

Running head: REFLECTIENIVEAUS VAN PABO STUDENTEN

Reflectieniveaus van
Pabo studenten en suggesties ter
verbetering van hun reflectie
Marieke ten Voorde
Universiteit Twente

Samenvatting

Doel van dit onderzoek was na te gaan hoe opleidingsdocenten van de Hogeschool Edith Stein / Onderwijscentrum Twente (HES/OCT) het reflectieniveau van eerste en tweedejaars Pabo studenten waarden. Tevens is onderzocht welke argumenten zij voor een waardering geven en welke suggesties ter verbetering zij aandragen. Aan de hand van een interview is 8 opleidingsdocenten gevraagd hoe zij het reflectieniveau van studenten waarden, welke argumenten zij daarvoor geven en welke suggesties ter verbetering zij aanreiken. Resultaten hebben aangetoond dat docenten met name *niet* reflectieve waarden toekennen. Volgens docenten gaan veel opmerkingen niet over de les en komen studenten nog niet zozeer tot nieuwe inzichten. Wel zien docenten verschillende mogelijkheden om het terugblikken van studenten naar een reflectief niveau te bewegen.

Reflectieniveaus van Pabo studenten en suggesties ter verbetering van hun reflectie

Reflectie is tegenwoordig onlosmakelijk verbonden met de wereld van de lerarenopleiding. Reflectief vermogen is fundamenteel voor de ontwikkeling van iedere leraar, aldus van de Linde (2004). Een middel dat het leren reflecteren mogelijk kan ondersteunen is video. Volgens Fortkamp (2002) kunnen studenten aan de hand van video mét elkaar en ván elkaar leren reflecteren. Door in tweetallen terug te blikken op een les kan er een uitgebreider plaatje van de situatie worden geschetst. Eind 2002 is Van de Linde een onderzoek gestart naar de wijze waarop studenten terugblikken op hun stagelessen die op videobeelden worden getoond. Resultaten hebben uitgewezen dat video uitnodigt om uiteenlopende opmerkingen te maken over taakgericht handelen en over individuele kinderen. Het blijkt echter ook dat video als medium op zich géén reflectie lijkt op te leveren. Willen we studenten daadwerkelijk laten reflecteren, dan zullen zij begeleid moeten worden door opleiders, aldus Van de Linde (2005) en Fortkamp (2002).

In navolging van het onderzoek van Van de Linde is een vervolgonderzoek gestart. Doel van dit onderzoek is na te gaan hoe opleidingsdocenten het reflectieniveau van eerste en tweedejaars Pabo studenten waarderen en welke suggesties ter verbetering zij aandragen. Aanleiding voor dit onderzoek is het kunnen geven van gerichte begeleiding aan studenten. Om studenten tot een hoger niveau van reflecteren te kunnen brengen is het noodzaak dat het niveau waarop zij reflecteren bekend is. Zo kan er gerichte begeleiding worden geboden.

Dit artikel beschrijft de resultaten van acht interviews die bij opleidingsdocenten van de HES/OCT zijn afgenomen. Gevraagd is hoe zij het reflectieniveau van de studenten waarderen, welke argumenten zij daarvoor geven en welke suggesties ter verbetering zij aanreiken.

Methode

Respondenten

In het kader van dit onderzoek is opleidingsdocenten van de Hogeschool Edith Stein / Onderwijscentrum Twente gevraagd deel te nemen aan het onderzoek. De HES/OCT kent in totaal 74 opleidingsdocenten. Daarvan zijn sommigen alleen vakdocent. Anderen vervullen daarnaast ook de rol van opleider (OPL) van studenten in de stagepraktijk. Rekening houdend met het doel van dit onderzoek, hoe waarderen docenten het reflectieniveau van studenten die terugblikken op stagelessen, is het relevant bevonden om docenten te selecteren die ook de rol van opleider vervullen. Opleiders zijn namelijk betrokken bij de stages van studenten, dit i.t.t. diegenen die alleen vakdocent zijn. Doelbewuste selectie is dus meer relevant bevonden dan aselechte toewijzing van docenten. De selectie is op deze manier gefocust op relevante casussen (Yin, 1993).

In totaal zijn er 9 opleidingsdocenten geselecteerd. Besloten is om docenten te selecteren die verschillende jaren ervaring hebben in hun beroep als opleider en verschillende vakken geven. (onderwijskundige vakken en niet onderwijskundige vakken). Om een genuanceerd beeld te krijgen van de groep docenten, is hen gevraagd een aantal korte vragen te beantwoorden m.b.t. hun achtergrond. Hierdoor kan inzicht worden verkregen in het vakgebied dat zij geven en het aantal jaren ervaring dat zij hebben als vakdocent en opleider. In tabel 1 zijn deze gegevens weergegeven.

Gezien het tijdschap van het onderzoek zou het interviewen van 9 docenten haalbaar moeten zijn. Gedurende het onderzoek is echter 1 docent uitgevallen daar hij het geluid op de videofragmenten nauwelijks kon verstaan. Hij gaf aan moeite te hebben met het onderscheiden van allerlei geluiden. Uiteindelijk is er dus bij 8 docenten een interview afgenomen.

Tabel 1

Participanten onderzoek, vakgebied, aantal jaren vakdocent en aantal jaren OPL

Opleidingsdocent (m/v)	Vakgebied	Aantal jaren vakdocent	Aantal jaren OPL
Saskia (v)	Levensbeschouwing	5,0	3,5
Reneé (v)	Pedagogiek/ Onderwijskunde	23,0	23,0
Joost (m)	Aardrijkskunde	1,0	1,0
Wietske (v)	Bewegingsonderwijs	25,0	20,0
Freek (m)	Pedagogiek/ Onderwijskunde Drama	10,0	10,0
Patrick (m)	Tekenen	10,0	5,0
Maarten (m)	Rekenen/ Wiskunde en Didactiek, Onderwijskunde	7,0	3,5
Guusje (v)	Pedagogiek/ Onderwijskunde	5,0	5,0
Charlotte (v)	Nederlands	8,0	7,0

Materialen

Tijdens de interviews is opleidingsdocenten een aantal videofragmenten getoond aan de hand waarvan zij het reflectieniveau van de studenten hebben gewaardeerd. Elk videofragment bestaat uit een lesfragment en een terugblikfragment. Een lesfragment laat zien hoe een student les geeft en het geeft tevens een beeld van de context van de les. De student die de les geeft wordt in dit onderzoek student A genoemd. In een terugblikfragment is te zien hoe student A samen met een medestudent terugblijkt op de les. Deze medestudent wordt in dit onderzoek student B genoemd. In totaal zijn er 9 lesfragmenten en 10 terugblikfragmenten geselecteerd¹.

Er zijn enkele selectiecriteria opgesteld op basis waarvan de videofragmenten zijn gekozen. Daar onderzocht wordt hoe opleidingsdocenten het reflectieniveau van eerste en tweedejaars studenten waarden, is allereerst besloten fragmenten te selecteren van zowel eerstejaars als tweedejaars studenten. Er zijn 4 eerstejaars fragmenten geselecteerd en 6 tweedejaars fragmenten.

Als tweede criterium is gesteld dat de videofragmenten verschillende typen opmerkingen moeten typeren. Hiermee worden de door van de Linde (2005) gecategoriseerde opmerkingen bedoeld zoals zij in haar onderzoek heeft beschreven:

- **Opmerkingen gekoppeld aan leervragen** 17,2%
- **Opmerkingen over (ander) leerkrachtgedrag** 28,1%
- Opmerkingen op ik-niveau 5,5%
- Technische opmerkingen 5,8%
- **Kindgerichte opmerkingen** 21,6%
- **Overige opmerkingen** 21,7%

De opmerkingen gekoppeld aan leervragen en de opmerkingen gekoppeld aan (ander) leerkrachtgedrag vormen samen de taakgerichte opmerkingen. De opmerkingen uit de andere vier categorieën vormen samen de niet-taakgerichte opmerkingen. Onderzoek heeft uitgewezen dat studenten in iets minder dan de helft van de gevallen taakgerichte opmerkingen maken. Verder bleken studenten veel kindgerichte opmerkingen en overige opmerkingen te maken. Overige opmerkingen zijn opmerkingen die niet binnen één van de andere categorieën zijn te plaatsen (Van de Linde, 2005). Besloten is om videobeelden te selecteren waarin deze vier categorieën opmerkingen zijn waar te nemen. Zo krijgen docenten een representatief beeld van de wijze waarop studenten terugkijken op stagelessen. De betreffende fragmenten zijn geselecteerd in samenwerking met iemand die vertrouwd is met de totale dataset van opmerkingen.

¹ De les- en terugblikfragmenten zijn op te vragen bij de auteur van dit artikel.

6 Reflectieniveaus

Als derde criterium gold dat de opmerkingen aanleiding moeten vormen tot het geven van een niveauwaardering, argumentatie en suggesties ter verbetering. Dat houdt in dat docenten in staat moeten zijn om n.a.v. de opmerkingen commentaar te kunnen geven.

Uit tabel 2 is de aard en de duur van les- en terugblikfragmenten af te lezen. Opgemerkt moet worden dat het laatste videofragment alleen een terugblikfragment kent. Dit komt omdat het terugblikken hier gericht is op het totaalbeeld van de les. Aangezien deze vraag uitnodigt tot het maken van verschillende opmerkingen, is ervoor gekozen om dit fragment wel te selecteren.

Tabel 2

Aard van het fragment en duur van de les- en terugblikfragmenten in minuten en seconden

	Lesfragment	Terugblikfragment
Fragment 1: Opmerking gekoppeld aan leervraag	0.24	0.29
Fragment 2: Opmerking over (ander) lkr. gedrag	0.24	0.33
Fragment 3: Kindgerichte opmerking	0.22	0.34
Fragment 4: Overige opmerking	0.05	0.26
Fragment 5: Opmerking over (ander) lkr. gedrag	0.14	0.41
Fragment 6: Kindgerichte opmerking	0.15	0.06
Fragment 7: Opmerking gekoppeld aan leervraag	1.50	0.18
Fragment 8: Kindgerichte opmerking	0.21	1.11
Fragment 9: Opmerking gekoppeld aan leervraag	1.02	0.53
Fragment 10: Opmerking gekoppeld aan leervraag	-	0.58

Instrument

Alvorens de interviews zijn afgenomen is een aantal interviewversies ontwikkeld. In totaal hebben twee onderzoekers allebei drie interviewversies opgesteld. Het bestuderen van de literatuur over reflectieniveaus en het bekijken van videofragmenten waar studenten terugblikken op een les, gold als uitgangspunt voor het formuleren van vragen. Er zijn meerdere interviewversies ontwikkeld alvorens de definitieve versie tot stand is gekomen. Er bleken verschillende redenen te zijn voor het telkens bijstellen van het interview. Zo waren er in eerste instantie te veel vragen geformuleerd waardoor het interview waarschijnlijk te lang zou duren. Ook bleken sommige vragen niet het doel van het onderzoek aan het licht te brengen. Er werden bijvoorbeeld vragen geformuleerd die wel antwoord zouden geven op de vraag hoe studenten terugblikken maar niet op de vraag hoe docenten het niveau van terugblikken waarden.

Uiteindelijk is de derde versie van beide onderzoekers voorgelegd aan de begeleider van dit onderzoek. Nadat er in de deze versie van beide onderzoekers wél naar het niveau wordt gevraagd, bleken de niveauwaarderingen nog niet helder genoeg geformuleerd te zijn. Besloten is toen om de waarderingen uit beide versies samen te voegen, omdat er zo duidelijk onderscheiden niveaus worden verkregen. Deze niveaus kunnen mogelijk bij eerste en tweedejaars studenten worden waargenomen. De samenvoeging van niveaus heeft geresulteerd in de definitieve interviewversie waar, aan de hand van zeven vragen, daadwerkelijk gevraagd wordt naar het doel van het onderzoek². Zowel ten aanzien van student A (de student die terugblijkt op haar les) als student B (de medestudent) wordt docenten het volgende gevraagd:

1. Wat vindt u van de opmerking(en) die student A maakt?
2. Zou u die willen waarden als (en waarom):
 - a) Niet meer dan een opmerking
 - b) Evaluatie
 - c) Reflectie - bewustwording
 - d) Reflectie - hoe kan het anders?
 - e) Reflectie op concepten.
3. Wilt u er nog meer over kwijt?

² Het interviewschema is op te vragen bij de auteur van dit artikel.

Aan de hand van deze vragen probeert de onderzoeker antwoord te krijgen op de vraag: ‘Hoe waarderen opleidingsdocenten het reflectieniveau van studenten en welke argumenten geven zij daarvoor?’ Ten aanzien van student B volgt dan nog als laatste vraag:

7. Wat zou u doen/zeggen ‘op de stoel’ van student B?

Hiermee hoopt de onderzoeker antwoord te krijgen op de vraag: ‘Welke suggesties ter verbetering van reflectie dragen docenten aan?’

Procedure

Het afnemen van het interview gebeurde aan de hand van een opgesteld interviewprotocol. In dit protocol staat beschreven wat de interviewer tijdens het interview moet vertellen aan de docent. Zo weet deze wat de bedoeling is en wat hij/ zij moet doen tijdens het interview. Het protocol begint met een welkomstwoord. Hierin staat beschreven wie de onderzoeker is, waarom dit onderzoek wordt uitgevoerd en wat het doel van het onderzoek is. Het tweede punt uit het protocol is de procedure, waar het verloop van het interview is geformuleerd. Er staat vermeld dat de geïnterviewde eerst een korte video-opname te zien krijgt waarin de verschillende niveaus door middel van een voorbeeld worden verduidelijkt³. Nadat deze voorbeelden zijn getoond, krijgt de docent de les- en terugblikfragmenten te zien aan de hand waarvan hij/zij telkens dezelfde vragen probeert te beantwoorden. Daarna punt 3 van het protocol: gebruik cassetterecorder. Hier wordt beschreven waarom het gesprek wordt opgenomen en dat er vertrouwelijk met de gegevens zal worden omgegaan. Vervolgens volgt de start van het interview. Alle vragen van het interview zijn hier geformuleerd met daarbij een beschrijving van het doel van de vraag. Oftewel, wat wil de onderzoeker met de betreffende vraag te weten komen. Tenslotte volgt de afsluiting van het interview waarin de geïnterviewde mogelijkheid wordt geboden tot eventuele verdere opmerkingen. Tevens wordt de geïnterviewde bedankt voor zijn/haar medewerking⁴.

De interviews zijn in twee achtereenvolgende weken afgenomen. Elk interview duurde 50 tot 60 minuten. Om vat te leggen op hetgeen elke docent over de verschillende les- en terugblikfragmenten heeft gezegd, is gebruik gemaakt van een cassetterecorder. Aan de hand hiervan zijn de interviews teruggeluisterd en letterlijk uitgeschreven. Om privacyoverwegingen is besloten om gebruik te maken van gefingeerde namen.

Dataverwerking en Analyse

Het doel van dit onderzoek was na te gaan hoe opleidingsdocenten het reflectieniveau van eerste en tweedejaars Pabo studenten waarderen, welke argumenten zij daarvoor geven en welke suggesties ter verbetering zijn aandragen.

Om de interviews te kunnen analyseren zijn deze allereerst teruggeluisterd en in een schriftelijk verslag uitgewerkt. Deze omvangrijke interviewdata zijn vervolgens geanalyseerd op basis van de codeertechniek van Thomas (2003). Daartoe zijn de interviews eerst kritisch doorgelezen zodat de onderzoeker bekend is met, en inzicht heeft in de inhoud ervan. Vervolgens zijn er categorieën gedefinieerd die betekenis toekennen aan de interviewdata. Thomas is van mening dat deze categorieën afgeleid kunnen worden van de onderzoeksdoelstelling. Rekeninghoudend met het doel van dit onderzoek zijn de volgende drie categorieën geformuleerd: niveauwaardering, argumentatie en suggesties ter verbetering van de reflectie. Relevante interviewdata zijn in één van de betreffende categorieën ingedeeld. Daarna is de data in eenzelfde categorie-indeling meer gespecificeerd beschreven. Dit heeft geresulteerd in een tweede en meer gedetailleerd overzicht van de data van alle 8 casussen (docenten). Tabel 3 geeft hier een voorbeeld van⁵. Reden voor het ontwikkelen van een meer gedetailleerde indeling is dat er een beter overzicht ontstaat van de data. Tevens blijft zo de meest relevante data over waardoor verdere analyse eenvoudiger kan worden uitgevoerd.

³ Video-opnamen waarin van elk niveau een voorbeeld is te zien zijn op te vragen bij de auteur van dit artikel.

⁴ Het protocol is op te vragen bij de auteur van dit artikel.

⁵ De volledige data is op te vragen bij de auteur van dit artikel.

Tabel 3

Illustratieve niveauwaardering, argumentatie en suggestie ter verbetering

Fragment	Niveau	Argument	Suggestie ter verbetering
Lesfragment 3: Evaluatie tekening Terugblikfragment 3: ‘Hij is heel dramatisch hoor’. Hij kijkt er echt naar zo van ‘Ja leuk?’	Niet meer dan een opmerking	Weinig relatie met de les of met de doelen. Er is weinig diepgang.	Ik zou de vragen meer terugbrengen naar de relatie met het lesdoel. Wat was nou het doel en wat heeft hij daarvan verwerkt. Of op welke manier heeft hij de leerstof zich eigen gemaakt. Wat doe jij om dat kind te ondersteunen in dat wat hij gedaan heeft en de manier waarop hij erover vertelt. Ik zou ook kijken naar wat voor soort feedback geef je nou.

Om verdere conclusies te kunnen trekken zijn de gegevens, na de codeertechniek, verder geanalyseerd op basis van within-case displays (Miles & Huberman, 1994)⁶. Van elke casus (docent) zijn op basis van de niveauwaarderingen, argumentaties en suggesties ter verbetering conclusies getrokken. Op basis van deze analyse is tenslotte een cross case analyse uitgevoerd. Getracht is om zo meer verklarende beweringen te zoeken. De cross-case analyse wordt in het volgende hoofdstuk beschreven.

Resultaten

Niveauwaardering van de opmerkingen van student A

In deze paragraaf worden de door docenten gegeven niveauwaarderingen van de opmerkingen van student A beschreven. Daartoe worden de niveauwaarderingen van alle docenten naast elkaar gelegd om te kijken of hier verband tussen is. Tabel 4 laat zien hoe docenten eenzelfde categorie opmerking waarderen. De nummers in de tabel geven de verschillende niveauwaarderingen weer:

- 1 = niet meer dan een opmerking
- 2 = evaluatie
- 3 = reflectie: bewustwording
- 4 = reflectie: hoe kan het anders
- 5 = reflectie op concepten

De niveaus: niet meer dan een opmerking en evaluatie worden ook wel de *niet* reflectieve niveaus genoemd waar: reflectie – bewustwording, reflectie – hoe kan het anders en reflectie op concepten ook wel de reflectieve niveaus worden genoemd.

Tabel 4

Niveauwaardering van de opmerkingen van student A, per categorie opmerking, per docent

Docent \ Fragment	Saskia	Reneé	Joost	Wietske	Patrick	Maarten	Guusje	Charlotte
Fragment 1 Opmerking gekoppeld aan leervraag.	1	2	2	2	1	1	2	2
Fragment 7 Opmerking gekoppeld aan	2	2	3	5	3	3	5	3

⁶ De with-in case displays zijn op te vragen bij de auteur van dit artikel.

leervraag								
Fragment 9 Opmerking gekoppeld aan leervraag	5	3	Niet duidelijk gemaakt	5	5	3	5	3
Fragment 10 Opmerking gekoppeld aan leervraag	5	3	–	–	–	–	–	–
Fragment 2 Opmerking over (ander) lkr. gedrag	2	3	2	5	5	1	5	3
Fragment 5 Opmerking over (ander) lkr. gedrag	1	2	2	2	2	3	2	2
Fragment 3 Kindgerichte opmerking	1	1	1	1	1	1	1	1
Fragment 6 Kindgerichte opmerking	1	1	1	1	1	1	1	1
Fragment 8 Kindgerichte opmerking	3	4	3	4	3	4	2	3
Fragment 4 Overige opmerking	1	1	1	1	1	1	1	1

Uit tabel 4 is te lezen dat binnen de categorie taakgerichte opmerkingen:

- docenten sommige fragmenten heel verschillende waarderingen geven. Kijkend naar de fragmenten 2 en 7, dan blijken sommige docenten de opmerkingen een *niet* reflectieve waardering te geven, waar andere docenten deze opmerkingen een reflectieve waardering toekennen;
- alle docenten in ieder geval een *niet* reflectieve waardering geven aan de gemaakte opmerkingen in het eerste fragment;
- alle docenten een reflectieve waardering geven aan de gemaakte opmerkingen in fragment 9 en 10, mits er een waardering is gegeven;
- 6 van de 8 docenten de opmerkingen in fragment 5 als evaluatie waarderen. Eén docent waardeert het als niet meer dan een opmerking en 1 docent als reflectie – bewustwording;
- 6 van de 8 docenten geen waardering hebben toegekend aan fragment 10. Daar de student in dit fragment weinig zegt konden veel docenten geen waardering geven. Twee docenten hebben dit fragment echter wel gewaardeerd. Volgens hen kon(den) de opmerking(en) van student A wel gewaardeerd worden.
- 1 docent zijn waardering één keer niet duidelijk heeft gemaakt. Hij beschreef slechts de opmerkingen van student A en relateerde daar suggesties ter verbetering aan.

Kijkend naar de categorie *niet* taakgerichte opmerkingen dan zien we dat:

- de gemaakte opmerkingen in 3 van de 4 fragmenten door alle docenten als: niet meer dan een opmerking worden gewaardeerd;
- 7 van de 8 docenten een reflectieve waardering geven aan de gemaakte opmerkingen in fragment 8. Slechts 1 docent geeft de *niet* reflectieve waardering evaluatie.

Waar tabel 4 de niveauwaarderingen per categorie opmerking en per docent weergeeft, laat tabel 5 zien hoe vaak elke docent een bepaald niveau waardeert (zonder vermelding van de categorie opmerking).

Tabel 5

Totaal aantal en totaal percentages niveauwaarderingen van de opmerkingen van student A.

	Niet reflectieve waarderingen		Reflectieve waarderingen			Geen waardering
	Niet meer dan een opmerking	Evaluatie	Reflectie - bewustwording	Reflectie- hoe kan het anders	Reflectie op concepten	
Saskia	5	2	1	0	2	0
Reneé	3	3	3	1	0	0
Joost	3	3	2	0	0	2
Wietske	3	2	0	1	3	1
Patrick	4	1	2	0	2	1
Maarten	5	0	3	1	0	1
Guusje	3	3	0	0	3	1
Charlotte	3	2	4	0	0	1
Totaal aantal niveauwaarderingen v/d opmerkingen	29	16	15	3	10	7
Totaal percentages niveauwaarderingen v/d opmerkingen	36%	20%	19%	4%	12%	9%

Uit tabel 5 is te lezen dat docenten 56% van de opmerkingen een *niet* reflectieve waardering toekennen en 35% van de opmerkingen een reflectieve waardering. In 9% van alle gevallen hebben docenten geen waardering gegeven daar de student zich van commentaar onthield. Docenten konden dus geen waardering geven.

Daar de niveauwaarderingen betrekking hebben op verschillende categorieën opmerkingen is het mogelijk om de relatie tussen de niveauwaardering en de categorie opmerking weer te geven. Dit is te zien in tabel 6.

Tabel 6

Relatie tussen de (niet) reflectieve niveauwaarderingen en de (niet) taakgerichte opmerkingen

	Niet reflectieve waarderingen	Reflectieve waarderingen
Taakgerichte opmerkingen	44%	75%
Niet taakgerichte opmerkingen	56%	25%

Aan de hand van tabel 6 zien we dat 44% van de *niet* reflectieve waarderingen gekoppeld is aan taakgerichte opmerkingen en 56% van de *niet* reflectieve waarderingen is gekoppeld aan *niet* taakgerichte opmerkingen van de student. Verder wordt 75% van de reflectieve waarderingen gegeven naar aanleiding van taakgerichte opmerkingen en 25% van de reflectieve waarderingen naar aanleiding van *niet* taakgerichte opmerkingen van de student.

Kijkend naar de vraagstelling van dit onderzoek: 'Hoe waarderen docenten het reflectieniveau van studenten?', dan kunnen we concluderen dat docenten de opmerkingen van student A met name een *niet* reflectieve waardering geven. Verder heeft tabel 6 laten zien dat wanneer docenten reflectieve waarderingen geven, dan worden deze vooral naar aanleiding van taakgerichte opmerkingen gegeven.

Taakgerichte opmerkingen van student A

Uit de vorige paragraaf is gebleken dat docenten slechts eenderde van alle opmerkingen een reflectieve waardering geven. Als ze een reflectieve waardering geven, dan blijkt dat deze vooral naar aanleiding van taakgerichte opmerkingen wordt gegeven. Taakgerichte opmerkingen zijn eerder van een reflectief niveau dan *niet* taakgerichte opmerkingen. In tabel 7 is te lezen hoe docenten de verschillende taakgerichte opmerkingen gewaardeerd hebben.

Tabel 7

Niveauwaardering van de taakgerichte opmerkingen

	Niet reflectieve waardering		Reflectieve waardering			Geen waardering
	Niet meer dan een opmerking	Evaluatie	Reflectie - bewust wording	Reflectie - hoe kan het anders	Reflectie op concepten	
Taakgerichte opmerkingen	10%	31%	23%	0%	21%	15%

Kijkend naar tabel 7 zien we dat 41% van de taakgerichte opmerkingen een *niet* reflectieve waardering krijgt toegekend. Aan 44% van de taakgerichte opmerkingen wordt een reflectieve waardering gegeven en 15% van de taakgerichte opmerkingen hebben docenten geen waardering kunnen geven daar de student zich van commentaar onthield.

Argumentatie voor de niveauwaardering

In de vorige paragraaf zijn de resultaten beschreven t.a.v het eerste deel van de onderzoeksvraag: ‘Hoe waarderen docenten het reflectieniveau van studenten?’. In deze paragraaf worden de resultaten beschreven t.a.v. het tweede deel van de onderzoeksvraag: ‘Welke argumenten geven docenten voor een bepaalde niveauwaardering?’ In tabel 8 zijn de argumenten weergegeven die docenten hebben aangedragen voor de *niet* reflectieve waarderingen: niet meer dan een opmerking en evaluatie.

Tabel 8

Argumentatie voor de niet reflectieve niveauwaarderingen, zoals aangedragen door docenten

	Argumentatie voor het niveau: Niet meer dan een opmerking	Argumentatie voor het niveau: Evaluatie
Saskia	De opmerking gaat niet over het lesdoel of de student heeft het doel niet helder. Ook blijkt ze niet na te denken over de reden(en) voor haar handelen.	De student verantwoord haar handelen niet en de student komt niet tot nieuwe inzichten.
Reneé	Student A is met name heel snel en oppervlakkig.	Student A reageert niet op de opmerkingen van student B en ze verontschuldigt zich voor haar handelen omdat ze het eigenlijk niet zo gewild heeft.
Joost	De student blijft steken in uiterlijkheden, het gaat niet over het doel van de les.	De student heeft al een beeld van wat de leerlingen kunnen en hoe ze werken. Ze legt dus een link met wat ze al weet.
Wietske	Het gaat helemaal nergens over, het gaat niet over de les.	De student blikt als het ware terug op waarom ze iets op een bepaalde manier doet. Ze wordt zich daar niet tijdens het terugblikken van bewust, ze wist het al of ze is het zich bewust geworden tijdens de les.

12 Reflectieniveaus

Patrick	De student heeft haar lesdoel hier helder óf maakt überhaupt geen opmerkingen over het lesdoel.	De student wordt niet bewust van wat student B zegt, daar gaat ze overheen.
Maarten	De gemaakte opmerkingen gaan niet over de les. Bij één fragment zegt de student dat haar manier van handelen wel kan in deze klas terwijl zij dat volgens Maarten niet zeker kan weten. Zij dént dat het wel kan en ook dat maakt het volgens Maarten niet meer dan een opmerking.	Evaluatie is door Maarten niet gewaardeerd.
Guusje	De opmerkingen hebben geen relatie met de les, met de gestelde doelen of met de leerling. Ook blijkt de diepgang te ontbreken.	De student blikt slechts terug, ze vertelt over het verloop van de les en waarom ze haar handelen op een bepaalde manier heeft ingericht.
Charlotte	Het gaat over iets anders dan onderwijs, (de nagels van student A) en de opmerkingen worden niet gerelateerd aan de voortgang van de les, de keuzes die ze maakt of andere pedagogische of didactische zaken.	De student blikt alleen terug of ze maakt alleen een constatering.

In tabel 8 is te zien dat docenten het niveau: niet meer dan een opmerking beargumenteren door te zeggen dat de opmerkingen geen relatie hebben met de les of het lesdoel. Diepgang ontbreekt nog bij het terugblikken. Wat betreft het niveau evaluatie geven meerdere docenten aan dat de student slechts terugblikt of dat bewustwording en het komen tot nieuwe inzichten nog ontbreekt. Twee docenten geven ook als argument dat de student vertelt waarom ze haar handelen op een bepaalde manier heeft ingericht.

Uit tabel 9 zijn de argumenten af te lezen die docenten hebben gegeven voor de reflectieve waarderungen: reflectie – bewustwording, reflectie – hoe kan het anders en reflectie op concepten.

Tabel 9

Argumentatie voor de reflectieve niveauwaarderingen, zoals aangedragen door de docenten

	Argumentatie voor het niveau: Reflectie - bewustwording	Argumentatie voor het niveau: Reflectie - hoe kan het anders	Argumentatie voor het niveau: Reflectie op concepten
Saskia	De student wordt zich tijdens het terugblikken bewust van haar leerkrachtgedrag. Dus ze ziet het nú.	Reflectie - hoe kan het anders is door Saskia niet gewaardeerd.	De student heeft het over een concept: zelfstandig werken, er zit theorie onder haar terugblikken.
Reneé	De student heeft wel nagedacht over haar handelen en leerkrachtgedrag, over hoe ze dingen kan regelen tijdens haar les.	Student A zegt zelf hoe het anders zou kunnen.	Reflectie op concepten is door Reneé niet gewaardeerd.
Joost	De student wordt zich bewust, zo van 'dit is stom van want...'. Ook ziet de student n.a.v. de beelden dat ze niet goed heeft nagedacht hoe ze haar doel moet vormgeven.	Reflectie - hoe kan het anders is door Joost niet gewaardeerd.	Reflectie op concepten is door Joost niet gewaardeerd.
Wietske	Reflectie - bewustwording is door Wietske niet gewaardeerd.	De student geeft aan dat ze het eigenlijk anders had moeten doen, namelijk tussendoor instructie	De student heeft al eens nagedacht over hoe je zou moeten handelen in de

		geven.	klas. Ook gaat ze in op het concept taakgerichtheid.
Patrick	De student realiseert zich n.a.v. de beelden dat ze bepaald gedrag vertoont. Ze wordt zich door de beelden bewust van iets waar ze eerder nog geen weet van had.	Reflectie - hoe kan het anders is door Patrick niet gewaardeerd.	De student baseert het handelen op pedagogische concepten.
Maarten	N.a.v. de videobeelden omschrijft de student tegen welke problemen ze aanloopt, ze geeft aan wat ze moeilijk vindt en ze verantwoord waaróm ze iets doet.	De student beseft n.a.v. de beelden dat ze twee leerlingen wél instructie had moeten geven waar ze dat tijdens de les niet heeft gedaan.	Reflectie op concepten is door Maarten niet gewaardeerd.
Guusje	Reflectie - bewustwording is door Guusje niet gewaardeerd.	Reflectie - hoe kan het anders is door Guusje niet gewaardeerd.	De student heeft hele duidelijke concepten over adaptief onderwijs en zelfstandig werken en vanuit deze concepten kiest ze een bepaalde manier van handelen. Dit kunnen concepten vanuit de literatuur zijn, of werkconcepten die ze van haar mentor heeft meegekregen.
Charlotte	De student geeft aan bepaalde dingen nog heel moeilijk te vinden en dat ze n.a.v. de videobeelden bewust wordt van iets dat ze als leerkracht in die les niet had waargenomen. Tevens legt de student uit waaróm ze iets heeft gedaan.	Reflectie - hoe kan het anders is door Charlotte niet gewaardeerd.	Reflectie op concepten is door Charlotte niet gewaardeerd.

Tabel 9 laat ons zien welke argumenten docenten hebben gegeven voor de reflectieve waarderingen. Alle docenten die het niveau: reflectie - bewustwording gewaardeerd hebben, geven als argument dat de student zich n.a.v. videobeelden bewust wordt van haar gedrag en/of handelen. Ook geven 2 docenten als argument dat de student aangeeft wat ze moeilijk vindt en waaróm ze iets doet. Docenten die het niveau: reflectie - hoe kan het anders waarderen, geven allen als argument dat de student aangeeft dat ze het anders had moeten doen en hoé ze het anders had kunnen doen. Docenten die het niveau: reflectie op concepten waarderen, geven daartoe als argument dat de student duidelijke didactische en/of pedagogische concepten heeft en vanuit deze concepten handelt tijdens de les. Deze concepten kan de student óf vanuit de literatuur hebben meegekregen, óf van de mentor, óf zelfs van zichzelf, door zelf na te denken hoe bepaalde handelingen uitgevoerd zouden moeten worden.

Naar aanleiding van de vraag: 'Welke argumenten geven docenten voor een niveauwaardering?' kunnen we concluderen dat docenten voor alle niveaus onderling gelijksoortige argumenten geven. Echter, als de student vertelt waaróm ze iets doet, wijst dat bij sommige docenten op evaluatie en bij anderen op reflectie - bewustwording. Wat betreft reflectie op concepten geven wel alle docenten aan dat de opmerkingen op concepten gebaseerd moeten zijn. Verschil is echter dat niet iedereen van mening is dat deze concepten een link moeten hebben met de literatuur. Waar de onderzoekers reflectie op concepten in verband brengen met de theorie blijken niet alle docenten dit te doen.

Niveauwaardering van de opmerkingen van student B

In deze paragraaf worden de door docenten gegeven niveauwaarderingen van de opmerkingen van student B beschreven. Daartoe worden de niveauwaarderingen van alle docenten naast elkaar gelegd om te kijken of hier een verband tussen is. Tabel 10 laat zien hoe docenten eenzelfde categorie opmerking waarderen. De nummers in de tabel geven de verschillende niveauwaarderingen weer zoals reeds is beschreven.

Tabel 10

Niveauwaardering van de opmerkingen van student B, per categorie opmerking, per docent

Docent Fragment	Saskia	Reneé	Joost	Wietske	Patrick	Maarten	Guusje	Charlotte
Fragment 1 Opmerking gekoppeld aan leervraag.	1	2	3	3	3	3	3	3
Fragment 7 Opmerking gekoppeld aan leervraag	–	–	–	–	–	–	–	–
Fragment 9 Opmerking gekoppeld aan leervraag	5	3	Niet duidelijk gemaakt	5	4	3	3	4
Fragment 10 Opmerking gekoppeld aan leervraag	5	3	1	5	2	4	2	4
Fragment 2 Opmerking over (ander) lkr. gedrag	–	–	–	–	–	–	–	1
Fragment 5 Opmerking over (ander) lkr. gedrag	3	3	3	4	Niet duidelijk gemaakt	2	3	3
Fragment 3 Kindgerichte opmerking	–	–	–	–	–	–	–	–
Fragment 6 Kindgerichte opmerking	–	–	–	–	–	–	–	–
Fragment 8 Kindgerichte opmerking	3	Niet gehoord wat B zei	Niet duidelijk gemaakt	3	Niet duidelijk gemaakt	2	3	3
Fragment 4 Overige opmerking	1	1	1	1	1	1	1	1

Kijkend naar tabel 10 dan zien we binnen de categorie taakgerichte opmerkingen dat:

- docenten heel verschillende waarderingen geven aan de gemaakte opmerkingen in fragment 10. Sommigen kennen de opmerkingen een *niet* reflectieve waardering toe, waar anderen deze opmerkingen een reflectieve waardering toekennen;
- alle docenten de opmerkingen in fragment 9 in ieder geval een reflectieve waardering geven mits er een waardering is gegeven;

- de gemaakte opmerkingen in fragment 2 en fragment 7 niet gewaardeerd worden door docenten. Daar de student in deze fragmenten weinig zei, konden docenten geen waardering geven. Charlotte heeft de opmerkingen in fragment 2 echter wel gewaardeerd. Het feit dat de student hier weinig zegt was voor haar reden om het als niet meer dan een opmerking te waarderen;
- 6 van de 8 docenten de gemaakte opmerkingen uit fragment 1 als reflectie - bewustwording waarderen. Eén docent waardeert deze opmerkingen als niet meer dan een opmerking en 1 docent als evaluatie;
- 5 van de 8 docenten de opmerkingen in fragment 5 als reflectie – bewustwording waarderen. Eén docent waardeert het als evaluatie, één als reflectie – hoe kan het anders en één docent heeft zijn waardering niet duidelijk gemaakt. Deze laatstgenoemde ging direct over tot het geven van suggesties ter verbetering.

Binnen de categorie *niet* taakgerichte opmerkingen lezen we dat:

- de gemaakte opmerkingen in fragment 3 en 6 niet gewaardeerd worden door docenten. Daar de student in deze fragmenten weinig zei, konden docenten geen waardering geven;
- de overige opmerkingen in fragment 4 door alle docenten als niet meer dan een opmerking worden gewaardeerd;
- De helft van de docenten de kindgerichte opmerkingen in fragment 8 als reflectie - bewustwording waardeert. Tevens zijn er 2 docenten die hun waardering hier niet duidelijk hebben gemaakt daar ze direct over gingen tot het geven van suggesties ter verbetering. Eén docent heeft deze opmerkingen niet gewaardeerd daar ze niet hoorde wat de student zei. Ze is er verder niet op in gegaan.

Waar tabel 10 de niveauwaarderingen per categorie opmerking en per docent weergeeft, laat tabel 11 zien hoe vaak elke docent een bepaald niveau waardeert (zonder vermelding van de categorie opmerking).

Tabel 11

Totaal aantal en totaal percentages niveauwaarderingen van de opmerkingen van student B

	Niet reflectieve waarderingen		Reflectieve waarderingen			Geen waardering
	Niet meer dan een opmerking	Evaluatie	Reflectie - bewustwording	Reflectie-hoe kan het anders	Reflectie op concepten	
Saskia	2	0	2	0	2	4
Reneé	1	1	3	0	0	5
Joost	2	0	2	0	0	6
Wietske	1	0	2	1	2	4
Patrick	1	1	1	1	0	6
Maarten	1	2	2	1	0	4
Guusje	1	1	4	0	0	4
Charlotte	2	0	3	2	0	3
Totaal aantal niveauwaarderingen v/d opmerkingen	11	5	19	5	4	36
Totaal percentages niveauwaarderingen v/d opmerkingen	14%	6%	24%	6%	5%	45%

Uit tabel 11 is te lezen dat in 45% van alle gevallen geen waardering is gegeven door docenten. Dit komt omdat de student zich van commentaar heeft onthouden waardoor docenten geen waardering

konden geven. Verder zien we dat docenten 20% van de opmerkingen een *niet* reflectieve waardering geven en 35% van de opmerkingen een reflectieve waardering toekennen.

Daar de niveauwaarderingen betrekking hebben op verschillende categorieën opmerkingen is het mogelijk om de relatie tussen de niveauwaardering en de categorie opmerking weer te geven, dit is te zien in tabel 12.

Tabel 12

Relatie tussen de (niet) reflectieve niveauwaarderingen en de (niet) taakgerichte opmerkingen

	Niet reflectieve waarderingen	Reflectieve waarderingen
Taakgerichte opmerkingen	44%	86%
Niet taakgerichte opmerkingen	56%	14%

Aan de hand van tabel 12 zien we dat 44% van de *niet* reflectieve waarderingen gerelateerd is aan taakgerichte opmerkingen en 56% van de *niet* reflectieve waarderingen aan *niet* taakgerichte opmerkingen. Daarnaast is te zien dat 86% van de reflectieve waarderingen gerelateerd is aan taakgerichte opmerkingen en 14% van de reflectieve waarderingen aan *niet* taakgerichte opmerkingen van de student.

Als we naar de onderzoeksvraag kijken: ‘Hoe waarderen docenten het reflectieniveau van studenten?’, dan kunnen we ten aanzien van student B concluderen dat docenten in grote mate géén waardering konden geven daar student B lang niet altijd (inhoudelijke) opmerkingen maakt. Verder heeft tabel 12 laten zien dat als ze een reflectieve waarderingen geven, dan is dit met name naar aanleiding van taakgerichte opmerkingen.

Taakgerichte opmerkingen van student B

Uit de vorige paragraaf is gebleken dat docenten slechts eenderde van alle opmerkingen een reflectieve waardering geven. Als ze een reflectieve waardering geven, dan blijken deze met name te worden gegeven naar aanleiding van taakgerichte opmerkingen. Taakgerichte opmerkingen zijn eerder van een reflectief niveau dan *niet* taakgerichte opmerkingen. In tabel 13 is te zien hoe docenten de verschillende taakgerichte opmerkingen gewaardeerd hebben.

Tabel 13

Niveauwaardering van de taakgerichte opmerkingen

	Niet reflectieve waardering		Reflectieve waardering			Geen waardering
	Niet meer dan een opmerking	Evaluatie	Reflectie - bewust wording	Reflectie - hoe kan het anders	Reflectie op concepten	
Taakgerichte opmerkingen	6%	8%	31%	11%	8%	36%

Kijkend naar tabel 13 dan zien we dat 14% van de taakgerichte opmerkingen een *niet* reflectieve waardering krijgt toegekend en 50% van de taakgerichte opmerkingen een reflectieve waardering. Docenten hebben 36% van de taakgerichte opmerkingen geen waardering kunnen geven daar de student zich van commentaar onthield.

Argumentatie voor de niveauwaardering

In de vorige paragraaf zijn de resultaten beschreven t.a.v het eerste deel van de onderzoeksvraag: ‘Hoe waarderen docenten het reflectieniveau van studenten?’. In deze paragraaf

worden de resultaten beschreven t.a.v. het tweede deel van de onderzoeksvraag: ‘Welke argumenten geven docenten voor een bepaalde niveauwaardering?’ In tabel 14 zijn de argumenten te lezen die docenten hebben gegeven voor de *niet* reflectieve waarderings: niet meer dan een opmerking en evaluatie.

Tabel 14

Argumentatie voor de niet reflectieve niveauwaarderingen, zoals aangedragen door de docenten.

	Argumentatie voor het niveau: Niet meer dan een opmerking	Argumentatie voor het niveau: Evaluatie
Saskia	De student alleen zegt: ‘We pakken het DI-formulier er nog even bij’. Ze stelt hier verder geen reflectievraag over aan student A. Ook maakt de student een opmerking over de nagels van de student.	Evaluatie is door Saskia niet gewaardeerd.
Reneé	Reneé heeft één keer deze waardering gegeven maar gaf daarvoor geen argumentatie.	Reneé heeft één keer deze waardering gegeven maar gaf daarvoor geen argumentatie.
Joost	De student pakt het gesprek niet echt op. Ook gaat de opmerking over iets anders dan over de les: uiterlijkheden.	Evaluatie is door Joost niet gewaardeerd.
Wietske	Het gaat over iets anders dan de les, namelijk de nagels van student A.	Evaluatie is door Wietske niet gewaardeerd.
Patrick	De opmerking gaat slechts over de nagels terwijl het beeld zoveel meer zegt over de student maar daar wordt niet op ingegaan.	Student B is de les van student A aan het beoordelen.
Maarten	De opmerking gaat over iets anders dan de les: de nagels van student A.	De student blik enkel terug op de les en het gaat met name over het organisatorisch handelen in plaats van over de inhoud van de les.
Guusje	Guusje snapt de relevantie niet, de student maakt gewoon een opmerking over het uiterlijk.	Het is slechts een terugblik in de zin van, dat student A ook niet anders had kunnen handelen en dat het ook moest op de manier zoals zij gedaan heeft. Ze koppelt daar geen nieuwe handelingsalternatieven of leervragen aan.
Charlotte	Student B stelt slechts een verhelderingvraag en het gaat niet over onderwijs.	Evaluatie is door Charlotte niet gewaardeerd.

Tabel 14 laat zien dat alle docenten het niveau niet meer dan een opmerking beargumenteren door te zeggen dat de opmerkingen niet over de les gaan. Ook geven enkele docenten als argument dat de student geen vragen stelt om student A te laten reflecteren. Verder laat tabel 14 zien dat slechts de helft van de docenten een evaluatieve waardering heeft gegeven. Deze docenten geven als argument dat de student slechts terugblik op de les en/of de les van student A beoordeelt.

Uit tabel 15 zijn de argumenten af te lezen die de docenten hebben gegeven voor de reflectieve waarderings: reflectie – bewustwording, reflectie – hoe kan het anders en reflectie op concepten.

Tabel 15

Argumentatie voor de reflectieve niveauwaarderingen, zoals aangedragen door de docenten.

	Argumentatie voor het niveau: Reflectie - bewustwording	Argumentatie voor het niveau: Reflectie - hoe kan het anders	Argumentatie voor het niveau: Reflectie op concepten
Saskia	Student B is bereidwillig door antwoordmogelijkheden te geven. Verder wordt ze zich tijdens het kijken bewust dat leerlingen een stukje zouden kunnen overslaan.	Reflectie - hoe kan het anders is door Saskia niet gewaardeerd.	De student heeft het over het concept zelfstandig werken. Ook vertelt ze hoe student A adaptief onderwijs kan aanpakken en daar zit een theorie onder.
Reneé	Student B probeert in het kind te duiken en d.m.v. haar vraagstelling probeert ze student A bewust te laten worden.	Reflectie - hoe kan het anders is door Reneé niet gewaardeerd.	Reflectie op concepten is door Reneé niet gewaardeerd.
Joost	Student B probeert student A bewuster te laten zijn door haar te verduidelijken waar ze het nu precies over heeft.	Reflectie - hoe kan het anders is door Joost niet gewaardeerd.	Reflectie op concepten is door Joost niet gewaardeerd.
Wietske	N.a.v. de videobeelden wordt ze zich bewust dat ze zelf ook niet een som zou kunnen overslaan. Eén keer betreft ze de beginsituatie erbij om student A bewust te laten worden van wat de kinderen kunnen/ niet kunnen.	Student B heeft misschien in gedachten dat het ook op een andere manier zou kunnen. Ze geeft namelijk aan dat het wat onduidelijk is wanneer student A naar beneden kijkt.	Student B heeft het over het concept afspraken maken, hoe doe je dat met leerlingen? Ook heeft ze vermoedelijk bepaalde concepten van wat kinderen moeten kunnen.
Patrick	Student B confronteert student A en als B er niet had gezeten dan was A waarschijnlijk over het doel van haar les heen gestapt.	Reflectie - hoe kan het anders is door Patrick niet gewaardeerd.	Er zit een pedagogisch concept achter opmerking van student B: 'Leerlingen moeten leren om te wachten.'
Maarten	De student kaart de beginsituatie aan en waarschijnlijk zal ze doorvragen waarom student A iets doet. Ook omschrijft student B wat er gebeurt en refereert dat aan een vergelijkbare situatie in haar eigen groep, dat is bewustwording.	Weliswaar is de uiteindelijke conclusie van student B dat student A gewoon op dezelfde manier door moet gaan maar ze zat wel op dat niveau van hoe kan het anders te reflecteren.	Reflectie op concepten is door Maarten niet gewaardeerd.
Guusje	Student B beschrijft voor student A wat er gebeurt, hoe het komt dat bepaalde dingen gebeuren. Ook probeert ze student A bewust te laten worden van haar handelen.	Reflectie - hoe kan het anders is door Guusje niet gewaardeerd.	Reflectie op concepten is door Guusje niet gewaardeerd.
Charlotte	Student B maakt student A bewust van de beginsituatie;	Student B is heel erg bezig hoe student A het anders zou kunnen	Reflectie op concepten is door Charlotte niet

	heeft ze die goed ingeschat? Ook wordt student B zichzelf bewust van het feit dat bepaalde dingen heel moeilijk zijn (een som overslaan) en nog een argument is dat ze zich afvraagt op bepaald soort gedrag gevolgen heeft voor de inhoud.	doen, wat ze zou kunnen verbeteren.	gewaardeerd.
--	--	-------------------------------------	--------------

Kijkend naar tabel 15 dan valt op dat alle docenten de waardering: reflectie - bewustwording hebben gegeven. Reflectie – hoe kan het anders en reflectie op concepten zijn allebei door slechts 3 van de 8 docenten gewaardeerd. Wat betreft het niveau: reflectie – bewustwording, geven alle docenten als argument dat student B n.a.v. de videobeelden zélf bewust wordt of student A bewust laat worden. Dit is echter niet de enige argumentatie die genoemd wordt. Verschillende docenten noemen nog aanvullende argumenten. Volgens Maarten en Guusje is er namelijk ook sprake van reflectie – bewustwording wanneer student B voor student A beschrijft wat er gebeurt. Het feit dat student B bereidwillig is door antwoordmogelijkheden te geven duidt bij Saskia ook op reflectie – bewustwording. Tenslotte vindt Charlotte dat er ook sprake is van reflectie – bewustwording wanneer een student zich afvraagt of bepaald gedrag gevolgen heeft voor de inhoud.

De 3 docenten die het niveau: reflectie - hoe kan het anders waarderen, geven als argument dat de student nadenkt over hoe student A het anders zou kunnen doen. Voor wat betreft het niveau: reflectie op concepten geven docenten als argument dat de student het over verschillende concepten heeft (didactische, organisatorische en pedagogische concepten) en hoe student A het handelen vanuit deze concepten aan zou kunnen pakken.

Naar aanleiding van de vraag: ‘Welke argumenten geven docenten voor een niveauwaardering?’ kunnen we concluderen dat docenten voor elk niveau onderling eenzelfde argumentatie geven. Ten aanzien van de waardering reflectie - bewustwording blijken 4 docenten ook nog verschillende, aanvullende argumenten te geven.

Suggesties ter verbetering van de reflectie

In deze paragraaf worden de resultaten van het derde deel van de onderzoeksvraag besproken: ‘Welke suggesties ter verbetering van de reflecties dragen docenten aan?’ Uit tabel 16 zijn de gegeven suggesties af te lezen. Tevens is het doel van de suggestie en het aantal docenten dat deze suggestie aandraagt vermeld.

Tabel 16

Suggesties ter verbetering, doel van de suggestie en aantal docenten dat de suggestie aandraagt

	Suggestie ter verbetering	Met als doel	Aantal docenten dat suggestie aandraagt
1	Wat zijn mogelijke alternatieven, hoe kan het anders? Alternatieven relateren aan concepten die studenten geleerd hebben. (pedagogisch handelen, didactiek, organisatie)	Hoe kan de student het een volgende keer anders / beter doen. Studenten te bewegen naar reflectie op concepten. De student leert andere handswijzen te relateren aan geleerde concepten; Vanwege bepaalde vakdidactische uitgangspunten volgt er ook een bepaalde organisatie.	7

2	Docent die het reflectieproces op gang brengt daar reflecteren heel moeilijk is. De student een beoordeling geven alvorens het reflectiegesprek begint.	Leren om diepgaande vragen te stellen zodat ze uiteindelijk in tweetallen kunnen reflecteren; Bewegen naar reflectie op concepten. Dat geeft de student meer rust.	6
3	Het stilzetten van videobeelden. De student eerst videobeelden alleen laten bekijken en dan pas samen / meerdere keren bekijken van videobeelden. De student zelf videobeelden laten selecteren.	Zo kan de student de situatie in z'n geheel analyseren waardoor meer diepgang gerealiseerd kan worden. Er ontstaat zo een betere indruk van de situatie; Zo kan de student meer afstand nemen van haar handelen; Bewustwording realiseren → Nagaan of haar ideeën/ gedachten stroken met wat ze op video ziet. Het geven van begeleiding op het juiste niveau; Zo maak je leren betekenisvol omdat de student op dié beelden feedback wil krijgen.	5
4	Bij de kern van het lesdoel/ de lesinhoud blijven; Niet te veel lesdoelen per les formuleren. Nadenken over voorbereiding.	Nagaan wat de student nu precies voor ogen had met de les. Voorkomen dat de student van de lesinhoud afwijkt. De student na laten denken hoé ze bepaalde dingen kan organiseren.	5
5	Leren redeneren vanuit kinderen, verplaatsen in kinderen.	Zo wordt een student haar eigen handelen meer bewust. Nagaan of de uitleg/ het handelen goed genoeg was.	5
6	Doorvragen/ Het stellen van 'waaromvragen'.	De student actief te maken en haar handelen meer bewust te laten maken.	3
7	Leren hoe je feedback geeft aan kinderen.	Koppeling leggen met de lesinhoud; Bewustwording van het eigen handelen realiseren.	3
8	Leren naar zich zelf te kijken; Doorvragen op beroepsidentiteit.	Om studenten te bewegen naar reflectie op concepten.	2

Aan de hand van tabel 16 is te zien dat er 15 verschillende suggesties worden aangedragen. Daarvan zijn enkelen samengevoegd daar deze onderling verband hadden met elkaar. Dit heeft ertoe geleid dat de 15 suggesties in 8 verschillende categorieën zijn ingedeeld.

De tabel laat zien dat er vijf categorieën suggesties zijn die door een ruime meerderheid van de docenten wordt aangedragen. Met name de suggestie om naar handelingsalternatieven te vragen en deze zo mogelijk te relateren aan geleerde concepten, wordt door bijna alle docenten aangedragen (7 van de 8). Zes van de 9 docenten suggereren dat er een docent moet zijn die het reflectieproces op gang brengt. Verder is uit de tabel te lezen dat 5 van de 9 docenten:

- suggesties geven t.a.v het videogebruik. Student A zou éérs de videobeelden alleen moeten bekijken en dan pas in tweetallen. Ook suggereren docenten om de beelden soms stop te zetten en de student zélf beelden te laten selecteren;
- een suggestie aandragen met betrekking tot het lesdoel. De student moeten leren bij de kern van de les te blijven en niet te veel lesdoelen per les te formuleren;
- suggereren dat de student vanuit kinderen moet leren redeneren.

Tenslotte geven enkele docenten nog de suggestie om:

- 'waaromvragen' te stellen;
- studenten te leren hoe je feedback geeft;
- studenten te leren naar zichzelf te kijken.

Als we kijken naar de vraag: 'Welke suggesties ter verbetering dragen docenten aan?', kunnen we concluderen dat er verschillende suggesties worden aangedragen die door een meerderheid van alle docenten wordt genoemd. Met name de suggestie om naar handelingsalternatieven te vragen zodat de student nadenkt over hoe hij het een volgende keer anders kan doen, wordt door bijna alle docenten aangedragen. Ook lijkt het noodzakelijk dat er een docent is die het reflectieproces begeleidt.

Conclusie en Discussie

Doel van dit onderzoek was te onderzoeken hoe opleidingsdocenten het reflectieniveau van eerste en tweedejaars Pabo studenten waarderen, welke argumenten zij daarvoor geven en welke suggesties ter verbetering zij aandragen. Resultaten hebben aangetoond dat docenten meer dan de helft van de opmerkingen van student A een *niet* reflectieve waardering geven. Volgens docenten zijn deze opmerkingen nauwelijks gerelateerd aan het lesdoel en komt de student niet tot nieuwe inzichten. Ten aanzien van student B konden docenten bijna de helft van alle gevallen niet waarderen daar de student zich vaak van commentaar onthield.

Kijkend naar de vraag: 'Welke suggesties ter verbetering dragen docenten aan?', kunnen we concluderen dat docenten verschillende mogelijkheden zien om het terugblikken van studenten te verbeteren. Door deze suggesties kan het terugblikken van studenten zich wellicht naar reflectief niveau bewegen. Met name het formuleren van handelingsalternatieven en de aanwezigheid van een docent die het reflectieproces op gang brengt, lijken essentieel voor het verbeteren van de reflecties.

Eerdere onderzoeken van Fortkamp (2002) en Van de Linde (2005) hebben eveneens aangetoond dat studenten begeleid moeten worden in het leren reflecteren op basis van video. Video als medium op zich lijkt geen reflectie op te leveren, aldus Van de Linde (2005) en Fortkamp (2002). Door enkele suggesties die in dit onderzoek zijn aangedragen: videobeelden stilzetten, studenten beelden laten selecteren en student A éérs alleen beelden laten bekijken, zou video wellicht reflectie op kunnen leveren. Daarbij is het van belang dat er in het begin een docent is die het reflectieproces bij de student op gang brengt. Ook wanneer we studenten willen bewegen naar reflectie op concepten. Tot dusver hebben docenten slechts 12% van de opmerkingen van student A en 5% van de opmerkingen van student B als reflectie op concepten gewaardeerd. Onderzoek van Van de Linde (2005) heeft ook uitgewezen dat studenten de theorie nog niet zozeer uit zichzelf aan de praktijk koppelen.

Gebleken is dat áls docenten een reflectieve waardering geven, dan is dit met name naar aanleiding van taakgerichte opmerkingen. Kennelijk hebben deze opmerkingen voldoende diepgang om reflectie uit te lokken. Wil men daadwerkelijk het reflectieproces van studenten stimuleren, dan zou men zich wellicht moeten richten op datgene waarbij je kúnt reflecteren, ofwel de taakgerichte opmerkingen. In een vervolgonderzoek zou men zich op die fragmenten kunnen richten.

Er valt nog meer te zeggen over de taakgerichte opmerkingen. Blijkbaar zijn de taakgerichte opmerkingen lastiger te waarderen dan *niet* taakgerichte opmerkingen daar docenten heel verschillende waarderingen toekennen. Wellicht worden deze verschillen in waardering veroorzaakt door verschillen tussen docenten; ze interpreteren de opmerkingen niet allemaal op dezelfde wijze. Het kan ook komen doordat de niveaus gedurende het interview alleen door middel van een voorbeeld zijn verduidelijkt.

In een volgend onderzoek zou men na kunnen gaan wat docenten exact onder de verschillende reflectieniveaus verstaan. Als studenten aan het eind van het studiejaar en/of de opleiding een bepaald reflectieniveau moeten bereiken, is het noodzaak dat er tussen docenten eenduidigheid bestaat over de niveaus. Tevens lijkt het waardevol om te onderzoeken hoe de aangedragen suggesties ter verbetering van reflectie ingepast kunnen worden in de opleiding van leraren.

Referenties

Fortkamp, J. (2002). *Leren reflecteren in beeld. Literatuuronderzoek naar de rol van video en reflectie in de opleiding tot leraar basisonderwijs*. Universiteit Twente: Enschede.

Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An expanded Sourcebook, Second edition*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Thomas, D.R., (2003). *A general inductive approach for qualitative data analysis*. Auckland: University of Auckland.

Van de Linde, J. (2004). Focus op reflectie. *E-learning Nieuwsbrief*, 2 (2), 2.

Van de Linde, J. (2005) *Met videobeelden leren van de praktijk. Een onderzoek naar de wijze waarop studenten terugkijken op stagelessen*. Hengelo: Hogeschool Edith Stein/ Onderwijscentrum Twente.

Yin, R.K. (1994). *Applications of case study research*. Newbury Park: Sage Publications.