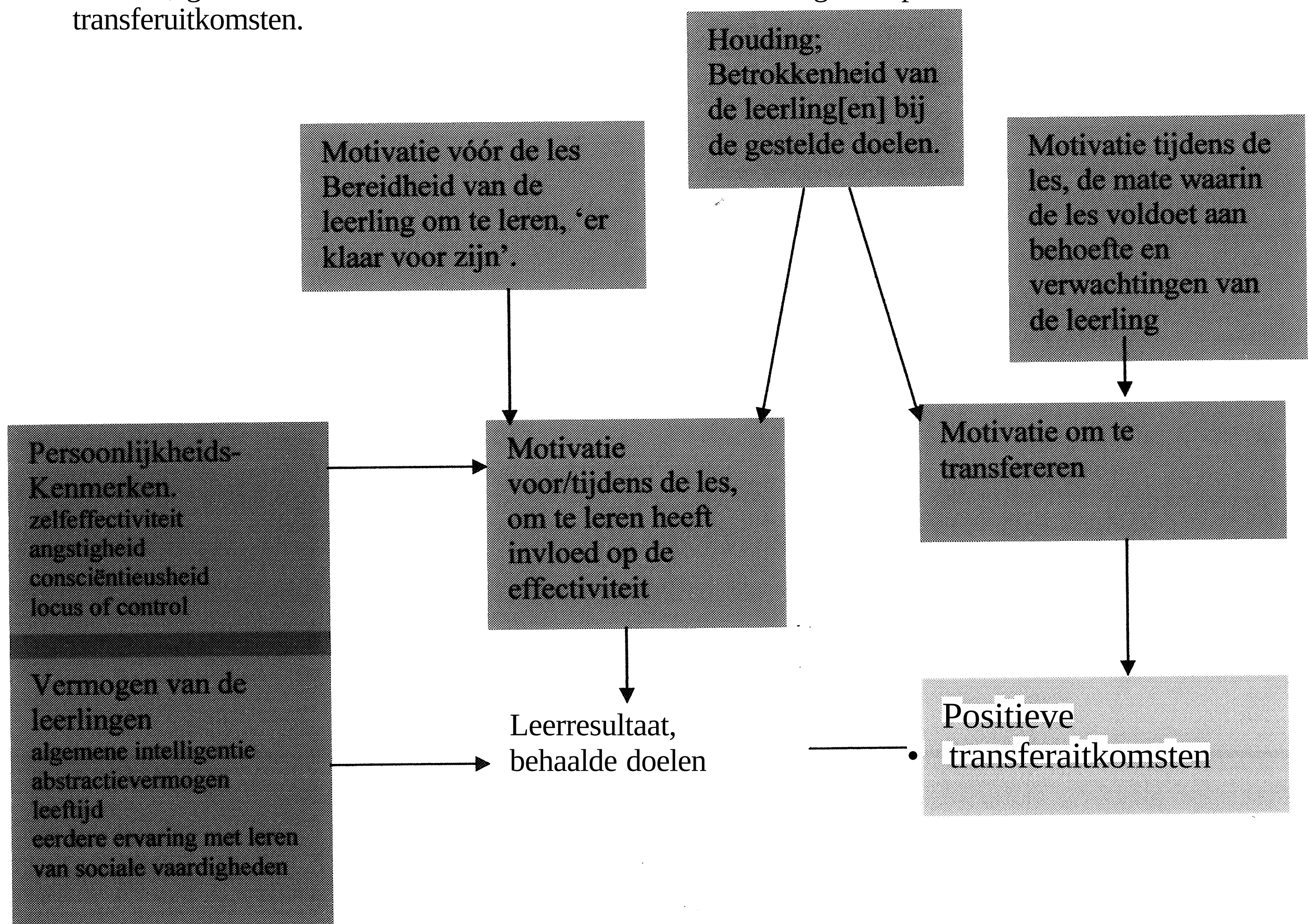
Is het mogelijk een model te ontwikkelen dat kan worden gebruikt om de verbinding/relatie te bekijken tussen de ondersteuning van de leraar B.O en de factoren die invloed hebben op de transferuitkomsten, zodat de leraar beter in staat is invloed uit te oefenen op deze factoren. Daarvoor zal ik bovenstaande factoren in een overzichtelijk schema proberen weer te geven.

3.1- Kenmerken van de leerlingen die de lessen B.O volgen.

Positieve transferuitkomsten zijn alleen dan mogelijk als leerlingen in staat en bereid zijn te leren gedurende het traject/de lessen B.O en het geleerde in de school/leefsituatie kunnen toepassen. Deze kenmerken kunnen worden onderverdeeld in verschillende categorieën;

1. het vermogen van de leerlingen
2. persoonlijkheid
3. motivatie en houding

Schema; geeft de relatie aan tussen kenmerken van de leerlingen en positieve transferuitkomsten.



Bovenstaand schema; geeft de relatie aan tussen kenmerken van de leerlingen en positieve transferuitkomsten.

Ik zal nu proberen deze factoren iets concreter uit te werken zó dat de lerares B.O, zichzelf over de leerling en aan de leerling vragen kan stellen om zicht te krijgen op welke factoren en de mate waarin deze factoren een rol spelen om tot positieve transferuitkomsten te komen. Dit vraagt wel een onderzoekshouding, reflectievermogen en bewustzijn van de docente.

Positieve transferuitkomsten zijn alleen dan mogelijk als leerlingen in staat en bereid zijn te leren gedurende de lessen / het traject en het geleerde in de school/ leefsituatie kunnen toepassen. Onderstaande begrippen lijken daarbij een sleutelrol te vervullen.

De bron van deze factoren en de uitwerking komen uit het project Kampeleren waar ik aan meegewerkt heb. Mijn idee en aanname is dat ze ook toepasbaar zijn in de les B.O.

Bron;

-Handboek Kampeleren 2002, primitief kamperen voor gezinnen, Riet Cuypers en Bernadette van den Akker,interne uitgave Oosterpoort. [2002]

-Evaluatie 2004, Kampeleren 2004, primitief kamperen voor gezinnen, Riet Cuypers en Bernadette van den Akker,interne uitgave Oosterpoort. [2004]

-Kampeleren naar de mening van de klant, Deel 4; 2003 - en alle voorgaande jaren samen. Eindverslag over een onderzoek vanjaren, Joosten en van der Linden

Zelfeffectiviteit in het algemeen

geloof ik dat anderen mij waarderen voor mijn capaciteiten

heb ik het gevoel dat ik steeds beter aan het worden ben binnen de les B.O....

heb ik het gevoel dat ik in staat ben op effectieve wijze deel te nemen....

ben ik tevreden over mijn wijze van deelname...

heb ik het gevoel dat ik succesvol ben in mijn wijze van deelname....

heb ik voldoende zelfvertrouwen om mijn mening over mijn deelname te verdedigen

Angstigheid, in het algemeen

ben ik soms bang dat ik het verkeerde doe in de les

voel ik me soms schuldig als ik ⁴'nee' moet zeggen...

maak ik me soms zorgen over dingen, activiteiten in de les....

laat ik me snel ontmoedigen door tegenslagen in de les....

ben ik gespannen onder de druk van de lesgroep.

blijf ik lang piekeren over problemen in de les...

Consciëntieusheid, in het algemeen

werk ik hard om mijn ideeën te verwezenlijken....

denk ik meestal goed na voordat ik iets doe....

doe ik de vervelendste werkzaamheden, opdrachten eerst....

heb ik een grote mate van "zelfdiscipline".....

plan ik wat er moet gebeuren graag vooruit

Externe locus of control; Bewuste invloed van anderen op verloop eigen leven, in het algemeen

kan ik zelf niet bepalen wat er in mijn leven gebeurt...

bepaal ik door mijn gedrag zelf nauwelijks hoe de les/mijn leven verloopt....

heb ik het idee dat wat in de les /mijn leven plaatsvindt voornamelijk bepaald wordt door de mensen met macht....

wordt mijn leven bepaald door belangrijke anderen....
heb ik wat geluk nodig om te bereiken wat ik wil....
hangt het verloop van mijn leven grotendeels samen met toevallige gebeurtenissen....

Interne locus of control; Vermogen om eigen belangen te beschermen, in het algemeen.....
Hebben leerlingen als ik kans eigen belangen veilig te stellen als die bijvoorbeeld in gaan tegen het groepsbelang...
ben ik goed in staat mijn eigen belangen veilig te stellen...
is het vaak mogelijk mijn eigen belangen veilig te stellen tegen nadelige gebeurtenissen...

Houding, motivatie, bereidheid, commitment

Voor „tijdens en na de lessen B.O.
Het gaat dan om de motivatie om te leren en te transfereren.

Motivatie om te leren voordat ik aan de lessen deelnam.....
was ik sterk gemotiveerd om eraan deel te nemen....
was ik heel enthousiast om eraan te beginnen.....
wilde ik de inhoud, het programma ervan graag leren kennen....
had ik zin om eraan deel te nemen

Motivatie om te leren tijdens de lessen.....
wilde ik mijn doelen binnen de lessen koste wat kost met goed resultaat afronden/bereiken

Interventie vervulling
Tijdens de lessen.....
heb ik bijna alles geleerd wat ik wilde leren....
kwam de inhoud ervan overeen met mijn verwachtingen....
was het verloop van de lessen zoals ik had verwacht...

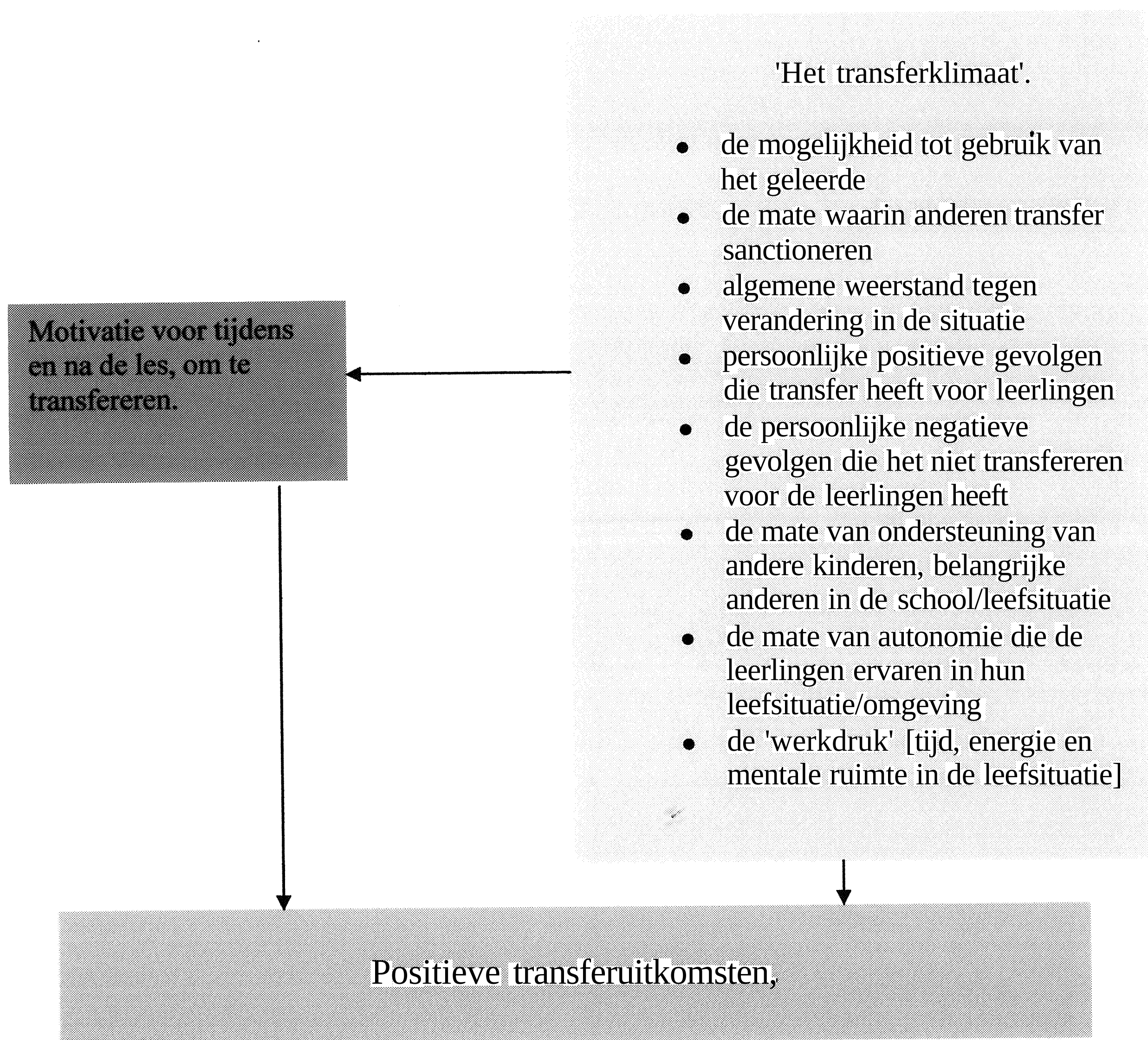
Motivatie om te transfereren sinds ik aan de lessen heb deelgenomen.....
kon ik niet wachten het geleerde in andere situaties toe te passen....
vind ik dat het geleerde in de lessen me helpt bij het bereiken van mijn gestelde doelen.....
wil ik het geleerde graag toepassen in andere situaties.....
ben ik zeker van plan het geleerde te gaan toepassen, voor zover ik dat nog niet doe....

3.2 - Kenmerken van de school/ leefsituatie van de leerling, voor en na de les.

⁶Het transferklimaat'

Variabelen in de leefomgeving en leefsituatie van de leerling die het 'transferklimaat'⁹ bepalen en met name invloed hebben op positieve transferuitkomsten.

Schema; geeft de relatie aan tussen kenmerken van het transferklimaat en positieve transferuitkomsten.



Ook hier kan de lerares zichzelf over de leerling en aan de leerling de volgende vragen stellen om zicht te krijgen op welke factoren een rol spelen om tot positieve transferuitkomsten te komen en in welke mate daar invulling aan is gegeven. Wat is belangrijk voor deze leerling om tot positieve transferuitkomsten te komen?

De mogelijkheid tot gebruik van het geleerde.

Sinds ik aan de lessen heb deelgenomen...

heb ik op school en in andere situaties, mijn leefsituatie ruime mogelijkheden om het geleerde toe te passen.

beschik ik in mijn leefsituatie over alle middelen en materialen die nodig zijn om het geleerde toe te passen

bied mijn leefomgeving, leefsituatie, me alle gelegenheid het geleerde toe te gaan passen....

is het moeilijk de middelen en materialen te krijgen die nodig zijn om het geleerde in mijn leefomgeving, leefsituatie, toe te passen.

Sancties van anderen tegen transfer. Sinds ik aan de lessen heb deelgenomen...

merken de lerares, kinderen, belangrijke anderen in mijn leefsituatie, mijn toepassing van het geleerde in mijn situatie eigenlijk niet op.

maken de lerares, kinderen, belangrijke anderen in mijn leefsituatie, bezwaar als ik het geleerde in mijn situatie toepas

zijn de lerares, kinderen, belangrijke anderen in mijn leefsituatie, tegen het toepassen van het geleerde....

geloven de lerares, kinderen, belangrijke anderen in mijn leefsituatie niet dat het geleerde in de lessen mij helpt mijn situatie positief te beïnvloeden...

Weerstand tegen verandering. In het algemeen.

staan de lerares, kinderen, belangrijke anderen in mijn leefsituatie sceptisch tegenover het geleerde in de lessen....

vinden de lerares, kinderen, belangrijke anderen in mijn leefsituatie deelname aan de lessen heel waardevol...

doen de lerares, kinderen, belangrijke anderen in mijn leefsituatie dingen liever op de gebruikelijke manier dan dat ze daarvoor nieuwe kennis/ vaardigheden gaan toepassen....

staan de lerares, kinderen, belangrijke anderen in mijn leefsituatie open voor veranderingen ten aanzien van de manier waarop we nu 'samen bewegen'.

Persoonlijke positieve gevolgen transfer. Sinds ik aan de lessen heb deelgenomen.

kan ik zeker een bepaalde erkenning of beloning verwachten als ik het geleerde toepas....

krijg ik meer waardering voor mijn functioneren als ik het geleerde toepas...

stellen de lerares, kinderen, belangrijke anderen in mijn leefsituatie het op prijs als ik het geleerde toepas....

interesseert het de lerares, kinderen, belangrijke anderen in mijn leefsituatie eigenlijk niet of ik het geleerde toepas.

Persoonlijke negatieve gevolgen transfer. Sinds ik aan de lessen heb deelgenomen...

krijg ik negatieve reacties van de lerares, kinderen, belangrijke anderen in mijn leefsituatie als ik het geleerde niet toepas....

krijg ik minder waardering voor mijn functioneren als ik het geleerde niet toepas....

merken de lerares, kinderen, belangrijke anderen in mijn leefsituatie het wel op als ik het geleerde niet toepas.

Ondersteuning van kinderen, belangrijke anderen in mijn leefsituatie. Sinds ik aan de lessen heb deelgenomen.

bieden kinderen, belangrijke anderen in mijn leefsituatie praktische hulp bij toepassing van het geleerde...

geven de lerares, kinderen, belangrijke anderen in mijn leefsituatie informatie ten aanzien van toepassing van het geleerde....

laten de lerares, kinderen, belangrijke anderen in mijn leefsituatie blijken mijn toepassing van het geleerde te waarderen...

laten de leraren, kinderen, belangrijke anderen in mijn leefsituatie blijken vertrouwen te hebben in mijn toepassing van het geleerde....

Gewenste ondersteuning. In het algemeen

had ik graag meer steun en hulp van anderen gehad tijdens de lessen...

had ik graag meer steun en hulp gehad van anderen bij het toepassen van wat ik heb geleerd tijdens de lessen....

Leefomgeving/ leefsituatie. In het algemeen

heb ik veel vrijheid in de uitvoering van het geleerde en in andere situaties....

heb ik veel invloed op de planning van het geleerde

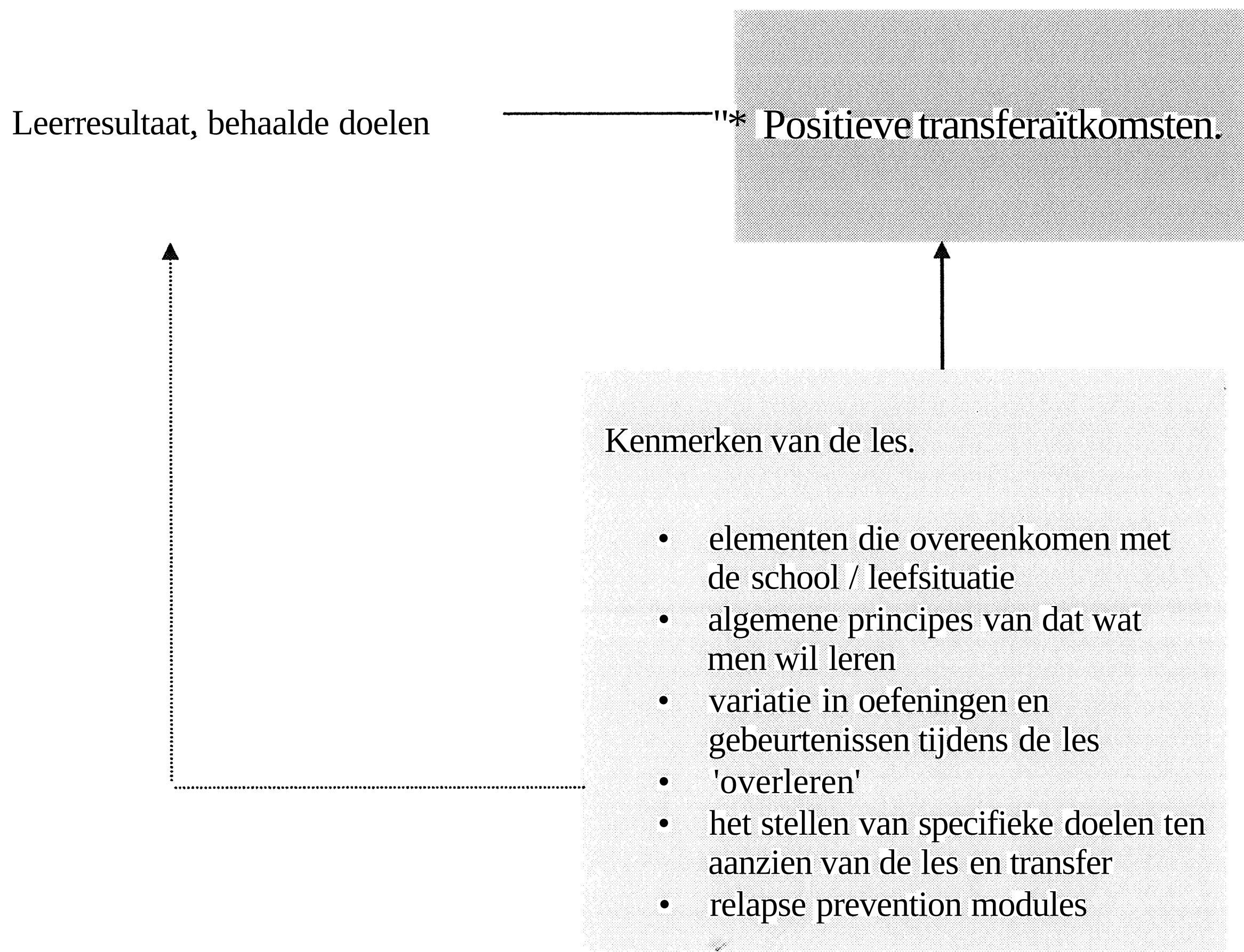
kan ik zelf bepalen hoe ik in de lessen B.0 dingen organiseer...

kan ik zelf bepalen hoeveel tijd ik besteed aan een bepaalde taak in de les B.0....

3.3 - Kenmerken van de les 6.Q.

Kenmerken van de les die van invloed zijn op transferuitkomsten.

Schema; geeft de relatie aan tussen kenmerken van de les en positieve transferuitkomsten.



Ook hier kan de lerares zichzelf over de leerling en aan de leerling weer de volgende vragen stellen om zicht te krijgen op welke factoren een rol spelen om tot positieve transferuitkomsten te komen en in welke mate daar invulling aan is gegeven. Wat is belangrijk voor deze leerling om tot positieve transferuitkomsten te komen?

Tijdens mijn deelname aan de lessen...

...ben ik voorbereid op mogelijke tegenslagen bij toepassing van het geleerde [relapse prevention]

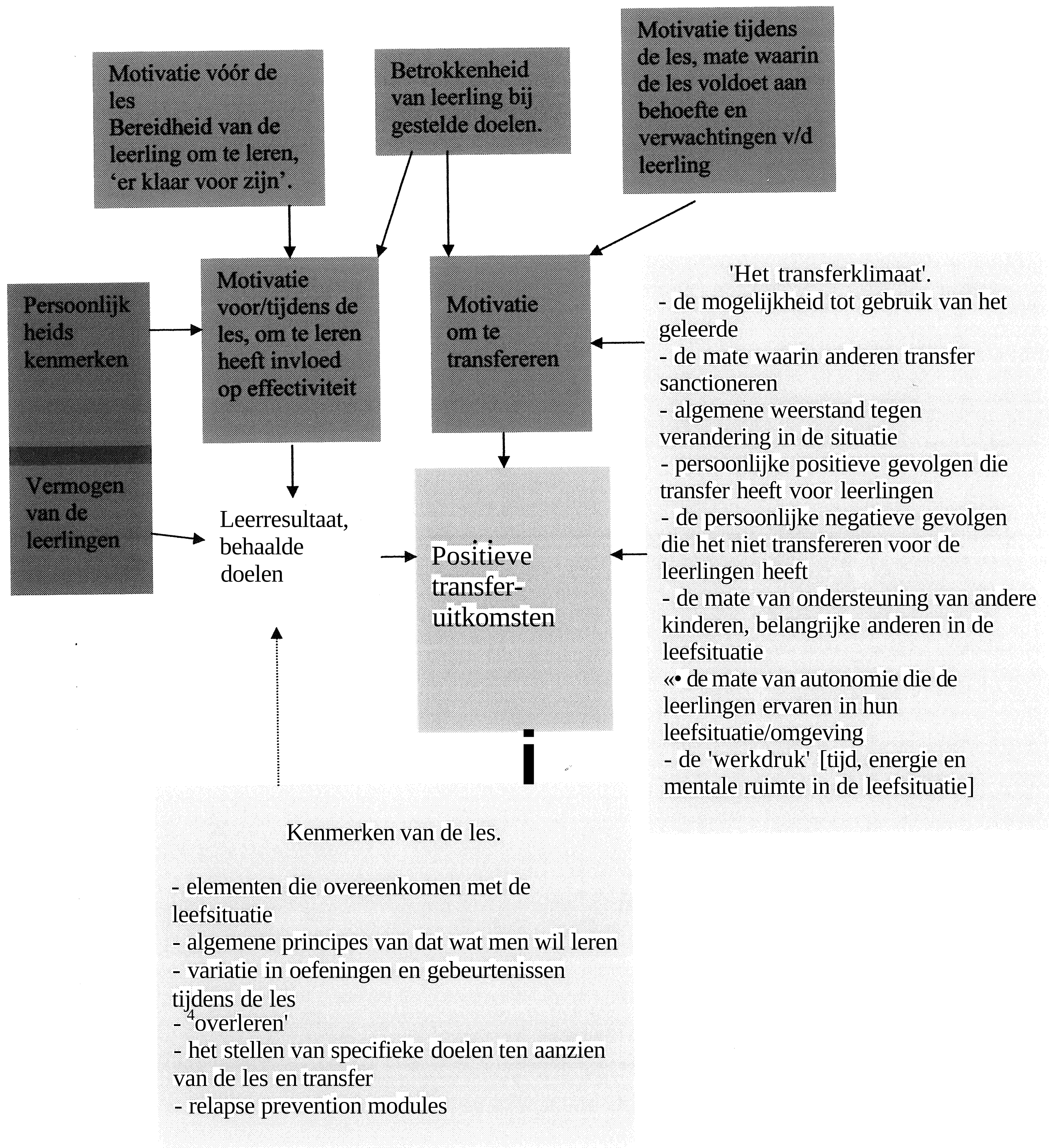
...heb ik mij. voorgenomen het geleerde toe te passen [doelen bij/stellen, herhalen]

...werd mij duidelijk hoe ik het geleerde kan gaan toepassen [identieke situatie in de les, op school en thuis?]

...duurde de lessen en de activiteiten langer dan ik nodig had om wat ik wilde leren van de sociale vaardigheden onder de knie te krijgen ['overleren']

...vond ik de inhoud van de lessen en wat er gebeurde overeenkomen met de dagelijkse praktijk in mijn leersituatie [identieke elementen]

3.4 - Schema waarin de kenmerken van de leerlingen, het transferklimaat en de les in elkaar zijn gevoegd. Met uitzondering van de rol van de leraar.



3.5 - Samenvattend en concluderend; Wat weten we nu en hoe verder?

Het lijkt zinvol en belangrijk te onderzoeken;[maar niet allemaal in deze scriptie!]

- of er een relatie is tussen de rol van de lerares en transferuitkomsten? Als die relatie er is, zijn er dan aanwijzingen voor positieve en/of negatieve transferuitkomsten?
- op welke wijze ondersteuning kan worden geboden door de lerares en hoe dat in te passen is in de gevonden factoren die positieve transferuitkomsten beïnvloeden?
- of er een onderscheid te maken is tussen de intentie en wijze van ondersteuning geboden door de lerares en de manier waarop het door de leerling wordt ontvangen/waargenomen?

Al is het maar om erachter te komen op welke wijze de ondersteuning het beste kan worden geboden.

Met verder literatuur onderzoek kan ik de focus leggen op

- 1- de invloed van de lerares op positieve transferuitkomsten,
- 2- de mogelijke effecten van ondersteuning van de lerares op transferuitkomsten.

Om dit verder te onderzoeken is het nodig te kijken;

- welke mogelijke relaties er zijn[1] als wel,
- de manier waarop die ondersteuning plaats kan vinden.[2]

Bij het bekijken van de effecten van de ondersteuning door de lerares op positieve transferuitkomsten spelen twee aspecten een wezenlijke rol;

1 Hoe moet die ondersteuning worden aangeboden om positieve transferuitkomsten voor de leerling te optimaliseren. Hierin kan ik drie dimensies onderscheiden;

- a- M.b.t. de inhoud; wat moeten leraren nu precies doen om de leerling te ondersteunen,
- b- M.b.t. het tijdstip; op welk tijdstip kan de lerares het beste ondersteunen,
- c- M.b.t. de hoeveelheid; in welke mate kan de lerares het beste ondersteunen.

2 Op welke manier heeft deze ondersteuning invloed op de uitkomsten.

Het is niet duidelijk op welke manieren precies de rol van de lerares invloed heeft op de transferuitkomsten.

De genoemde factoren in het schema en de [in]directe invloed die de leraar daarop kan uitoefenen zoals het opnemen van elementen die overeenkomen met de leefsituatie, het programma tijdens de les, door de leerling te motiveren te leren en transfereren, door het formuleren van SMART doelstellingen met de leerlingen voor/tijdens en na de les en te onderzoeken hoe deze doelen na de lessen kunnen worden vastgehouden, de samenwerking met andere leraren van de leerling etc.

Om het proces van transfer te begrijpen en in zekere mate te kunnen beïnvloeden, zodat positieve transferuitkomsten 'meer voorspelbaar' zijn, was het nodig een totale - benadering van het transfer proces te maken. Er zijn verschillende factoren genoemd die een relatie hebben met transferuitkomsten. Dit model kan nu worden gebruikt om de verbinding/relatie te bekijken tussen de ondersteuning van de leraar en de factoren die invloed hebben op de transferuitkomsten. Om de rol/effecten van ondersteuning door de leraar op transferuitkomsten te kunnen vaststellen, is het noodzakelijk te bepalen hoe ondersteuning kan worden geboden door de lerares B.O. Dat zal ik in hoofdstuk 4 uitwerken m.b.v. de leercyclus van Kolb.

3.6 Gebruikte literatuur bij hoofdstuk 3;

- Thijssen, JGL & Ouden, M.D den 1995. Betekenis en werking van transfer. Bohn Stafleu van Loghum, Houten
- Der Nutzen des Nachklangs. Neue wege der Transfersicherung bei handlungs-und erfahrungsorientierten Lernprojecten Alex Ferstl ea, Ziel-Verlag 2003, isbn393721013X
- Duindam, T., Glas, M. & van der Ploeg, J. (1996). De sprong wagen. Activerende hulpverlening in de jeugdzorg. Utrecht: NIZW.
- Handboek Kampeleren 2002, primitief kamperen voor gezinnen, Riet Cuypers en Bernadette van den Akker, interne uitgave Oosterpoort. [2002]
- Evaluatie 2004, Kampeleren 2004, primitief kamperen voor gezinnen, Riet Cuypers en Bernadette van den Akker, interne uitgave Oosterpoort. [2004]
- Kampeleren naar de mening van de klant, Deel 4; 2003 - en alle voorgaande jaren samen. Eindverslag over een onderzoek van jaren, Joosten en van der Linden

Hoofdstuk 4 - Ervaringsleren en de cyclus van Kolb.

Inleiding

4.1 Een citaat "Ervaringsgericht leren", een inspiratiebron uit de jeugdhulpverlening

Duindam, T., Glas, M. & van der Ploeg, J. (1996). *De sprong wagen. Activerende hulpverlening in de jeugdzorg*. Utrecht: NIZW.

Uit Duindam [tekst is letterlijk overgenomen en gescand]; Ik heb deze tekst gekozen omdat het probleem van de transfer van geleerde vaardigheden ook in deze projecten naar voren komt. Er ligt hier denk ik een praktische aanpak / "oplossing" voor het transferprobleem.

ⁱDe jongeren blijken tijdens activiteiten in het kader van het ervaringsleren dikwijls in staat om moeilijke situaties het hoofd te bieden, rekening te houden met anderen, zichzelf beheersen, door te zetten enzovoort. Het onbekende en onvoorspelbare van de nieuwe situatie daagt de deelnemers kennelijk uit om vaardigheden te vertonen die zij in het dagelijks leven niet aan de dag leggen omdat ze daar geleerd hebben zich van andere vaardigheden te bedienen. Gedurende de activiteiten worden bij de deelnemers nieuwe gedragingen zichtbaar.

Maar wanneer door de leiding geen verdere actie wordt ondernomen, zal de jongere bij terugkeer in zijn vertrouwde omgeving dat nieuwe gedrag snel verruilen voor het oorspronkelijke gedrag. Activiteiten op zichzelf leiden er namelijk niet vanzelf toe dat iemand een ander mens wordt. Ook jongeren in residentiële instellingen zullen niet automatisch hun gedragingen en opvattingen wijzigen onder invloed van een aantal met succes uitgevoerde opdrachten in een avontuurlijke, uitlokkende omgeving.

Hier komen we aan de kern van het ervaringsleren. Die ligt niet in de concrete opdrachten en de uitdagende omgeving, maar in het veranderingsproces dat met behulp van deze middelen in gang moet worden gezet. Dat is de meest centrale opgave waar de leiding voor staat. Het ervaringsleren poogt te bereiken dat het nieuw geleerde gedrag geïntegreerd raakt binnen de persoon.

Het veranderingsproces kent een aantal fasen. We refereren hier aan Nadler en Luckner (1992), die verschillende niveaus in het veranderingsproces onderscheiden. Deze constant volgend, kan men verschillende fasen onderscheiden.

Veranderingsfasen

Het begint met het opdoen van ervaringen zoals die zijn gepland en worden uitgevoerd in een gestructureerde omgeving. In deze fase legt men nog geen gevoelens van de jongeren bloot of poogt men hun gedrag te wijzigen. Dat vindt later plaats.

De tweede fase is die van bewustwording van de onbewuste gevoelens, gedachten en gedragingen. Via reflectie en analyse wordt gepoogd de jongeren zich bewust te laten worden van oude denktranten en gedragspatronen. Dit terugkijken naar het eigen handelen en de eigen gevoelens begint al na de eerste verrichte opdrachten. Op deze wijze poogt de leiding de jongeren ervan bewust te maken wat zich in hen afspeelt. Om het inzicht in het eigen functioneren te vergroten, worden vragen gesteld als: wat voelde je tijdens deze ervaring?

Zag je welker rol je vervulde?

Tijdens de derde fase is de bewustwording van onderliggende gevoelens, denkpatronen en neigingen tot bepaalde gedragingen tot stand gekomen en worden deze ook (h)erkend als een deel van zichzelf. De leiding tracht met de jongere dat bewust zijn verder te vergroten via vragen als: is dit een typische rol van je? Viel het je op dat je steeds anderen in de rede viel? Wat is je bijdrage in de groep?

In de vierdefase is de keuze aan de orde: al of niet afstand nemen van de oude patronen en gebruikmaken van nieuw verworven vaardigheden. De leidingpooft dit keuzeproces te beïnvloeden door vragen te stellen als: ga je het vandaag anders aanpakken? Wat denk je van de risico's vandaag?

Tijdens de vijfdefase krijgen de jongeren de gelegenheid om te experimenteren met hun nieuwe inzichten, gevoelens en gedragingen. De jongere krijgt de kans om nieuw verworven vaardigheden in de praktijk te brengen en te leren ervaren dat dit gedragpositievere effecten heeft dan het oude gedragspatroon. Om te bevorderen dat de jongeren zich vrij voelen om te experimenteren met nieuw geleerde gedragingen en andere inzichten is het van belang dat de omgeving een steunend, accepterend en zorgend karakter draagt.

Daarna volgt een zesdefase. **Dit stadium wordt ook wel de 'transfer' of generalisatie' genoemd.** Het gaat hier om de uiterst cruciale vraag of de jongeren hun nieuw verworven inzichten en gedragingen blijvend tot de hune zullen maken. Blijven de nieuwe ervaringen als een 'Fremdkörper' buiten de persoon staan of worden ze opgenomen en geïntegreerd als een wezenlijk deel van de persoon? Dat laatste is noodzakelijk. Wanneer namelijk de 'transfer' achterwege blijft, is de kans gering dat de jongere in zijn dagelijks leven gebruik zal maken van zijn nieuwe inzichten en gedragingen. Uiteraard poogt de leiding dit keuzeproces positieft te beïnvloeden door onder meer met de jongere te anticiperen op zijn toekomst en na te gaan in hoeverre de jongere later iets aan zijn nieuw verworven kennis en gedrag kan hebben.

Tot slot zal in de praktijk moeten blijken in hoeverre de jongeren inderdaad beter gaan functioneren in de oude omgeving waarin ze terugkeren. Het is gebleken dat wanneer de jongeren na afloop zonder meer in hun oude vertrouwde omgeving worden gedropt, de kans bijzonder groot is dat ze weer in hun oude gedrags- en denkpatronen vervallen. Het effect van het ervaringsleren wordt het best bestendigd door te zorgen voor een adequate nazorg die onder meer bestaat uit het zorgen voor een adequate opleiding of werk en voor het opzetten van een steun- en netwerk.

De hier gepresenteerde fasen zullen in de praktijk niet altijd zo precies worden doorlopen. Soms zullen bepaalde fasen gelijktijdig en soms opnieuw aan de orde komen.

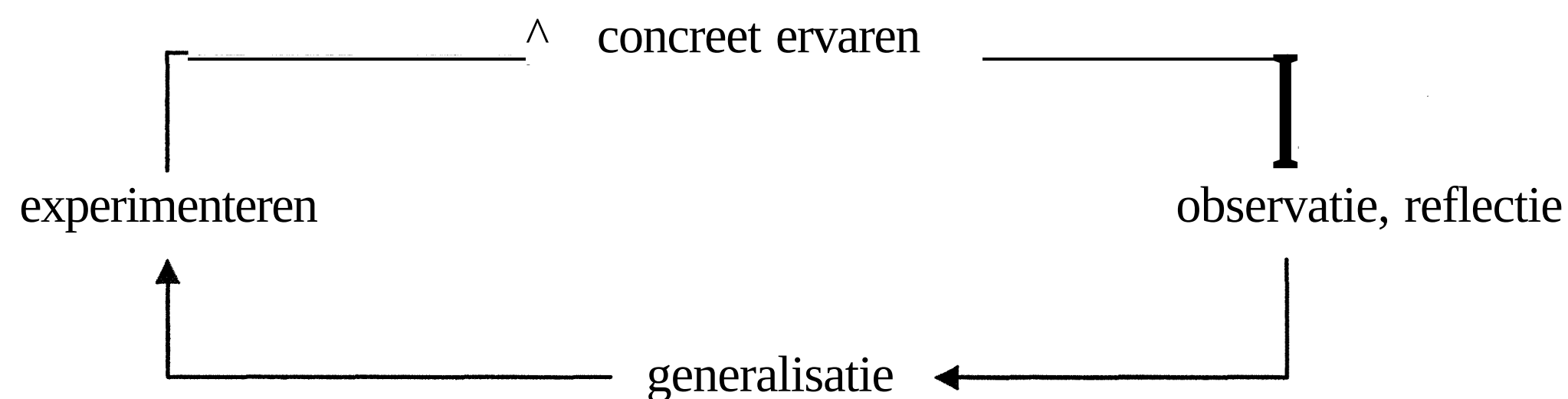
Essentieel in het veranderingsproces is, dat de opgedane ervaringen niet blijven steken in allerlei fysieke acties. Het is van groot belang dat de opgedane ervaringen ook affectief en cognitief worden verwerkt. Dat houdt in dat actie en reflectie, concreet handelen en bewustwording elkaar voortdurend afwisselen en nadrukkelijk met elkaar worden verbonden. Nadler en Luckner (1992) spreken in dit verband van een grensgebied, liggend tussen het bekende en het onbekende. Zij benadrukken dat de kern van het veranderingsproces ligt tussen het moment kort vóór en het moment kort na de nieuwe ervaring. Zij beschouwen dat grensgebied als het meest belangrijk, omdat hier letterlijk en figuurlijk nieuwe stappen worden gezet. Dat betekent het oude, vertrouwde achter je laten en een nieuw gebied betreden.

Exploratie van die momenten achten genoemde auteurs essentieel. Wat waren de gevoelens en gedachten kort voor die stap en kort daarna? Door op het juiste moment de juiste vragen te stellen kan men bewust worden gemaakt van datgene wat er gebeurt voor het bereiken van de grens, tijdens de doorbraak en na de doorbraak. Helaas blijven deze grenssituaties dikwijls onopgemerkt, omdat ze soms zo kort zijn.

Teneinde het veranderingsproces te bevorderen, kan gebruik worden gemaakt van verschillende methoden. Bekende middelen zijn onder meer: het open gesprek, het stellen van vragen, het houden van kringgesprekken waarin gereageerd wordt op gebeurtenissen of bepaalde trefwoorden, het bijhouden van een dagboek, het door twee deelnemers laten uitvoeren van bepaalde opdrachten, het erop uit sturen van één persoon (een solobivak bijvoorbeeld), tekenen, video-opnamen maken en bekijken."

4.2 De leercyclus van Kolb.

Ik wil de leercyclus van Kolb uitleggen en koppelen aan de methodiek ervaringsgericht leren. Het doel is het inzichtelijk maken van de leercyclus en hoe je de leerlingen daarin kunt begeleiden als bewegingsonderwijzeres. Om zo tot positievere transferuitkomsten te komen rekening houdend en gebruik makend van de factoren zoals in hoofdstuk 3 beschreven. Het materiaal wat ik hierbij gebruik is ontstaan op basis van materiaal van Oosterpoort, gesprekken en interviews die ik gehouden heb tijdens het project Kampeleren met gezinsbegeleiders en therapeuten[zomer 2006 t.b.v. profilering CALO] om de methodiek van het ervaren leren en de leercyclus van Kolb te begrijpen en toe te passen. In het schema van Kolb wordt het ervaringsgericht leren als een cyclisch proces opgevat. Kolb integreert de kenmerken van cognitief leren en het probleem oplossen tot een proces. Hierdoor wordt duidelijk hoe de leerling uit nieuwe ervaringen regels en principes kunnen halen die sturend kunnen zijn voor nieuw gedrag. Het kan opgevat worden als een cyclus met vier fasen:



Door het opdoen van concrete ervaringen gaan de leerlingen een leerproces in waarbinnen zowel een beroep wordt gedaan op praktische vaardigheden als cognitieve ontwikkeling. Via ervaringsgericht leren kan het zelfbeeld en mate van zelfreflectie bij de leerling worden verbeterd. Ook kunnen effectievere omgangsvaardigheden worden aangereikt door gebruik te maken van de voorbeeldfunctie van bewegingsonderwijzeres en leeftijdsgenoten.

Hier is de leercyclus van Kolb als begeleidingsmodel weergegeven. Het stelt de lerares in staat het leerproces van de leerling te begeleiden.

Ieder persoon leert op een andere manier. In het model betekent dat vanuit iedere fase het leerproces kan worden gestart. Het beginpunt van de begeleiding is afhankelijk van de leerstijl van de leerling.

In deze scriptie heb ik de keuze gemaakt om het model vanuit de fase 'Concreet ervaren' te starten. Om zo als lerares stap voor stap de leercyclus te doorlopen. Dit wil echter niet zeggen dat het leerproces van de leerling geen begin kan vinden vanuit een andere fase.

Tijdens het inzetten van activiteiten is het van belang om de leerlingen te begeleiden in hun leerproces. Tijdens dit ondersteunen/ begeleiden wordt een appèl gedaan op analyseren van gebeurtenissen, na bespreken en om groepsprocessen te begeleiden.

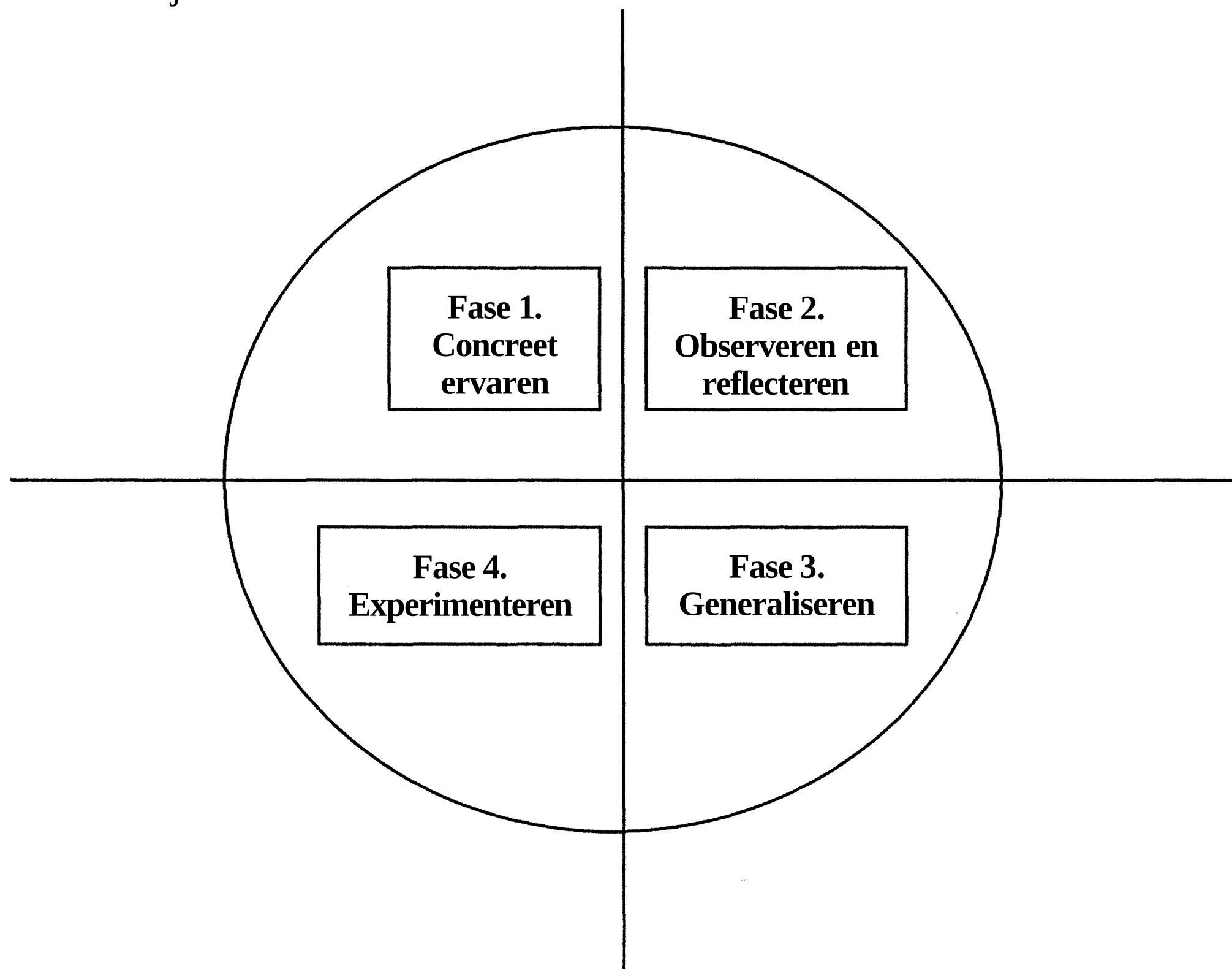
De vraag als lerares is dan; hoe kan ik de activiteiten in de les nabespreken zodat de leerling nieuwe inzichten en vaardigheden kan ontwikkelen.

Voor een geslaagde nabespreking is er geen vaststaand aantal vragen, die altijd het gewenste effect hebben. Maar het hanteren van de leercyclus van Kolb, kan je als lerares helpen de leerling te begeleiden tijdens het nabespreken van het spel.

Door het hanteren van de cyclus kun je de leerling begeleiden in het terugkijken op eigen handelen en leerproces.

4.3 Een schematische weergave van de leercyclus van Kolb

Hieronder volgt eerst de schematische weergave van de leercyclus van Kolb, waarna ik de vier fasen kort beschrijf.



Fase 1. Concreet ervaren

Leerervaringen ontstaan spontaan in ieders dagelijks leven, maar kunnen ook gestructureerd worden om specifieke leereffecten te veroorzaken.

In deze fase worden de leerlingen in een specifieke activiteit betrokken. Concrete ervaringen worden opgedaan.

Beschrijven van de ervaringen is kenmerkend voor het expliciet maken(buiten jezelf plaatsen van de ervaring) en het concretiseren van de ervaring. Je krijgt zicht op wat de leerling wil en moet leren. Ook blijkt waar de leerling zich wel of niet van bewust is. Te onderkennen aspecten in het verhaal zijn de gebeurtenis, de beleving, de handeling, interpretatie of feiten.

Aandachtspunt in deze fase is het 'wat' en 'hoe' van de ervaringen beschrijven, concretiseren:

- Wat is er precies gebeurd?
- Wat zijn de feiten?
- Wat zijn de interpretaties?

Fase 2: Observatie, reflectie

De reflectie leidt de leerling van ervaren naar ervaringsgericht leren. Leerlingen hebben een activiteit ervaren en krijgen vervolgens de mogelijkheid om terug te kijken op hun waarnemingen, gevoelens en gedachten tijdens de activiteit.

Reflecteren kan een individuele vorm aannemen waarbij de leerling zijn ervaringen persoonlijk verwerkt, of het kan een groepsproces zijn waarbij de zin en betekenis van een ervaring in een groep besproken worden.

Aandachtspunt in deze fase is het reflecteren en problematiseren: _____

- Niet het geven van antwoorden, maar het steeds opnieuw vragen stellen.
- Wat heb ik ontdekt, waarvan ben ik me bewust geworden
- Wat dacht ik, voelde ik, wilde ik en hoe handelde ik in die situatie?

Fase 3. Generaliseren

In deze fase onderzoekje in hoeverre gedrag vaker voorkomt. De leerling benoemt en analyseert zijn gedrag en plaatst het in een bredere context. Het gaat om het gereflecteerde spelgedrag uit de spelsituatie te halen en te plaatsen in de dagelijkse situaties van de leerlingen.

Aandachtspunt in deze fase is het conceptualiseren,:

- Tot welk inzicht komt de leerling nu?
- Benoemen wat het betekent voor de leerling?
- Vertoon ik vaker dit gedrag? (patronen)
- In welke situaties (woon-, school- en thuissituaties)?
- Wat zijn mijn leervragen/leerdoelen

Fase 4. Experimenteren

In deze fase gaat het om het inzetten van de nieuwe inzichten, het daadwerkelijk toepassen in het dagelijks leven. Dit verplaatsen van de aandacht van de activiteit naar de huidige situatie, maakt ervaringsgericht leren praktisch en betekenisvol. Leerlingen worden aangemoedigd om na te denken over plan van actie. Het kiezen voor ander gedrag. Je krijgt zicht op wat de leerling wil.

Aandachtspunt in deze fase is het keuze(s) maken:

- Wat wil ik leren, doen, proberen?(actiemogelijkheden, actiekeuzen)
- Wat is mijn plan van actie?
- Welke hulp heb ik daarbij nodig?
- Actief experimenteren met ander gedrag?

4.4 De leercyclus in verbinding met ervaringsgericht leren en met de factoren die invloed hebben op positieve transferuitkomsten.

In dit deel wordt de leercyclus van Kolb uitgelegd en gekoppeld aan de methodiek ervaringsgericht leren.

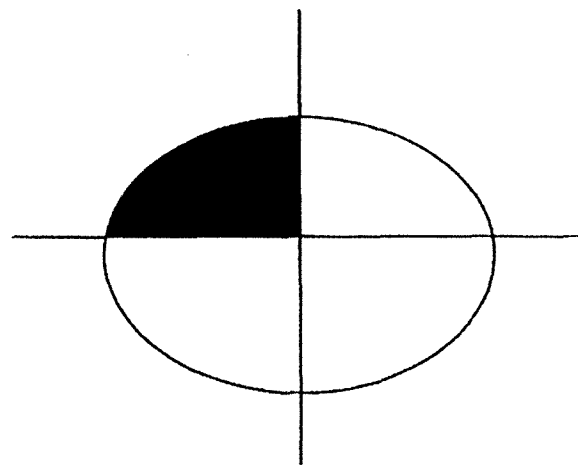
Het doel is het inzichtelijk maken van de leercyclus en hoe de lerares de leerlingen daarin kan begeleiden.

De leercyclus is hulpmiddel voor ondersteuning en begeleiding. Het gebruik van de leercyclus maakt het leren inzichtelijk. Om het leren te begeleiden is het noodzakelijk dat de lerares in verschillende fases bepaalde vragen stelt.

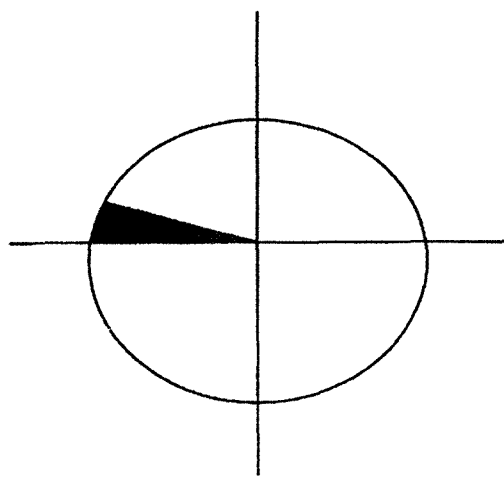
De fases zijn allemaal beschreven en onderverdeeld in segmenten. Per segment wordt aangegeven:

- wat het segment inhoud
- wat zijn de stappen om het segment te doorlopen
- welke vragen te stellen om de leerlingen in dit segment te begeleiden

4.4.1 Fase 1.= Concreet ervaren



De eerste fase van de leercyclus is gericht op het creëren van een concrete ervaring. Voordat de lerares een concrete ervaring aanbied moet ze denken aan:

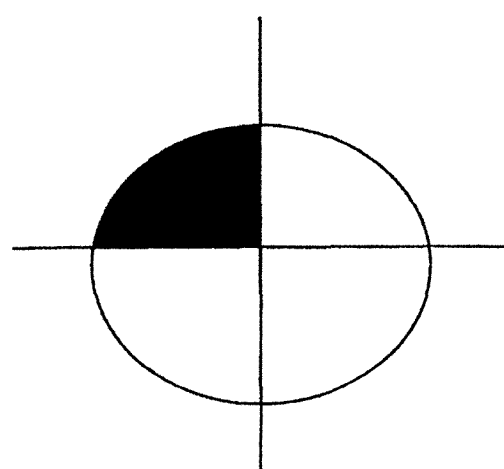


Trontloading'

Een belangrijk onderdeel van ervaringsgericht leren is 'frontloading'. Dit houdt in datje de leerling voorafgaand aan een activiteit vertelt op welke kwaliteiten/sociale vaardigheden een beroep zal worden gedaan. Naar aanleiding van eerdere ervaringen kunnen ook specifieke gedragskenmerken onder de aandacht worden gebracht. Je kunt dus specifiek gedrag van de leerling benoemen voor hij een activiteit gaat spelen en daar in de reflectie op terug komen. Hierdoor creëer je een specifieke leerervaring voor die leerling. Om dit te kunnen moet de leerling wel gemotiveerd zijn om aan de activiteit deel te nemen.

De leerling wordt gemotiveerd door:

1. inspireren (geloof en enthousiasme overbrengen)
2. ondersteunen (de vaardigheden noemen die een prestatie mogelijk maken, veiligheid garanderen)
3. beredeneren (uitleg geven over het nut en de zin van de activiteit)
4. confronteren (feedback geven)



Uitvoering

Na de voorbereiding van de activiteit komt de daadwerkelijke uitvoering. Belangrijk in het leiden van een activiteit is dat de lerares sturend begeleidt. Tijdens de activiteit krijgen de leerlingen de kans hun eigen mogelijkheden af te tasten, de lerares moet dat stimuleren, niet forceren en de verantwoordelijkheid bij de leerling laten.

Het is belangrijk dat de leerlingen aan het einde van de activiteit kunnen zeggen dat het een uitdaging was, dit betekent dat ze verder zijn gegaan dan het bekende en dat het mogelijk was

iets te leren. Kijk wat er gebeurt en reageer op hetgeen je hebt gezien. Om succesvol te kunnen ondersteunen/ begeleiden, moet je effectief kunnen reageren.

Praktisch gezien houdt begeleiden het volgende in:

- Het creëren van de juiste spel omstandigheden om zodoende het leerpotentieel van de activiteit te vergroten.
- Het neerleggen van regels voor activiteiten en het observeren van eventuele overtredingen van regels.
- Het observeren van de groep om zoveel mogelijk succes te halen uit de activiteit terwijl deze plaats vindt.
- Kijken of er een interventie nodig is, kijken waar en hoe deze moet plaats vinden om zo de groei van de groep te stimuleren.
- De activiteit nabespreken zodat iedereen kan leren van elkaar zijn ervaringen.

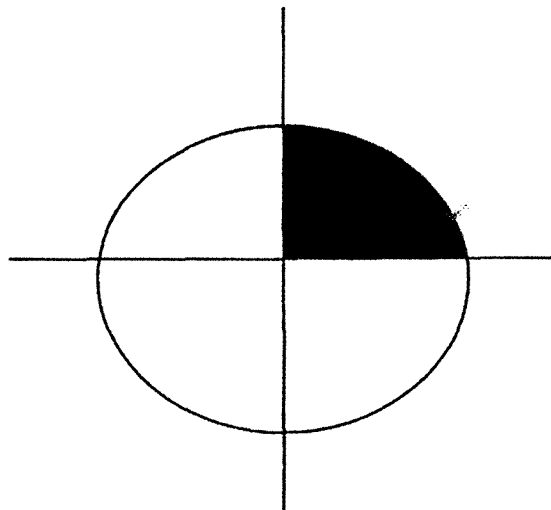
Om in deze fase te kunnen reflecteren zijn er reflectievragen opgenomen als voorbeeld.

Deze vragen zijn:

Fase 1. Concrete ervaring (het 'wat' en 'hoe' van de ervaring)

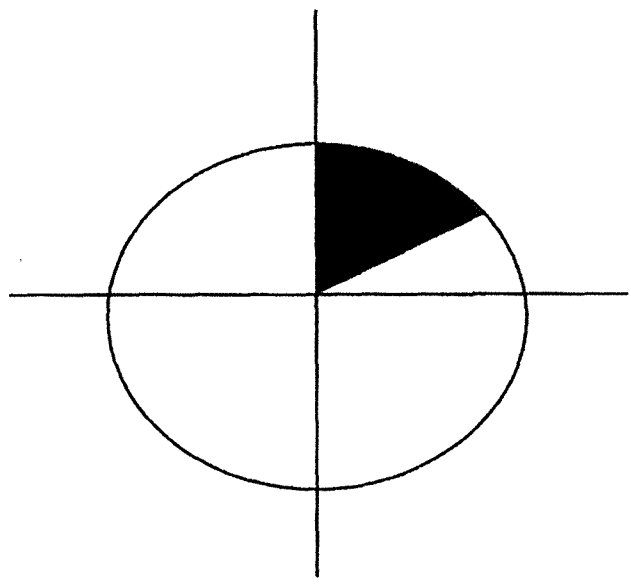
1. Wat heb je allemaal gedaan?
2. Hoe vind je dat jij het gedaan hebt?
3. Wat deden de anderen?
4. Wat dacht je tijdens de activiteit?

4.4.2 Fase 2 = Observatie, reflectie



De tweede fase van de leercyclus is erop gericht stil te staan bij de eigen ervaringen en deze achteraf overdenken, het maakt het mogelijk wijzigingen aan te brengen.

De leerlingen gaan bij zichzelf na wat er gebeurd is, wat was goed en wat slecht. Ze analyseren welke fouten er gemaakt zijn en wat voor effect de verschillende handelingen en besluiten op hen hebben gehad.



Reflecteren

Naast de feiten komen nu de gevoelens en emoties aan de orde. De leerlingen moeten doelbewust afvragen wat ze hebben gedaan, doen en/ of beleven en de waarde die ze daar aan toekennen. Deze reflecties hebben het meeste effect wanneer ze frequent en direct na de activiteit gehouden worden. Als dat niet gebeurt bestaat het gevaar dat belangrijke elementen van de activiteit verloren gaan.

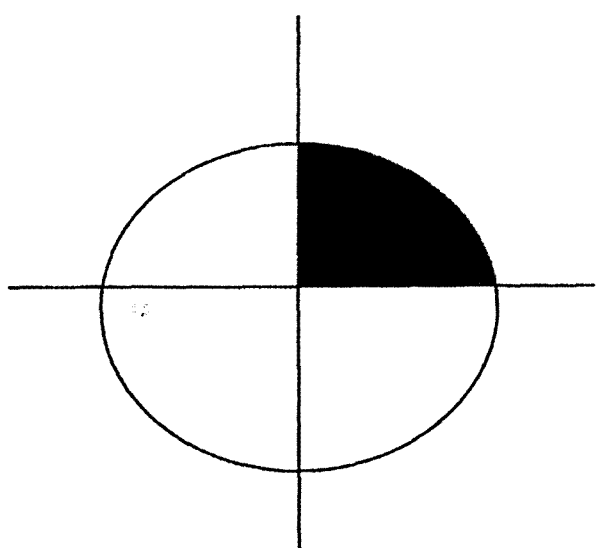
Kenmerkend voor reflecteren is het wijzigen van de ervaring. Het zorgt voor inspiratie tot nieuw handelen; er wordt een uitdaging gesteld, een perspectief geboden, ik beschik over andere mogelijkheden, andere mogelijkheden zijn gewenst.

Bij reflectie moet de leraar in de gaten houden dat het gaat om drie samenhangende zaken:

- de ervaring waarop gereflecteerd kan worden;
(ervaren is betekenis geven aan wat de leerling heeft meegemaakt)
- de ervaring expliciet maken;
(expliciteren is iets buiten jezelf plaatsen)
- de ervaring herkaderen;
(reflecteren in de zin van terugkijken en dan vanuit een ander gezichtspunt of denkkader aan de nieuwe ervaring betekenis geven)

Vragen die je kunt stellen zijn, uiteraard dan in de taal van het kind!:

- wat was je doel?
- waarom deed je het zo?
- had je iets anders kunnen doen?
- welke keuzes heb je gemaakt?
- hoe evalueer je jouw ervaring?



Problematiseren

In de begeleiding is het zeer belangrijk om de reflecties in deze fase te problematiseren.

Simple gezegd komt het er op neer dat de leraar geen antwoorden geeft, maar steeds opnieuw

vragen stelt. Problematiseren leidt tot een ander zicht op de ervaring en opent andere perspectieven voor het omgaan daarmee. Door bij de leerling door te vragen over hun ervaringen zullen ze ontdekken en herontdekken en nieuwe inzichten verkrijgen. Door te leren problematiseren ontwikkel je een onderzoekende en vragende houding waardoor de lerares in staat is vaste denkpatronen en vanzelfsprekendheden voortdurend kritisch te onderzoeken, te bevragen en te doorbreken.

Vragen die de lerares kan stellen zijn:

- Wat zijn voor- en nadelen van jouw positie in de groep?
- Wat speelt er allemaal mee bij jouw?
- Kun jij het probleem opnieuw beschrijven?

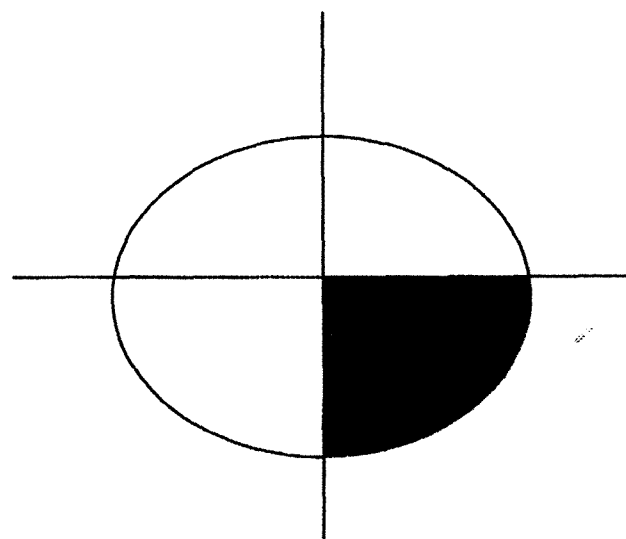
Fase 2. Observatie, reflectie (van 'ervaring' naar 'nieuw' handelen)

Om deze fase te kunnen reflecteren zijn er voorbeeld reflectievragen opgenomen.

Deze vragen zijn:

1. Wat gebeurde er?
2. Is de activiteit gelukt?
3. Hoe weet je dat?
4. Wat deed jij?
5. Wat was de reactie van anderen?
6. Hoe denk jij dat anderen zich daarbij voelden?
7. Hoe voelde jij je hierbij?
8. Wat riep dit in je op?
9. Wat is daarvan kenmerkend voor jou?

4.4.3 Fase 3 = Generaliseren



In deze fase onderzoek je in hoeverre het gedrag vaker voorkomt. Om dit te kunnen moeten de leerlingen nieuwe verbanden leggen en benoemen wat ze ontdekt(geleerd) hebben. Dit vormen van nieuw inzicht en het benoemen hiervan kan de lerares doen door de volgende vragen te stellen:

- Wat heb je geleerd?
- Waarvan ben je bewust geworden?
- Wat zou je willen veranderen aan je gedrag?
- Wat zou je willen veranderen aan de situatie?

Als dit duidelijk is kun je samen met de leerling de ervaring in een bredere context plaatsen.

Nu ga je onderzoeken in hoeverre het gedrag van de leerling vaker voorkomt.

Vragen die de lerares kan stellen zijn:

- Heb je soortgelijke situaties al eens eerder meegemaakt?
- Heb je soortgelijk gedrag al eens meegemaakt?

- Komt dit gedrag vaker voor?
- Wat zie je je anders doen in soortgelijke situaties of gedrag?

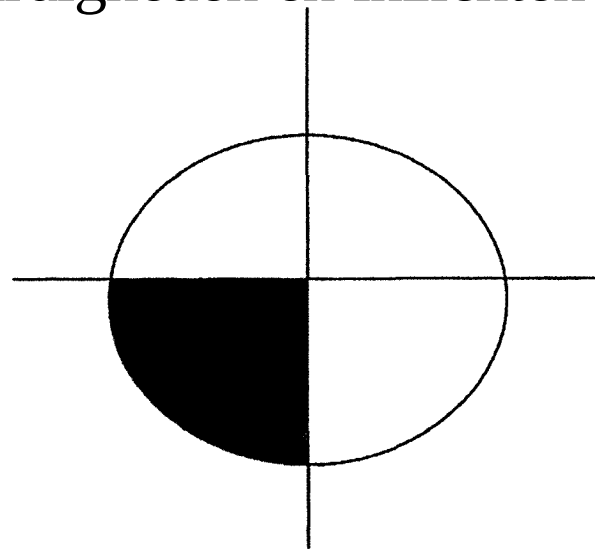
Om deze fase te kunnen reflecteren zijn er voorbeeld reflectie vragen opgenomen. Deze vragen zijn:

Fase 3: generaliseren (onderzoeken in hoeverre gedrag vaker voorkomt)

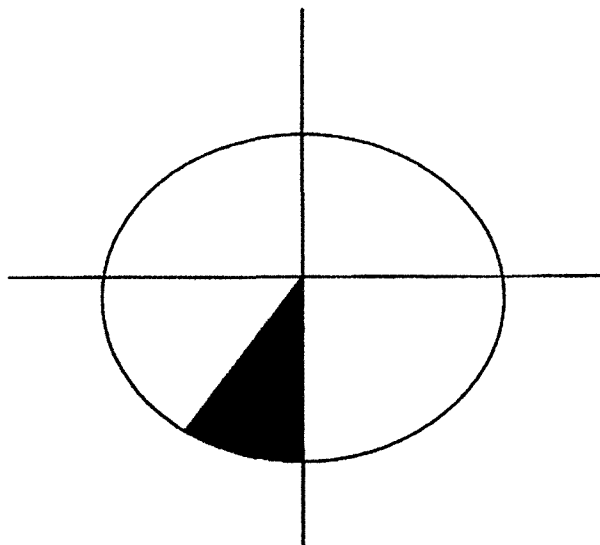
1. Komt dit vaker bij jou voor? b.v. op school of bij je vrienden.
2. Hoe denk je dat dit komt?
3. Herken je dit gedrag in situaties op de groep/school?

4.4.4 Fase 4 = Experimenteren

Het gaat er nu om dat de nieuwe vaardigheden en inzichten door de leerlingen worden



opgenomen en een wezenlijk deel van de leerling worden. Dit is belangrijk als de leerlingen dit willen gebruiken in het dagelijks leven in de school en daarbuiten. De rol van de lerares hierin is het steunen van de leerlingen en het anticiperen met de leerling op de toekomst.



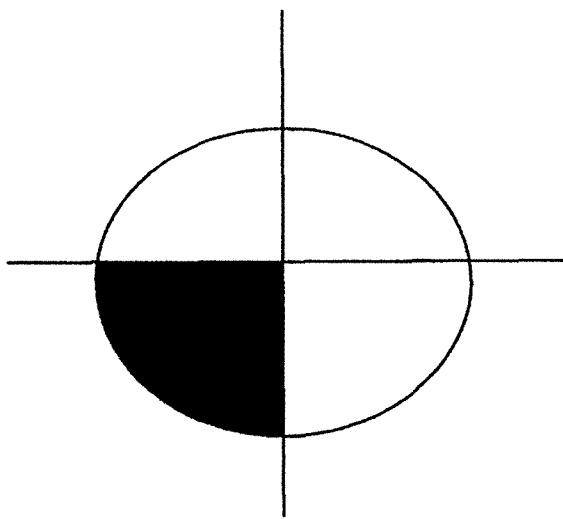
Actiekeuzen

Inzicht alleen is niet genoeg voor gedragsveranderingen. Het gaat erom wat de leerling er mee gaat doen, welke acties eraan verbonden worden.

De lerares kan dit doen door actie mogelijkheden en actiekeuzes van de leerlingen samen te onderzoeken. En zo tot duidelijke leervragen en doelen te komen.

Vragen die je kunt stellen zijn:

- Wat zou je willen veranderen aan je gedrag/ situatie?
- Wat wil je een volgende keer anders doen?
- Wie, wat, hoe, waar, wanneer?
- Welke mogelijkheden zie je in deze situatie?
- Benoem ze in orde van belangrijkheid?
- Wat zijn belemmerende/ bevorderende factoren?



Actieplan

Alvorens tot handelen over te gaan, dient de handeling te worden voorbereid. De lerares kan de leerling voor het begin van het spel eerst een beeld laten vormen van de uit te voeren handeling. Omdat daardoor de handeling mentaal dichterbij komt, wordt ook het omzetten ervan in de praktijk makkelijker.

Bovendien wordt een afweging van eventuele moeilijkheden die hij daarbij tegen kan komen en het verkennen van de gevolgen van handeling mogelijk. Zo kun de lerares samen met de leerling tot een actieplan komen voor volgende situaties of mogelijke spelen.

Op 'de Schalm' [mijn stageschool SBO de Schalm te Zwolle] kan de lerares dit doen door samen met de leerlingen werkpunten te formuleren. Deze werkpunten zouden een bijdrage kunnen leveren aan het opstellen van een samenhangend actieplan. Dit actieplan geeft voor een deel inhoud aan de ondersteuning / begeleiding van de leerling.

Fase 4. Experimenteren

1. Wat zou je hiermee willen doen?
2. Wat gaje de volgende keer anders doen?
3. Hoe gaje dit doen?
4. Heb je hierbij hulp van anderen nodig?

4.5 De cirkel is rond- de cirkel begint opnieuw- de cirkel draait door

Een belangrijk onderdeel van ervaringsgericht leren is zogezegd de 'frontloading'. Dit houdt in dat de lerares de leerling voorafgaand aan een activiteit vertelt op welke sociale vaardigheden een beroep zal worden gedaan. De lerares kan dus juist nu, na het doorlopen hebben van de fasen, gebruik maken van de nieuwe inzichten en plannen van de leerling voordat je een activiteit gaat spelen.

Hierdoor creëert de lerares een specifieke leerervaring voor de leerling.

Dus:

Naar aanleiding van eerdere ervaringen (inzicht in de leervragen/ leerdoelen, mogelijk actieplan) kunnen nieuwe inzichten en daarbij horende handelingen onder de aandacht worden gebracht alvorens een nieuw spel te beginnen.

Zo kun je als lerares de leerweg van de leerling begeleiden en zie je dat het een herhalende cyclus kan zijn.

4.6 Gebruikte literatuur bij hoofdstuk 4

- Duindam, T., Glas, M. & van der Ploeg, J. (1996). De sprong wagen. Activerende hulpverlening in de jeugdzorg. Utrecht: NIZW. (hoofdstuk 7 blz. 133 t/m 150]
- John C. Miles & Simon Priest [1999] Adventure Programming. Section 5 The learning in Adventure programming blz 179 t/m 233] isbn 1892132095 Venture Publishing,inc
- Cain Jim & Barry Joliff, [1998]Teamwork & teamplay, chapter 6 Processing: the need for discussion blz 297 t/m 304 isbn 0787245321 Kendall/Hunt Publishing Company
- Schoei Jim & Richard S Maizell [2002] Exploring Islands of Healing, New perspectives on adventure based counselling, Section 4 Adventure activity implementation blz 143/ 282 isbn 093438715x Project Adventure Inc.
- Rohnke Karl, [1989] Cowstails and Cobras II, section two, curriculum models, chapter 6 Elementary/middle schools blz 140 t/m 154. isbn 0840354347, project Adventure inc.

Hoofdstuk 5 - Resumerend en concluderend.

Aanleiding voor het schrijven van deze scriptie waren persoonlijke ervaringen met het project Kampeleren van Oosterpoort en een onderzoek uitgevoerd door Geert van Ham, van zes casestudies naar de manier waarop scholen werken aan het bevorderen van de sociale competentie van hun leerlingen.

In de conclusies van dit onderzoek worden vragen voor verder onderzoek geformuleerd; Ten Ham, Geert & Volman, Monique in "Scholen voor sociale competentie, een pedagogisch-didactische benadering", Swets & Zeitlinger 1999, isbn-9026515928, schrijven hier;

Als richtlijn voor het werken aan sociale competenties kunnen we formuleren: reflecteer met de leerlingen op het geleerde, bijvoorbeeld in een kringgesprek, zodat leerlingen het geleerde bewuster kunnen toepassen; probeer daarbij het algemene begrip of principe dat aan de orde is te [laten] verwoorden; en zoek vervolgens, bij voorkeur samen met leerlingen, weer naar nieuwe specifieke voorbeelden ervan; stel [denk] vragen die leerlingen hiertoe uitdagen en laat hen daarover discussiëren. Reflecteren is een sterkpunt om te ontwikkelen.

Reflectie komt in de onderzochte casestudies minder uit de verf volgens de auteurs/onderzoekers. Zij constateren dat ten aanzien van de vraag hoe deze vorm van diepgaand leren voor alle leerlingen in het vizier kan komen, verdere didactiek- en theorieontwikkeling nodig is.

Mijn vraagstelling was; hoe kan de docente bewegingsonderwijs zodanig worden ondersteund in haar lessen bewegingsonderwijs [B.O], waardoor positieve transferuitkomsten van geleerde sociale vaardigheden bij leerlingen, kunnen worden vergroot?

Na een korte uiteenzetting m.b.t. het begrip transfer in hoofdstuk 1 heb ik duidelijk beschreven wat er onder positieve transferuitkomsten kan worden verstaan. Het blijkt dat transfer op verschillende manieren tot stand kan komen. De 'weg' waarlangs transfer tot stand komt heeft effect op de wendbaarheid en de toepassingsmogelijkheden van het geleerde voor de leerling. Stel dat het geleerde tot stand komt door herhaling en of het oefenen van de vaardigheid die daarbij hoort, dan is het resultaat van deze weg naar transfer eerder een routine. Soms is het verwerven van routines handig en nuttig. De leerling hoeft er niet bij na te denken waardoor ze bijna automatisch plaatsvinden. Daarin zit ook het nadeel; de onderdelen zijn niet [meer] voor reflectie beschikbaar. Dat betekent dat in die situaties waarin kennis of vaardigheden geleerd zijn vooral en alleen door herhaling en oefenen, het risico groot is dat transfer achterwege blijft. Routine levert een beperkte wendbaarheid van het geleerde en blijft dan ook meestal beperkt tot lage positieve transferuitkomsten.

Op basis van de literatuur die ik gelezen heb lijkt het alsof transfer zoals nu veelal geformuleerd slechts een richting kent. Vertaalt naar de les B.O, beginnende bij de les B.O en eindigend in de toepassingssituatie na de les. Er dient evengoed aandacht besteed te worden aan de overgang van de situatie vóór de les B.O náár de les als aan de overgang in de les naar de situatie na de les. De meeste definities van transfer zijn gebaseerd op deze laatste overgang. Dat is eigenlijk pas de helft van het totale transferproces.

Het is dan mogelijk een andere definitie te hanteren dan die door Thijssen voorgesteld. Transfer is de mate waarin leerlingen in staat zijn om relaties te leggen tussen [gedrag in] de school/leefsituatie en [gedrag in] de leersituatie [de les B.O]. In het bijzonder de mate waarin de leerling relevante leerpunten/doelstellingen uit de school/leefsituatie weet om te zetten in

haalbare doelstellingen ten behoeve van een leersituatie. En de mate waarin de leerling relevante leerpunten uit de leersituatie, weet toe te passen in de school/leefsituatie na de les. Met leersituatie bedoel ik hier 'de les B.O'.

Hiervoor zal reflectie en begeleiding door de lerares helpend kunnen zijn voor de leerling. Om dit transferproces te realiseren, door haalbare doelstellingen uit verschillende situaties met elkaar te verbinden, rekening houdende met de factoren die dit transferproces beïnvloeden, lijkt een ingewikkelde klus zowel voor leerling als lerares in beeld te komen.

Vervolgens heb ik de deelvragen van de vraagstelling uitvoerig beantwoord in de daarna volgende hoofdstukken.

De deelvragen;

- [Hfst 2] Welke aspecten spelen een rol voor de leerlingen bij het toepassen van geleerde sociale vaardigheden binnen de les, ná de les in een andere school / leefsituatie.

De geformuleerde problemen en oplossingen om de transfer van geleerde vaardigheden te verbeteren, van Buhler en Van Oenen in 2.1 en 2.2 leiden naar mijn idee tot het volgende kader voor de invulling van de lessen - en nabegeleidingsfase.

Het verschil tussen de leer- en school/leefsituatie moet niet onderschat worden. Tijdens de lessen B.O zal er doelgericht moeten worden gewerkt naar de andere school/leefsituatie. Dat is mogelijk door in de lessen een concreet toekomstplan op te zetten waarbij situaties expliciet worden onderscheiden en benoemd, en door de afspraken vast te leggen in een contract.

Daarbij moet ook duidelijk zijn welke wederzijdse verwachtingen er zijn.

Indien de leerervaring te kort van duur en intensiteit is geweest, moet het mogelijk gemaakt worden een kort herhalingsproject in een nabegeleidingsprogramma in te bouwen.

De lessen moeten een duidelijke structuur hebben, de thema's die de leerlingen in hun toekomstplan hebben aangedragen zijn de leidraad voor de acties die de leerling samen met andere leerlingen en de lerares onderneemt.

Er moet sprake zijn van oefening van de opgedane leerervaringen in de periode dat de lessen B.O er zijn. De naam trainingsfase is dan bewust gekozen, de leerling zal misschien kortdurende cursussen en trainingen dienen te volgen om zijn opgedane ervaringen in andere settings toe te passen.

De nabegeleiding zou gegarandeerd moeten zijn. Zoals ook geldt voor de lessen, is hier de taak en attitude van de begeleiders erg belangrijk.

Om factoren die direct of indirect met transferuitkomsten lijken samen te hangen, te kunnen benoemen in 2.3 en te benoemen van welke effecten sterke indicaties bestaan, zijn de gevonden transferfactoren verdeeld in vier categorieën in 2.4. Ik kom dan tot de volgende categorieën van factoren die invloed hebben op de transferuitkomsten;

Kenmerken van de leerlingen die de lessen B.O volgen, kenmerken van de school / leefsituatie van de leerling, voor en na de les, het transferklimaat, kenmerken van de les, transferbevorderende factoren in de les / het traject en de rol van de leraar.

- [Hfst 3] Is het dan mogelijk een model te ontwikkelen dat kan worden gebruikt om de verbinding/relatie te bekijken tussen de ondersteuning van de leraar en de factoren die invloed hebben op de transferuitkomsten.

Het lijkt zinvol en nuttig een "totaalbenadering" van het gehele proces van transfer te hanteren. Zo kan het mogelijk worden deze factoren in te delen in verschillende categorieën en zo tot een meer samenhangend geheel te komen om met deze ordening verschillende factoren met elkaar in verband te brengen. Dat laat ik lezen in hoofdstuk 3. Dit alles "hypothetisch en voorlopig". Om zo de effecten van bepaalde factoren op transfer uitkomsten

te kunnen onderzoeken en begrijpen zodat de lerares B.O zich meer bewust is van wat positieve transferuitkomsten kan beïnvloeden en een vertrekpunt kan kiezen om de leerling direct of indirect te beïnvloeden via bijvoorbeeld het leerklimaat.

Ik kan me dan op verschillende startpunten richten. Ik kies ervoor om de begeleiding van de leerlingen tijdens het transferproces en de structuur in het gehele transferproces middels ervaringsleren en de leercyclus van Kolb verder uit te werken in hoofdstuk 4.

Het lijkt zinvol en belangrijk verder te onderzoeken; [voor een deel aan de orde geweest in deze scriptie!] Of er een relatie is tussen de rol van de lerares en transferuitkomsten? Als die relatie er is, zijn er dan aanwijzingen voor positieve en/of negatieve transferuitkomsten?

Op welke wijze ondersteuning kan worden geboden door de lerares en hoe dat in te passen is in de gevonden factoren die positieve transferuitkomsten beïnvloeden?

Of er een onderscheid te maken is tussen de intentie en wijze van ondersteuning geboden door de lerares en de manier waarop het door de leerling wordt ontvangen/waargenomen?

Al is het maar om erachter te komen op welke wijze de ondersteuning het beste kan worden geboden.

Met verder literatuur onderzoek kan ik de focus leggen op de invloed van de lerares op positieve transferuitkomsten en de mogelijke effecten van ondersteuning van de lerares op transferuitkomsten.

Om dit verder te onderzoeken is het nodig te kijken;

- welke mogelijke relaties er zijn[1] als wel,
- de manier waarop die ondersteuning plaats kan vinden. [2]

Bij het bekijken van de effecten van de ondersteuning door de lerares op positieve transferuitkomsten spelen twee aspecten een wezenlijke rol;

1 Hoe moet die ondersteuning worden aangeboden om positieve transferuitkomsten voor de leerling te optimaliseren. Hierin kan ik drie dimensies onderscheiden;

- d- M.b.t. de inhoud; wat moet de lerares nu precies doen om de leerling te ondersteunen,
- e- M.b.t. het tijdstip; op welk tijdstip kan de lerares het beste ondersteunen,
- f- M.b.t. de hoeveelheid; in welke mate kan de lerares het beste ondersteunen.

2 Op welke manier heeft deze ondersteuning invloed op de uitkomsten.

Het lijkt niet duidelijk op welke manieren precies de rol van de lerares invloed heeft op de transferuitkomsten.

De genoemde factoren in het schema en de [in]directe invloed die de lerares daarop kan uitoefenen zoals het opnemen van elementen die overeenkomen met de leefsituatie, het programma tijdens de les, door de leerling te motiveren te leren en transfereren, door het formuleren van SMART doelstellingen met de leerlingen voor/tijdens en na de les en te onderzoeken hoe deze doelen na de lessen kunnen worden vastgehouden, de samenwerking met andere leraren van de leerling etc.

Om het proces van transfer te begrijpen en in zekere mate te kunnen beïnvloeden, zodat positieve transferuitkomsten 'meer voorspelbaar' zijn, was het nodig een totale - benadering van het transfer proces te maken. Er zijn verschillende factoren genoemd die een relatie hebben met transferuitkomsten. Dit model kan nu worden gebruikt om de verbinding/relatie te bekijken tussen de ondersteuning van de lerares en de factoren die invloed hebben op de transferuitkomsten.

Om de rol/effecten van ondersteuning door de lerares op transferuitkomsten te kunnen vaststellen, is het noodzakelijk te bepalen hoe ondersteuning kan worden geboden door de lerares B.O. Dat is in hoofdstuk 4 uitgewerkt m.b.v. de leercyclus van Kolb.

- [Hfst 4] Geeft de methodiek van het ervaringsleren samen met de leercyclus van Kolb mogelijk handvatten voor ondersteuning door de docente bewegingsonderwijs waarmee zij er voor kan zorgen dat geleerde "sociale vaardigheden " tijdens de les, ook na de les in een andere situatie worden toegepast rekening houdend met de factoren die positieve transferuitkomsten beïnvloeden ?

Door het opdoen van concrete ervaringen gaan de leerlingen een leerproces in waarbinnen zowel een beroep wordt gedaan op praktische vaardigheden als cognitieve ontwikkeling. Via ervaringsgericht leren kan het zelfbeeld en mate van zelfreflectie bij de leerling worden verbeterd. Ook kunnen effectievere omgangsvaardigheden worden aangereikt door gebruik te maken van de voorbeeldfunctie van bewegingsonderwijzers en leeftijdsgenoten.

Hier is de leercyclus van Kolb als begeleidingsmodel weergegeven. Het stelt de lerares in staat het leerproces van de leerling te begeleiden.

Ieder persoon leert op een andere manier. In het model betekent dat vanuit iedere fase het leerproces kan worden gestart. Het beginpunt van de begeleiding is afhankelijk van de leerstijl van de leerling.

In deze scriptie heb ik de keuze gemaakt om het model vanuit de fase 'Concreet ervaren' te starten. Om zo als lerares stap voor stap de leercyclus te doorlopen. Dit wil echter niet zeggen dat het leerproces van de leerling geen begin kan vinden vanuit een andere fase.

Tijdens het inzetten van activiteiten is het van belang om de leerlingen te begeleiden in hun leerproces. Tijdens dit ondersteunen/ begeleiden wordt een appèl gedaan op analyseren van gebeurtenissen, na bespreken en om groepsprocessen te begeleiden.

De vraag als lerares is dan; hoe kan ik de activiteiten in de les nabespreken zodat de leerling nieuwe inzichten en vaardigheden kan ontwikkelen.

Voor een geslaagde nabespreking is er geen vaststaand aantal vragen, die altijd het gewenste effect hebben. Maar het hanteren van de leercyclus van Kolb, kan je als lerares helpen de leerling te begeleiden tijdens het nabespreken van het spel.

Door het hanteren van de cyclus kun je de leerling begeleiden in het terugkijken op eigen handelen en leerproces.

Vervolgens breng ik de leercyclus in verbinding met ervaringsgericht leren en met de factoren die invloed hebben op positieve transferuitkomsten. Door de leercyclus van Kolb uit te leggen en te koppelen aan de methodiek ervaringsgericht leren. Het doel is het inzichtelijk maken van de leercyclus en hoe de lerares de leerlingen daarin kan begeleiden.

De leercyclus is hulpmiddel voor ondersteuning en begeleiding. Het gebruik van de leercyclus maakt het leren inzichtelijk. Om het leren te begeleiden is het noodzakelijk dat de lerares in verschillende fases bepaalde vragen stelt.

De fases zijn allemaal beschreven en onderverdeeld in segmenten. Per segment wordt aangegeven:

- wat het segment inhoud
- wat zijn de stappen om het segment te doorlopen
- welke vragen te stellen om de leerlingen in dit segment te begeleiden

Met deze samenvatting c/q bundeling van eindconclusies heb ik naar mijn mening een duidelijk antwoord gegeven op de vraagstelling en de daaruit volgende deelvragen.

Literatuuropgave.

Gebruikte literatuur bij hoofdstuk 1;

- Thijssen, JGL & Ouden, M.D den 1995. Betekenis en werking van transfer. Bohn Stafleu van Loghum, Houten
- Der Nutzen des Nachklangs. Neue Wege der Transfersicherung bei handlungs- und erfahrungsorientierten Lernprojekten Alex Ferstl ea, Ziel-Verlag 2003, isbn 393721013X
- Duindam, T., Glas, M. & van der Ploeg, J. (1996). De sprong wagen. Activerende hulpverlening in de jeugdzorg. Utrecht: NIZW.
- Robert E. Haskell, Transfer of learning, cognition, instruction, and reasoning, 2001 Academic Press, isbn 0123305950
- ten Ham, Geert & Volman, Monique in "Scholen voor sociale competentie, een pedagogisch-didactische benadering", Swets & Zeitlinger 1999, isbn-9026515928

Gebruikte literatuur bij hoofdstuk 2;

- Dam, G. ten, Volman, M., Westerbeek, K., Wolfgram, P. & Ledoux, G. (2003). Sociale competentie langs de meetlat. Het evalueren en meten van sociale competentie. Den Haag. Transferpunt Onderwijsachterstanden
- Overveld, C.W. van, Louwe, J.J. (2005) Effecten van programma's ter bevordering van de sociale competentie in het Nederlandse primair onderwijs. In: Pedagogische Studiën 2005 (82) 137-159
- Oenen, S. van, Bakker, P.P., Valkestijn, M. (2005) Jeugdactiviteiten in de brede school. Werkboek voor kwaliteitsontwikkeling: doelen, methodiek, evaluatie. Utrecht, NIZW. Amsterdam
- Oenen, S. van (2001) Sociale competentie en de brede school. Utrecht, NIZW.
- Holton, E.F., III [1996] The Flawed Four-Level Evaluation Model. Human Resource Development Quarterly, 7[1], 5-21. HRD Evaluation Research and Measurement Model' [Holton, 1996, p. 17]
- Handboek Kampeleren 2002, primitief kamperen voor gezinnen, Riet Cuypers en Bernadette van den Akker, interne uitgave Oosterpoort. [2002]
- Evaluatie 2004, Kampeleren 2004, primitief kamperen voor gezinnen, Riet Cuypers en Bernadette van den Akker, interne uitgave Oosterpoort. [2004]
- Kampeleren naar de mening van de klant, Deel 4; 2003 - en alle voorgaande jaren samen. Eindverslag over een onderzoek van jaren, Joosten en van der Linden

Gebruikte literatuur bij hoofdstuk 3;

- Thijssen, JGL & Ouden, M.D den 1995. Betekenis en werking van transfer. Bohn Stafleu van Loghum, Houten
- Der Nutzen des Nachklangs. Neue Wege der Transfersicherung bei handlungs- und erfahrungsorientierten Lernprojekten Alex Ferstl ea, Ziel-Verlag 2003, isbn 393721013X
- Duindam, T., Glas, M. & van der Ploeg, J. (1996). De sprong wagen. Activerende hulpverlening in de jeugdzorg. Utrecht: NIZW.
- Handboek Kampeleren 2002, primitief kamperen voor gezinnen, Riet Cuypers en Bernadette van den Akker, interne uitgave Oosterpoort. [2002]
- Evaluatie 2004, Kampeleren 2004, primitief kamperen voor gezinnen, Riet Cuypers en Bernadette van den Akker, interne uitgave Oosterpoort. [2004]
- Kampeleren naar de mening van de klant, Deel 4; 2003 - en alle voorgaande jaren samen.