

Universiteit Antwerpen

Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen

**De stimulus van persoonlijke videoscreening op doubleloop leren
bij starters en lio's op hun werkplek**

Philip Lambrechts

Afstudeerscriptie voorgelegd met het oog
op het behalen van de graad van master in
de Opleidings- en onderwijswetenschappen

Promotor: Prof. dr. E. Struyf

Co-promotor: Iris Snoeck

“Passionately committed teachers are those who absolutely love what they do. They are constantly searching for more effective ways to reach their children, to master the content and methods of their craft. They feel a personal mission...to learning as much as they can about the world, about others, about themselves – and helping others to do the same.”

(Zehm, & Kottler, 1993, p. 118 in Cautreels, 2009, p. 323)

Samenvatting

Sinds het kwaliteitsdecreet in het Vlaamse onderwijs (2009) zijn scholen in grote mate zelf verantwoordelijk voor de kwaliteit van hun onderwijs- en werkplek (s.n., 2009). Daarnaast stelt de invoering van het beroepsprofiel de verwachting aan de leerkracht dat hij/zij het pad bewandelt van levenslang leren, om zichzelf voortdurend te professionaliseren (Aelterman, Meysman, Troch, Vanlaer, & Verkens, 2008).

In het kader van deze twee recente maatschappelijke verwachtingen wilt dit onderzoeksrapport reflectieprocessen in de dagelijkse lespraktijk kwaliteitsvoller maken en hiermee een bijdrage leveren aan begeleiders, leerkrachten en beleidsvoerders.

Om die reden focust dit kwalitatief onderzoek zich op de vraag of het gebruik van persoonlijke videoscreening op de werkvloer doubleloop leren kan stimuleren bij startende leerkrachten en leerkrachten in opleiding (lio).

Voor de dataverzameling werd het onderzoek uitgevoerd in drie fasen, waarbij vooreerst individuele interviews werden afgenomen van vier lio's en vier startende leerkrachten, in vier verschillende scholen van het Vlaams secundair onderwijs. In elk van die scholen begeleidde één mentor deze mentees.

In de eerste en tweede onderzoeksfase werden de begeleidingsgesprekken geregistreerd tussen de mentor en zijn mentee(s). In de derde onderzoeksfase werden meerdere focusgesprekken afgenomen bij de mentees en de mentoren, om de mogelijke stimulerende invloed na te gaan van persoonlijke videoscreening op het doubleloop leren van starters en lio's.

Uit de resultaten blijkt dat persoonlijke videoscreening wel degelijk doubleloop leren stimuleert, maar dat individuele en contextuele voorwaarden hierin een bepalende rol kunnen spelen.

Verder wijzen de resultaten van het onderzoek ook uit dat het gebruik van persoonlijke videoscreening een kwaliteitsvolle aanvulling is voor de begeleiding van de mentee door de mentor.

Naast de onderzoeksbevindingen moeten kritische kanttekeningen worden geplaatst, zo vond er slechts één lesopname bij iedere respondent plaats. Daarnaast deden zich verschillende praktische en technische belemmeringen voor, waardoor de onderzoeksresultaten mogelijk werden beïnvloed. Verder vervolgonderzoek wordt dan ook sterk aanbevolen.

Voorwoord

Aan het werk van een masterproef hangt voor iedere student een eigen gevoelswaarde vast. Voor mij betekende het een enorme uitdaging en een zeer boeiend en leerrijk proces.

De onderwerpen doubleloop leren, reflectie, werkplekleren, persoonlijke videoscreening en mentor-coaching hebben een gans academiejaar bezit genomen van mijn hersenen.

Daarnaast was het ontwerpen en tot stand brengen van dit kwalitatief onderzoek een beproeving van mijn competenties. Het schrijf- en structureerwerk van dit rapport moet ten slotte de kers op de taart betekenen van een langdurig en intensief proces.

Ik hoop met dit rapport de lezer ervan te prikkelen en te motiveren om hiaten en vraagtekens, die nog verder uit het onderzoek rolden, nader uit te spitten in nieuwe onderzoeken. Zodat het pad van dit onderzoeksonderwerp blijvend en oneindig zal zijn.

Dit rapport kwam tot stand via een individuele weg van vallen en opstaan en zeker en vast dankzij de ondersteuning van gemotiveerde betrokkenen. Vooreerst wil ik prof. dr. Elke Struyf en Iris Snoeck bedanken voor de intensieve begeleiding. Voor hen was er geen komma, spatie of invalshoek te veel, om raadzame en degelijke feedback te verstrekken. Veel lof gaat ook uit naar de vier mentoren en elf mentees, die een erg hoge betrokkenheid vertoonden in het onderzoeksproces. Ik bedank verder Tine en de mensen van monitoraat op maat (Linguapolis UA) voor de tips en de raadgevingen over het schrijf- en structureerwerk van deze masterproef. Dank ben ik ook verschuldigd aan Anja en haar team voor het voorbereidend tikwerk van de transcripties, die op de duur buiten de proporties van deze opdracht groeiden. Voorts bedank ik Annelies voor het afnemen van de proefinterviews en Nicky voor het parallelle denkwerk over de coderingsconcepten. Tot slot bedank ik het ganse docententeam van het OOW-instituut voor de fundamenten die zij creëerden voor dit mastertraject.

U als lezer wens ik nu niet langer in spanning te houden, om het vervolg van dit rapport door te nemen. Toch wil ik ter afronding nog mijn lieve vriendin en mijn kinderen uitermate bedanken, voor het vele geduld dat zij hebben moeten uitoefenen gedurende mijn ganse studietraject.

Philip Lambrechts

Antwerpen, augustus 2011

Leeswijzer

Dit rapport omvat zes hoofdstukken. Het eerste hoofdstuk geeft de probleemstelling en de centrale onderzoeksvraag weer. In het tweede hoofdstuk wordt het theoretisch kader uitgewerkt met als onderwerpen: reflectie, doubleloop leren, de rol van de mentor in het reflectieproces en onderzoeken met persoonlijke videoscreening. Hoofdstuk drie verheldert de perceptie op het onderzoek aan de hand van het onderzoeksprofiel en lijst daarnaast de onderzoeksvragen op. Hoofdstuk vier zoomt dieper in op de opzet van het onderzoek, de stappen in het onderzoeksproces en de gehanteerde methodologie. In hoofdstuk vijf worden de resultaten uit het onderzoek gerapporteerd en tot slot zet hoofdstuk zes de conclusies uit het onderzoek op een rij, aangevuld met een discussieluik en aanbevelingen voor vervolgonderzoek.

Achteraan dit rapport bevinden zich de referenties, die werden geraadpleegd om dit onderzoek tot stand te brengen.

Schriftelijke bijlagen en digitale bijlagen

Vanwege de omvang van de schriftelijke bijlagen werden deze bijlagen gebundeld in een apart deel. Aan dit rapport zijn ook nog digitale bijlagen gekoppeld. Deze digitale bijlagen bevatten alle audio-opnames van de begeleidingsgesprekken tussen mentoren en mentees, de ondersteunende documenten voor de mentoren (waarnaar wordt verwezen in hoofdstuk vier), de beeldopnames van de lessen, de afgenomen interviews en transcripties en tot slot de volledige coderingsbestanden.

De digitale bijlagen zijn toegankelijk, mits toelating van de betrokken respondenten en de promotor.

De auteur van dit rapport hoopt dat het onderzoeksrapport en de bijlagen een voedingsbodem mogen betekenen voor vervolgonderzoek.

Inhoudsopgave

Hoofdstuk 1	Probleemstelling	9
1.1.	Inleiding	9
1.2.	Probleemstelling	10
1.3.	Centrale onderzoeksvraag	10
1.4.	Doelgroep	11
Hoofdstuk 2	Theoretisch kader	12
2.1.	Inleiding	12
2.2.	Reflectie katalyseert kwaliteit	12
2.2.1.	De precieze betekenis van reflectie	12
2.2.2.	Het doel van reflectie en het reflectieproces	13
2.2.2.1.	Doel	13
2.2.2.2.	Het reflectieproces	13
2.2.3.	Reflectieniveaus en diepgang van reflectie	14
2.2.3.1.	Reflectieniveaus	14
2.2.3.2.	Reflectiediepgang	15
2.3.	Doubleloop leren en singleloop leren	16
2.3.1.	De betekenis van doubleloop leren	16
2.3.2.	De betekenis van singleloop leren	17
2.3.3.	Individuele en contextuele voorwaarden voor doubleloop leren	18
2.3.3.1.	Individuele voorwaarden voor doubleloop leren	18
2.3.3.2.	Contextuele voorwaarden voor doubleloop leren	19
2.4.	De rol van de mentor in het proces van doubleloop leren	20
2.5.	Persoonlijke videoscreening	22
2.5.1.	De betekenis van persoonlijke videoscreening	22
2.5.2.	Bevindingen uit onderzoeken rond cameragebruik en reflectie tegenover de lespraktijk	22
2.5.2.1.	Voordelen van cameragebruik tegenover reflectie op de lespraktijk	22
2.5.2.2.	Nadelen van cameragebruik tegenover reflectie op de lespraktijk	23
2.5.3.	Stimuli voor reflectie	24

2.6. Conclusies uit de literatuurstudie - doubleloop leren en de werkplekleeromgeving	24
Hoofdstuk 3 Onderzoeksvragen en onderzoeksprofiel	26
3.1. Subonderzoeksvragen	26
3.2. Onderzoeksprofiel	27
Hoofdstuk 4 De opzet en uitvoering van het onderzoek	28
4.1. De opzet van het onderzoek	28
4.2. De respondenten	28
4.3. Fasen van dataverzameling	30
4.3.1. Voorbereidende fase	31
4.3.2. Eerste fase van het onderzoek	31
4.3.3. Tweede fase van het onderzoek	32
4.3.4. Derde fase van het onderzoek	35
4.4. De verwerking en codering van de data	36
4.4.1. Semi-gestructureerde interviews en focusgesprekken	36
4.4.2. De begeleidingsgesprekken	37
4.4.3. Codering van de data met QSR Nvivo 8	38
4.4.4. Aanvullende aspiratie van de validiteit en betrouwbaarheid	38
Hoofdstuk 5 De resultaten uit het onderzoek	39
5.1. Hoe reflecteren starters en lio's op hun lespraktijk?	40
5.1.1. Perceptie van doubleloop leren bij starters en lio's	40
5.1.2. Houding van starters en lio's tegenover reflectie en diepgaande reflectie	41
5.1.2.1. Individuele motivatie om te reflecteren op de lespraktijk	41
5.1.2.2. Kritische ingesteldheid	42
5.1.2.3. Reflecties uitschrijven	43
5.1.3. Vaardigheden van starters en lio's in het reflectieproces	44
5.1.3.1. Reflectiemethode van starters en lio's	44
5.1.3.2. Reflectieniveau van starters en lio's	44
5.2. Ervaringen van starters en lio's met persoonlijke videoscreening op hun werkplek	49

5.2.1. Positieve ervaringen met persoonlijke videoscreening op de werkplek	49
5.2.2. Negatieve ervaringen met persoonlijke videoscreening op de werkplek	49
5.3. Invloeden vanuit de werkcontext op het reflectieproces van de starter en lio	50
5.3.1. Invloed van de werkplek	50
5.3.2. Invloed van de begeleidingsaanpak van de mentor	52
5.3.2.1. Begeleidingsaanpak van de mentor in het reflectieproces van zijn starters en/of lio's	52
5.3.2.2. Observaties uit de begeleidingsgesprekken	54
5.3.2.3. Perceptie van doubleloop leren bij mentoren	57
5.4. Ervaringen van de mentoren met persoonlijke videoscreening op de werkplek	58
5.4.1. Positieve ervaringen met persoonlijke videoscreening op de werkplek	58
5.4.2. Negatieve ervaringen met persoonlijke videoscreening op de werkplek	59
5.4.3. Perceptie van de mentoren over de al dan niet aanwezige stimulerende invloed van persoonlijke videoscreening op doubleloop learning bij startende leraars en lio's	60
Hoofdstuk 6 Conclusies en discussie	61
6.1. Inleiding	61
6.2. Conclusies	61
6.2.1. Antwoorden op de subonderzoeksvragen	61
6.2.2. Antwoorden op de centrale onderzoeksvraag	66
6.3. Discussie	68
6.4. Aanbevelingen voor vervolgonderzoek	69
Referenties	71
Bijlagen – zie apart deel	77

Hoofdstuk 1 Probleemstelling

1.1. Inleiding

Slaagt een startende leraar of lio erin om in het eerste jaar van zijn loopbaan reeds diepgaand en kritisch te reflecteren op zijn lespraktijk in het secundair onderwijs?

Dit is een belangrijke vraag voor een startende leerkracht of lio¹ in Vlaanderen, want hij² zal in het kader van zijn beroepsprofiel de attitude moeten ontwikkelen om zichzelf kritisch in vraag te stellen op zijn werkplek (Aelterman, Meysman, Troch, Vanlaer, & Verkens, 2008). Naast deze attitude zal hij zich ook moeten beroepen op kennis en vaardigheden in reflectietechnieken, om de kwaliteit van zijn praktijk te kunnen verbeteren (De Haan et al. in Kwakman, 2003; Aelterman et al., 2008; Cautreels, 2009; Korthagen et al. 2003).

Kennis over reflectie is vandaag bereikbaar via talloze informatiekkanalen, maar vaardiger worden in reflectie doe je met de hulp van een instrument of een coach op de werkvloer (Cautreels, 2009; Kelchtermans, 2001; Kelchtermans, Ballet, & Peeters, 2010; Kinkhorst, 2010; Korthagen, Koster, Melief, & Tigchelaar, 2003; Ros, s.d.; Verbiest, 2009). Zo'n coach kan een expert-collega (peter of meter) of mentor zijn.

Een vraag die zich bij zo'n coach of mentor opwerpt: 'voldoet zulke begeleider aan zogenaamde contextuele en/of individuele voorwaarden?' Of concreet gesteld: zijn er voldoende middelen voorradig in de werkcontext (s.n., 2011 Vlaams Parlement) en beschikt de begeleider over toereikende competenties, om zijn mentee in kwestie te kunnen begeleiden in diepgaande reflectie (Cautreels, 2009; Kelchtermans et al., 2010)?

Diepgaande reflectie realiseren zonder ondersteuning, blijkt per slot van rekening zeer moeilijk te zijn (Cautreels, Deneire, Van Petegem, 2008; Kelchtermans et al., 2010; Kinkhorst, 2010; McAvoy, & Butler, 2007). Niet-ondersteunde reflecties ontaarden immers vaak in oppervlakkigheid en zijn eerder technisch, functioneel, beoordelend en weinig efficiënt (Argyris, & Schön, 1974; Schön, 1983, 1987 in Bright, 1996; Kelchtermans et al., 2010; Cautreels, 2009).

¹ Lio staat voor leraar in opleiding, hij/zij krijgt een 'inservicetraining' op de werkvloer door een mentor-coach (s.n., 2011). Dit statuut ontstond voor het eerst in de school in 1995 (Van Riessen, 1999)

² In het ganse rapport wordt de hij-vorm gebruikt voor de begrippen leerkracht en mentor. Hiermee hebben we niet de bedoeling afbreuk te doen aan het andere geslacht.

1.2. Probleemstelling

Vanuit de veronderstelling dat er in de huidige maatschappelijke onderwijscontext, door besparingen op mentoruren en het aanbod van nascholingen (s.n., 2011 Vlaams Parlement), voorlopig weinig middelen zullen vrijkomen voor ondersteuning. En vanuit het uitgangspunt dat leraren bovendien veel moeilijkheden ondervinden in kritische reflectie op de lespraktijk (Van Woerkom, 2003; Uhlenbeck, 2002; Oosterhert, 2001 in Koster, & Onstenk, 2009; Zeichner, 2010). Dringt zich volgende vraag op: ‘Welk instrument kan dan een hulp zijn voor de starter of lio of voor de begeleider ervan, om diepgang in reflectie op gang te kunnen trekken? Waarbij de diepgang in de reflectie van die aard wordt, dat starters en lio’s (begeleid door een mentor of expert-collega) het waarom van hun handelingen en eigen referentiekaders kritisch in vraag zullen stellen en hierdoor veranderingen zullen doorvoeren.’

1.3. Centrale onderzoeksvraag

Tot dusver werd er in Vlaanderen nog weinig wetenschappelijk onderzoek verricht naar instrumenten om diepgang in reflectie te realiseren, waardoor een literatuurstudie zich in eerste instantie opdrong.

Zo bracht het literatuuronderzoek aan de oppervlakte dat het gebruik van camera in combinatie met een begeleider, diepgaande, objectieve, kritische reflectie mogelijk kan maken (Shulman, 1987 in Calandra, Brantley-Dias, Lee, & Fox, 2009; Star, & Strickland, 2008; van Es, & Sherin, 2002; Wang, & Hartley, 2003 in Santagata, 2010; Harford, 2008; Lazarus, & Olivero, 2009).

Daarnaast betekende het persoonlijk bijwonen van een uiteenzetting³ over reflectie met behulp van camerabeelden, eveneens een benadrukking van het belang van de camera in reflectieprocessen op de werkvloer.

Vanuit die twee invalshoeken ontstond de vraag of die stimulerende effecten van een camera op reflectieprocessen over de lespraktijk ook traceerbaar zouden zijn bij starters en lio’s (begeleid door een mentor of expert-collega) in het Vlaams secundair onderwijs. En indien er een stimulerend effect zou zijn, wilden we meteen ook te weten komen in welke mate de camera de diepgang van de reflectie zou kunnen stimuleren. Het integreren van deze twee vragen leidde tot de formulering van de centrale onderzoeksvraag in dit rapport: ‘In welke

³ Deze uiteenzetting belichtte de reflectiepraktijken van de Dene Magna School (Van Thienen, 2011), die reeds tien jaar ervaring heeft met camera en reflectie op de lespraktijk tussen aspirant-leerkrachten en begeleiders

mate stimuleert persoonlijke videoscreening op de werkvloer doubleloop learning bij de startende leraar en de lio?’

1.4. Doelgroep

Dit rapport wil met de centrale onderzoeksvraag in het achterhoofd een bijdrage leveren voor alle schoolleiders, die door middel van reflectie kwaliteitszorg willen verhogen op de werkvloer (De Haan et al. in Kwakman, 2003; Aelterman et al., 2008; Cautreels, 2009; Korthagen et al. 2003). Maar ook voor startende leraars, lio’s en mentoren die persoonlijke videoscreening willen uitproberen, om zodoende diepere kritische reflectie op de lespraktijk mogelijk te maken. Tegelijkertijd wil dit onderzoek ook bijdragen aan het opvullen van het hiaat in wetenschappelijke kennis over de relatie tussen doubleloop learning en startende leerkrachten en lio’s.

De onderbouwing van de probleemstelling, centrale onderzoeksvraag en het verdere verloop van het onderzoek wordt tot stand gebracht in het theoretisch kader, in het volgende hoofdstuk.

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader

2.1. Inleiding

Voor dit onderzoek werd er een brede en diepgaande literatuurstudie verricht met behulp van internationale databanken zoals ERIC, EBSCO, Web of Knowledge; de databank van de bibliotheek van Universiteit Antwerpen en Google Scholar.

Voor de zoekprocedure werd er gebruik gemaakt van de sneeuwbalmethode om verdere literatuur over het onderwerp op te sporen. Ook werd er beroep gedaan op zoekexperts van de universitaire bibliotheek van Antwerpen. Daarnaast werden internationale auteurs, die reeds onderzoek verrichtten over verwante onderwerpen, persoonlijk aangeschreven om hun onderzoeksrapporten toe te sturen (zie bijlage II-1).

De kernelementen uit de literatuurstudie worden in dit hoofdstuk gerapporteerd. Vooreerst wordt er ingezoomd op het begrip reflectie, vervolgens op de begrippen doubleloop en single loop leren en ten slotte wordt de rol van de mentor in het reflectieproces belicht. Verder wordt het begrip persoonlijke videoscreening verduidelijkt en worden de bevindingen hierover nader besproken. Deze bevindingen werden gebaseerd op een literatuurstudie van zevenentwintig (voornamelijk Angelsaksische) onderzoeksrapporten (zie bijlage II-2).

Dit hoofdstuk sluit tot slot af met conclusies uit de literatuurstudie.

2.2. Reflectie katalyseert kwaliteit

“Reflecteren is een investering van tijd in kwaliteit en vooruitgang, niet reflecteren is het investeren van tijd in piekeren en stilstand” (Luttenberg, 2002, p.28 in Cautreels, 2009, p. 242).

2.2.1. De precieze betekenis van reflectie

Reflectie is het herstructureren van kennis en/of ervaringen (Korthagen, 1992 in Korthagen, Koster, Melief, & Tigchelaar, 2003; Koster, & Onstenk, 2009), maar ook een dialogisch proces van vraagstelling (Argyris et al., 1985; Argyris, & Schön, 1974 in Bright, 1996; Cautreels, 2009; Verbiest, 2003), dat actief, pro-actief en actiegericht moet zijn (Bright, 1996) en een katalysator betekent voor de kwaliteit van de reflectie (Dewey, 1933; Benammar, 2004; Procee, 2006 in Kinkhorst, 2010; Cautreels, 2009; Koster, & Onstenk, 2009).

De dialoog kan enerzijds intern zijn, waarbij de reflecterende (in dit onderzoek de leerkracht) zijn persoonlijke theorieën en subjectieve concepten onderzoekt, anderzijds kan het ook

extern of expliciet zijn, bijvoorbeeld met collega's (Verbiest, 2003). Dit gezamenlijk reflecteren met collega's is een krachtige manier van leren op de werkvloer (De Haan, 2001; Oostrik, & Schilder, 2001; Van Woerkom, 2003 in Kwakman, 2003; Bayat, 2010).

Reflectie is tevens een specifieke vorm van denken (Dewey, 1933 in Gimenez, 1999; in Korthagen et al., 2003; in Kinkhorst, 2010; Güthe, 1997; Kelchtermans, 2001; Koster, & Onstenk, 2009; Verbiest, 2003), waarbij de denkende ook weer een dialoog voert met zijn omgeving (Kelchtermans, 2001; Verbiest, 2003).

2.2.2. Het doel van reflectie en het reflectieproces

2.2.2.1. Doel

Reflectie is het belangrijkste mechanisme om praktijkkennis te ontwikkelen en de kwaliteit van het professioneel handelen blijvend te verbeteren (De Haan et al. in Kwakman, 2003; Aelterman, Meysman, Troch, Vanlaer, & Verkens, 2008; Cautreels, 2009; Korthagen et al. 2003). Eén van de voornaamste doelen van reflectie is dat het de leerkracht helpt zich bewust te worden van zijn mentale structuren of impliciete kennis, deze te onderwerpen aan een kritische analyse en indien nodig te herstructureren, waardoor hij gaat leren (Argyris, & Schön, 1974; Argyris et al., 1985; Schön, 1983, 1987 in Bright, 1996; Kelchtermans, 2001; Korthagen et al., 2003; Koster, & Onstenk, 2009; Verbiest, 2003).

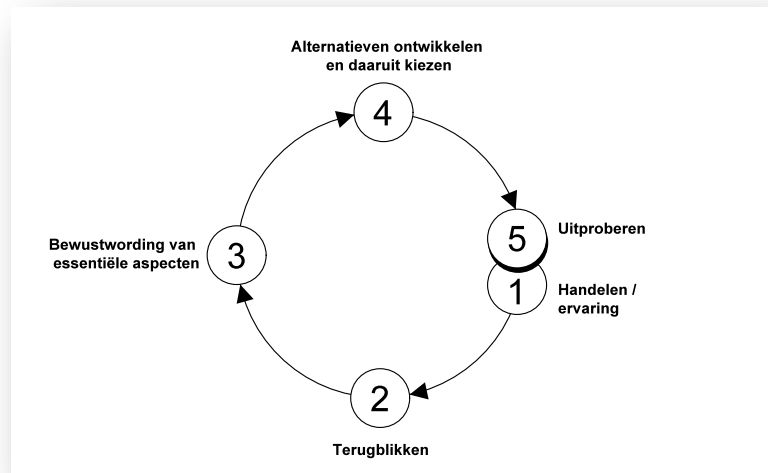
Reflectie stelt door zijn analytische functie de leerkracht in staat zijn eigen gedrag te bespreken, evalueren, veranderen en een analytische houding te ontwikkelen tegenover zijn lespraktijk. Daarnaast stimuleert het de leerkracht om meer verantwoordelijkheid te nemen voor zijn eigen professionele groei en om in zekere mate een professionele autonomie te bereiken. (Calderhead, & Gates, 1993 in Korthagen et al., 2003).

2.2.2.2. Het reflectieproces

Het voortdurend bevragen van zichzelf, van situaties en de handelingen in die situaties is het centrale proces bij reflectie (Bright, 1996; Korthagen et al., 2003).

Het reflectieproces houdt in principe nooit op en doorloopt vijf opeenvolgende fasen (zie figuur 2.1.). De derde fase in de cyclus vormt de hoeksteen van het proces, omdat dan de leerkracht de essentiële aspecten van zijn lespraktijk moet formuleren en dit vervolgens moet leiden tot de bewustwording ervan (Korthagen et al., 2003).

Door het bestendige karakter van het reflectieproces is het aan de reflecterende om dit proces te doorlopen tot een niveau dat hij of zijn omgeving voorop stelt.



Figuur 2.1.: Reflectiecyclus van Korthagen (Korthagen et al., 2003)

2.2.3. Reflectieniveaus en diepgang van reflectie

In het reflectieproces vallen drie niveaus te onderscheiden, gaande van laag naar hoog of van oppervlakkig naar diep, die de reflecterende kan bereiken.

2.2.3.1. Reflectieniveaus

De reflectietaxonomie van Van Manen (1977)

Van Manen (1977) stelt drie niveaus van reflectie, waarbij technische reflectie het laagste, contextuele het middelste en kritische reflectie het hoogste niveau vormen in de diepgang van de reflectie.

1. Technische reflectie: algemene focus op onderwijstechnieken, procedures, kennisbasis en acties van de leerlingen
2. Contextuele reflectie: analytische reflectie op de lesmethodiek in het kader van het bereiken van de lesdoelen
3. Kritische reflectie: reflectie op metaniveau, in het bijzonder de zin van onderwijsactiviteiten bevragen en dit in het kader van eerlijkheid, ethiek, sociale gelijkheid, machtsverhoudingen

(Van Manen, 1977 in Bayat, 2010; in Calandra, Brantley-Dias, Lee, & Fox, 2009)

De reflectietaxonomie van Schön (1983, 1987)

Schön (1983, 1987) hanteert eveneens drie niveaus in de diepgang van reflectie:

1. Reflection-on-action: reflectie nadat de actie plaatsvond
2. Reflection-in-action: reflectie tijdens het moment van beslissing, terwijl lesgeven en leren plaatsvindt; het gebeurt eerder wanneer er zich een probleem of onverwachte situatie voordoet tijdens de les
3. Reflection-for-action: reflectie voor de actie gebeurt, als gids voor toekomstige acties

(Schön, 1983, 1987 in Bayat, 2010; in Rich, & Hannafin, 2008; Zeichner, 2010)

Leerkrachten kunnen ‘reflective practitioners’ worden, zij gebruiken dan reflectie voor de ontleding van hun eigen praxis en maken bijgevolg een continue ‘feedback loop’ van ervaringen en leermomenten uit hun praktijk. Als reflective practitioner kunnen ze zich op die manier verbeteren en professionaliseren in hun werk (Schön, 1983, 1987 in Cowan, & Vos, s.d.; in Sewall, 2009).

2.2.3.2. Reflectiediepgang

“Reflection is a powerful impetus for continued personal development and self-directed learning” (Gallacher, 1997 in Cautreels, 2009, p. 243).

Diep reflecteren betekent dat het persoonlijk interpretatiekader mee onder de loep wordt genomen en kritisch wordt getoetst, maar ook dat de vooropgestelde normen en toekomstperspectieven worden geëvalueerd (Kelchtermans, 2001). Als de reflectie voldoende diepgang heeft, dan zal ze bijdragen tot de professionele ontwikkeling van de leerkracht (LaBoskey, 1997 in Kelchtermans, 2001).

Indien de leerkracht professionele ontwikkeling wil nastreven door middel van diepgaande reflectie, dan zal hij op basis van de redenering van Kelchtermans (2001) en LaBoskey (1977) de hogere reflectieniveaus van de taxonomieën van Van Manen (1977) of van Schön (1983, 1987) moeten aspireren. Of anders gesteld: kritisch reflecteren op metaniveau of reflecteren voor de actie plaatsvindt.

2.3. Doubleloop leren en singleloop leren

2.3.1. De betekenis van doubleloop leren

Dubbellusleren of doubleloop learning bij leerkrachten moet worden gezien als diepgaande reflectie, waarbij de leerkracht reflecteert volgens de hoogste niveaus van de taxonomieën van Schön (1983, 1987) en van Van Manen (1977).

Chris Argyris (1977, 1999, 2002) riep het begrip doubleloop learning⁴ in het leven. Hij hanteert dit begrip voornamelijk vanuit een organisatieperspectief en percipieert doubleloop leren vanuit een metafoor. Deze metafoor spreekt over een thermostaat van een centrale verwarming, die zich afvraagt waarom een bepaalde temperatuur zo geprogrammeerd staat en of er geen andere temperatuurinstelling kan worden vooropgesteld. De essentiële elementen in de metafoor zijn enerzijds de vraagstelling naar onderliggende waarden en kenmerken en anderzijds de verandering, die vanuit die vraagstelling moet worden geïmplementeerd.

Doubleloop leren staat binnen organisaties garant voor het nastreven van duurzame effectiviteit, waarbij het reflecteren op handelingen een absolute voorwaarde is (Argyris, 1999). Zonder doubleloop leren vinden er geen veranderingen plaats (Argyris, 1972; Moscovici, 1976 in Argyris, 1999) en dus ook geen duurzame gedragswijziging (Dewulf, & Verheijen, 2003 in Cautreels, 2009).

Een zoektocht in de literatuur bracht aan het licht dat er heel wat percepties bestaan over het begrip doubleloop leren. Argyris (1977) definieert het als: ‘het ter discussie stellen van achterliggende inzichten en kaders, bewust leren met als streefdoel elke opgave anders te doen en om te leren leren’. McAvoy en Butler (2007) formuleren het als: ‘bevragen van feiten en de logica achter de feiten.’ Aelterman en Schepens in Kelchtermans en Ballet en Peeters (2010) zien het als: ‘ter discussie stellen van handelingsrepertoires, doen we wel de dingen goed?’

Een overzicht van alle mogelijke definities van doubleloop leren is terug te vinden in bijlage II-3, voornamelijk de brede scoop in het werk van Wijnalda (2006) is in deze context vermeldenswaardig.

Op basis van die literatuurstudie over doubleloop leren formuleert de auteur van dit rapport de definitie van doubleloop leren als: ‘de leerkracht verricht een kritische bevraging van zijn persoonlijke denkpatronen en het waarom van zijn handelingen, trekt zijn aannames in

⁴ Doorheen dit rapport wordt doubleloop leren gehanteerd voor het begrip doubleloop learning

twijfel, stelt nieuwe referentiekaders voorop, be vraagt zijn strategie(ën), met als uiteindelijke leerresultaat veranderen’⁵.

2.3.2. De betekenis van singleloop leren

Tegenover dubbellusleren staat enkellusleren. Dit begrip werd eveneens door Argyris (1977, 1999, 2002) in het leven geroepen onder de naam ‘singleloop learning’. Vanuit dezelfde metafoor van de thermostaat van de centrale verwarming moet enkellusleren worden opgevat als het opmerken van een fout, die vervolgens wordt bijgestuurd, maar waarbij er geen vraagstelling komt over de onderliggende redenen. Het valt op te merken dat het resultaat bij enkellusleren een bijsturing of een correctie inhoudt, terwijl er bij doubleloop leren effectieve veranderingen worden nagestreefd.

Uit de literatuurstudie bleek dat er ook voor enkellusleren een veelzijdigheid aan definities bestaat. Argyris (1977) definieert het als: ‘het oplossen van problemen, het ontdekken van fouten en het corrigeren in vertrouwde situaties. Men leert door te doen en het is bruikbaar bij routinematige opgaven.’ Ebbens en Ettekoven (2000) formuleren het als: ‘een gerichtheid op het oplossen van problemen in bekende situaties of het bereiken van gegeven doelen, waarbij de aannames niet in twijfel worden getrokken’. Aelterman en Schepens (in Kelchtermans, Ballet, & Peeters, 2010) zien het dan weer als: ‘het verbeteren van het handelen, waarbij de nadruk ligt op het goed doen’.

Een overzicht van alle mogelijke definities van enkellusleren is terug te vinden in bijlage II-4; opnieuw is, het werk van Wijnalda (2006), vanwege de brede scope, hierin het vermelden waard.

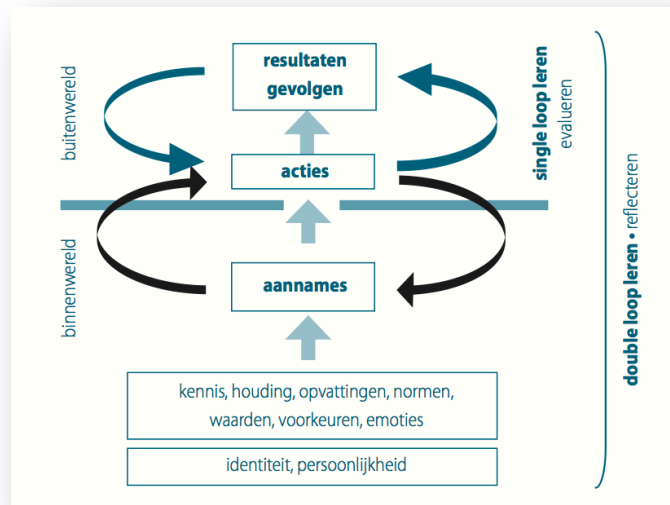
Op basis van de literatuurstudie over singleloop leren formuleert de auteur van dit rapport de definitie van singleloop leren als: ‘de leerkracht stelt geen waarom-vraag over zijn handelingen, verricht geen kritische bevraging van zijn denkpatronen of aannames, reflecteert volgens een gegeven kader van opvattingen, regels en werkwijzen, past opgaven routinematig toe, voert bijsturingen door en herstructureert zijn kennis; met als uiteindelijke leerresultaat het verbeteren van de uitvoering’.⁶

Leerkrachten die enkellusleren komen niet verder als het eerste niveau van de taxonomieën van Schön (1983, 1987) en van Van Manen (1977) en leren op die manier oppervlakkig (Kelchtermans et al., 2010).

⁵ De formulering van deze definitie moet enkel worden opgevat binnen het kader van dit onderzoek

⁶ De formulering van deze definitie moet eveneens enkel binnen het kader van dit onderzoek op die manier worden opgevat

Figuur 2.2. illustreert de verschilpunten tussen enkellus- en dubbellusleren.



Figuur 2.2.: Weergave van de processen singleloop en doubleloop leren (Kinkhorst, 2010)

2.3.3. Individuele en contextuele voorwaarden voor doubleloop leren

Doubleloop leren vanuit het perspectief van diepgaande reflectie stelt individuele en contextuele voorwaarden (Kelchtermans et al., 2010).

2.3.3.1. Individuele voorwaarden voor doubleloop leren

Om diepgaand te reflecteren moet een (startende) leerkracht over een open, zuivere en kritische ingesteldheid beschikken, om bijgevolg zijn positieve en negatieve aspecten van zichzelf, zijn handelingen en de context waarin die handelingen plaatsvinden bloot te kunnen leggen (Argyris, & Schön, 1974 in Bright, 1996; Cautreels, 2009; Zeichner, 2010). Daarnaast moet hij over praktijkervaringen beschikken (Aelterman, Meysman, Troch, Vanlaer, & Verkens, 2008) en onderzoekend (Eraut, 1985, 1994, & Boreham, 1988 in Bright, 1996; Zeichner, 2010) en niet routinematig (Aelterman et al., 2008) ingesteld zijn. Bovendien moet hij zijn competentie voor het diepgaand reflecteren verwerven door een leerproces te doorlopen van herhaaldelijke, systematische inoefening van noodzakelijke deelvaardigheden, zoals expliciteren van professionele criteria, herkennen van oorzaak-gevolg redeneringen,...⁷ (Aelterman, et al., 2008; Kinkhorst, 2010; Bolhuis, 2009 in Koster, & Onstenk, 2009; Paris, 1993 in Zeichner, 2010).

⁷ Een exhaustief overzicht van deze deelvaardigheden kan worden geraadpleegd in bijlage II-5

De kans voor de (startende) leerkracht om de diepgang van zijn reflectie te vergroten is eveneens mogelijk door: het herhaaldelijk inoefenen en systematisch doorlopen van zijn leerproces, telkens opnieuw fouten onder ogen te zien, er conclusies uit te trekken en zich hierover opnieuw vragen te stellen (die stilzwijgend aangenomen moeten ingaan tegen ingesloten vooronderstellingen en/of achterliggende belangen) (Boumans, 2009; Güthe, 1997; Koster, & Onstenk, 2009; Zeichner, 2010).

Verder moet de (startende) leerkracht aandacht hebben voor de institutionele en culturele context van zijn werkplek, begrijpen hoe de situatie wordt begrepen, reflecteren op zijn eigen reflectieproces (metareflectie) en moet hij de situatie analyseren (Koster, & Onstenk, 2009; Zeichner, 2010).

Ten slotte is de waarde die de (startende) leerkracht aan zijn reflectieopdrachten hecht ook voornaam in het bereiken van diepgang. In onderzoek werd immers vastgesteld dat huidige starters reeds moeheid en weerstand vertonen tegenover reflectie, ze vinden het reflecteren vaak niet de moeite waard, omdat het volgens hun mening geen nieuwe leerresultaten oplevert en het de connotatie draagt van een ‘hinderlijke bureaucratische belemmering’ (Law, Meijers, & Wijers, 2002; Zijlstra & Meijers, 2006 in Kuijpers, 2010; Kinkhorst, 2010).

Kortom de houding of ingesteldheid van de (startende) leerkracht tegenover het reflectieproces is een determinant voor het al dan niet bereiken van diepgang in zijn reflectie. Die houding kan afwachtend, ontvangend zijn of daarentegen initiatief nemend, vraagstellend of creërend tegenover de mogelijkheden tot leren (Cautreels, 2009; Deketelaere et al., 2005 in Kelchtermans et al., 2010).

2.3.3.2. Contextuele voorwaarden voor doubleloop leren

De diepgang van het reflectieproces is, naast de wijze hoe de lerende er betekenis aan geeft en ermee omgaat, altijd afhankelijk van de context (Kelchtermans et al., 2010).

In deze context, waarin leerkrachten werken, kunnen immers tijdsdruk en gejaagdheid van dagelijkse beslommingen spontane reflectie in de hand werken. Waardoor de leerkracht zich eerder gaat richten naar oplossingen voor praktische problemen, zonder stil te staan bij de onderliggende opvattingen of oorzaken. Tegelijk duikt het gevaar op dat de reflecterende terugvalt op ‘standaardoplossingen’ en dat hij uit zijn praktijkervaringen weinig inzicht vormt rond zijn onderliggende opvattingen (Deketelaere, Kelchtermans, Robben, & Sondvorst, 2004).

Om te kunnen doubleloop leren op de werkplek is ‘emotionele rust’ een bepalende factor, die tot stand kan komen door de vermindering van tijd- en werkdruk (Nonaka, 1994 in Frieling,

2004; Kelchtermans et al., 2010; Kwakman, 2003). Die emotionele rust wordt nagestreefd door overlegmomenten voor diepgaande reflecties tussen leerkrachten in te plannen. Het inroosteren van zulke momenten kan samenhangen met de bereidheid van het beleid. Een schoolbeleid dat reflectie integreert in haar ontwikkelingsdoelen en -plannen en op de werkvloer haar leerkrachten aanzet tot het toepassen van reflectievaardigheden, kan immers daarmee de verdieping van het reflectieproces in de hand werken en op die manier een verdere professionalisering voor haar leerkrachten versterken (Aelterman et al., 2008; Cautreels, 2009; Koster, & Onstenk, 2009; Verbiest, 2009).

Heerst er daarenboven in de school een cultuur van empowerment of eigenaarschap, openheid en vertrouwen onder de collega's dan zullen de kansen op doubleloop leren eveneens toenemen (Dijkstra, & Van der Meer, 1994 in Güthe, 1997; McAvoy, & Butler, 2007; Zeichner, 2010).

Ten slotte is ook een goede teamwerking door het wederzijds verstrekken van feedback en bevragingen onder elkaar een cruciaal element om het doubleloop leren te bevorderen (Koster, & Onstenk, 2009; McAvoy, & Butler, 2007; Mercer, persoonlijke communicatie, 2010).

2.4. De rol van de mentor in het proces van doubleloop leren

Binnen de context van de werkplek begeleidt de mentor zijn mentee(s) volgens een wederzijdse interactieve vertrouwensrelatie, zonder machtsuitoefening (Cautreels, 2009). In die relatie dient de persoonlijkheid van de mentor luisterbereidheid, aanvaarding, echtheid en empathie te karakteriseren (Bosman, Detrez, Gombeir, 1999; Korthagen et al., 2003). Maar zeker zo belangrijk is het feit dat de mentor een vraag- in plaats van vertelhouding aanneemt (80% vragen, 20% antwoorden geven), voldoende gesprekstijd (30 tot 75 minuten) voorziet (Parsloe, & Wray, 2000 in Cautreels, 2009) en de leselementen tijdens de bespreking ervan concreetiseert (Korthagen et al., 2003).

Er moet in acht worden genomen dat de relatie tussen mentor en mentee kan worden beïnvloed door verschillen in de leerstijl tussen beide actoren. Door die verschillen kan er een destructieve of constructieve frictie of congruentie ontstaan, die daarmee een invloed kan uitoefenen op het leeraspect in de relatie (zie bijlage IV-14) (Oosterhert, 2001; Donche, 2005 in Cautreels 2009).

In de beginfase van de begeleiding dient de mentor zich te focussen op de psychologische ondersteuning en de werkbegeleiding van de mentee, met als doel een efficiënte ingroei te realiseren op de werkvloer. Na deze fase moet er een fase van leerbegeleiding volgen, zodat

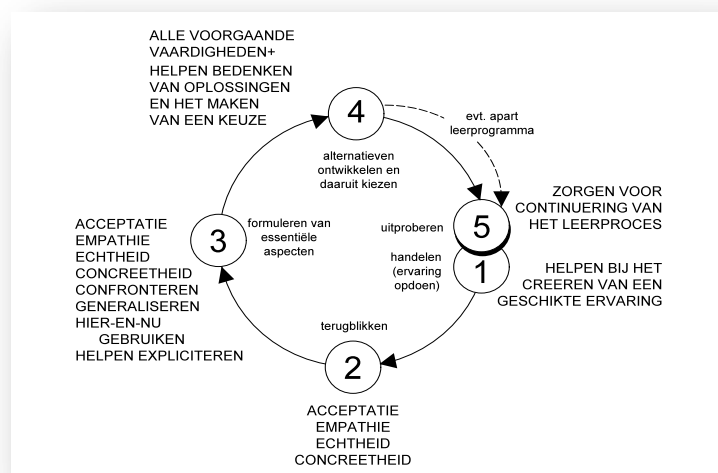
de professionele identiteitsontwikkeling bij de mentee op gang komt. Die fase kenmerkt voor de starter een bevordering van het zelflerend vermogen, kritische zelfreflectie en het verwoorden van denk- en handelingsprocessen (Cautreels, 2009; Kelchtermans et al., 2010; Koster, & Onstenk, 2009). Ook voor lio's is de stimulatie tot zelfsturing en kritische zelfbeoordeling even cruciaal en mag de begeleiding niet terugvallen tot een vraagstelling in de wandelgangen 'Of het allemaal goed gaat?' (Van Riessen, 1999).

De mentor vormt in de fase van de leerbegeleiding een erg belangrijke schakel in het proces van systematische reflectie, want hij/zij helpt de mentee in het verwerven van inzicht in problemen en oorzaken van die problemen (Davis, 2006 in Bayat, 2010; Berliner, 2001; Santagata et al., 2007; Star & Strickland, 2008; van Es & Sherin, 2002 in Santagata & Angelici, 2010; Aelterman et al., 2008; Cautreels, 2009; Korthagen et al., 2003; Rich & Hannafin, 2008).

Terugkoppelend aan de reflectiecyclus van Korthagen (2003) in figuur 2.1., vervult de mentor een sleutelrol in de derde fase van de cyclus, om het metacognitief proces bij de mentee te stimuleren (Cautreels, 2009). Zonder de mentor zal de mentee enkel leren door trial-and-error (Debats, & Rikhof-van Eijck, 2010) en zich niet bijsturen tot verandering, omdat hij bepaalde leselementen niet opmerkt (Borko, 2004; Mason, 2002; Sherin & Van Es, 2005 in Rosaen et al., 2008).

Het is wel de uitdrukkelijke bedoeling dat de mentee na de katalyserende invloed van de mentor het reflectieproces mettertijd volledig zelfstandig en systematisch gaat doorlopen (Aelterman et al., 2008; Cautreels, 2009). Van het moment dat het vertrouwen bij de mentee in zijn competenties er is kan hij tot doubleloop leren komen (Van Woerkom, 2003 in Kwakman, 2003).

De sleutelrol van de mentor in het reflectieproces is terug te vinden in figuur 2.3.



Figuur 2.3.: De rol van de mentor in de reflectiecyclus van Korthagen (Korthagen et al., 2003)

2.5. Persoonlijke videoscreening

Vanuit de bevindingen in de literatuur werd er voor dit onderzoek verder gezocht naar elementen die het doubleloop leren voor leerkrachten kunnen stimuleren op de werkvloer. Klaarblijkelijk werd er vooral in Angelsaksische landen reeds exploratie verricht naar de toepassing van videocamera, om reflectie op de werkvloer te activeren.

De Angelsaksische onderzoeksrapporten geven aan dat het gebruik van een videocamera een belangrijke rol kan spelen in reflectie. Op basis van de bevindingen uit die rapporten wordt er daarom in deze paragraaf vooreerst ingezoomd op de betekenis van persoonlijke videoscreening, meer bepaald vanwege de voorname rol van dit begrip in het verdere verloop van het onderzoek. Vervolgens worden de opgetekende bevindingen uit de literatuurstudie van de Angelsaksische onderzoeksrapporten belicht en tot slot wordt er een overzicht aangereikt van stimuli voor reflectie, die kunnen worden aangewend naast de toepassing van de camera.

2.5.1. De betekenis van persoonlijke videoscreening

Persoonlijke videoscreening wordt door de auteur van dit rapport en binnen het kader van dit onderzoek gedefinieerd als: ‘visuele, schriftelijke en mondelinge analyse van videobeelden van de lesgever op de werkvloer’.

2.5.2. Bevindingen uit onderzoeken rond cameragebruik en reflectie tegenover de lespraktijk

2.5.2.1. Voordelen van cameragebruik tegenover reflectie op de lespraktijk

Videogebruik in de klas is een krachtige katalysator voor reflectie, kritische ingesteldheid en kritische reflectie op het impliciet leren bij leerkrachten (Harford, 2008; Lazarus, & Olivero, 2009). Enerzijds bevordert het de uitvoerige reflectie op de lespraktijk (Star, & Strickland, 2008; van Es, & Sherin, 2002; Wang, & Hartley, 2003 in Santagata, 2010). Anderzijds creëert het een effectieve focus op het denkproces van de leerlingen (Franke et al., 2001; Herrington, Sparrow, & Oliver, 1998; Jacobs, Lamb, & Philipp, 2010; Santagata et al., 2007; Towers, 1998; van Es, & Sherin, 2006 in Santagata, 2010). De analyse van de lesopname biedt de (startende) leerkracht immers de kans zich beter in te kunnen leven in het denkproces van zijn leerlingen (Franke, Carpenter, Levi, & Fennema, 2001; Herrington et al., 1998; Santagata et al., 2007; Towers, 1998; van Es, & Sherin, 2006 in Santagata, & Angelici, 2010).

Bijkomende voordelen van video-opnamen van de lespraktijk zijn de objectieve registratie van de gebeurtenissen en emoties (Shulman, 1987 in Calandra, Brantley-Dias, Lee, & Fox, 2009). Daarnaast is het een flexibel medium dat de (startende) leerkracht de kans biedt zichzelf te analyseren in zijn leersetting (Newhouse, Lane, & Brown, 2007 in Harford, 2008). Verder blijken video-opnamen een krachtig middel te zijn om de complexiteit van het klasgebeuren uit te kunnen vergroten, met als gevolg dat het de (startende) leerkracht ondersteunt in de verbinding van zijn kennis en praxis (Lauer, 1999 in Downey, 2008; Perry, & Talley, 2001 in Harford, 2008). Ten slotte, helpen video-opnamen de beginnende leerkracht om zijn bestaande, ontwikkelde normen, waarden en overtuigingen te integreren in zijn leerproces (Calandra et al., 2009).

Additionele voordelen van lesopnamen met video zijn: ten eerste de mogelijkheid om achteraf de snelheid van het lesgebeuren te vertragen, zodat specifieke aspecten van het lesverloop kunnen worden geanalyseerd (van Es, & Sherin, 2002 in Rosaen et al., 2008). Ten tweede de gelegenheid om fragmenten herhaaldelijk te bekijken, zodat er kan worden geanalyseerd vanuit verschillende percepties (Borko et al., 2008 in Rosaen et al., 2008). Ten slotte biedt het ook een kans om te groeien in de perceptie over het lesgeven, de organisatie van de les, de overdracht van de lesinhoud, de lesstrategie en klasmanagement (Downey, 2008).

Nog een opmerkelijke vaststelling (Sewall, 2009) is dat een startende leraar, bij zijn lesanalyse met behulp van beeldopnamen, zijn analyse zelf verwoordt en op die manier zelfstandig en zelfsturend reflecteert. Terwijl bij een observatie door een mentor de starter eerder een afwachtende houding of passieve rol aanneemt, luistert naar de waarnemingen en bevindingen van de mentor en dus afhangt van de persoonlijke begeleidingsaanpak van de mentor. Sewall (2009) vond het eveneens treffend dat de mentor in een klassieke setting ruim 60 % feedback verstrekt, terwijl dit bij een video-analyse terugvalt tot ca. 25%. De startende leraar gaat dus meer een actieve rol vervullen in het reflectieproces, waardoor zijn reflectie vanuit zijn standpunt ook verdiept (Sewall, 2009).

Opvallend is ook dat leerkrachten bij het bekijken van hun lesopname vrijwel uitsluitend leren van de negatieve ervaringen tijdens hun les (Kennedy's, 2005 in Rosaen, et al., 2008) en reflectie dus vaak begint vanuit zulke ervaring (Zeichner, 2010).

2.5.2.2. Nadelen van cameragebruik tegenover reflectie op de lespraktijk

De onderzoeken brachten naast talloze voordelen over cameragebruik in de les ook nadelen aan het licht. Zo veroorzaakt de aanwezigheid van een videocamera in de klas een mogelijke nervositeit bij de startende leerkracht (Eley, & Hess, 1992) en verder kan het opstellen en

starten van de video-opname afleiding veroorzaken van de lesopdracht. De onderzoekers tekenden bij 37% van de respondenten nervositeit op, 43% bleek hiervan echter geen hinder te ondervinden (Fadde, Aud & Gilbert, 2009).

Een ander nadeel is dat de oriëntering van de camera vaak statisch is. Hij wordt immers opgesteld vanuit één invalshoek gedurende de ganse les. Met als gevolg dat niet alles wordt geregistreerd op beeld. Indien de (startende) leerkracht een reflectie moet neerschrijven op basis van de lesopname, dan wordt de kwaliteit hiervan sterk beïnvloed door de opstelling van de camera en de zuiverheid van de geluidsopname (Sherin, 2003 in Lazarus, & Olivero, 2009).

Een overzicht van de bovenvermelde voor- en nadelen, die werden opgetekend uit de literatuurstudie van deze onderzoeksrapporten, is terug te vinden in bijlage II-6.

2.5.3. Stimuli voor reflectie

Een overzicht van mogelijke acties die het reflectieproces kunnen stimuleren is terug te vinden in tabel 2.1. (Cautreels, 2009; Korthagen et al., 2003; Kwakman, 2003).

Tabel 2.1: Overzicht van mogelijke acties die het reflectieproces kunnen stimuleren

Actie	Doel(en)
Bespreken van de lespraktijk met collega of mentor	Systematisch concretiseren, analytisch terugblikken op de ervaring, strategie(ën) verwoorden
Doelen verwoorden	Impliciete gedachten expliciet maken
Logboek	Systematisch en gestructureerd borgen van ervaringen
Noteren van memo's	Borgen van ervaringen wanneer tijdsgebrek een belemmerende factor is
Opnemen van de lespraktijk met audio- of videorecorder	Gericht terugblikken op de ervaring(en) en bespreken met een collega of mentor

2.6. Conclusies uit de literatuurstudie - doubleloop leren en de werkplekleeromgeving

Uit de literatuurstudie kunnen we samenvattend stellen dat wanneer een (startende) leraar wil doubleloop leren op zijn werkplek er aan volgende componenten moet worden voldaan: als leerkracht moet hij beschikken over een startbekwaamheid (zie figuur 2.4.), waarmee we bedoelen dat hij over een voldoende kritische houding, reflectievermogen en inzicht in

diepgaande reflectie moet beschikken. Verder verwijzend naar figuur 2.4., moet er bovendien een doorgroeiend onderwijsaanbod zijn, met name het beroepsprofiel dat hij verwierf door zijn opleiding, moet hij kunnen omzetten in een doorgroeicompetentie op zijn werkplek (Aelterman et al., 2008). Daarnaast en even belangrijk moet er bekwame aanvangsbegeleiding op de werkvloer zijn, hetzij door een mentor of een ervaren expert-collega (Aelterman et al., 2008). En ten slotte moet de ruimere context van zijn werkomgeving ook een vooraanstaande rol spelen. Zo moet er meer bepaald een klimaat aanwezig zijn dat leren in het leven roept, moeten zijn peers en/of collega's over voldoende professionaliteit beschikken om te discussiëren over de lespraktijk, moet er zorg zijn voor kwaliteit binnen de school (met onder meer aandacht voor de tijd- en werkdruk) en moet zijn werkplek de nodige condities vertegenwoordigen die voorwaardelijk zijn voor het effectief en efficiënt leren en werken op de werkvloer (Vonk, 1989; Bosman, 1999 in Aelterman, et al., 2008; Geldens, Popeijus, & Bergen, 2003 in Cautreels, 2009; Bosman et al., 1999; Smit, s.d.).



Figuur 2.4.: Componenten van de werkplekomgeving van de (startende) leerkracht, die een voorname rol spelen in het realiseren van doubleloop leren op de werkvloer (Geldens, 2007)

Vanuit de bevindingen in het theoretisch kader wordt er in het volgend hoofdstuk ingezoomd op het profiel van het onderzoek en de onderzoeksvragen.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksvragen en onderzoeksprofiel

3.1. Subonderzoeksvragen

Vertrekkend vanuit het onderzoeksprofiel (figuur 3.1), dat werd opgesteld op basis van de bevindingen in het theoretisch kader, worden aan de centrale onderzoeksvraag ‘In welke mate stimuleert persoonlijke videoscreening op de werkvloer doubleloop learning bij de startende leraar en de lio?’, drie subonderzoeksvragen gehaakt, die gezamenlijk een antwoord trachten te bieden op de centrale vraag. Elk subonderzoeksvraag wordt op haar beurt nogmaals onderverdeeld in bijvragen.

Subonderzoeksvragen:

(1) In welke mate doubleloop leren de starter en de lio zonder de toepassing van persoonlijke videoscreening op de werkplek?

- Bijvragen:
- a) Wat is hun perceptie over doubleloop leren?
 - b) Welke houding vertonen ze tegenover reflectie?
 - c) Wat is hun reflectievermogen?
 - d) Hoe diepgaand reflecteren ze?

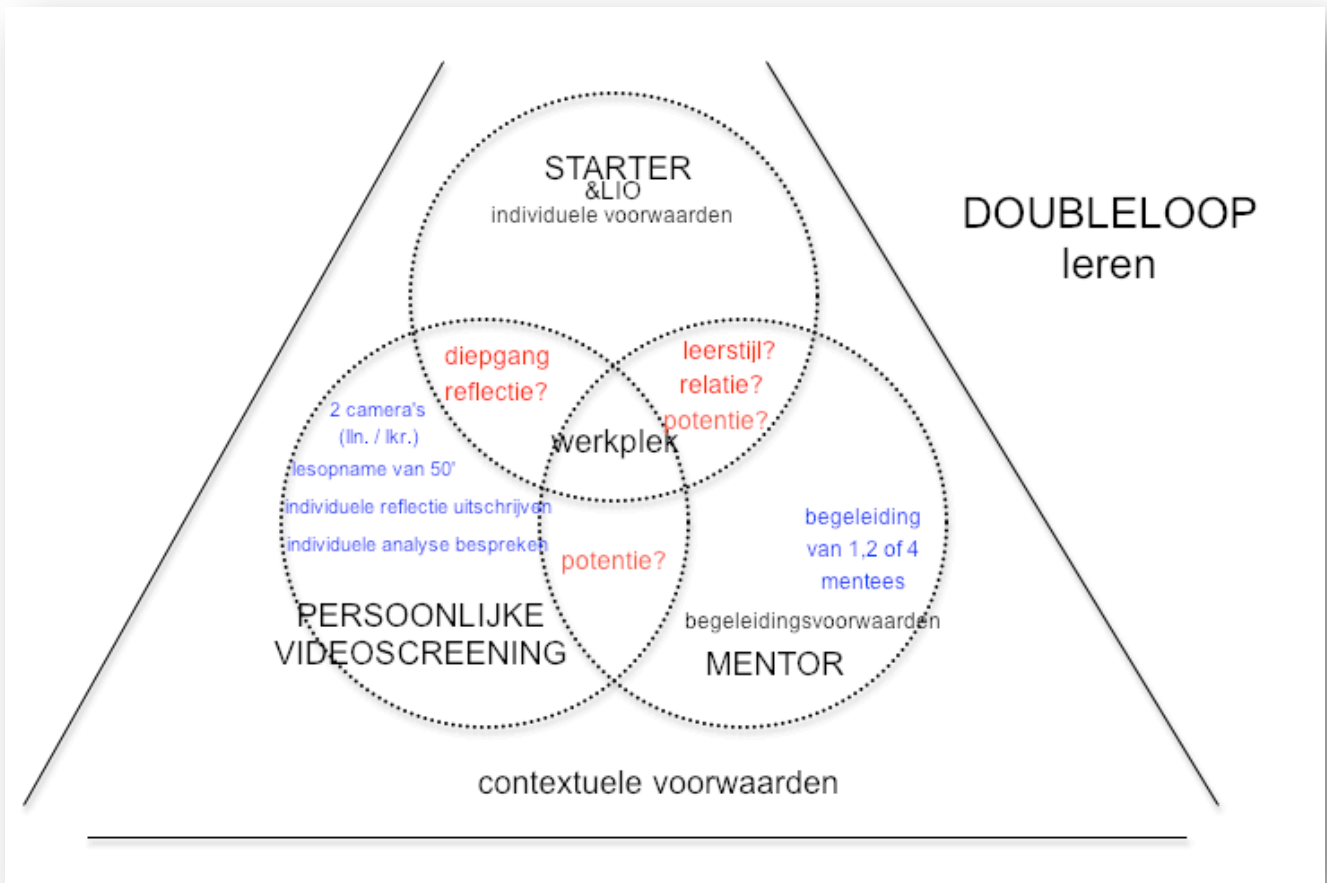
(2) In welke mate doubleloop leren de starter en de lio met de toepassing van persoonlijke videoscreening op de werkplek?

- Bijvragen:
- a) Welke houding vertonen ze tegenover reflectie?
 - b) Wat is hun reflectievermogen?
 - c) Hoe diepgaand reflecteren ze?

(3) Welke invloeden vanuit de werkcontext en/of vanuit de mentor spelen in op het proces van doubleloop leren bij de starter en de lio?

- Bijvragen:
- a) Welke factoren uit de werkcontext van de mentee oefenen een mogelijke invloed uit op het reflectieproces van zijn lespraktijk?
 - b) Wat is de begeleidingsaanpak van de mentor bij het reflectieproces op de lespraktijk met de mentee?
 - c) Wat is de perceptie van de mentor over doubleloop leren?

3.2. Onderzoeksprofiel



Figuur 3.1.: Profiel van het onderzoek (naar: Kelchtermans, Ballet, Peeters, 2010)

De opzet van het onderzoek en de methodologie die daarbij werd gevolgd wordt beschreven in het volgende hoofdstuk.

Hoofdstuk 4 De opzet en uitvoering van het onderzoek

Dit hoofdstuk beschrijft de opzet van het onderzoek, de respondentenkeuze, de stappen die werden ondernomen in de dataverzameling en ten slotte de dataverwerking.

De keuzes die tijdens het onderzoeksproces werden gemaakt worden telkens toegelicht.

4.1. De opzet van het onderzoek

Dit explorierend onderzoek heeft de bedoeling om in drie fasen een diepgaande bevraging te houden bij de respondenten, om daarmee aan het licht te brengen hoe intens deze respondenten hun reflectieproces voeren op de werkvloer. Bovendien wil het onderzoek ook duidelijkheid geven in de manier hoe de begeleidingsaanpak verloopt tijdens het reflectieproces van de respondenten.

Verder wil dit onderzoek ook peilen naar de contextfactoren van de school en daarnaast wil het meer in het bijzonder mogelijke stimulerende factoren van persoonlijke videoscreening in kaart brengen. En wel omdat deze factoren samen met de contextfactoren een plausibele invloed kunnen uitoefenen op het reflectie- en begeleidingsproces van de respondenten.

Het onderzoek werd kwalitatief gevoerd omdat dit de meest geschikte methode is om impliciete kennis te expliciteren en zo te komen tot reflectie en interactie (Kwakman, 2003). Een ander argument om de onderzoekskeuze te onderbouwen is het gegeven dat er volgens de literatuur tot nu toe nog weinig uitgebreid wetenschappelijk onderzoek werd verricht over de relatie tussen persoonlijke videoscreening en doubleloop learning bij startende leerkrachten. Waardoor er geen gevalideerde en betrouwbare vragenlijst kon worden getraceerd om de invloed van persoonlijke videoscreening op het reflectieproces van startende leraren in kaart te brengen.

Volgens de Grounded Theory methodologie kan dit onderzoek dan ook een basis vormen voor een theorie-ontwikkeling rond doubleloop learning bij startende leraars op de werkvloer (Glaser, & Strauss, 1967 in Mortelmans, 2007).

Om de validiteit en betrouwbaarheid van het onderzoek te vergroten werd datatriangulatie toegepast. Zo werden er naast de interviews ook gegevens verzameld via documenten en observaties tijdens de eerste onderzoeksfase, in de vier verschillende scholen verbonden aan de verschillende netten.

4.2 De respondenten

Bij aanvang van het schooljaar 2010-2011 werden 57 secundaire scholen van de verschillende

netten in de agglomeratie Antwerpen aangeschreven (zie bijlage IV-1), met de vraag of zij wensten deel te nemen aan het onderzoek. Zes scholen antwoordden positief, vier werden er uiteindelijk geselecteerd op basis van bereikbaarheid, aantal respondenten en beantwoording aan criteria, die door de onderzoeker werden vooropgesteld. Volgens die criteria moesten de deelnemende leerkrachten starters zijn, met één of twee jaar ervaring of in de school tewerkgesteld zijn in een lio-statuut. De deelnemende leerkrachten moesten bovendien op de werkvloer begeleid worden door een mentor om met hem/haar na de lespraktijk een kritische en systematische lesbespreking te kunnen houden (Davis, 2006 in Bayat, 2010; Argyris, & Schön, 1974 in Bright, 1996; Dewey, 1933; Benammar, 2004; Procee, 2006 in Kinkhorst, 2010; Borko, 2004; Mason, 2002; Sherin & Van Es, 2005 in Rosaen et al., 2008; Berliner, 2001; Santagata et al., 2007; Star & Strickland, 2008; van Es & Sherin, 2002 in Santagata & Angelici, 2010; Aelterman et al., 2008; Argyris et al., 1985; Bosman et al., 1999; Cautreels, 2009; Debats, & Rikhof-van Eijck, 2010; Kelchtermans, 2001; Kelchtermans et al., 2010; Korthagen et al., 2003; Koster, & Onstenk, 2009; Rich & Hannafin, 2008; Verbiest, 2003). Een overzicht van de respondenten en hun kenmerken is terug te vinden in tabel 4.1. De kenmerken van elke school, hun motivering voor de deelname aan het onderzoek en welke respondenten op de werkvloer aanwezig waren is terug te vinden in tabel 4.2.

Tabel 4.1: Overzicht van de respondenten en hun kenmerken

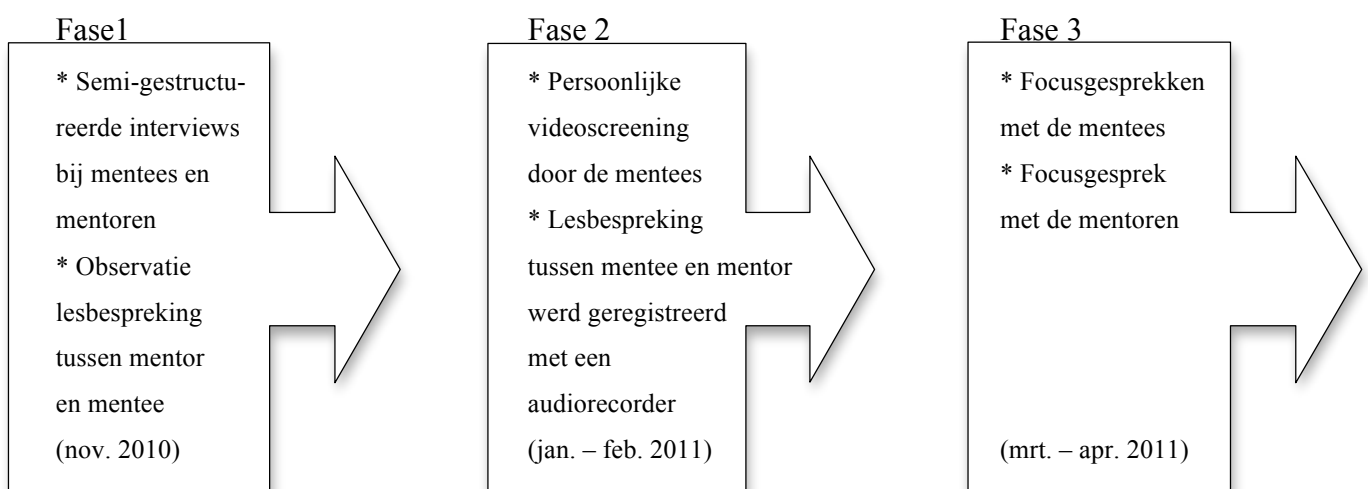
Respondent	Functie	Kenmerken
R1	Mentee	Vrouw, leeftijdscategorie 26-30j, taalopleiding master, ca. 250 uren leservaring, geen ervaring met camera in de klas
R2	Mentee	Vrouw, leeftijdscategorie 36-40j, wetenschappelijke opleiding master, meer dan 500 uren leservaring, geen ervaring met camera in de klas, lio
R3	Mentee	Man, leeftijdscategorie 26-30j, technische opleiding bachelor, minder dan 100 uren leservaring, geen ervaring met camera in de klas, lio
R4	Mentee	Vrouw, leeftijdscategorie 20-25j, taalopleiding bachelor, ca. 250 uren leservaring, ervaring met camera in de klas
R5	Mentee	Vrouw, leeftijdscategorie 31-35j, technische opleiding bachelor, minder dan 100 uren leservaring, geen ervaring met camera in de klas
R6	Mentee	Vrouw, leeftijdscategorie 20-25j, taalopleiding master, ca. 250 uren leservaring, geen ervaring met camera in de klas
R7	Mentee	Vrouw, leeftijdscategorie 20-25j, sociale opleiding bachelor, ca. 150 uren leservaring, geen ervaring met camera in de klas, lio
R8	Mentee	Man, leeftijdscategorie 20-25j, wetenschappelijke opleiding master, ca. 150 uren leservaring, geen ervaring met camera in de klas, lio
R9	Mentor	Vrouw, meer dan 5 jaar begeleidingservaring, geen ervaring met camera in de begeleiding van mentees, voltijdse mentoropdracht
R10	Mentor	Vrouw, meer dan 5 jaar begeleidingservaring, ervaring met camera in de begeleiding van mentees, halftijdse mentoropdracht zonder aanvullende lesopdracht
R11	Mentor	Vrouw, minder dan 5 jaar begeleidingservaring, geen ervaring met camera in de begeleiding van mentees, mentoropdracht van 3u naast een lesopdracht
R12	Mentor	Vrouw, minder dan 5 jaar begeleidingservaring, geen ervaring met camera in de begeleiding van mentees, voltijdse mentoropdracht

Tabel 4.2: Overzicht van de deelnemende scholen, hun voornaamste schoolkenmerken, hun motivering voor de deelname aan het onderzoek en hun respondenten op de werkvloer

School	Mentee(s)	Mentor	Motivering van de onderzoeksdeelname Schoolkenmerken
School 1	R1 – R2 – R3 – R4	R9	De directie kaderde het onderzoek voor de mentor en nodigde tevens zes mentees uit voor deelname. Een tegemoetkoming van de directie in de vrijheid van de mentees om zelf de klas te bepalen voor de filmopname haalde hen over de streep voor de deelname. De school wenst dit schooljaar peervisitatie te implementeren in de lessen. Zij toont een sterke betrokkenheid bij het thema van dit onderzoek en wenst binnen de scholengemeenschap hierin een voortrekkersrol op te nemen.
School 2	R5 – R6	R10	De mentor koos voor de deelname uit tien mentees. De school implementeert reeds peervisitatie in de lessen. Volgens de mentor kenmerkt de school ruimdenkendheid, innovatie, creativiteit, reflectie en zelfevaluatie.
School 3	R7	R11	Eén mentee werd voor deelname uitgenodigd door de directie. De school wenst in de toekomst peervisitatie in de lessen te implementeren. Volgens de directie kenmerkt de school professionalisering en beschouwt ze de deelname aan het onderzoek als een leerkans voor zowel mentees als mentoren.
School 4	R8	R12	Eén mentee werd voor deelname uitgenodigd door de mentor. De mentor wilde uit persoonlijk belang en interesse aan het onderzoek deelnemen. De school wenst in de toekomst peervisitatie in de lessen te implementeren.

4.3. Fasen van dataverzameling

Het onderzoek is opgedeeld in drie fasen, die plaatsvonden tussen november en april van het academiejaar 2010-2011. Een schematische weergave van het onderzoeksproces is terug te vinden figuur 3.1.



Figuur 3.1: Schematische weergave van het verloop van het onderzoek

4.3.1. Voorbereidende fase

Elke onderzoeksfase werd vooraf gegaan door een zorgvuldige voorbereiding. Zo werden de respondenten op basis van briefwisseling, mondelinge instructie op de werkplek, telefoon- en mailverkeer uitvoerig ingelicht over de opzet en de doelstellingen van iedere fase in het onderzoek. De nauwkeurige planning, de openheid en het persoonlijk contact tussen onderzoeker en respondenten en de regelmatige afstemming zorgden ervoor dat elk interview vlot, rustig en grondig kon verlopen.

De elf mentees en de vier mentoren in de vier geselecteerde scholen ontvingen elk een voorbereidende bevraging (zie bijlagen IV-2 en IV-3). Met als doel hun profiel, hun ervaring op de werkvloer, hun opleidingsachtergrond en hun affiniteit met de werkcontext nauwkeurig in kaart te brengen. Aan de mentoren werd ook gevraagd om kenbaar te maken wat hun motieven waren voor de deelname aan het onderzoek, hoeveel mentees zij hiervoor konden aanspreken en op welke manier dit onderzoek overeenstemt met de eigenheid van de school. Aangezien alle respondenten uitvoerig en gefundeerd op deze bevraging ingingen en de onderzoeksopzet bovendien een haalbare kaart bleek voor iedere respondent, werd bij aanvang van de eerste onderzoeksfase geen selectie gemaakt onder de respondenten.

4.3.2. Eerste fase van het onderzoek

Tijdens de eerste fase van het onderzoek werden er bij elf mentees en vier mentoren semi-gestructureerde interviews afgenomen volgens de richtlijnen van Krueger en Casey (2000) in De Maeyer en Donche (2010). Het doel van de bevragingen was om een antwoord te kunnen bieden op twee subonderzoeksvragen, namelijk: ‘In welke mate doubleloop leren de starter en de lio zonder de toepassing van persoonlijke videoscreening op de werkplek?’ en ‘Welke invloeden vanuit de werkcontext en/of vanuit de mentor spelen in op het proces van doubleloop leren bij de starter en de lio?’. De gebruikte interviewleidraad (zie bijlagen IV-4 en IV-5) werd ontwikkeld op basis van literatuuronderzoek en de vragen werden opgesteld volgens de vuistregels van Cohen et al. (2007). De interviewleidraad werd vooraf uitgetest op zijn duidelijkheid en begrijpelijkheid. Dit gebeurde bij één aspirant leraar die een geïntegreerde lerarenopleiding volgde, één jaar leservaring genoot en tot dezelfde leeftijdscategorie behoort als de respondenten in het onderzoek (zie audiobijlage AU 0). Enkele indicatieve vragen uit de interviewleidraad: ‘*Wat verstaat u onder diepgaande reflectie? In welke mate vraagt u zich af wat uw achterliggende overtuigingen zijn bij het uittekenen en tot stand brengen van uw les? In welke mate slaagt u erin om u zelf bewust te maken van het WAAROM van uw handelingen?*’

Om aanvullende gegevens over de leercontext van de mentees op de werkplek te verzamelen verrichtte de onderzoeker elf ongestructureerde observaties (Cohen et al., 2007) van ieder begeleidingsgesprek tussen mentor en mentee, na afloop van diens les. De observaties hadden als doel na te gaan welke houding mentor en mentee tegenover elkaar vertonen tijdens de lesbespreking, hoe groot de inbreng van beide is tijdens de interactie en welk instrument de mentor gebruikt om zijn lesbespreking te voeren (Cautreels, 2009). De aanpak van de lesbespreking door de mentor, de aard van de interactie tussen mentor en mentee en de verstandhouding tussen beide werden in kaart gebracht op basis van notities en audio-opnamen met een notebook (Samsung N-110). Drie van de vier mentoren bezorgden de onderzoeker documenten met daarin een weergave van hun begeleidingsinstrument bij de lesbespreking.

4.3.3. Tweede fase van het onderzoek

Na de eerste interviewronde met zeven starters en vier lio's selecteerde de onderzoeker de respondenten op basis van hun bevattings- en responsief vermogen, dat kon worden vastgesteld tijdens de begeleidingsgesprekken en interviewafnames. Die selectie leverde acht mentees van de vier verschillende scholen op, voor de deelname aan het vervolg van het onderzoek (fase 2).

Gedurende de tweede onderzoeksfase werd er van iedere mentee één les opgenomen van vijftig minuten, in een lokaal in hun vertrouwde school. De opname gebeurde door middel van twee digitale camera's, die ter beschikking werden gesteld door de Universiteit van Antwerpen.

Op basis van onderzoeksrapporten werd er geopteerd om één camera te richten naar de beginnende leerkracht en één camera naar de leerlingen (Fadde, Aud, & Gilbert, 2009; Snoeyink, 2010). Opdat de mentoren de camera's vlot zouden kunnen hanteren voor de lesopname werd er voor iedere camera een stapsgewijze handleiding uitgeschreven (zie digitale bijlagen IV-6 en IV-7).

Iedere mentor observeerde het verloop van de les en diende de opnamediscs van de camera's halverwege de les te vervangen, omdat deze discs slechts maximaal dertig minuten konden opnemen. Na de opnamen werden de discs opgehaald door de onderzoeker en technologisch (Hei, & van Groenewoud, 2008; Rimmelts, 2009), vertrouwelijk en snel behandeld, zodat de opnamen niet alleen leesbaar werden voor iedere mediadrager, maar ook binnen een tijdsperiode van 48 uren opnieuw in het bezit waren van de respondent (Fadde et al., 2009). Elk opgenomen beeldbestand van vijftig minuten werd door de onderzoeker verknipt in

fragmenten van telkens vijf minuten. Dit gaf de respondenten (zowel starters, lio's als mentoren) de gelegenheid om zich vlotter en vooral gericht te focussen op het beeldmateriaal (Fadde et al., 2009; Heath, Hindmarsh, & Luff, 2010). Daarnaast was het verknippen tot kleinere beeldbestanden de voorwaarde om het beeldmateriaal in te kunnen lezen in Videopaperbuilder3.

Aangezien studies van Lazarus en Olivero (2009) en Rich en Hannafin (2009) aangaven dat schriftelijke analyse van beeldopnames de kans op diepere reflectie vergroot, stelde de onderzoeker op basis van deze studies het gebruik van de vrij downloadbare educatieve software Videopaperbuilder3 voor aan de respondenten. Deze software biedt immers de mogelijkheid om uitgeschreven reflecties te integreren in geselecteerde beeldfragmenten. Hierdoor ontstaat er een digitaal product dat niet alleen de kans creëert om bepaalde wendingen in de les tot op de seconde in beeld te brengen, maar biedt het ook de gelegenheid, om achteraf tijdens het begeleidingsgesprek met de mentor zorgvuldig te reflecteren op sleutelementen in het lesverloop⁸.

Bijkomende voordelen van Videopaperbuilder3 (Lazarus, & Olivero, 2009; Rich, & Hannafin, 2009) zijn: de mogelijkheid tot opslag als een digitaal portfolio, voor bijvoorbeeld respondenten met een lio-statuu⁹, de kans voor de starter om aan de hand van de videopaper zichzelf te analyseren en zijn analyse in hetzelfde bestand neer te schrijven; om vervolgens later voor te leggen aan peers, collega's of zijn mentor, met als doel een dieper leerproces te bewerkstelligen (Pea, & Hoffert, 2007 in Lazarus, & Olivero, 2009)¹⁰.

Of de mentees effectief met Videopaperbuilder3 aan de slag zouden gaan werd niet geëist, maar op basis van onderzoeksrapporten (Bayat, 2010; Brantley, & Calandra (s.d.); Kong, 2010; Rich, & Hannafin, 2008; Rosaen et al., 2008; Santagata, & Angelici, 2010) werd er wel sowieso van hen verwacht dat zij hun beeldanalyse zouden uitschrijven, om zo tot een diepere reflectie te komen. Deze reflectie zou in vergelijking met een mondelinge weergave tijdens de lesbespreking, immers objectiever kunnen worden aangewend in het leerproces van de mentee.

Om de reflectie gestructureerd en systematisch te laten verlopen (Cautreels, 2009; Korthagen et al., 2003) werd er op basis van literatuur en rapporten van andere onderzoekers

⁸ Deze sleutelementen kunnen dankzij de software worden gelinkt aan het beeldmateriaal

⁹ Die hiermee de gelegenheid creëren om dit portfolio op te nemen in het leerpad van hun opleiding

¹⁰ Om de toepassing van Videopaperbuilder3 voor de respondenten vlot op gang te krijgen werd er een korte handleiding voor het gebruik van dit programma uitgeschreven (zie digitale bijlage IV-8). Deze handleiding was gebaseerd op de uitgebreide manual van deze software (downloadbaar via <http://vpb.concord.org>). Daarnaast werd er ook een videoscreen (zie audiobijlage AU IX) ontwikkeld, waarin de aanwending van het programma stapsgewijs werd uitgelegd

(Kelchtermans, 2001; Kinkhorst, 2010; Korthagen et al., 2003; Korthagen, & Lagerwerf, 2009; Santagata, 2010) een reflectie-instrument (zie bijlage IV-9) opgesteld.

Verder werd er aan de mentees en mentoren gevraagd om de beeldanalyses eerst individueel te doen en nadien een lesbespreking te houden met hun mentor en dit op basis van de beelden die ze elk afzonderlijk dienden te selecteren. Op basis van de tijd die iedere mentor voor een lesbespreking kon voorzien, werden zowel de mentee als de mentor verzocht om minimaal twee beeldfragmenten van telkens vijf minuten te selecteren.

Een overzicht van alle lesbesprekingen uit fase 1 en 2 in het onderzoek is terug te vinden in tabel 4.3.

Tabel 4.3: Overzicht van de lesbesprekingen in fase 1 en fase 2 van het onderzoek

	Lesbespreking fase 1	Lesbespreking fase 2
School 1	R9 met R1 R9 met R2 R9 met R3 R9 met R4 R9 met niet weerhouden R R9 met niet weerhouden R	R9 met R1 R9 met R3 R9 met R4
School 2	R10 met R5 R10 met R6 R10 met niet weerhouden R	R10 met R5 R10 met R6
School 3	R11 met R7	R7 met externe begeleider en nadien met R11
School 4	R12 met R8	R12 met R8

De gegevens uit die lesbesprekingen werden gebruikt als aanvullende informatie op de subonderzoeksvraag ‘Welke invloeden vanuit de werkcontext en/of vanuit de mentor spelen in op het proces van doubleloop leren bij de starter en de lio?’

Iedere lesbespreking werd door de mentor opgenomen met een digitale audiorecorder (Edirol R-09) en na de bespreking werd de opname aan de onderzoeker bezorgd. Om eventuele technische hindernissen bij de audio-opname te vermijden stelde de onderzoeker hiervoor een handleiding op, die aan elke mentor werd bezorgd (zie digitale bijlage IV-10).

De onderzoeker vroeg aan de mentoren om naast de audio-opname een logboek bij te houden van zijn lesbespreking(en). Met dit logboek zouden zij tijdens de derde fase van het onderzoek een zo objectief mogelijke en rijkelijke beschrijving kunnen geven van hun bevindingen en ervaringen met persoonlijke videoscreening, in de begeleiding van hun mentee(s) (Cautreels, 2009; Korthagen et al., 2003; Kwakman, 2003).

Zowel de handleidingen van het aan te wenden mediamateriaal, als een overzichtelijke leidraad (zie bijlage IV-11) van het verloop van de tweede onderzoeksfase, werden overgemaakt aan de mentoren. Dit had louter als doel om het verdere verloop en de afstemming met de respondenten vlot te houden en om gefundeerde onderzoeksresultaten te kunnen bewerkstelligen.

4.3.4. Derde fase van het onderzoek

In de derde fase van het onderzoek vonden er vier focusgesprekken plaats. In oorsprong was het de bedoeling om één focusgesprek te houden tussen de acht mentees van de vier verschillende scholen. Dit bleek echter praktisch niet haalbaar, waardoor de gesprekken meermaals moesten worden uitgevoerd in verschillende groepsgroottes. Toch was dit volgens het onderzoek van Arksey en Knight (1999) in Cohen et al. (2007) een voordeel omdat het de optie bood tot ‘crosscheck’, waarbij het ene interview een aanvulling kan betekenen voor het andere interview. Het gesprek met de vier mentoren kon wel doorgaan zoals het was gepland. Bij de focusgesprekken tussen de mentees waren er geen mentoren aanwezig, bij het focusgesprek tussen de mentoren waren er geen mentees aanwezig.

De focusgesprekken hadden als doel een antwoord te geven op de subonderzoeksvraag ‘In welke mate doubleloop leren de starter en de lio met de toepassing van persoonlijke videoscreening op de werkplek?’ en daarnaast meer inzicht te krijgen in de centrale onderzoeksvraag, met name ‘In welke mate stimuleert persoonlijke videoscreening op de werkvloer doubleloop learning bij de startende leraar en de lio?’ Daarnaast wilden we ook weten wat de ervaringen waren van de starter, lio en mentor met persoonlijke videoscreening op de werkplek en welke toekomstperspectieven zij hierin zagen op hun werkvloer. En we wilden ook weten wat de mentoren vanuit hun ervaringen in het onderzoek dachten over de mate waarin persoonlijke videoscreening doubleloop learning kan stimuleren bij de startende leraar en de lio.

De keuze voor het voeren van focusgesprekken was enerzijds gebaseerd op onderzoeksrapporten (Bayat, 2010; Harford, & MacRuaric, 2008; Rich, & Hannafin, 2008). Volgens de bevindingen in deze rapporten gaan mentees immers dieper reflecteren als zij onder mekaar een bespreking houden van hun opgenomen videobeelden. Daarnaast stelt Bayat (2010) als onderzoeker de aanbeveling dat de respondenten zich zouden kunnen verenigen tot een zogenaamde ‘videoclub’, een praatgroep waarin zij aan elkaar feedback verstrekken.

De keuze voor de focusgesprekken werd anderzijds benadrukt door bevindingen in de literatuur (Merton, & Kendall, 1946 in Mortelmans, 2007; Krueger, 1994; Mercer, 2010; Van der Molen, & Gramsbergen-Hoogland, 2005), waarin de auteurs stellen dat onderlinge

communicatie in een focusgesprek de respondenten tot diepere inzichten kan brengen in hun lespraktijk en hen de kans biedt om te komen tot een diepere reflectie over de bevindingen en ervaringen met persoonlijke videoscreening op de werkvloer (Kwakman, 2003). Ten slotte was het voeren van focusgesprekken uit praktisch oogpunt ook het meest haalbaar voor alle respondenten.

De interviewleidraad voor de focusgesprekken (zie bijlagen IV-16 en IV-17) werd opgesteld volgens de voorschriften van Cohen et al. (2007), de begrijpelijkheid en duidelijkheid van de vragen werd meermaals afgetoetst bij de promotor van dit onderzoek en tot slot afgenomen volgens de interviewtechniek van Krueger en Casey (2000) in De Maeyer en Donche (2010). Enkele indicatieve vragen uit de interviewleidraad: *‘Wat heeft u geleerd door persoonlijke videoscreening? Toen u de beelden bekeek: wat trok uw aandacht bij de beeldanalyse? Het expliciteren of verwoorden van overtuigingen, onderliggende gedachten, aansturingen, ... in uw handelingen en interacties op de werkvloer. Welke mogelijkheden biedt persoonlijke videoscreening hierin?’*

Alle focusgesprekken werden opgenomen met een digitale audiorecorder (Edirol R-09) in een ruimte met zo weinig mogelijk omgevingslawaai. Tijdens ieder focusgesprek maakte de onderzoeker ook notities in een voorgestructureerd sjabloon (zie digitale bijlagen IV-18 en IV-19).

4.4. De verwerking en codering van de data

4.4.1. Semi-gestructureerde interviews en focusgesprekken

Om de validiteit en betrouwbaarheid van de dataverwerking te verhogen werden de opnames van de twaalf semi-gestructureerde interviews uit fase 1 (zie audiobijlagen AU XVI t/m AU XXVII) en de vier focusgesprekken uit fase 3 (zie audiobijlagen AU XXVIII t/m AU XXXI) van het onderzoek verbatim getranscribeerd (zie digitale bijlagen TR 1 t/m 12 en TR 14 t/m 17). Nadien werd elke uitgewerkte transcriptie ter goedkeuring voorgelegd aan de betrokken respondenten. De transcripties werden ingevoerd en gecodeerd in het computerprogramma QSR Nvivo 8, dat ontwikkeld werd voor kwalitatief onderzoek.

4.4.2. De begeleidingsgesprekken

Op basis van de notities van de onderzoeker en acht weerhouden audio-opnamen (zie audiobijlagen AU I t/m AU VIII) van de elf begeleidingsgesprekken van fase 1, werden de begeleidingsaanpak van de mentor en de inbreng van mentor en mentee in de lesbespreking manueel gecodeerd.

De audio-opnamen van de zes begeleidingsgesprekken uit fase 2 (zie audiobijlagen AU X t/ AU XV) werden in tegenstelling met de begeleidingsgesprekken uit fase 1 zo goed als volledig verbatim gestranscribeerd (zie digitale bijlage TR 13). De codering van de transcripten uit fase 2 gebeurde opnieuw manueel, volgens de begeleidingsaanpak van de mentor en volgens de inbreng van mentor en mentee in de lesbespreking.

Vanuit de bevindingen in de literatuur en het sterke vermoeden dat de begeleidingsaanpak van de mentor en de houding en inbreng van mentor en mentee tijdens de lesbespreking, een mogelijke invloed kunnen hebben op de diepgang van de reflectie (Davis, 2006 in Bayat, 2010; Bergen, & Van Veen, 2004; Geldens, 2007 in Kelchtermans et al., 2010; Berliner, 2001; Santagata et al., 2007; Star & Strickland, 2008; van Es & Sherin, 2002 in Santagata & Angelici, 2010; Borko, 2004; Mason, 2002; Sherin & Van Es, 2005 in Rosaen et al., 2008; Aelterman et al., 2008; Bosman et al., 1999; Cautreels, 2009; Denis, & Van Damme, 2010; Korthagen et al., 2003; Rich & Hannafin, 2008) werden de begeleidingsgesprekken uit de eerste en tweede onderzoeksfase manueel gecodeerd, met als doel aan te vullen op de coderingen met QSR Nvivo 8.

De manuele codering gebeurde op twee manieren. De eerste manier was een codering op de leerstijl van mentor en mentee in het leerproces van de lespraktijk. Hiervoor werd het instrument gebruikt van Oosterhert (2001) en Donche (2005) in Cautreels (2009) (zie bijlage IV-14). De tweede manier was een codering op de begeleidingsaanpak door de mentor tijdens de lesbespreking. Hiervoor werd als instrument de begeleidingsmodellen van Daloz (1996) en Korthagen (1982) en Garmton en Costa (1994) en aanvullende onderzoeksresultaten van Glickman (2002) (zie bijlage IV-15) gebruikt.

4.4.3. Codering van de data met QSR Nvivo 8

De codering van de data met QSR Nvivo 8 gebeurde volgens de richtlijnen van Miles en Huberman (1994) in Cohen et al. (2007) en literatuur van Boeije (2005) en Straus en Corbin (1998). De data werden eerst open gecodeerd, de transcripten werden hiervoor grondig doorgelezen en ingedeeld in fragmenten, de relevante fragmenten werden gelabeld en onderling vergeleken. Er werd in deze onderzoeksfase geredeneerd vanuit de gegevens. De codering in deze fase was met name inductief om de valkuil van theoretisch ethnocentrisme bij een primaire deductieve benadering te vermijden (Smalling, 1994 in De Maeyer, & Donche, 2010). Vervolgens werd er axiaal gecodeerd, er werd nu geredeneerd vanuit de codes naar de gegevens. Op die manier werd er nagegaan of de codes de verzamelde gegevens voldoende dekten, of de codes konden worden geordend door clustering en of er verder kon worden onderverdeeld in subcodes. Ten slotte werd er selectief gecodeerd en werd er gezocht naar

verbanden tussen de categorieën. Door de gegevens in deze fase meer af te toetsen aan de literatuurstudie werd er in deze onderzoeksfase meer deductief geredeneerd.

4.4.4. Aanvullende aspiratie van de validiteit en betrouwbaarheid

Om de gehele validiteit en betrouwbaarheid van de codering te verhogen werd er in overleg met een andere onderzoeker uit het vakgebied psychologie gepeild naar diens perceptie op de concepten in de data. Zo werden de concepten van beide onderzoekers met elkaar vergeleken op basis van de literatuurstudie en in tweede instantie had dit als doel om een interbeoordelaarbetrouwbaarheid na te streven (Boeije, 2005).

Vanuit de afgetoetste concepten werd er ten slotte een definitieve codeboom opgesteld.

De codebomen voor fase 1 en fase 3 uit het onderzoek zijn terug te vinden in bijlagen IV-12 en IV-13.

De resultaten uit het onderzoek worden gerapporteerd in het volgende hoofdstuk.

Hoofdstuk 5 De resultaten uit het onderzoek

Om een antwoord te kunnen bieden op de centrale onderzoeksvraag ‘In welke mate stimuleert persoonlijke videoscreening op de werkvloer doubleloop learning bij de startende leraar en de lio?’ rapporteert dit hoofdstuk vooreerst de resultaten van twee subonderzoeksvragen, met name: (1) ‘In welke mate doubleloop leren de starter en de lio op de werkplek zonder de toepassing van persoonlijke videoscreening op de werkplek?’ en (2) ‘In welke mate doubleloop leren de starter en de lio met de toepassing van persoonlijke videoscreening op de werkplek?’ De resultaten van deze twee onderzoeksvragen worden geïntegreerd in eenzelfde paragraaf (5.1.) die verder wordt onderverdeeld volgens: de perceptie van doubleloop leren bij starters en lio’s (5.1.1.), de houding van starters en lio’s tegenover reflectie en diepgaande reflectie (5.1.2.) en de vaardigheden van starters en lio’s in het reflectieproces (5.1.3.).

Aansluitend hierop worden de ervaringen met persoonlijke videoscreening van de starters en lio’s gerapporteerd (5.2.), omdat ze een complementair beeld verschaffen van de invloeden van persoonlijke videoscreening.

Om het antwoord op de centrale onderzoeksvraag verder te onderbouwen worden ook de resultaten gerapporteerd van subonderzoeksvraag (3) ‘Welke invloeden vanuit de werkcontext en/of vanuit de mentor spelen in op het proces van doubleloop leren bij de starter en de lio?’. Zo wordt in paragraaf 5.3 eerst de invloed van de werkplek duidelijk gemaakt en vervolgens de invloed van de begeleidingsaanpak van de mentor.

Vermits de invloed van de begeleidingsaanpak van de mentor, gedurende het verdere verloop van het onderzoek als determinant in het reflectieproces op de lespraktijk begon door te schemeren, werd deze invloed aanvullend gerapporteerd, naast de ervaringen (5.3.2.2) van de starters en lio’s over de begeleidingsaanpak. Deze aanvullende rapportering is terug te vinden onder paragraaf 5.3.2.3. ‘observaties uit de begeleidingsgesprekken’ en is gebaseerd op de geobserveerde en geregistreerde begeleidingsgesprekken uit de eerste en tweede onderzoeksfase. Op deze aanvullende rapportering is nog een uitbreiding, waarvoor we verwijzen naar bijlage V-3.

Tot slot worden de ervaringen met persoonlijke videoscreening van de mentoren gerapporteerd, omdat ze evenals bij de mentees een complementair beeld verschaffen van de invloeden van persoonlijke videoscreening.

Als ondersteuning van de rapportering, worden bij de resultaten de meest treffende citaten uit het onderzoek vermeld. Aanvullende citaten zijn terug te vinden in een overzichtstructuur in bijlage V-1.

5.1. Hoe reflecteren starters en lio's op hun lespraktijk?

In deze paragraaf rapporteren we de perceptie die starters en lio's hebben van doubleloop leren, de houding die deze respondenten vertonen tegenover reflectie en diepgaande reflectie en ten slotte de vaardigheden die ze daarbij aan de dag leggen.

Deze paragraaf omvat zowel de resultaten van de eerste als tweede onderzoeksfase (zonder en met ervaring van persoonlijke videoscreening) en tracht de antwoorden op de eerste en tweede subonderzoeksvraag in kaart te brengen.

5.1.1. Perceptie van doubleloop leren bij starters en lio's

Zowel de starters als de lio's zien doubleloopteren op hun werkplek als diepgaande reflectie op hun lessen en lesonderdelen. Het betekent voor hen een terugkoppeling naar de lespraktijk.

*Echt in het detail alle onderdelen van de les bekijken
en zien wat dat er verkeerd is gelopen of niet (starter)*

Daarnaast zien ze doubleloop leren ook als een proces van systematische feedback, die persoonlijk of extern kan zijn, bijvoorbeeld met collega's, peers of een mentor. De uitgewisselde feedback kan volgens hen details bevatten over hun persoonlijkheid, lesmethode en leerstijl.

De meerderheid van de starters, onder de respondenten, ziet doubleloop leren ook nog als een denkproces over het rendement van de les en over hoe ze dit rendement kunnen verhogen in de toekomst. Doubleloop leren gebeurt volgens hen door reflectie op feedback en door een gedetailleerde analyse van fouten en handelingen uit de lespraktijk. De analyse gebeurt naar verluidt door de effecten van de lespraktijk na te gaan en door het rendement van de les kritisch te bevragen. Eén van de starters hield er nog een specifieke visie op na: hij zag doubleloop leren pas mogelijk als alle elementen, die verbonden zijn aan het lesgeven, onder controle zijn.

De meerderheid van de lio's percipieert doubleloop leren ook als het verwerven van inzicht in hun capaciteiten en als een denkproces over het waarom van hun leselementen. Waardoor zij stellen dat ze hun prioriteiten beter gaan bepalen en gericht werk zullen maken van het behalen van vooropgestelde doelstellingen.

Een overzicht van wat de starters en lio's onder doubleloop leren verstaan en hoe dit volgens hen moet gebeuren is terug te vinden in tabel 5.1.

Tabel 5.1: Overzicht van de perceptie van doubleloop leren bij starters en lio's, bij aanvang van het onderzoek

Perceptie van doubleloop leren	
Wat?	<p>Analyse van de lespraktijk en een terugkoppeling hierop</p> <p>Denkproces over het rendement van de lespraktijk, over feedback, over het waarom van leselementen</p> <p>Leerproces door persoonlijke of externe, systematische feedback over de persoonlijkheid, lesmethode en leerstijl van de lesgever</p> <p>Inzichtverwerving in de eigen capaciteiten</p>
Hoe?	<p>Reflecteren op externe feedback</p> <p>Analyseren van fouten en handelingen</p> <p>Nagaan van de effecten van de lespraktijk</p> <p>Kritisch bevragen van het rendement van de les</p> <p>Bespreken van de lespraktijk met peers, expertcollega of mentor</p>

5.1.2. Houding van starters en lio's tegenover reflectie en diepgaande reflectie

De houding van starters en lio's tegenover reflectie en diepgaande reflectie wordt in deze paragraaf belicht vanuit volgende standpunten: individuele motivatie, kritische ingesteldheid en het uitschrijven van reflecties.

Aan het einde van deze paragraaf staan de bevindingen in een overzichtstabel (tabel 5.2.)

5.1.2.1. Individuele motivatie om te reflecteren op de lespraktijk

Ik denk dat het wel belangrijk is dat je dat op tijd en stond doet, dat je scherp blijft, en zeker als beginnende leerkracht hé. Je hebt nog zoveel te leren en het is echt belangrijk om voldoende aan zelfreflectie te doen. (starter)

In de eerste onderzoeksfase (zonder de toepassing van persoonlijke videoscreening op de werkplek) reflecteert een overwegende meerderheid van de starters en lio's op zijn lessen vanuit een individuele motivatie. Sommige van deze respondenten gaven aan niet in routine te willen vervallen op de werkvloer. In de tweede onderzoeksfase (met de toepassing van persoonlijke videoscreening op de werkplek) blijft de motivatie om te reflecteren op de lespraktijk ongewijzigd bij de meerderheid van de respondenten. Zo bekeken zij uit zichzelf minimaal drie keer de lesopname van hun lespraktijk.

Wanneer de respondenten diepgaand moeten reflecteren, dan gaf een kleine minderheid, in de tweede onderzoeksfase, aan dat ze het analyseren van beeldopnamen over hun lespraktijk veel te tijdrovend vinden en het hen bovendien te veel moeite kost. Zeker als er een mentor of expertcollega op de werkvloer aanwezig is, waarvan zij makkelijker adviezen kunnen inwinnen over de optimalisering van hun praxis.

Eén starter stelde dat hij sowieso veel meer leert uit de feedback van zijn leerlingen, dan dat hij zelf een lesopname zou moeten analyseren.

Het analyseren van de videobeelden is tijdrovend en dat vind ik als beginnend leerkracht toch wel een hele grote rem daarop. De video, het is nuttig misschien. Ik vind het even nuttig om een gesprek te doen met iemand die de les heeft bijgewoond. (lio)

Aanvullend valt op te merken dat een minderheid van de respondenten, zowel in de eerste als tweede onderzoeksfase, aangaf dat de motivatie om effectief diepgaand te reflecteren afhankelijk is van de les. Bijvoorbeeld wanneer vooropgestelde doelstellingen niet werden bereikt of wanneer er zich tijdens de les problemen voordeden.

Er zijn momenten, zeker bij de lessen die minder goed zijn gelopen, dat je zegt van ok volgende keer probeer ik die dingen op een andere manier aan te pakken (lio)

5.1.2.2. Kritische ingesteldheid

In de eerste onderzoeksfase stelde de helft van alle starters en lio's dat ze kritisch ingesteld zijn tegenover hun lespraktijk. Voor hen is reflectie op hun praxis een opstap tot een efficiëntere werking en bovendien zien ze reflectie als een persoonlijke meerwaarde om de lesstrategie regelmatig te veranderen. In de tweede onderzoeksfase antwoordde de helft van de lio's dat het bekijken van de lesopname hen dwingt om dieper na te denken over hun werkpunten, waardoor ook de bewustwording van die werkpunten volgens hen wordt versneld. Voor één lio gaf deze manier van reflecteren hem veel meer diepgang, dan de opdrachten uit zijn opleiding.

Je wordt meer gedwongen om er eens dieper over na te denken. Maar ook praktisch gezien euh, het staat op film ik heb het nu, euhm dat is voor mij nu nuttig omdat ik dat nu letterlijk terug kan afspelen. Het is actievere reflectie. (lio)

5.1.2.3. Reflecties uitschrijven

In de tweede onderzoeksfase waren de meningen over het nut van het uitschrijven van de reflectie verdeeld. Negatieve houdingen waren vast te stellen uit verklaringen als: zich er snel van af willen maken of het niet inzien van de meerwaarde ervan.

Voor een kleine minderheid van de respondenten wekte het neerschrijven een duidelijke afkeer op, aangezien ze dit al te vaak hadden moeten doen tijdens hun opleiding.

Ik vind reflectie... ik ben eerlijk gezegd een beetje 'doodgereflecteerd' in mijn opleiding, dat was elke week reflectie 1, 2 tot 10000. Maar ik beseft wel dat het heel waardevol is. (starter)

Sommige van die respondenten slaagden er echter wel in om die afkeer om te draaien naar een positievere ingesteldheid. Omdat ze nu van mening waren dat het neerschrijven van reflecties, op basis van de lesopname, voor hen een stimulus betekende om diepgang te realiseren in het denkproces over hun lespraktijk. Zo was één lio van mening dat het neerschrijven van de reflectie hem hielp om meer aandacht te geven aan details en fouten in zijn handelingen tijdens de lespraktijk.

Een overzicht van de houding van de starters en lio's tegenover reflectie is terug te vinden in tabel 5.2.

Tabel 5.2: Overzicht van de houding van de starters en lio's tegenover reflectie zonder en met ervaring van persoonlijke videoscreening (PVS)

Factor	Zonder ervaring met PVS	Met ervaring van PVS
Motivatie	individuele motivatie om te reflecteren	(+) meermaals de lesopname bekijken vanuit een individuele motivatie (-) beeldanalyse is tijdrovend en kost veel extra moeite (-) tips van een expert of mentor is efficiënter (-) feedback van leerlingen is effectiever dan beelden analyseren (-) beeldanalyse is lesafhankelijk
Kritische ingesteldheid	½ van de respondenten is kritisch ingesteld	¼ van de respondenten stelt dat het bekijken van de lesopname dwingt tot diepere reflectie op de eigen werkpunten
Uitschrijven reflectie		(+) een stimulus voor diepgang in het denkproces; legt details bloot in de handelingen (-) afkeer; snel vanaf willen maken; geen meerwaarde

5.1.3. Vaardigheden van starters en lio's in het reflectieproces

De vaardigheden die starters en lio's aan de dag leggen om al dan niet diepgaand te reflecteren worden in deze paragraaf belicht vanuit volgende standpunten: reflectiemethode en reflectieniveau.

Aan het einde van deze paragraaf staan de bevindingen in een overzichtstabel.

5.1.3.1. Reflectiemethode van starters en lio's

Alle starters en lio's grijpen op de werkvloer hun kans, om met behulp van feedback van collega's te reflecteren over hun eigen lespraktijk. Zulke intervisies variëren van korte gesprekjes in de wandelgangen tot diepgaande constructieve gesprekken, waarmee ze hun visie op de praktijk verder willen ontwikkelen. Drie starters gaven er de voorkeur aan om ook met peers over hun lespraktijk te reflecteren. En dit eerder informeel, zowel op als naast de werkvloer. Eén starter wilde graag een reflectie-uitwisseling gerealiseerd zien via een digitaal forum.

5.1.3.2. Reflectieniveau van starters en lio's

Uit de bevindingen in het theoretisch kader gebeurt reflectie volgens een taxonomie, waarbij Schön (1983,1987) en Van Manen (1977) de toonaangevers zijn.

In deze paragraaf worden de resultaten gerapporteerd volgens de reflectieniveaus van Schön (1983,1987), omdat die uit de interviewafnames het duidelijkst naar voor kwamen. Volgens Schön's (1983,1987) taxonomie onderscheiden we van laag naar hoog: reflection-on-action of reflectie nadat de actie plaatsvond, reflection-in-action of reflectie terwijl het lesgeven en leren aan de gang is, reflection-for-action of reflectie voor de actie gebeurt, als gids voor toekomstige acties.

Reflection-on-action

De respondenten die overwegend na de actie reflecteren vormen de grote meerderheid in de onderzochte groep. In de eerste onderzoeksfase stellen deze starters en lio's, dat hun reflectie eerder beoordelend is, de les was goed of niet goed. Deze respondenten denken voornamelijk leerlinggericht en willen dat alle leerlingen de les hebben begrepen.

Vorige week had ik een redelijk slechte les gegeven, allee ze snapten het niet zo goed, ze waren rumoerig. En dan kan ik me daar wel een avond slecht over voelen. Van oei dat heeft hier niet gelukt voor die leerlingen. Dat is niet gelukt voor mij. Wat heb ik hier nu precies verkeerd gedaan? En dan probeer ik wel even de oorzaak te zoeken waar het precies is misgelopen (starter)

Deze respondenten stellen uit zichzelf geen vragen over hun persoonlijke denkpatronen of het waarom van hun handelingen en komen ook niet tot de hogere niveaus van de reflectie-taxonomie. Bovendien reflecteren ze niet systematisch op hun lespraktijk, maar enkel als de gelegenheid zich voordoet, bijvoorbeeld tijdens dode momenten (in de wagen na een werkdag).

Voor deze respondenten zijn expertcollega's op de werkvloer een onmisbare houvast, die hen regelmatig schouderklopjes en bevestiging moeten geven en die bovendien, volgens eigen zeggen, het denkwerk over hun lespraktijk vanuit hun expertise veel beter kunnen, dan wanneer zij dit zelf zouden moeten doen.

Het helpt mij zeer sterk om te praten met collega's en daaruit bevestiging en tips te halen. Ik heb constant die bevestiging en een houvast nodig. Ik kan ook zelf moeilijk beslissingen maken in het dagelijks leven, dat weet ik. Ik ben altijd blij als ik denkprocessen niet alleen hoeft te doen. (lio)

Deze respondentengroep gaf in de tweede onderzoeksfase te kennen dat zij hun aandacht, bij het bekijken van hun lesopname, voornamelijk vestigen op de manier hoe zij overkomen bij hun leerlingen en ook op het gedrag van hun leerlingen. Ze waren met name benieuwd wat hun leerlingen allemaal deden, terwijl zij als leerkracht op het bord schreven en met hun rug naar de klas stonden. Tot verdere reflectie op de lespraktijk kwamen deze respondenten doorgaans niet.

Het eerste waar ik naar keek en wat dat voor mij wel belangrijk was, hoe kom ik over voor de leerlingen, wat is mijn houding en... ja hoe kom ik over gewoon. Je hebt zelf geen idee hoe dat je overkomt naar die leerlingen toe en dat zie je dan wel in die video. (starter)

Onder dezelfde respondentengroep bevonden zich ook starters en lio's die met hun klasmanagement worstelen. Zij gaven aan dat ze zich regelmatig veel te onzeker voelen om diepgaand te reflecteren op hun lespraktijk, waardoor ze zich sterk vastklampen aan de

feedback van expertcollega's. Volgens eigen zeggen zouden ze het liefst willen beschikken over gebundelde tips¹¹.

Ook in de tweede onderzoeksfase gaven enkelen van deze groep opnieuw aan dat ze er niet in slagen, op basis van de lesopname en zonder hulp van hun mentor, de lesstrategie kritisch te bevragen en te doorgronden. Ze verklaarden immers niet over de gelijkwaardige expertise te beschikken als hun mentor, om een gelijkwaardige, diepgaande reflectie uit te kunnen voeren op hun praxis. Ze vreesden bovendien, dat ze zonder de hulp van de mentor sowieso foute conclusies zouden trekken. Ten slotte ervoeren zij het inleven in het perspectief van de leerlingen als heel moeilijk.

Ik denk dat ik nog te veel te leren heb om de beeldanalyse op mijn eigen te doen, zonder mentor. Het uiteindelijke besluit dat getrokken moet worden... zou ik niet echt alleen maar aan mezelf durven overlaten. Voor hetzelfde geld trek ik de foute conclusies en ben ik vooral aan het muggenziften. Als beginnend leerkracht ben je nog iets te onzeker over uw manier van lesgeven, over uw manier van aanpakken. (starter)

Ondanks het feit dat de respondenten met klasmanagementproblemen weinig zelfvertrouwen vertoonden om diepgaand te reflecteren gaven ze bij de bevraging, na hun ervaring met persoonlijke videoscreening, volgende kenmerken aan: in de aanloop van de volgende les meer vragen te stellen bij het rendement van de lessen en de variatie van de werkvormen; meer na te denken over de eigen lichaamstaal tijdens en voor de les en zich daarbij voornemend om veranderingen in de houding door te voeren en ten slotte vanaf nu meer diepgang te kunnen realiseren in de reflectie op de lespraktijk, zonder hulp van de mentor, maar wel als de persoonlijke kritische ingesteldheid voldoet.

Reflection-in-action

Euhm...ik denk er meestal tijdens de les zelf over na, misschien is dat ook het voordeel van praktijk, dan kan ik voor mezelf en naar de leerlingen toe een beetje notities maken over het verloop van de les. Ik laat het achteraf nog wel eventjes bezinken, maar meestal doe ik dat tijdens de les (starter)

De minderheid van starters en lio's, die tijdens de actie reflecteren, geven ofwel een praktijkvak, parallellessen, of in klassen waar het lestempo laag ligt. Door deze leskenmerken gaven deze respondenten aan dat ze tijdens de les de kans nemen om na te denken over hun

¹¹ Bij deze respondenten was het ook opvallend dat zij te kennen gaven de oorzaken van hun minder goede lespraktijk soms buiten zichzelf te zoeken. Zo wijten zij hun mindere praxis aan de attitude van de leerlingen of vonden ze weerklank bij collega's met gelijkaardige leservaringen

lesstrategie, in functie van hun verdere lesverloop of verwachtingen van hun leerlingen. In de tweede onderzoeksfase gaf één van deze respondenten te kennen dat de beeldanalyse hem ervan had overtuigd dat zijn ‘storende’ lichaamstaal invloed uitoefent op het bereiken van zijn lesdoelen en hij zich dan ook voornam om hierop systematischer te reflecteren.

Reflection-for-action

Starters en lio's die reflecteren volgens de hogere niveaus van de taxonomieën van Van Manen (1977) en Schön (1983,1987) vormen een kleine minderheid onder de respondenten. Zij reflecteren op hun eigen lespraktijk vanuit een individuele kritische ingesteldheid. Volgens hun eigen mening en bevestigd door hun mentor, gaan ze zelfsturend en autonoom aan de slag. Hun reflectievaardigheden kenmerken: zelfstandig opzoekwerk verrichten in literatuur over hun praxis, het voortdurend bevragen van hun doelen en leskwaliteit, opnieuw analyseren van hun lesvoorbereiding na de lespraktijk, zich vragen stellen bij de handelingen en gedachten om hun praxis te implementeren, schriftelijke aantekeningen maken in een schriftje of logboek, van mening zijn dat de kritische bevraging van hun lessen cyclisch en regelmatig moet plaatsvinden en ten slotte bezorgd zijn over het rendement van hun les. In de tweede onderzoeksfase stelden deze respondenten dat ze door het werken met persoonlijke videoscreening een nog sterkere kritische houding ontwikkelden tegenover hun lespraktijk. Zo gaf één van de lio's aan zich nu nog frequenter in vraag te stellen, terwijl de andere lio nu eerder meer diepgang wenst te leggen in zijn kritische reflectie. Deze kleine groep van kritisch ingestelde respondenten gaf ook nog te kennen dat het voeren van diepgaande constructieve gesprekken over de lespraktijk, met collega's of peers, voor hen een aanvullend referentiekader betekent, naast hun eigen aanpak.

Ik vind kritiek bijna altijd nuttig. Met de feedback die ik krijg kan ik kritisch kijken naar wat er mis ging en dat durft als je er zelf over nadenkt wel eens een keer ontsnappen. Je ziet niet alles als je naar jezelf moet kijken. (lio)

Het viel de onderzoeker op dat het overwicht in deze respondentengroep wordt gevormd door lio's met een sterk wetenschappelijk voortraject.

Een overzicht van de reflectieniveaus van de starters en lio's is terug te vinden in tabel 5.3.

Tabel 5.3: Overzicht van de reflectieniveaus van de starters en lio's zonder en met ervaring van persoonlijke videoscreening (PVS)

Factor	Zonder ervaring met PVS	Met ervaring van PVS
Reflectie op de actie (Schön, 1983,1987)	<p>meerderheid van de respondenten</p> <p>reflecteren beoordelend en leerlinggericht</p> <p>geen vragen over persoonlijke denkpatronen of het waarom van handelingen</p> <p>geen systematische reflectie, maar eerder tijdens dode momenten</p> <p>expertcollega's zijn een onmisbare houvast</p> <p>R met KMP voelen zichzelf te onzeker om diepgaand te reflecteren en zoeken daarom hulp bij expertcollega's; hun voorkeur gaat uit naar gebundelde tips</p>	<p>aandacht bij het bekijken van de lesopname gaat voornamelijk naar de eigen lichaams-houding en het gedrag van de leerlingen (wanneer ze met de rug naar de klas staan)</p> <p>geen vragen over persoonlijke denkpatronen of het waarom van handelingen</p> <p>R met KMP verkiezen houvast van een expertcollega, anders vrezen ze foute conclusies te trekken uit de lesopname; het inleven in het perspectief van de leerlingen ervaren ze als moeilijk</p> <p>(+) enkele R met KMP stellen door ervaring met PVS: meer diepgang in de reflectie, stellen zich meer vragen over de lespraktijk, denken meer na over hun lichaamstaal</p>
Reflectie tijdens de actie (Schön, 1983,1987)	<p>minderheid van de respondenten, geven een praktijkvak, parallellessen of lessen met een laag tempo</p>	<p>(+) beeldanalyse van een lesopname geeft meer inzicht in de eigen lichaamstaal en zet daarom aan om hierop systematischer te reflecteren</p>
Reflectie voor de actie (Schön, 1983,1987)	<p>lesdoelen en leskwaliteit voortdurend en eerder mentoronafhankelijk bevragen</p> <p>onderzoekende ingesteldheid tegenover de praxis</p> <p>systematische bevraging van de praxis</p> <p>kwaliteit van de praxis in vraag stellen</p> <p>handelingen en denkpatronen bevragen in functie van hun praxis</p> <p>lesvoorbereiding analyseren</p> <p>aantekeningen bijhouden in een logboek</p> <p>bezorgdheid over het rendement van de les</p> <p>discussiëren met expertcollega's over de les</p>	<p>(+) PVS versterkt voor deze respondenten de kritische ingesteldheid tegenover hun lespraktijk, de frequentie van de kritische ingesteldheid neemt toe en/of hun reflectie verdiept</p> <p>(+) aanvullend referentiekader door diepgaande en constructieve gesprekken met collega's of peers</p> <p>R= respondent(en)</p> <p>KMP= klasmanagementproblemen</p>

5.2. Ervaringen van starters en lio's met persoonlijke videoscreening op hun werkplek

5.2.1. Positieve ervaringen met persoonlijke videoscreening op de werkplek

De starters en lio's zagen in het werken met persoonlijke videoscreening voornamelijk voordelen en waren enthousiast over hun ervaringen hiermee.

Een grote meerderheid van de starters en lio's vat het werken met persoonlijke videoscreening op als een zelfconfrontatie. Zo is één starter door het gebruik ervan zich nu meer bewust dat hij anders overkomt dan hij oorspronkelijk dacht.

Voor de meerheid van de respondenten creëert persoonlijke videoscreening ook de mogelijkheid om te kijken door de bril van de mentor.

Het beeld heeft een groot leereffect want d'r kan iemand anders zeggen die uw les bijwoont je moet daarop letten en daarop letten en daarop letten. En je zegt wel het is allemaal waar, maar hoe kunt ge dan van uzelf...ge kunt daaraan werken... maar je weet niet of je dat dan heel goed doet of heel slecht doet of dat dan nog voor verbetering vatbaar is. En met die beelden weet ge echt van oei oei, het ziet er zo uit. (lio)

Daarnaast stelden enkele starters en lio's dat door het gebruik van persoonlijke videoscreening hun leerproces over de lespraktijk versnelt. De confrontatie met de beeldopnamen betekende immers volgens hen een grotere bewustwording van hun werkpunten.

Ik denk dat je op het einde van de weg misschien hetzelfde resultaat hebt maar je doet er veel langer over zonder die videoscreening (starter)

Er valt nog op te merken dat de helft van de lio's stelde dat het gebruik van persoonlijke videoscreening hen meer inzicht liet verwerven in de reactie en gedragingen van de leerlingen. Bovendien gaf het hen meer inlevingsvermogen in het beeld dat de leerling op de les heeft. En volgens hen verhoogt het ook de persoonlijke perceptie op het klasmanagement. Enkele starters zien persoonlijke videoscreening als een aanvullend en waardevol hulpmiddel voor de begeleiding door de mentor.

5.2.2. Negatieve ervaringen met persoonlijke videoscreening op de werkplek

De helft van de respondenten stelt als belangrijk nadeel dat de aanwezigheid van de camera in de klas een invloed uitoefent op hun innerlijke rust en op de houding van de leerlingen,

waardoor dit ook nadelig inwerkte op het verloop van de les. Bovendien zijn ze van mening dat de camera door zijn statische opstelling niet alles registreert.

Ik was wel zenuwachtiger en aan de andere kant, ja de leerlingen zelf reageren ook anders. Hun energieniveau ging bij ons toch wel een pak omhoog vanaf dat er camera's op gericht waren. Er moest ineens show verkocht worden. (lio)

Een overzicht van de voor- en nadelen van de aanwending van persoonlijke videoscreening op de werkplek, vanuit het standpunt van de mentees is terug te vinden in tabel 5.4.

Tabel 5.4: Overzicht van de voor- en nadelen van persoonlijke videoscreening (PVS) op de werkplek, vanuit het standpunt van de mentees

Voordelen van PVS	Nadelen van PVS
+ Zelfconfrontatie	- Invloed van de camera op de innerlijke rust van de
+ Perceptie op de lespraktijk vanuit het standpunt van de mentor	lesgever en de houding van de leerling
+ Perceptie op de lespraktijk vanuit het standpunt van de leerling	- statische opstelling van de camera
+ Perceptieverhoging op het klasmanagement	
+ Meer inzicht in het gedrag van leerlingen	
+ Verdieping van de reflectie op de lespraktijk	

5.3. Invloeden vanuit de werkcontext op het reflectieproces van de starter en lio

Starters en lio's blijken op hun werkplek invloeden te ondervinden, die de reflectie op hun lespraktijk enerzijds kunnen stimuleren, maar anderzijds kunnen belemmeren.

Die invloeden, die afkomstig kunnen zijn van de werkplek zelf of van de begeleidingsaanpak van de mentor, worden in deze paragraaf gerapporteerd. Hiermee trachten we de antwoorden op de derde subonderzoeksvraag in kaart te brengen.

5.3.1. Invloed van de werkplek

Alle mentees, met uitzondering van twee lio's, gaven veelvuldig te kennen dat verplichtingen tegenover hun nog lopende opleiding of verwachtingen op hun werkplek, hen veel tijd en energie ontnemen. Zo kampen de respondenten te vaak met een tijdsgebrek om frequent werk te kunnen maken van diepgaande reflectie over hun lespraktijk. Eén lio stelde dat hij

doorgaans geen motivatie meer vindt om veel diepgang te steken in zijn reflecties. Hij is immers regelmatig uitgeput door het moeilijk werkbare doelpubliek en problemen met zijn klasmanagement.

Soms moet je het ene lesuur na het andere geven en dan vind ik dat je soms weinig tijd hebt om echt stil te staan bij een bepaalde les. Je hebt niet de mogelijkheid om... even na te denken over uw vorige les en ondertussen ben je twee, drie uur verder en dan is het moeilijk om dan nog terug te reflecteren over de eerste les die misschien minder goed ging. Dus, ik doe het altijd wel heel kort in mijn hoofd, maar... tijd ontbreekt gewoon. (lio)

De meerderheid van de starters en lio's gaven aan te mogen werken op een werkplek, waar er openheid, laagdrempeligheid en constructiviteit heerst onder de collega's. Hierdoor kunnen zij in hun school gemakkelijk terecht bij een meter of peter of overige collega's, om te reflecteren over hun praxis. Bijgevolg hoeven zij doorgaans niet op eigen houtje dieper na te denken over hun lespraktijk en kiezen ze er eerder voor om tips en adviezen te winnen bij ervaren collega's.

Advies bij collega's, dat is geen moeilijke stap hier om te ondernemen. Dus ik ga dikwijls ten rade bij de collega's, ja. (lio)

Mentees, die begeleiding ontvangen van een mentor met veel vertrouwelijke warmte, luisterbereidheid, openheid en betrokkenheid, gaven eveneens aan dat ze er niet zouden voor kiezen om zelfstandig te reflecteren op hun lespraktijk, bijvoorbeeld door middel van persoonlijke videoscreening.

Naar verluidt zijn er wel pogingen op de werkplek om reflectie op de lespraktijk aan te moedigen, bijvoorbeeld door peerassessment. Zo implementeert één van de mentoren dit reeds op de werkvloer. Een andere mentor zou er in de loop van dit of volgend schooljaar mee van start gaan, onder impuls van het schoolbeleid. Nog een andere mentor verklaarde dat er al vanuit de school was nagedacht over peervisitatie en -assessment, maar dat het verplicht verschuiven van uurroosters hiervoor het initiatief tot nu toe verhinderde.

Een overzicht van de ervaringen van starters en lio's over de invloed van hun werkplek, wanneer zij willen reflecteren op hun lespraktijk is terug te vinden in tabel 5.5.

Tabel 5.5: Overzicht van de ervaringen van starters en lio's over de invloed van hun werkplek, wanneer zij willen reflecteren op hun lespraktijk. Zowel zonder als met ervaring van de toepassing van persoonlijke videoscreening

Factor	Ervaringen van starter of lio
Verwachtingen	(-) zowel de werkplek als de lopende opleiding eisen veel tijd en energie op
Doelgroep	(-) een moeilijke doelgroep beïnvloedt het klasmanagement, waardoor veel energie bij de mentee wordt opgeëist
Openheid en laagdrempeligheid	(-) collega's, peter of meter, mentor die klaar staan om vanuit hun expertise adviezen te verstrekken moedigen verdere diepgang in reflectie op de lespraktijk niet aan
Peervisitatie	(+) onder impuls van de mentor of het beleid wordt er van de mentees verwacht dat zij reflecteren op elkaars lessen

5.3.2. Invloed van de begeleidingsaanpak van de mentor

Op basis van de interviewafname bij de mentees wordt de begeleidingsaanpak van de mentoren in deze paragraaf toegelicht. Daarnaast worden de opgetekende observaties over de begeleidingsaanpak in de lesbesprekingen, tussen mentor en mentee in de eerste en tweede onderzoeksfase, uiteen gezet. Ten slotte worden de percepties van de mentoren over doubleloop leren in kaart gebracht, om na te gaan of deze sterk verschillen van die van hun mentees.

5.3.2.1. Begeleidingsaanpak van de mentor in het reflectieproces van zijn starters en/of lio's

*Het gesprek met de mentor heeft geen extra diepgang gegeven, vind ik. Eerder een bevestiging.
(starter)*

Volgens alle starters en lio's spoorde geen enkele mentor hen systematisch aan om tijdens de lesbespreking dieper na te denken over het waarom van hun handelingen of hun persoonlijke denkpatronen. Ze stelden dat hun mentor eerder bevestigde, wat zij zelf dachten bij het reflectieproces over hun lespraktijk. Die bevestiging werd, naar eigen zeggen, wel op prijs gesteld, het gaf hen meer zelfvertrouwen en zekerheid.

Eén van de mentoren verstrekt, volgens de starters en lio's van deze mentor, voornamelijk feedback over de lichaamstaal, stemgebruik, houding, ..., maar tot verdere diepgang komt het meestal niet. Ook de respondenten van de overige mentoren vulden aan dat ze tijdens de lesbespreking regelmatig een eerder rijke detaillering te horen krijgen van leselementen, zoals rommel op de banken, verluchting van het lokaal, snoepgedrag van leerlingen, ..., die volgens de mentor(en) een storende invloed uitoefenen op het lesverloop. Volgens deze respondenten

verstrekt hun mentor vaak zulke informatie omdat ze dit zelf niet zien. Hun aandacht moet naar eigen zeggen nog te veel uit gaan naar de lesinhoud.

De mentor wijst mij vaak op dingen die ik ... ja soms wel beseft, maar misschien er ook niet volledig mee bezig ben, waar ik totaal niet heb bij stil gestaan. Maar ook met de dingen die ik totaal niet gezien had of die dat ik echt wel weet dat ik dat moet volgen... dat is altijd wel waardevol. Ik denk er dan later wel over na, van waarom ja... (starter)

Volgens alle starters en lio's spendeert hun mentor bij de begeleiding, het merendeel van de beschikbare tijd aan de ondersteuning van allerlei alledaagse en praktische werkzaken, meer bepaald: rapportafhandeling, examenregeling, schoolspecifieke verwachtingen, ...

Om te kunnen reflecteren is er tussen de mentoren en mentees blijkbaar wel vaak interactie op de werkvloer, vooral in de leraarskamer of in de wandelgangen, waar de mentor eerder in een korte tijdspanne bij haar mentee peilt hoe de zaken lopen. Verder dan een beoordelende reflectie, met name de uitwisseling van goede of slechte ervaringen, positieve of negatieve percepties van de mentee, komt het tijdens zulke gesprekken doorgaans niet.

De tijd die de mentoren voor een lesbespreking kunnen voorzien is doorgaans een half uur, één van de mentoren trok hiervoor doorgaans echter een volledig lesuur uit, een andere mentor voorzag maximum vijftien minuten. Om de lesbespreking te voeren beschikt de helft van de mentoren over een eigen ruimte.

Per lesbespreking voorzie ik tien minuten, een kwartiertje omdat het altijd heel kort is, echt over die les en in vergelijking met de vorige les. (mentor)

In grote scholen waar de mentor volgens zijn opdracht meer dan twintig mentees moet begeleiden op de werkvloer, ziet de mentee zijn mentor weinig gedurende het schooljaar voor de observatie van zijn lespraktijk. De frequentie voor het bijwonen van de lessen door de mentor blijkt doorgaans niet vaker te zijn dan driemaal per schooljaar. Eén mentor kwam niet verder dan een eenmalige lesbijwoning. Een andere mentor vormde in vergelijking met de overige mentoren hierop een uitzondering en frequenteerde vaker dan driemaal de lessen van haar mentees. Alle mentoren haalden echter aan dat ze veelvuldig een spanningsveld ervaren tussen hun opdracht en de tijd die ze kunnen wijden aan de begeleiding van hun mentees. Zo diende één mentor naast zijn mentoropdracht ook nog een lesopdracht te vervullen.

Ik weet hoe het theoretisch in mekaar zit, maar het werkt niet. Tijd, engagement van de mensen. Het is teveel, teveel, teveel... Ik heb de kans niet om starters bewust te maken

van hun handelingen. Dat is echt niet haalbaar. Ik heb gemiddeld de voorbije jaren een veertigtal mensen gehad op een heel jaar tijd. Dus dat is echt niet mogelijk daar zover te gaan. Maar het is zeker het overwegen waard. (mentor)

Een overzicht van de ervaringen van starters en lio's over de begeleiding van hun mentor, in het reflectieproces op hun praxis, is terug te vinden in tabel 5.6.

Tabel 5.6: Overzicht van de ervaringen van starters en lio's over de begeleiding van hun mentor in het reflectieproces op hun praxis, zonder en met ervaring van de toepassing van persoonlijke videoscreening

Factor	Ervaringen van starter of lio
Diepgang in de reflectie	nauwelijks bevraging van persoonlijke denkpatronen of het waarom van handelingen, maar eerder een bevestiging van de reflectie van de mentee
Elementen in de reflectie	lichaamstaal, -houding, stemgebruik, stoorzenders in de les, beoordelend (met name goed versus minder goed)
Besprekingstijd voor de reflectie	variërend van vijftien minuten over een half uur tot vijftig minuten
Oprichting van de mentor	langdurige intervisies tussen mentor en mentee zijn niet mogelijk door een frequent tijdsgebrek bij de mentor, de focus ligt vaak op administratieve elementen

5.3.2.2. Observaties uit de begeleidingsgesprekken

Tijdens de eerste en tweede fase van het onderzoek (zowel zonder als met ervaring van persoonlijke videoscreening) werd de wijze waarop de mentor zijn mentee in het reflectieproces begeleidde opgetekend door de onderzoeker. Uit de geobserveerde kenmerken werd er aan de hand van modellen in Cautreels (2009) nagegaan welke begeleidingsaanpak iedere mentor tot stand bracht tijdens het reflectiegesprek met zijn mentee.

De modellen die hiervoor werden aangewend zijn die van Daloz (1996) en Korthagen (1982) en Garmton & Costa (1994) en aanvullende onderzoeksresultaten van Glickman (2002) (zie bijlage IV-15) (Cautreels, 2009).

De geobserveerde kenmerken uit de begeleidingsgesprekken in de eerste en tweede onderzoeksfase is terug te vinden in bijlage V-2. Aan de hand van deze bijlage worden de voornaamste kenmerken van de begeleidingsaanpak in deze paragraaf gerapporteerd, met als bedoeling een aanvullend beeld te geven op de percepties van de mentees over de begeleiding van hun mentor. Een overzicht van de begeleidingsaanpak is terug te vinden in tabel 5.7.

Volgens het mentor-protégé-interactiemodel van Daloz (Martin, 1996 in Cautreels, 2009) leidt een begeleidingsaanpak met veel ondersteuning en veel uitdaging tot professionele ontwikkeling.

Alle mentoren boden veel ondersteuning door openheid, vertrouwen en menselijke warmte te vertonen (Martin, 1996 in Cautreels, 2009). Maar aan de andere kant was de uitdaging in hun aanpak doorgaans weinig. Aangezien ze hun mentees zelden uitdaagden om te reflecteren op hun referentiekader en hun handelingen en hierdoor het functioneren van hun mentees eerder bevestigden. Dit gebrek aan uitdaging was opvallend bij drie van de vier mentoren. Deze mentoren bleken bovendien het begeleidingsgesprek grotendeels te domineren door: overwegend zelf aan het woord te zijn, zelf de essentiële aspecten van de lespraktijk te verwoorden en ten slotte geen vraagtechniek toe te passen om het denken van hun mentee te stimuleren.

Ja ik babbel dan op zo'n feedbackgesprek te veel en er gaat waarschijnlijk een heel stuk verloren. Ik laat ook waarschijnlijk de eigen leerpunten van de mentee zelf te weinig verwoorden. (mentor)

Eén van die drie mentoren gebruikte in vergelijking met de andere mentoren wel regelmatig systematische vraagstructuren, maar de strategie van de muizenvalinductie¹² (Cautreels, 2009) schemerde echter geregeld door.

De enige mentor die zijn mentee tijdens het begeleidingsgesprek overwegend aan het woord liet en op die manier een luisterende houding aannam, voerde zijn begeleidingsgesprek vanuit een ongeschreven blad. Het was ook de enige mentor onder de respondentengroep die geen uitgesproken begeleidingssystematiek hanteerde.

Ik vind dat een voorgestructureerd schema u teveel in hokjes laat denken. Daarom vertrek ik soms liever van een wit blad dat ik dan daarna verder aanvul met dingen waar ik over nadenk van ah hoe is dat dan nog gegaan, want daar heb ik niets over opgeschreven. En ik vind dat dat voor de mentee hetzelfde moet werken eigenlijk. (mentor)

Parallel met het model van Daloz (Martin, 1996 in Cautreels, 2009) bracht het model van Korthagen (1982) gelijkaardige bevindingen op uit de begeleidingsgesprekken. Door het feit dat de meerderheid van de mentoren overwegend aan het woord is tijdens het gesprek met zijn mentee, krijgt de mentee weinig gelegenheid om zijn essentiële aspecten uit de les zelf te formuleren. Waardoor de derde fase van de reflectiecyclus van Korthagen (Korthagen et al.,

¹² Bij de strategie van de muizenvalinductie gaat de mentee in het begeleidingsgesprek vragen van zijn mentor beantwoorden, waarop de mentor het antwoord reeds weet

2003) merendeels wordt overgeslagen en de mentor eerder overgaat naar het verstrekken van adviezen en tips.

Bij mij is het al een voldoening als ik van die leerkrachten terugkijk... van kijk ik heb met uwen tip rekening gehouden en inderdaad ik merk... dat dat nu beter gaat of zo. (mentor)

De benadering van de mentor tegenover de mentee varieert van directief, non-directief tot collaboratief (Glickman, 2002). Onder de mentoren uit het onderzoek overweegt de directieve benadering, waarbij de mentor vanuit zijn expertise de mentee wenst te ondersteunen met strategische en technische adviezen. Opmerkelijk was de vaststelling dat de mentor die in zijn begeleidingsaanpak het meest directief is, in de fase met de persoonlijke videoscreening meer afstand kon nemen en de mentee de kans bood om zijn elementen van zijn praxis zelf te verwoorden.

Ik heb het tot hiertoe altijd gedaan van.. onmiddellijk na die les een feedbackgesprek , maar ja dan zitten ze af te wachten wat vond u ervan? Dan ben ik aan het nadenken hé en nu moeten ze VEEL meer zelf nadenken. (mentor)

Aan de andere kant kon worden vastgesteld dat onder de mentoren ook de non-directieve benadering domineert. Waarbij de mentor de professionele autonomie van zijn mentee wenst te stimuleren, om zijn eigen weg te vinden en zelf problemen op te lossen.

Een collaboratieve houding van de mentor kon worden vastgesteld tijdens begeleidingsgesprekken met kritisch ingestelde mentees, die vanuit eigen invalshoeken het gesprek aansturen en zelf in staat zijn om essentiële elementen uit de lespraktijk te formuleren.

Aanvullend kan worden opgemerkt dat geen enkele mentor met zijn mentees reflecteert voor de actie (Schön, 1983,1987). De redenen die zij hiervoor aangeven: nog nooit aan gedacht, 'lesvoorbereidingen opvragen doe ik niet, want ik wens niet controlerend noch evaluerend over te komen'.

Naast de rapportering van de begeleidingsaanpak brachten de data uit de interviews en de begeleidingsgesprekken nog aanvullende informatie op over de leerstijlen van de respondenten.¹³

¹³ Omdat de rapportering hiervan ons te ver zou afleiden van de centrale onderzoeksvraag werden de opgetekende bevindingen ondergebracht in bijlage V-3

Tabel 5.7: Overzicht van de begeleidingsaanpak van de mentoren, opgetekend uit de begeleidingsgesprekken in de eerste en tweede onderzoeksfase (zonder en met ervaring van persoonlijke videoscreening) en vervolgens afgetoetst met modellen van Cautreels (2009)

Kenmerken begeleidingsaanpak	Voorkomen bij de mentor	Gehanteerde model
ondersteuning uitdaging bevestiging	dominerend zelden dominerend	Daloz
zelf de essentiële aspecten van de lespraktijk verwoorden verstrekken van tips en adviezen	dominerend frequent	Korthagen
directieve benadering non-directieve benadering collaboratieve benadering	dominerend dominerend Situatie- en mentee-afhankelijk	Glickman

5.3.2.3. Perceptie van doubleloop leren bij mentoren

Een cyclisch proces waarbij je leert vanuit dat wat je gedaan hebt, je leert telkens opnieuw door er een andere wending aan te geven (mentor)

Alle mentoren uit het onderzoek vatten het begrip doubleloop leren op als een denkproces over de lespraktijk. De helft van deze mentoren vond het echter moeilijk om het begrip precies te duiden. Zo ziet de ene mentor doubleloop leren ook als een manier van volwassenwording. En dit door elementen uit zijn lespraktijk te hernemen, hierop te reflecteren en zichzelf hiermee te confronteren, om ten slotte inzicht te verwerven in zijn persoonlijkheid. Een andere mentor ziet het dan weer als een stimulatie van de bewustwording van de lespraktijk, maar tegelijkertijd ook als een weinig diepgaande beeldweergave van de les. Ten slotte stelt een overige mentor dat doubleloop learning de mentee aanzet om te leren uit ervaringen en dat hij de geleerde elementen vervolgens systematisch dient om te zetten in veranderingen.

Een overzicht van wat de mentoren onder doubleloop leren verstaan is terug te vinden in tabel 5.8.

Tabel 5.8: Overzicht van de perceptie van mentoren in doubleloop leren bij mentees, bij aanvang van het onderzoek

	Perceptie in doubleloop leren
Wat?	Denkproces over zijn lespraktijk, zowel voor als na de praktijk
	Leerproces vanuit zijn persoonlijke ervaringen op de werkplek
	Systematische omzetting van ervaringen op de werkvloer in veranderingen
	Zelfbeoordeling van zijn lespraktijk
	Zelfconfrontatie door middel van reflectie op zijn lespraktijk
	Bewustwording van zijn lespraktijk
	Inzichtverwerving in zijn persoonlijkheid
	Beeldweergave van de les, zonder veel diepgang

5.4. Ervaringen van de mentoren met persoonlijke videoscreening op de werkplek

5.4.1. Positieve ervaringen met persoonlijke videoscreening op de werkplek

Alle mentoren zien het werken met persoonlijke videoscreening als een meerwaarde voor hun begeleiding en als een krachtig leermoment voor de mentee. De mentoren onderstrepen dat het werken met persoonlijke videoscreening de efficiëntie van de lesbespreking verhoogt, voornamelijk het overtuigingskarakter van de feedback van de mentor neemt volgens hen toe. Omdat de mentee de feiten uit zijn lespraktijk zelf heeft kunnen vaststellen tijdens de beeldanalyse, vergroot dit volgens de mentoren zijn acceptatie van de feedback. Die acceptatie is naar zij zeggen nog meer het geval, als er feedback wordt verstrekt over de lichaamstaal van de mentee.

Met de video was dat het eerste wat hij zei. Ik begrijp nu wat jij bedoeld hebt. Dus dat hij duidelijk direct gezien had van kijk, dat monotone. Nu weet ik waarover dat het gaat. Ik zie mezelf nu staan, ik zie mezelf nu bezig. En ik hoop dat die daar nu ook aan het werken is. (mentor)

Verder halen de mentoren aan dat het werken met persoonlijke videoscreening hun een pedagogisch comfort geeft, er ontstaat tijdwinst bij de nabespreking van de les.

Voor één mentor betekende het werken met persoonlijke videoscreening een individuele groei, door de andere kijk op leerbegeleiding. Voor deze mentor hield het werken met persoonlijke videoscreening ook een toename in van de objectiviteit van zijn lesobservaties.

De helft van de mentoren uit het onderzoek ziet in persoonlijke videoscreening een toekomstperspectief op de werkplek. Eén van deze mentoren verwacht wel weerstand tegenover bepaalde factoren, zoals inbreuk op de privacy en angst voor de zelfconfrontatie.

5.4.2. Negatieve ervaringen met persoonlijke videoscreening op de werkplek

Alle mentoren waren het er over eens dat het werken met een camera in de klas een invloed uitoefent op de innerlijke rust van de lesgever en op de houding van de leerlingen. Daarnaast waren zij van mening dat de beeldopnamen de sfeer van de lespraktijk niet correct weergeven, zo kan bij het herbekijken van de opname de dynamiek van de les niet volledig worden waargenomen.

Alles was zeker NIET te zien op de beelden want als je interactie hebt en actieve verschillende processen in een klas, kan het wel eens zijn dat leerlingen moeten recht staan, ergens anders gaan zitten, iets anders gaan doen en dat op die beelden was telkens wel storend. (mentor)

Voor de mentoren die meerdere mentees begeleidden in het onderzoek, betekende de implementatie van persoonlijke videoscreening een enorme investering van tijd in de begeleiding. Voornamelijk het herbekijken van alle lesopnamen en de technische aspecten van de camera's eisten voor hen veel tijd op. Eén van die mentoren interpreteerde het werken met persoonlijke videoscreening als een heel grote ballast, omdat hij zichzelf voortdurend positief moest opladen en zijn mentees telkens moest motiveren tijdens de deelname aan het onderzoek.

Een overzicht van de voor- en nadelen van de aanwending van persoonlijke videoscreening op de werkplek, vanuit het standpunt van mentees en mentoren is terug te vinden in tabel 5.9.

Tabel 5.9: Overzicht van de voor- en nadelen van persoonlijke videoscreening op de werkplek, vanuit het standpunt van de mentoren

Voordelen	Nadelen
+ Meerwaarde in de begeleiding	- Invloed van de camera op de innerlijke rust van de
+ Krachtig leermoment voor de mentee	lesgever en de houding van de leerling
+ Sterker overtuigingskarakter van de feedback	- Onvolledige weergave van de lespraktijk
+ Tijdwinst bij de nabespreking	- Enorme investering van tijd bij de begeleiding
+ Toename van de objectiviteit van de observatie	- Mogelijke weerstand tegen inbreuk op de privacy en angst voor de zelfconfrontatie

5.4.3. Perceptie van de mentoren over de al dan niet aanwezige stimulerende invloed van persoonlijke videoscreening op doubleloop learning bij startende leraars en lio's

Alle mentoren uit het onderzoek halen aan dat zij op basis van hun ervaringen met persoonlijke videoscreening bij hun mentees, onvoldoende zekerheid hebben over het gegeven of persoonlijke videoscreening een effectieve stimulus kan betekenen voor het proces van doubleloop learning bij hun mentees. Eén mentor is er echter wel van overtuigd dat persoonlijke videoscreening voor de mentee een stimulus betekent voor het reflectie- en denkproces over zijn lespraktijk.

Alle mentoren zijn unaniem van mening dat de persoonlijkheid van de mentee een dominerende factor is op het feit of hij al dan niet doubleloop leert over zijn praktijk. De mentee moet volgens de mentoren vooreerst een gepaste kritische ingesteldheid hebben, maar ook gemotiveerd zijn om te doubleloop leren.

Ik denk als het een persoon is die kritiek gemakkelijk naast zich neer kan leggen of dat je dan video geeft of je geeft een persoonlijke mening dat die dat ook even goed naast zich neer legt. Iemand die dat niet wil, zal dat ook niet zien. En alleen iemand die openstaat voor... ik ga dat nu bekijken en ik ga letten op dat, op dat, op dat. Die gaat dat zien en die gaat zijn zwakke punten eruit halen en iemand anders gaat dat niet doen. Die gaat dat niet zien. Of niet willen zien. Dus het hangt van de persoon zelf af of dat die die dingen wil zien en dat die daar gaat mee verder werken of niet. En ik denk dat dat één van de belangrijkste zaken is. Het is vooral het zelf. (mentor)

Daarnaast stelt het merendeel van de mentoren, op basis van hun ervaringen met mentees op de werkvloer, dat de expertise van de mentor, in tegenstelling met persoonlijke videoscreening, een onmiskenbare meerwaarde heeft in diepgaande reflectie. Eén van deze mentoren merkt op dat een constructief gesprek met de mentee hem even diep aanzet tot nadenken, dan wanneer hij dit zonder beeldanalyse zou doen. Deze mentor beweert ook dat iedere mentee dieper zal nadenken over zijn lespraktijk als hij een goede verstandhouding heeft met zijn mentor en door hem of haar in zijn denkproces over zijn praxis wordt gestimuleerd.

De conclusies uit deze resultaten worden beschreven in het volgende hoofdstuk, evenals de discussie en aanbevelingen voor vervolgonderzoek.

Hoofdstuk 6 Conclusies en discussie

6.1. Inleiding

In dit rapport zijn we op zoek gegaan naar een antwoord op de vraag in welke mate persoonlijke videoscreening op de werkvloer doubleloop leren stimuleert bij een startende leraar en een lio. Geleidelijk werd naar het antwoord toegewerkt aan de hand van een theoretisch kader en drie subonderzoeksvragen. Het overzicht in dit kwalitatief onderzoek werd bewaard aan de hand van een onderzoeksprofiel en daarnaast werden de gerapporteerde resultaten van elke subonderzoeksvraag gesynthetiseerd in tabellen.

De resultaten die werden opgetekend uit de subonderzoeksvragen bevestigen grotendeels de bevindingen van andere onderzoekers en de bevindingen uit de literatuurstudie. De resultaten uit de centrale onderzoeksvraag brachten verschillende vaststellingen aan de oppervlakte. Enerzijds bevestigen de resultaten over de invloeden van de contextuele voorwaarden, de hypothese die bij aanvang van het onderzoek werd gesteld. De resultaten over de invloeden van de individuele voorwaarden bevestigen eveneens de bevindingen uit de literatuur. Maar de verschillende nuances die in de individuele voorwaarden kunnen optreden en op die manier een invloed kunnen uitoefenen op het doubleloop leren bij starters en lio's werden niet teruggevonden in de literatuur, noch in andere onderzoeken.

Het doel van dit hoofdstuk is in de eerste plaats een overzicht te geven van de antwoorden op de subonderzoeksvragen. Om aansluitend de centrale onderzoeksvraag te beantwoorden. Vervolgens beschrijft dit hoofdstuk een discussie over het gevoerde onderzoek en tot slot formuleert het aanbevelingen voor vervolgonderzoek.

6.2. Conclusies

6.2.1. Antwoorden op de subonderzoeksvragen

Vooreerst wordt er aan de hand van twee subonderzoeksvragen nagegaan in welke mate de starter en de lio doubleloop leren op de werkplek (1) zonder de toepassing van persoonlijke videoscreening en (2) met de toepassing van persoonlijke videoscreening. Hiervoor wilden we weten (1) wat hun perceptie is over doubleloop leren, (2) welke houding ze aannemen tegenover reflectie, (3) wat hun reflectievermogen is en hoe diepgaand ze effectief reflecteren.

(1) Doubleloop leren wordt door starters en lio's opgevat als een analytisch denkproces over het rendement en het waarom van leselementen, waarmee ze inzichten in hun lespraktijk verwerven. Voor dit proces hebben ze nood aan systematische feedback, die ze individueel formuleren of uit hun werkomgeving halen. Starters en lio's zien reflectie op de verstrekte feedback, persoonlijke fouten- en handelingsanalyse, discussie met peers, expertcollega's en/of mentor en ten slotte kritische bevraging van het lesrendement, als essentiële onderdelen in het proces van doubleloop leren. Vooral het analytisch denken over: concrete fouten en handelingen die ze stellen, het waarom van leselementen en ten slotte de vaardigheden zoals discussiëren en kritisch bevragen, zijn aspecten in hun perceptie die met de bevindingen in het theoretisch kader overeenstemmen (Aelterman, & Schepens in Kelchtermans, Ballet, & Peeters, 2010; McAvoy, & Butler, 2007). Het persoonlijke referentiekader ter discussie stellen, waarbij de waarom-vraag wordt uitgediept en tevens het streefdoel wordt gehanteerd om elke opgave anders te doen (Argyris, 1977), werd vanuit deze bijvraag 'wat is uw perceptie van doubleloop leren?' evenwel niet overtuigend getraceerd bij de starters en lio's.

(2) De houding van de starters en lio's tegenover reflectie weerspiegelt een geloofwaardige individuele motivatie. Die motivatie was duidelijk merkbaar bij de reflectie met persoonlijke videoscreening, aangezien het merendeel meermaals zijn lesopname bekeek, om bijgevolg een degelijke analyse te bewerkstelligen van zijn lespraktijk. Het uitschrijven en hiermee het systematisch stellen van kritische vragen, waardoor een diepgaandere reflectie op gang kan komen (Aelterman, et al., 2008; Kinkhorst, 2010; Bolhuis, 2009 in Koster, & Onstenk, 2009; Paris, 1993 in Zeichner, 2010), kon slechts bij een kleine minderheid worden opgetekend.

Om toch tot het uitschrijven van de reflectie te komen was een externe stimulus (bijvoorbeeld van de mentor of van de onderzoeker van dit rapport) soms noodzakelijk, maar daarenboven niet altijd effectief. Het neerschrijven van reflecties wekte immers voor een kleine minderheid onder de respondenten afkeer op, door de overvloedige vraag hiernaar tijdens de voorbije opleiding. Deze constatering bevestigt gelijkaardige vaststellingen van andere onderzoekers (Law, Meijers, & Wijers, 2002; Zijlstra & Meijers, 2006 in Kuijpers, 2010; Kinkhorst, 2010).

In de resultaten viel het op dat de minderheid, die zijn reflectie nauwgezet uitschreef en daarbij aanvullende kritische vragen stelde, twee lio's bevatte met een sterk wetenschappelijk voortraject en reeds in de eerste onderzoeksfase een sterke kritische ingesteldheid aangaven. Deze lio's wierpen ook op dat zij zich regelmatig vragen stellen over hun eigen referentiekader. De vaststellingen bij deze minderheid bevestigen dan ook dat kritische ingesteldheid een voorwaarde is om dieper te reflecteren (Argyris, & Schön, 1974 in Bright,

1996; Cautreels, 2009; Zeichner, 2010) en dat bovendien het persoonlijk referentiekader hiervoor regelmatig in vraag moet worden gesteld (Boumans, 2009; Güthe, 1997; Koster, & Onstenk, 2009; Zeichner, 2010).

(3) De diepgang die starters en lio's in hun reflectieproces aan de dag leggen is overwegend een reflectie op de actie (Schön, 1983,1987). Of vanuit een gelijkaardig standpunt: een technische reflectie (Van Manen, 1977), waarbij hun focus sterk leerlinggericht blijkt te zijn.

Deze respondenten bekijken hun lespraktijk vaak erg beoordelend (in termen van goed of slecht) en eerder oppervlakkig (Argyris, & Schön, 1974; Schön, 1983, 1987 in Bright, 1996; Kelchtermans et al., 2010; Cautreels, 2009). Het vermogen om de reflectie systematisch aan te pakken en essentiële elementen van hun praxis zelf in het vizier te nemen, om vervolgens daaruit alternatieven te ontwikkelen (Korthagen, Koster, Melief, & Tigchelaar, 2003), is doorgaans niet aanwezig. Bovendien zien deze respondenten expertcollega's en hun mentor als een onmisbare houvast (Cautreels, 2009; Kelchtermans, 2001; Kelchtermans et al., 2010; Kinkhorst, 2010; Korthagen et al.,2003; Verbiest, 2009), die hen efficiënt en effectief tips en adviezen kan verstrekken over de lespraktijk.

Deze groep van starters en lio's omvat ook respondenten met klasmanagementproblemen. Voor hen primeert de houvast van een expert-collega of mentor nog sterker en bovendien is het bij deze respondenten zeker niet aan de orde om op eigen houtje (Cautreels, Deneire, Van Petegem, 2008; Kelchtermans et al., 2010; Kinkhorst, 2010; McAvoy, & Butler, 2007) diepgaand te reflecteren met persoonlijke videoscreening. De 'emotionele rust' (Kelchtermans et al., 2010) is met andere woorden een essentiële voorwaarde voor deze respondenten, om de opstap tot doubleloop leren te nemen.

Respondenten die niet alleen op de actie, maar ook tijdens de actie (Schön, 1983,1987) reflecteren zijn starters en lio's die regelmatig parallellessen geven of een praktijkvak geven of in klassen staan met een laag lestempo. Als deze respondenten over emotionele rust beschikken (Kelchtermans et al., 2010), dan biedt persoonlijke videoscreening voor hen meer inzicht in hun lichaamshouding voor de klas en zet dit hen tevens aan om hierop systematischer te reflecteren, zowel tijdens als na de les. Waardoor zij mogelijk meer reflectie-diepgang kunnen realiseren (Boumans, 2009; Güthe, 1997; Koster, & Onstenk, 2009; Zeichner, 2010).

Respondenten die voor de actie (Schön, 1983,1987) reflecteren vormen een minderheid in het onderzoek. Het zijn starters en lio's met een overtuigende kritische ingesteldheid. Voor hen betekent de toepassing van persoonlijke videoscreening een verscherping van hun kritische

houding tegenover de lespraktijk. Die houding zetten ze in de praktijk om door frequenter en dieper te reflecteren en bovendien diepgaande en constructieve gesprekken aan te knopen met peers of collega's. Hun reflectievermogen is van die aard dat ze vaak mentoronafhankelijk (diepgaand) reflecteren op hun lespraktijk. Eén van deze respondenten stelde bovendien dat het verschil in didactiek met de mentor (zie bijlage V-3) een bijkomend aspect is om het reflectieproces eerder autonoom en effectief te voltrekken.

In tweede instantie peilt de derde subonderzoeksvraag naar welke invloeden vanuit de werkcontext en/of vanuit de mentor inspielen op het proces van doubleloop leren bij de starter en lio. Hiervoor formuleren we de antwoorden op volgende vragen: (1) welke factoren uit de werkcontext van de mentee oefenen een mogelijke invloed uit op het reflectieproces van zijn lespraktijk, (2) wat is de begeleidingsaanpak van de mentor bij het reflectieproces op de lespraktijk met zijn mentee en (3) ten slotte wat is de perceptie van de mentor over doubleloop leren.

(1) Op de werkplek wordt een groot gebrek aan tijd en energie ervaren door de lio's, om systematisch werk te kunnen maken van reflectie. De opdrachten die de lio's moeten vervullen voor hun opleidingsinstituut, naast hun lesopdracht, is in dit gegeven een determinant. Ook de aard van de doelgroep, waaraan de starters en lio's les moeten geven, bepaalt het resterende tijd- en energieniveau om nog werk te kunnen maken van diepgaande reflectie op de lespraktijk. De invloed van de noodzakelijke emotionele rust om tot doubleloop leren te komen, schemert uit deze vaststellingen opnieuw door (Kelchtermans et al., 2010).

Kennelijk werken alle starters en lio's uit het onderzoek in een werkcontext met een open en vertrouwelijke sfeer. Daarnaast kenmerkt hun mentor eveneens openheid, vertrouwen en menselijke warmte. Enerzijds zijn dit voornamelijk contextfactoren om doubleloop leren te stimuleren (Dijkstra, & Van der Meer, 1994 in Güthe, 1997; McAvoy, & Butler, 2007; Zeichner, 2010). Anderzijds brengen die factoren hen blijkbaar veelvuldig in verleiding om het reflectieproces op de lespraktijk niet zelf aan te pakken, maar eerder tips en adviezen te vragen bij de mentor of expertcollega's. Zeker de respondenten met klasmanagementproblemen en diezelfde of andere respondenten waarvan het reflectieniveau doorgaans niet verder gaat als reflectie op de actie (Schön, 1983,1987), maken dankbaar gebruik van deze expertise op de werkvloer. Hiermee stellen we vast dat starters en lio's, die eerder onzeker voor de klas staan en/of moeilijkheden ondervinden om autonoom diepgaand te reflecteren op hun werkplek (Cautreels et al., 2008; Kelchtermans et al., 2010; Kinkhorst, 2010; McAvoy, &

Butler, 2007), dankbaar gebruik maken van de aanwezige expertise. Als blijkt dat diezelfde respondenten zich voornamelijk focussen op ‘gouden’ tips en standaardoplossingen, dan missen ze een kans in diepgaande reflectie (Deketelaere, Kelchtermans, Robben, & Sondvorst, 2004). Die gemiste kans staat in schril contrast met die enkele respondenten die tijd en ruimte vooropstellen, om aan de hand van de externe expertise constructief van gedachten te wisselen over de lespraktijk en om op die manier doubleloop leren voor zichzelf te stimuleren (Koster, & Onstenk, 2009; McAvoy, & Butler, 2007; Mercer, persoonlijke communicatie, 2010).

Twee van de vier onderzochte scholen implementeren peervisitatie of zijn van plan dit te doen. Door deze institutionele maatregel stimuleren deze scholen reflectieprocessen en geven ze daarmee een aanzet tot professionele ontwikkeling (Aelterman et al., 2008; Cautreels, 2009; Koster, & Onstenk, 2009; Verbiest, 2009).

(2) Geen enkele mentor uit het onderzoek stimuleerde zijn starters en lio's om hun denkpatronen of het waarom van hun handelingen in vraag te stellen. Weliswaar bevestigde de mentor eerder de reflectie van de mentee¹⁴. Tijdens het reflectieproces op de lespraktijk blijkt de aandacht van de mentoren voornamelijk uit te gaan naar details, die mentees niet opmerken. Dit gaat dan over lichaamshouding, en –taal, stemgebruik, stoorzenders in de klas,...

De mentoren geven veel aandacht aan werkbegeleiding van de mentee, meer in het bijzonder gaat dit dan over afhandeling van rapporten, examenregeling, schoolspecifieke verwachtingen,... Hierdoor komt tijd en ruimte voor leerbegeleiding van de mentee(s) meer op de achtergrond. Met als gevolg ook minder bevordering van het zelflerend vermogen, kritische zelfreflectie en het verwoorden van denk- en handelingsprocessen (Cautreels, 2009; Kelchtermans et al., 2010; Koster, & Onstenk, 2009).

De lesbesprekingstijd die mentoren voorzien is gemiddeld een half uur, er werden ook extremen vastgesteld van vijftien minuten tot een volledig lesuur. Alle mentoren kampen met werkdruk en tijdsgebrek, waardoor langdurige en frequente intervisies met hun mentee(s) niet mogelijk zijn. Bijgevolg zijn er weinig kansen om reflecties uit te wisselen en verdere diepgang na te streven. Dit gegeven wordt ook nog verder in de hand gewerkt door het gebrek aan een eigen gespreksruimte voor de mentor.

Observaties uit de begeleidingsgesprekken in de eerste en tweede onderzoeksfase (zonder en met persoonlijke videoscreening) brengen verder aan het licht dat de mentoren veel

¹⁴ Dit feit werd nogmaals vastgesteld tijdens de observaties van de twee lesbesprekingen in de eerste en tweede onderzoeksfase

ondersteuning bieden aan hun mentees, maar weinig uitdaging. Daarnaast slaan de mentoren vaak de derde fase in de reflectiecyclus van Korthagen (Korthagen et al., 2003) over en verstreken ze eerder tips en adviezen aan de mentee over de lespraktijk. Bij mentoren primeert ook nog een directieve benadering, waardoor de mentor voornamelijk het woord voert en zijn vraagstelling aan de mentee eerder inkrimpt, samen met een non-directieve benadering, die de tegengestelde kenmerken draagt van de directieve benadering. Een collaboratieve benadering komt voor, maar blijkt af te hangen van de lessituatie en van de persoonlijkheid van de mentee.

Deze vaststellingen over de begeleidingsaanpak van de mentor onderstrepen dat er op die manier weinig kansen worden gecreëerd tot diepgang en verdere professionalisering (Cautreels, 2009). Enkel een non-directieve en collaboratieve houding en/of een uitdagende aanpak en/of een overtuigende aanpak om stil te staan in tijd en ruimte bij de derde fase in de cyclus van Korthagen (Korthagen et al., 2003) kunnen/kan leiden tot doubleloop leren bij de mentee (Daloz, 1996; Garmton, & Costa, 1994; Glickman, 2002 in Cautreels, 2009).

(3) Tot slot stellen we vast dat de helft van de mentoren uit het onderzoek moeilijkheden ondervond om zijn perceptie over doubleloop leren helder te verwoorden. Allen zien het als een denkproces bij de mentee. De overige percepties variëren echter van: een leerproces uit persoonlijke ervaringen, systematische omzetting van ervaringen in veranderingen, inzichtverwerving, zelfbeoordeling en –confrontatie, bewustwording tot een beeldweergave van de les zonder veel diepgang.

Als we de percepties over doubleloop leren van de mentoren naast die van de mentees plaatsen, dan kunnen we hieruit concluderen dat de perceptie van de mentee, in vergelijking met de mentor, meer aansluit bij de bevindingen in de literatuur. Een mogelijke oorzaak hiervoor kan zijn dat de meeste mentees vanuit hun opleiding heel wat basis meekregen rond reflectie. Verschillende onder hen gaven immers te kennen een ‘overkill’ aan reflectie te hebben genoten in de opleiding.

6.2.2. Antwoorden op de centrale onderzoeksvraag

Om tot een concreet besluit te komen tot de centrale onderzoeksvraag ‘In welke mate stimuleert persoonlijke videoscreening op de werkvloer doubleloop learning bij de startende leraar en de lio?’ kunnen we stellen dat persoonlijke videoscreening zeker een stimulus is tot reflectie. In die mate dat het de mentee confronteert met zichzelf, dat het zijn leerproces op de werkvloer kan versnellen en dat hij een andere perceptie verwerft op de lespraktijk, meer

bepaald vanuit de invalshoek van de leerling en de mentor¹⁵. Persoonlijke videoscreening creëert op die manier een kans voor de mentee, om zich ‘buiten’ de les op te stellen (Cautreels et al., 2008).

De vaststelling dat er onder de individuele voorwaarden verschillende nuances voorkomen, tegenover doubleloop leren, was verrassend in het onderzoek. Zo werd effectieve diepgang in de reflectie en met andere woorden een overtuigende aanzet en zelfs versterking tot doubleloop leren door persoonlijke videoscreening, voornamelijk vastgesteld bij die mentees, die reeds voor de aanvang van het onderzoek een overtuigde kritische ingesteldheid kenmerken en bijgevolg hun referentiekaders, denkpatronen en het waarom van hun handelingen in vraag stellen. Persoonlijke videoscreening helpt deze mentees met andere woorden om hun bestaande, ontwikkelde normen, waarden en overtuigingen te integreren in hun leerproces (Calandra, Brantley-Dias, Lee, & Fox, 2009).

Een andere nuance werd vastgesteld bij mentees met problemen rond klasmanagement, die eerder autonoom hun problemen wensen aan te pakken. Bij deze respondenten konden we de stimulus van persoonlijke videoscreening op doubleloop leren slechts gedeeltelijk constateren. Persoonlijke videoscreening blijkt bij deze mentees een stimulus te zijn tot een grotere bewustwording van hun handelingen. Zo namen deze respondenten zich voor om meer aandacht te zullen besteden aan hun lichaamshouding en –taal¹⁶.

Verder werd nog opgemerkt dat bij respondenten die door hun werkcontext de gelegenheid krijgen om tijdens hun les te reflecteren op hun acties (Schön, 1983,1987), persoonlijke videoscreening ook voor hen de kans vergroot om een dieper reflectieniveau te bereiken.

Persoonlijke videoscreening blijkt daarentegen geen stimulus te zijn tot doubleloop leren voor die starters en lio’s die: geen emotionele rust hebben (Kelchtermans et al., 2010), voortdurend en uitsluitend tips en adviezen halen uit hun werkcontext en ten slotte een sterke afkeer hebben tegen het uitschrijven van reflecties.

Ook blijkt persoonlijke videoscreening doubleloop leren niet te stimuleren wanneer de begeleider (mentor) op de werkplek een directieve (Glickman, 2002 in Cautreels, 2009) en overwegend ondersteunende aanpak (Daloz, 1996 in Cautreels, 2009) heeft en verder zijn mentee niet door middel van een specifieke vraagstelling of cognitieve coaching (Garmston, & Costa, 1994 in Cautreels, 2009) begeleidt in het reflectieproces van Korthagen (Korthagen

¹⁵ Hiermee worden bevindingen van andere onderzoekers overigens bevestigd (Franke et al.,2001; Herrington, Sparrow, & Oliver, 1998; Jacobs, Lamb, & Philipp, 2010; Santagata et al., 2007; Towers, 1998; van Es, & Sherin, 2006 in Santagata, 2010; Franke, Carpenter, Levi, & Fennema, 2001; Herrington et al., 1998; Santagata et al., 2007; Towers, 1998; van Es, & Sherin, 2006 in Santagata, & Angelici, 2010; Harford, 2008; Lazarus, & Olivero, 2009)

¹⁶ Hiermee bevestigen we het onderzoek van Downey (2008)

et al., 2003) (Borko, 2004; Mason, 2002; Sherin & Van Es, 2005 in Rosaen et al., 2008; Debats, & Rikhof-van Eijck, 2010).

Uit de bevindingen in het onderzoek kunnen we afrondend concluderen dat de individuele voorwaarden, meer in het bijzonder de houding en persoonlijkheid van de mentee en de contextuele voorwaarden, meer bepaald de werkcontext en de begeleidingsaanpak van de mentor belangrijke aspecten zijn, die mee een bepalende rol kunnen spelen naast de stimulerende invloed van persoonlijke videoscreening op doubleloop leren.

De vaststellingen aangaande de invloed van de contextuele voorwaarden bevestigen de bevindingen van andere onderzoekers. De vaststellingen aangaande de invloed van de individuele voorwaarden bevestigen gedeeltelijk de bevindingen van andere onderzoekers (Davis, 2006 in Bayat, 2010; Berliner, 2001; Santagata et al., 2007; Star & Strickland, 2008; van Es & Sherin, 2002 in Santagata & Angelici, 2010; Deketelaere et al., 2005 in Kelchtermans et al., 2010; Aelterman et al., 2008; Bosman, Detrez, & Gombeir, 1999; Cautreels, 2009; Korthagen et al., 2003; Rich & Hannafin, 2008).

Ondanks de bepalende invloed van individuele en contextuele voorwaarden in het stimulerend effect van persoonlijke videoscreening op doubleloop leren kunnen we uit het onderzoek stellen dat persoonlijke videoscreening geschikt is om aan te vullen op de begeleiding van de mentee door de mentor. De mentoren zien persoonlijke videoscreening immers als een krachtig leermoment voor de mentee, het geeft hen bovendien een tijdwinst bij de nabespreking van de les. Verder vergroot het de objectiviteit van de observatie en het heeft tot slot een sterk effect op het overtuigingskarakter van de feedback.

Deze vaststellingen bevestigen gedeeltelijk de bevindingen van andere onderzoekers (Shulman, 1987 in Calandra, Brantley-Dias, Lee, & Fox, 2009; Newhouse, Lane, & Brown, 2007 in Harford, 2008).

6.3. Discussie

Dit onderzoek kenmerkt een aantal beperkingen. In de eerste plaats zijn de resultaten gebaseerd op één lesopname van iedere starter en lio in het onderzoek. Om het stimulerend effect van persoonlijke videoscreening op doubleloop leren met meer overtuiging na te kunnen gaan zou er van elke respondent een lessenreeks moeten worden opgenomen. Bij voorkeur gespreid over verschillende momenten doorheen het werkjaar, om op die manier een

evolutie in de diepgang van het reflectieproces van de deelnemer duidelijker zichtbaar te maken.

Een tweede beperking is de invloed van de aanwezigheid van de camera en de positie ervan. Meerdere respondenten ondervonden deze invloeden, waardoor hun lesverloop onnatuurlijk werd. Indien de mogelijkheid zou bestaan om de camera verborgen en dynamisch op te stellen, dan zou de weergave de realiteit meer benaderen.

Een derde beperking is dat dit onderzoek werd uitgevoerd door slechts één onderzoeker. Zo eiste het technische karakter van het onderzoek bijzonder veel tijd op om de respondenten vertrouwd te maken met de apparatuur. Verder ondervond de onderzoeker een grote moeilijkheid om door middel van de interviewtechnieken diep genoeg door te kunnen dringen in de bestaande referentiekaders en denkpatronen van de respondenten.

Een vierde beperking is het gegeven dat de oorspronkelijke opzet voor de afname van de focusgesprekken in de war werd gestuurd, waardoor de respondenten niet met z'n allen deel uitmaakten van één focusgroep en bijgevolg werden ingedeeld in subgroepen. Als één van de respondenten in zo'n subgroep dan een dominerende positieve of negatieve invloed uitoefent op de inhoud van het gesprek, dan leidt dit tot vertekende resultaten (Arksey, & Knight, 1999 in Cohen et al., 2007).

Een laatste en erg voorname beperking in het onderzoek is dat de oorspronkelijke opzet van persoonlijke videoscreening niet volledig kon worden gerealiseerd. Vooral de opzet om het effect na te gaan van de koppeling tussen het beeld en de neergeschreven reflectie, onder de benaming videopaper (Lazarus, & Olivero, 2009; Rich, & Hannafin, 2009), kon niet worden vastgesteld. Het niet vertrouwd zijn met de software van videopaper, de technische belemmeringen op het vlak van compatibiliteit en het gebrek aan tijd en motivatie bij de respondenten, waarin hierin bepalende factoren.

6.4. Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

De auteur van dit rapport hoopt dat dit onderzoek wordt verder gezet. Doubleloop leren is immers een boeiend gegeven in de huidige maatschappelijke context, waarin competentieverwerving, kwaliteitszorg en levenslang leren in het vaandel staan.

Zowel mentoren als de starters en de lio's zien in persoonlijke videoscreening een geloofwaardig perspectief voor de toekomst.

Persoonlijke videoscreening heeft een toekomst op de werkplek om leerkrachten eens een keer terug... ook al zijn ze er al langer mee bezig, terug te doen nadenken waarom dat ze er eigenlijk mee bezig zijn. En niet omdat ze die twintig uren moeten doen per week, maar wel om er ook positieve dingen uit

te halen hé. Ik denk als je 10 jaar lesgeeft en je doet dan video screening dat je dan pas echt tot de goede kwaliteit gaat komen. (lio)

Vervolgonderzoek wordt aanbevolen om ook de invloed van persoonlijke videoscreening op doubleloop leren bij starters en lio's na te gaan in minder dynamische settings, waar contextuele voorwaarden meer kunnen worden onderdrukt. En het onderzoek zich dan dieper zou kunnen focussen op de individuele voorwaarden, om verder uit te zoeken in welke mate de nuances in die individuele voorwaarden een bepalende rol spelen.

Verder onderzoek over de invloed van persoonlijke videoscreening op het proces van doubleloop leren, bij leerkrachten die al langer deel uitmaken van de werkplek, zou ook een meerwaarde kunnen opleveren. Omdat er dan een vergelijking kan worden gemaakt met de starters en lio's.

Tot slot willen we u niet onthouden dat tijdens dit onderzoek zowel in de literatuur als in het werkveld paradoxale begeleidingspraktijken bij mentoren werden vastgesteld. Het zou interessant zijn om ook dit onderwerp verder uit te diepen en daarom werd een deel van de bevindingen hierover opgenomen in bijlage VI-1.

Afrondend geven we mee dat videoscreening duidelijk geen Angelsaksische aangelegenheid meer is en dat dit naast dit onderzoek zijn zonen of dochters verder uitzendt op Vlaamse bodem (zie bijlage VI-2).

Referenties

- Aelterman, A., Meysman, H., Troch, F., Vanlaer, O., & Verkens, A. (2008). *Een nieuw profiel voor de leraar secundair onderwijs. Hoe worden leraren daartoe gevormd? Informatiebrochure bij de invoering van het nieuwe beroepsprofiel en de basiscompetenties voor leraren*. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming
- Argyris, C. (1977). *Double loop learning in organizations*. *Harvard Business Review*. In *webdocument*. Opgehaald op juni 19, 2011, van <http://www.degedrevenorganisatie.nl/tg.htm?ch=def&id=1308>
- Argyris, C. (1999). *On organizational learning second edition*. Malden, Massachusetts: Blackwell Publishers
- Argyris, C. (2002). Double-loop learning, teaching, and research. *Academy of Management, Learning and Education*, 1(2), pp. 206-218
- Bayat, M. (2010). Use of Dialogue Journals and Video-Recording in Early Childhood Teacher Education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 3, pp. 159-172
- Bergen, T., & Vermunt, J. (2008). Het leren van leraren op de werkplek. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 29(4), pp. 45-53
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek. Denken en doen*. Boomonderwijs
- Bosman, L., Detrez, C., & Gombeir, D. (1999). *Coach zijn van beginnende en andere leraren*. Diegem: Kluwer
- Boumans, L. (2009). Leren veranderen, durven bewegen! *Methoden, technieken en analyses*, 97, pp. 1701-1731
- Brantley L., & Calandra B. (s.d.). *Implementing a framework for reflective instructional design with preservice teachers*. Opgehaald op oktober 3, 2010, van <http://msit.gsu.edu/IT/Dias/Reflection%20ID%20and%20Video%20Paper%20v1.pdf>
- Bright, B. (1996). Reflecting on 'Reflective practice'. *Studies in the Education of Adults*, v28(2), pp. 162-184
- Calandra, B., Brantley-Dias, L., Lee, J.K., & Fox, D.L. (2009). Using Video Editing to Cultivate Novice Teachers Practice. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(1), pp. 73-94
- Cautreels, P. (2009). *Met beginnende leraren op weg naar professionaliteit*. Mechelen: Plantyn
- Cautreels, P., Deneire, A., & Van Petegem, P. (2008). *Leraren leren van leerlingen: instrument voor zelfevaluatie door leraren*. Mechelen: Plantyn
- Cohen, L. et al. (2007). *Research Methods in Education*. NY: Routledge

- Cowan, J., & Vos, H. (s.d.). *Reflecteren en onderwijs: een taxonomie*. Opgehaald op juni 4, 2011, van <http://doc.utwente.nl/67981/1/Vos09reflecteren.pdf>
- Debats, P., & Rikhof-van Eijck, M. (2010). Werkplekleren onder voorwaarden zinvol. *O&O*, 23(1), pp. 21-24
- Deketelaere, A., Kelchtermans, G., Robben, D., & Sondvorst, R. (2004). *Samen voor de spiegel. Een werkboek over de begeleiding van beginnende leraren*. Mechelen: Wolters Plantyn
- De Maeyer, S., & Donche, V. (2010). *Het semi-gestructureerde interview: een open leerpakket*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen
- Denis, J., & Van Damme, J. (2010). *De leraar: professioneel leren en ontwikkelen*. Leuven: Acco
- Downey, J. (2008). It's not as easy as it looks: preservice teachers insights about teaching emerging from an innovative assignment in educational psychology. *Teaching Educational Psychology*, 3(1), pp. 1-13
- Ebbens, S., & Ettekoven, S. (2000). *Actief leren. Bevorderen van verantwoordelijkheid van leerlingen voor hun eigen leerproces*. Groningen: Wolters-Noordhoff
- Eley, R., & Hess, C. A. (1992). *Effects of videotaping on Pre-Service Teacher Performance*. Opgehaald op september 22, 2010, van http://eric.ed.gov:80/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED348338&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED348338
- Fadde, P.J., Aud, S., & Gilbert S. (2009). Incorporating a Video Editing Activity into a Reflective Teaching Course for Pre-Service Teachers. *Action in Teacher Education*, 31(1), pp. 75-86
- Frieling, M.A. (2004). *Sociocratie als lerende organisatie*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen
- Geldens, J.J.M. (2007). *Leren onderwijzen in een werkplekleeromgeving. Proefschrift Radbouduniversiteit Nijmegen*. Helmond: Kempellectoraat Hogeschool De kempel
- Gimenez, T. (1999). Reflective teaching and teacher education contributions from teacher training. *Linguagem & Ensino*, 2(2), pp. 129-143
- Girod, M., Bell, J., & Mishra, P. (2007). Using digital video to re-think teaching practices. *Journal of Computing in Teacher Education*, 24(1), pp. 23-29
- Goegebeur, W., & Van Looy, L. (2004). De lio en de leraar als onderzoeker: de utopie voorbij? *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25(3), pp. 45-54
- Grossman, P. (2005). *Research on Pedagogical Approaches in Teacher Education*. In M. Cochran-Smith & K.M. Zeichner, *Studying teacher education. The report of the AERA*

- Panel on Research and Teacher Education* (pp. 425-437). London: Lawrence Erlbaum Associates
- Güthe, K. (1997). *Indicatoren van schoolontwikkeling*. Enschede: Universiteit Twente, Faculteit der Toegepaste Onderwijskunde, Vakgroep Onderwijsorganisatie en – management
- Harford, J., & MacRuairc, G. (2008). Engaging student teachers in meaningful reflective practice. *Teaching and teacher education*, 24, pp. 1884-1892
- Heath, C., Hindmarsh, J., & Luff, P. (2010). *Video in qualitative research. Analysing social interaction in everyday life*. London: Sage
- Hei, Y., & van Groenewoud, P. (2008). *Mac OSX 10.5 Leopard. De handleiding*. Amsterdam: Pearson Education Benelux
- Kelchtermans, G. (2001). *Reflectief ervaringsleren voor leerkrachten. Een werkboek voor opleiders, nascholers en stagebegeleiders*. Deurne: Wolters Plantyn
- Kelchtermans, G., Ballet, K., & Peeters, E. (2010). Worstelen met werkplekleren. Een empirische verkenning van de mogelijkheden en spanningen. *Plantyn, Human Resources Management*, afl. 23, pp. 25-60
- Kerckhoven, D. (2009). De reflectieve kwetsbaarheid van de leraar, innoverend onderwijs begint bij de leraar die zichzelf innoveert. *IVO*, 114, pp. 43-49
- Kinkhorst, G.F. (2010). Didactische ontwerpregels voor reflectie-onderwijs. Praktisch artikel. *Onderwijsinnovatie*, 12(1), pp. 17-25
- Kong, S.C. (2010). Using a web-enabled video system to support student-teachers self-reflection in teaching practice. *Computers&Education*, 55, pp. 1772-1782
- Korthagen, F., Koster, B., Melief, K., & Tigchelaar, A. (2003). *Docenten leren reflecteren*. Soest: Nelissen
- Korthagen, F., & Lagerwerf, B. (2009). *Leren van binnenuit. Onderwijsontwikkeling in een nieuwe tijd*. Soest: Nelissen
- Koster, B., & Onstenk, J. (2009). *Ontwikkeling door werkplekleren. Een handreiking voor leraren*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff
- Krueger, R.A. (1994). *Focusgroups second edition. A practical guide for applied research*. London: Sage
- Kuijpers, M. (2010), lector pedagogiek, De Haagse Hogeschool, UA-leerstoel: *lezing Loopbaandialoog: over leren kiezen (en) leren praten*, 17 oktober
- Kwakman, K. (2003). *Anders leren, beter werken. Lectorale rede*. Opgehaald op april 26, 2011, van <http://www.informallearning.net/Portals/0/kwakman-lectoralerede-Anders%20leren%20beter%20werken.pdf>

- Lazarus, E., & Olivero, F. (2009). Videopapers as a tool for reflection on practice in initial teacher education. *Technology, Pedagogy and Education*, 18(3), pp. 255-267
- McAvoy, J., & Butler, T. (2007). The impact of the Abilene Paradox on double-loop learning in an agile team. *Information and Software Technology*, 49, pp. 552-563
- Meijer, P.C., Zanting, A., & Verloop, N. (2002). How can student teachers elicit experienced teachers' practical knowledge? Tools, suggestions and significance. *Journal of teacher education*, 53(5), pp. 406-419
- Mercer, N. (2010), professor University of Cambridge Faculty of education, UA-leerstoel: *lezing Language and education: improving pupils skills in communicating, learning and reasoning*, 25 november
- Mortelmans, D. (2007). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden, een beknopte geschiedenis van het kwalitatief onderzoek*. Leuven: Acco
- Mortelmans, D., & Van Looy, D. (2010). *Nvivo (versie 8): een inleiding*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen
- Nabben, E.H. (2009). *Vernieuwing in het onderwijs. Hoe kunnen we scholen ondersteunen hun innovatie kracht te vergroten*. Opgehaald op juni 4, 2011, van http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/rapporten/2010/06/10/paper+e.h.+nabben_x003a_+vernieuwing+van+binnen+uit+in+het+onderwijs.+hoe+kunnen+we+scholen+ondersteunen+hun+innovatiekracht+te+ondersteunen.html
- Onstenk, J., & Koster, B. (2009). *Ontwikkeling door werkplekieren*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff
- Rommelts, C. (2009). *i Movie 09*. Amsterdam: Pearson Education Benelux
- Rich, P., & Hannafin, M. (2008). Capturing and assessing evidence of student teacher inquiry: A case study. *Teaching and teacher education*, doi:10.1016/j.tate.2007.11.016
- Rich, P., & Hannafin, M. (2009). Video Annotation Tools: Technologies to Scaffold, Structure, and Transform Teacher Reflection. *Journal of Teacher Education*, 60(1), pp. 52-67
- Riteco, A. (2006). *Docentcompetenties bij taalontwikkelen beroepsonderwijs*. Utrecht: Hogeschool Utrecht, Afdeling Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School
- Ros, H. (s.d.). *Hoe goed doe ik het als leraar? PDCA als kwaliteitsmaatje*. Mechelen : Plantyn
- Rosaen, C.L. et al. (2008). How does investigation of Video Records change how teachers reflect on their experiences? *Journal of Teacher Education*, 59(4), pp. 347-360

- Santagata, R. (2010). *From teacher noticing to a framework for analyzing and improving classroom lessons*. University of California
- Santagata, R., & Angelici, G. (2010). Studying the Impact of the Lesson Analysis Framework on Preservice Teachers Abilities to Reflect in Videos of Classroom Teaching. *Journal of Teacher Education*, 61(4), pp. 339-349
- Santagata, R., & Guarino, J. (2010). Using video to teach future teachers to learn from teaching. *Mathematics Education*, DOI 10.1007/s11858-010-0292-3
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. California: Jossey-Bass Inc.
- Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R., & Smith, B. (2000). *Het vijfde discipline praktijkboek*. Schoonhoven: Academic Service
- Sewall, M. (2009). Transforming supervision: using video elicitation to support pre-service teacher-directed reflective conversations. *Issues in Teacher Education*, 18(2), pp. 11-30
- Smit, C. (s.d.). *Stages of concern. De vijf fasen in het leren van een vak*. Opgehaald van Leren op de werkplek UA
- Smith, M.K. (2001). *Chris Argyris: theories of action, double loop learning an organizational learning*. Opgehaald op oktober 3, 2010, van http://www.infed.org/thinkers/argyris.htm#_Single-loop_and_double-loop
- s.n. (s.d.). *Double loop learning*. Opgehaald op juni 19, 2011 van http://www.groepsdynamiek.nl/double_loop_learning.html
- s.n. (2005). *Becoming a reflective teacher*. Opgehaald op januari 9, 2011, van http://www.sagepub.com/upm-data/6681_taggart_ch_1.pdf
- s.n. (2009). *Handleiding bij het schrijven van een thesis*. Opgehaald op november 20, 2009, van www.wetenschapswinkel.be
- s.n. (2009). *Kwaliteitsdecreet onderwijs 1 september 2009*. Opgehaald op augustus 20, 2011, van <http://www.ond.vlaanderen.be/inspectie/decreet/default.htm>
- s.n. (2011). *Enkelloops en dubbelloops leren*. Opgehaald op juni 28, 2011, van <http://cop.rdmc.ou.nl/WikiRdMC/Wikipagina's/Enkelloops%20en%20dubbelloops%20leren.aspx>
- s.n. (2011). *Ontwerp van decreet betreffende de scholengemeenschappen in het basis- en secundair onderwijs. Stuk 1083, nr.1*. Opgehaald op mei 22, 2011, van <http://docs.vlaamsparlement.be/docs/stukken/2010-2011/g1083-1.pdf>
- Snoeyink, R. (2010). Using video self-analysis to improve the 'withitness' of student teachers. *Journal of digital learning in teacher education*, 26(3), pp. 101-110

- Spurgeon, S., & Bowen, J.L. (2002). *Digital Video/Multimedia Portfolios as a Tool to Develop Reflective Teacher Candidates*. Opgehaald op september 22, 2010, van <http://confreg.uoregon.edu/necc2002/>
- Straus, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Thousand Oaks: Sage
- Teune, P. (2004). *Op weg naar competentiegericht opleiden*. Antwerpen: Fontys OSO & Garant uitgevers
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher education*, 17, pp. 783-805
- Van der Molen, H., & Gramsbergen-Hoogland, Y. (2005). *Communication in organizations. Basic skills and conversation models*. East-Sussex: Psychology Press
- Van Kammen, S. (2007). *Wij redden ons wel...Een verkennend onderzoek naar de verbeteringen in de voorbereiding op rampen in de gemeente Opsterland en Ferwerderadiel na de rampen in Enschede en Volendam*. Opgehaald op juni 19, 2011, van http://essay.utwente.nl/788/1/scriptie_van_Kammen.pdf
- Van Riessen, M. (1999). Werken en leren: een kwetsbaar evenwicht. Lio's en de praktijkschok. *Didactief en school*, 1-2, pp. 4-8
- Van Thienen, J. (2011). Partnerschap tussen leraren en leerlingen in Dene Magna School: it's all about learning. *IVO*, 122, pp. 4-8
- Verbiest, E. (2009). De ontwikkeling van scholen tot professionele leergemeenschappen. *Plantyn, Personeel en organisatie, Human Resources Management*, afl. 20, pp. 63-102
- Wijnalda, M. (2006). *Organizational Learning of Lerende Organisatie: een vergelijkende literatuurstudie. Doctoraalscriptie*. Tilburg: Beleids- en organisatiewetenschappen, Faculteit der Sociale Wetenschappen, Universiteit Tilburg
- Yee Kong, P.C. (2003). *A qualitative study of teachers cognitive activities when interacting with video ethnography*. Brigham Young University
- Zeichner, K.M, Liston, D.P. (2010). *Reflective teaching. An introduction. Reprinted edition*. New York: Routledge