Pedagogen opleiden tot autonome professionals: op zoek naar elementen voor een effectief curriculum.

Educating a pedagogue to become autonomous professionals: in search of elements for an effective curriculum.

Sander van Alphen
Inleverdatum: 12-09-2021
Masterexamen: 13-09-2021

Master Leren en Innoveren
Aeres Wageningen

Aeres Hogeschool Wageningen
Master Leren en Innoveren
Mansholtlaan 18
6708 PA Wageningen
Begeleider: T. van Oeffelt

HZ University of Applied Sciences
Pedagogiek
Edisonweg 4
4382 NW Vlissingen
Opdrachtgever: J. Enter

Pedagogen opleiden tot autonome professionals: op zoek naar elementen voor een effectief curriculum.

Educating a pedagogue to become autonomous professionals: in search of elements for an effective curriculum.

Samenvatting

Het werkveld van de pedagoog is steeds in ontwikkeling. Sinds de transitie van de jeugdzorg in 2015 is de pedagogisch professional meer in de 'the lead', waardoor er een grotere autonome ruimte voor de pedagoog ontstaat. De opleiding Pedagogiek aan HZ University of Applied Sciences wil responsief blijven op de ontwikkelingen in het werkveld. Dit onderzoek geeft antwoord op de vraag welke elementen de ontwikkeling van de student tot autonome professional binnen de opleiding kan versterken. Uit onderzoek blijkt dat de autonome pedagogisch professional gedefinieerd kan worden aan de hand van de volgende kenmerken; actuele kennis, effectieve besluitvorming, reflectieve houding, verantwoording en kritisch. Voor beantwoording van de vraag zijn interviews met tien alumni gehouden en hebben acht docenten van de opleiding Pedagogiek een vragenlijst ingevuld. In dialoog met de docenten zijn in een discussiegroep de resultaten geïnterpreteerd en is er tot de conclusie gekomen dat er meer aandacht moet zijn voor het omgaan met weerstand in complexe situaties en de weerbaarheid van de student. Op basis hiervan is aan te bevelen om binnen het curriculum onder andere aan de hand van praktijkcasussen en intervisie aandacht te hebben voor de weerstand en weerbaarheid van de autonome pedagogisch professional.

Abstract

The professional field of the pedagogue is constantly evolving. Since the transition of youth care in 2015, the pedagogical professional has been more in 'the lead', creating a larger autonomous space for the pedagogue. The Pedagogy program at HZ University of Applied Sciences wants to remain responsive to developments in the professional field. This study aims to answer the question which elements can strengthen the development of the student into an autonomous professional within the study program. Research shows that the autonomous pedagogical professional can be defined on the basis of the following characteristics; up-to-date knowledge, effective decision-making, reflective attitude, accountability and criticality. To answer the question, interviews were held with ten alumni, eight teachers from the Pedagogy program filled in a questionnaire. The results were interpreted in a discussion group in dialogue with the teachers and it was concluded that more attention should be paid to dealing with resistance in complex situations and the student's resilience. Based on this conclusion, it is recommended that within the curriculum attention should be paid to the resistance and resilience of the autonomous pedagogical professional, on the basis of practical cases and peer review, among other things.

Inleiding

Aanleiding

De HZ University of Applied Sciences (hierna HZ) is een middelgrote hogeschool te Vlissingen en kent een monopoly in het hoger onderwijs in Zeeland. De Zeeuwse arbeidsmarkt is een belangrijke afnemer van afgestudeerde studenten, de school en de Zeeuwse arbeidsmarkt zijn hierbij sterk van elkaar afhankelijk. Tegelijkertijd bevindt de hogeschool zich in een krimpregio en is de kwaliteit van het onderwijs essentieel om studenten aan de HZ te blijven binden. Om goed aan te blijven sluiten bij de hedendaagse arbeidsmarkt moet de HZ in contact zijn met deze arbeidsmarkt en zich blijven ontwikkelen en innoveren.

Aan het begin van het studiejaar 2018-2019 presenteerde de bestuurder van de HZ het Instellingsplan met een doorlooptermijn van 2018-2020. In de kanteling van de organisatie zoals deze in het instellingsplan is opgenomen is de intentie uitgesproken om nog meer regie bij de opleidingsteams te beleggen, zodat het primair proces van de hogeschool meer gekend gaat worden. Hierdoor hebben de teams meer daadkracht in onderwijsontwikkeling en bestaat de ruimte om als team invulling te geven aan bijvoorbeeld het onderwijsconcept. Het onderwijsconcept waarmee de HZ zich profileert: het Student- en Procesgericht Onderwijs (hierna SPO), is gebaseerd op drie inhoudelijke pijlers: 1) authentieke beroepssituaties, 2) activeren tot (samen) leren en 3) ontwikkelen tot autonome professionals. Het SPO kent de 'Self Determination Theory' van Deci en Ryan (2012) als onderlegger van het concept en dient binnen elke opleiding als onderwijsconcept te worden geïntegreerd (HZ University of Applied Sciences, 2017).

De focus van dit onderzoek zal zich richten op de voltijd bacheloropleiding Pedagogiek van de HZ, welke studenten opleidt tot bekwame pedagogen, waarbij de focus ligt op de regionale behoefte aan begeleiding van opvoeders en kinderen. De opleiding Pedagogiek onderscheidt vijf beroepsdomeinen waarin een hbo-pedagoog werkzaam kan zijn: veiligheid en recht, welzijn en samenleving, educatie en opvang, zorg en primaire leefsituatie (Landelijk Opleidingsoverleg Pedagogiek, 2020). In de afronding van het studiejaar 2018-2019 waarin

het team Pedagogiek tijdens een bijeenkomst het jaarplan voor 2020 besproken heeft, komt voor het eerst duidelijk de zoektocht met betrekking tot de laatste pijler uit het SPO naar voren. Hierin wordt de focus gelegd op de ontwikkeling tot een autonome professional. Binnen het gesprek van het team komen de eerste zorgen op dit onderdeel terug in de vitaliteit van de student en van de docent, de ontwikkeling tot zelfstandige professionals en het stimuleren van een onderzoekende en ondernemende houding.

Het werkveld van de pedagoog is continue in ontwikkeling waarbij er veel aandacht is voor de professionalisering van de jeugdzorg. Professionalisering is hierin het bevorderen van professioneel handelen. In het proces van professionalisering zijn volgens Berger en Zwikker (2010) drie componenten te onderscheiden; 1) Positionele professionalisering, professionals proberen de positie van hun beroep te versterken en maken hun bijzondere deskundigheid inzichtelijk. 2) Inhoudelijke professionalisering: professionals ontwikkelen hun kennis en leren nieuwe methoden. Zo versterken ze hun deskundigheid. 3) Professionele autonomie: professionals streven naar een werksituatie waarin ze eigen beslissingen kunnen nemen om 'op maat' met cliënten te kunnen werken. De positionele professionalisering heeft betrekking op het niveau van het beroep. De inhoudelijke professionalisering speelt zich af op het individuele niveau. De professionele autonomie ligt op het snijvlak tussen beide niveaus en bepaalt de balans tussen het beroepsmatige en het individuele proces van professionalisering.

De opleiding Pedagogiek kenmerkt zich door een stabiele onderwijskwaliteit met een persoonlijke benadering wat de afgelopen jaren de titel van topopleiding heeft opgeleverd volgens de hbo keuzegids (Keuzegids, 2019). Binnen het team Pedagogiek heerst een gemotiveerde sfeer waarin de student veelal voorop gesteld wordt. Mede door de snelle ontwikkelingen die het onderwijs momenteel ondergaat bestaat er een hoge werkdruk. Het team is vanuit de visie van de HZ en haar huidige curriculumontwikkeling op zoek naar een leeromgeving die aansluit bij de gestelde leeruitkomsten vanuit het landelijk opleidings- en competentieprofiel van de hbo-bacheler opleiding Pedagogiek (Landelijk Opleidingsoverleg Pedagogiek, 2020), maar is tegelijkertijd steeds op zoek naar hoe het responsief kan blijven op de ontwikkelingen in het werkveld. Net als in zoveel maatschappelijke organisaties is ook binnen de jeugdhulpverlening een kanteling zichtbaar van de structuur in the lead naar de professional in the lead. Dit leidt tot een grotere autonome ruimte voor de professional (Dronkers, 2013). Deze ontwikkeling is in de afgelopen jaren breed in de zorg te herkennen en vraagt dus aandacht voor de autonome professional in het curriculum van de opleiding, tevens het laatste punt uit het SPO van de HZ en een belangrijk punt in de professionalisering binnen de jeugdzorg. Het is nu onvoldoende helder of deze aandacht voor de autonome pedagogisch professional voldoende gewaarborgd is en op welke manier dit in het curriculum verweven zit.

Voor de opleiding Pedagogiek is het van belang om zicht te krijgen op wat het betekent om een autonome professional in het pedagogisch werkveld te zijn en of de ontwikkeling hiertoe voldoende is geborgd binnen de opleiding. Een helder inzicht op dit vlak ontbreekt. De alumni en dus de huidige professionals uit het werkveld spelen een belangrijke rol in de ontwikkeling en bijsturing van het curriculum. Zij kunnen als ervaringsdeskundigen en praktijkprofessionals de ontwikkelingen binnen het werkveld het beste herkennen en dit tegelijkertijd koppelen aan de inhoud van de opleiding. Binnen de opleidingscommissie van de opleiding Pedagogiek zijn om die reden onder andere alumni als professionals uit het werkveld opgenomen. Op deze manier blijft ook de opleiding op de hoogte van de ontwikkelingen binnen het pedagogisch werkveld. Geplande contacten tussen onderwijs en werkveld kunnen zorgen voor afstemming over de kennis die in de praktijk nodig is (Groot-Bolluijt & Brunschot, 2010).

Het onderzoek naar de ontwikkeling tot autonome professional is vanuit educatief oogpunt interessant voor de opleiding doordat er een beter inzicht kan ontstaan in wat het van een student vraagt om het werkveld optimaal als professional in te kunnen stromen en hierin autonoom te acteren. In de ontwikkeling van het curriculum wordt al actief stil gestaan bij de vraag hoe de regie meer bij de student belegd kan worden om daarmee de zelfregulatie te versterken. Er is echter onvoldoende zicht of deze ontwikkeling ook bijdraagt aan de ontwikkeling tot autonome professional of dat dit andere competenties van de student vraagt. Er wordt dan ook nog weinig stil gestaan bij de vraag hoe de ontwikkeling tot autonome professional in het curriculum verweven kan worden.

Een eerste literatuurstudie laat zien dat er in de afgelopen jaren veel onderzoek gedaan is naar het pedagogisch klimaat op (hoge)scholen en daarbij ook het belang van de autonomie en zelfregulatie van de student. In dit onderzoek zal er een focus liggen op de minder breed onderzochte autonome professional, rekening houdend met het verschil in 'gevoel van autonomie' en 'autonoom gedrag' Hierbij staat de vraag op welke manier de opleiding bijdraagt aan de ontwikkeling tot een autonome professional en hoe deze ontwikkeling binnen de opleiding versterkt kan worden centraal.

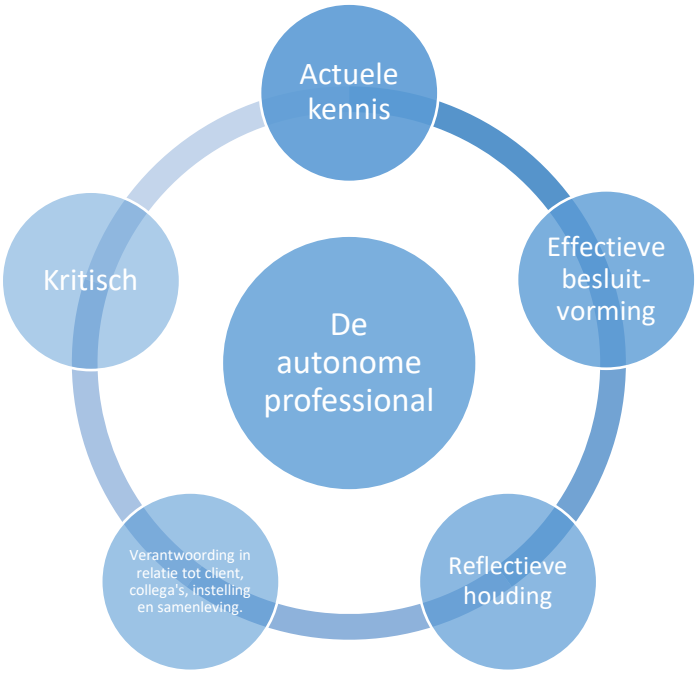
Theoretisch kader

De HZ beschrijft in haar instellingsplan het onderwijsconcept waarin de visie op de ontwikkeling tot een autonome professional een belangrijke rol speelt, maar staat in dit plan niet stil hoe deze autonome professional eruit ziet omdat deze per opleiding verschillend is. Om te weten hoe de opleiding Pedagogiek de ontwikkeling tot

autonome professional kan versterken is het belangrijk om de autonome professional in het sociale domein te begrijpen. Hall's (in Wade, 1999, p. 311) classificatie van professionele autonomie als een structurele of gedragsmatige eigenschap vormt nog steeds de basis voor definities die door veel disciplines worden aangehaald (Wade, 1999). Structurele of werkautonomie is de vrijheid van de werknemer om **beslissingen te nemen** op basis van functievereisten. In de inleiding van de beroepscode voor jeugd- en gezinsprofessionals is de volgende passage te vinden:

'*Een consequentie van de aanspreekbaarheid van de professional op zijn of haar beroepsethisch handelen is dat de professional beschikt over een zekere handelingsruimte. Deze ruimte om autonoom te handelen is het best te typeren als de vrijheid om de richting van het handelen in vaak complexe situaties te bepalen. Die vrijheid is nauw verbonden met de* ***verantwoordelijkheid*** *om daarover rekenschap af te leggen naar de cliënt, collega's, de instelling en samenleving.'* (BPSW, 2017)

De beroepscode stelt dus dat professionele autonomie meer vraagt dan uitsluitend op basis van persoonlijk inzicht of intuïtie te handelen. De beroepscode, vakinhoudelijke richtlijnen, wettelijke kaders en functie-eisen vanuit de organisatie zijn richtinggevend. Een autonome professional weegt deze kaders **kritisch** en zorgvuldig, **reflecteert** op zijn handelen en overlegt met collega's en experts. Op die manier laat een professional zien dat hij de handelingsruimte die hij heeft op een verstandige en verantwoordelijke manier inricht. Hutschemaekers (2001) stelt daarnaast dat er sprake is van professionele autonomie als professionals, gezien de **laatste stand van kennis**, naar eigen inzicht kunnen bepalen welke interventie het beste is voor een bepaalde cliënt. De professional heeft daarin een eigen beslissingsbevoegdheid. De kernpunten van de autonome professional die voortkomen uit de literatuurstudie zijn weergegeven in figuur 1. Deze worden hieronder per kenmerk verder gedefinieerd.



Figuur 1: Kenmerken autonome pedagogisch professional

Effectieve besluitvorming

Van Goor en Houweling (2021) zijn van mening dat een goede jeugdprofessional keuzes durft te maken en hier met vertrouwen achter staat. McCoyd en Kerson (2013) beschrijven in dat keuzemakingsproces twee fundamentele elementen die de relatie tussen pedagoog en cliënt structureren: de context waarin de relatie plaatsvindt, en de beslissingen die de pedagoog in de praktijk maakt. Met participatie van de cliënt heeft de pedagoog invloed op de context en kan het beslissingen nemen die helpen om hun cliënten doelen te laten bereiken. Het durven en kunnen nemen van beslissingen is dan ook een belangrijk onderdeel van de autonome professional. Effectief ingrijpen betekent daarbij dat een pedagoog de omstandigheden moet kunnen beoordelen en afwegingen moet kunnen maken om veranderingen binnen de context waarin men werkt te stimuleren, mogelijk te maken en te katalyseren (Brett et al., 2006). Volgens Berger en Zwikker (2010) kent deze besluitvorming van de autonome professional echter wel grenzen. Ten eerste wordt deze begrenst door de cliënt. Het spreekt voor

zich dat de professional de hulpverlening zoveel mogelijk samen met kinderen en hun omgeving vorm geeft. Een tweede begrenzing bestaat uit de beroepscode en relevante richtlijnen, standaarden en protocollen. Door zich daaraan te houden zorgt een professional ervoor dat hij zijn besluitvorming kan verantwoorden.

Kennis

Al in 2013 beschrijft Dronkers (2013) de zichtbare kanteling binnen de jeugdzorg in Nederland van structuur in the lead naar de professional in the lead. Hierdoor ontstaat er een grotere autonome ruimte voor die professional. Maar Dronkers (2013) erkent dat er alleen een autonome ruimte die verstandig wordt ingevuld, met kennis (o.a. richtlijnen) en waarden (beroepscode), leidt tot betere zorg. Dan kan een professional in die ruimte de juiste afwegingen maken en tot goede besluitvorming komen. Het is voor mensen in de praktijk van belang om zich op de hoogte te stellen van wetenschappelijke kennis en zich erin te verdiepen. Daarna kunnen ze in het licht van alle andere taken die in de praktijk een rol spelen overwegen of deze kennis ook een plek moet krijgen in de praktijk (Van Goor & Houweling, 2021). Organisaties lijken daarnaast behoefte te hebben aan professionals met kennis over managementprocessen in hun eigen vakgebied. Dit soort kennis moet in het hoger onderwijs deel uitmaken van wat het betekent om een professional te worden (Aili & Nilsson, 2015). Professionals moeten vertrouwen hebben in hun kennis en zich bewust zijn van de grenzen die worden opgelegd door de reikwijdte van de praktijk. Het belang van kennis wordt geïllustreerd in de simplistische definitie van autonomie van Kramer en Schmalenberg (1993 p. 59) als 'de vrijheid om te handelen naar wat je weet' (Wade, 1999).

Verantwoording in relatie tot cliënt, collega's, instelling en samenleving.

Groot-Bolluijt en Brunschot (2010) vullen daarop aan dat wie met kennis van zaken handelt, beter in staat is om een professionele verantwoordelijkheid op zich te nemen. Verantwoording is het primaire gevolg van professionele autonomie (Wade, 1999). Jeugdigen moeten er dan ook op kunnen vertrouwen dat het handelen van een professional niet willekeurig is (Van Goor & Houweling, 2021). Een professional moet een competente acteur zijn die zijn autonomie kan behouden, zowel binnen als in relatie tot hun beroep en de organisatie. Ook in onderzoek naar de autonomie bij verpleegkundigen beschrijft Wade (1999) de professionele verpleegkundige autonomie in vergelijkbare termen. Hij definieert deze autonomie als het geloof in de centrale plaats van de cliënt bij het nemen van verantwoorde discretionaire beslissingen (waarden), zowel onafhankelijk als onderling afhankelijk, die de belangenbehartiging voor de cliënt weerspiegelen. Ook een pedagoog is werkzaam in het sociale domein en in contact met vaak kwetsbare cliënten die een centrale plaats innemen in de het takenpakket van een pedagoog. Kritische kenmerken die Wade (1999) onderscheidt zijn onder meer zorgzaamheid, relaties met klanten, verantwoordelijke besluitvorming, collegiale onderlinge afhankelijkheid en proactieve belangenbehartiging voor klanten.

Kritisch

Autonomie verwijst zowel naar de ruimte om zelf invloed uit te oefenen op doelbepaling en de inrichting van het werk, als naar het vermogen om die ruimte ook daadwerkelijk in te vullen. Autonomie heeft dus niet alleen te maken met een grote mate van zelfregulatie, zelfbewustzijn, geloof in eigen bekwaamheden en emancipatie, maar ook met de kenmerken van een werkomgeving die ruimte biedt voor kritische reflectie op werkwijzen, doelstellingen, opvattingen en principes (Kessels, 2004). Met een beperkte kijk vanuit hun specifieke academische discipline betekent dit dat professionals kritisch moeten zijn. Kortom, ze moeten kritische wezens worden (Aili & Nilsson, 2015). Wel stellen van Goor en Houweling (2021) dat het goed is om te accepteren dat je als professional nooit alles tegelijkertijd mee kunt nemen in je overwegingen. Het vergroot je verantwoordelijkheid om niet routinematig of formeel procedureel te blijven handelen. Het roept op om kritisch te blijven nadenken, om in gesprek te gaan, zodat alternatieve keuzes, perspectieven en overwegingen in elk geval niet buiten beeld raken.

Reflectieve houding

Kessels (2004) stelt dat er aandacht besteed moet worden aan reflectie, het leren van fouten, het kritisch delen van meningen, het ter discussie stellen van groepsdenken, het vragen om feedback, mogelijkheden om te experimenteren, het delen van elkaars kennis en ruimte bieden voor het nadenken over de eigen loopbaan om de individuele kennisontwikkeling te stimuleren. Reflectie en leren op de werkplek leidt ook tot ontwikkeling van nieuwe kennis. In eerste instantie is die praktijkkennis nog impliciet. Door de kennis met collega’s te delen en te expliciteren draagt de professional bij aan de body of knowledge (Berger & Zwikker, 2010). Tegelijkertijd zal deze regelmatig het eigen handelen bevragen en heroverwegen, de eigen kwetsbaarheid, nederigheid en onwetendheid durven laten zien, en niet bang zijn anderen om hulp te vragen (Van Goor & Houweling, 2021)

Autonomie en professionaliteit

Eerder werd de definitie van autonomie van Kramer en Schmalenberg (1993 p. 59) als 'de vrijheid om te handelen naar wat je weet' (Wade, 1999) al aangehaald. Deze vrijheid om te handelen staat echter niet los van de

context van de eigen organisatie en vraagt om een mate van professionaliteit om een vorm te vinden in deze combinatie. Volgens Ruijters en Verborg (2019) draait professionaliteit om de praktijk, om wat in de context zichtbaar wordt, dus om het vormgeven van het vak in de context van de eigen organisatie en in samenspel met collega's. Professionaliteit is een resultaat, maar eentje die het gevolg is van hard werken. Dat gaat niet vanzelf. Maar dat kan ook niemand anders dan de professional zelf organiseren. Professionaliteit kent geen aanbod, maar is iets wat vanuit eigenaarschap van de professional zelf tot bloei komt. Als autonome professial ben je in staat die professionaliteit vorm te geven, maar ben je dus tegelijkertijd afhankelijk van de context van de eigen organisatie en moet er bewustzijn bestaan van de grenzen van autonoom gedrag en de behoefte hieraan. De behoefte aan autonomie behelst de wil om psychologisch vrij te kunnen handelen en niet onder druk te staan (van den Broeck et al., 2009). Ryan en Deci (2020) stellen vanuit hun 'self determination theorie' dat autonomie een gevoel van initiatief en eigenaarschap in iemands acties betreft. Het wordt ondersteund door ervaringen die van belang en van waarde zijn.

Self Determination Theory

Het onderwijsconcept, het student en procesgericht onderwijs, van de HZ heeft de 'Self Determination Theory' (Deci & Ryan, 2012) als onderlegger van dit concept waar het opleiden tot autonome professionals één van de drie kernwaardes is. Als een organisme-theorie gaat de SDT ervan uit dat mensen vatbaar zijn voor psychologische groei en integratie, en dus naar leren, meesterschap en verbinding met anderen. Deze menselijke neigingen worden echter niet als automatisch beschouwd - ze hebben ondersteuning nodig om krachtig te kunnen zijn. Voor een gezonde ontwikkeling waarin ontplooiing mogelijk is, stelt de SDT dat individuen ondersteuning nodig hebben voor elementaire psychologische aspecten behoeften (Ryan et al., 2019). Er worden drie behoeften gezien als bijzonder fundamenteel, namelijk die voor autonomie, competentie en verbondenheid (relatie) (Ryan & Deci, 2020). Waar het voor dit onderzoek me name interessant lijkt om autonomie uit te diepen, stelt Wubs (2013) echter dat de behoefte aan autonomie niet vervuld kan worden zonder vervulling van de behoefte aan relatie en competentie, en vervulling van de behoefte aan competentie hangt weer nauw samen met de vervulling van de behoefte aan relatie. Met dit in het achterhoofd is het goed om de invloed van competentie en relatie op de autonome professional na te gaan.

De behoefte aan competentie is de wil om de omgeving te kunnen exploreren, begrijpen en beheersen (Van den Broeck et al., 2009). Het vermogen om zich aan te passen aan uitdagingen op het werk leidt tot een gevoel van werk-gerelateerde competentie (Gardner, 2020). Aanvullend hierop kan de autonomie worden verbeterd door individuen zinvolle keuzes te bieden, zinvolle beweegredenen te geven voor gevraagd gedrag en erkenning van de innerlijke ervaringen van anderen (Jansen et al., 2020). De behoefte aan relatie zegt dat mensen zich gezien, erkend en gewaardeerd willen weten en ook zorg, respect en waardering willen kunnen bieden (Ryan & Deci, 2020). Gittel (2016) beschrijft een belangrijk verband tussen autonomie en relatie in de context van de pedagoog. Aangezien het gevoel van autonomie afneemt naarmate we streven naar meer coördinatie in het belang van de cliënt, is het ook interessant om autonomie en relaties te zien als twee alternatieve bronnen van weerbaarheid. Pedagogen ervaren veel weerstand en werken vaak onder stressvolle omstandigheden. Weerbaarheid is hierbij het vermogen om gemakkelijk te herstellen van of zich gemakkelijk aan te passen aan tegenslag of verandering, het vermogen om terug te veren en het vermogen om functies en resultaten te behouden te midden van spanning. Uit onderzoek van Gittel (2016) blijkt dan ook dat op werkplekken met gezonde en goed functionerende relaties werknemers op dezelfde stressvolle gebeurtenissen met minder negatieve impact op hun welzijn reageren.

Autonomie in het curriculum

De pedagogische autonome professional is dus kritisch, kent een effectieve besluitvorming op basis van kennis en neemt de verantwoording voor deze besluiten waarbij de professional een reflectieve houding aan kan nemen. Zoals Wubs (2013) stelt, kan dit niet bestaan zonder een gevoel van competentie en de relatie die dit ondersteunt. Dit levert de vraag op hoe hier in de opleiding aandacht aan besteed kan worden. Het verband tussen een effectief curriculumprogramma en het leren van de studenten wordt beïnvloed door de manier waarop docenten middelen gebruiken om leerervaringen te ontwerpen (Taylor, 2016). Daarbij is professionalisering van de student een tandem van anders doen én denken. Goede praktijkvoorbeelden kunnen de verbinding tussen doen en denken tot stand brengen en zo professionalisering bevorderen (Tondeur et al., 2013). McCoyd en Kerson (2013) beschrijven dat het opleiden van studenten in sociale opleidingen tot competente, medelevende professionals meer vraagt dan alleen lessen over theorie, praktijk, beleid en onderzoek. Het opdoen van ervaring in de praktijk is vaak een kenmerkend onderdeel, maar er wordt tevens vaak gefaald deze ervaring te integreren in de klas. Van Loenen (2005) doet dan ook een pleidooi voor het integreren van supervisie binnen sociale opleidingen. Zowel kwaliteitszorg als ethiek beoogt een kritische terugblik op het voorbije handelen teneinde het toekomstig handelen te verbeteren. Bestaande instrumenten bevorderen reflectie, maar bieden aankomende professionals tot op heden weinig stimulans hun persoonlijke kwaliteiten te verbeteren (Hermsen & Embregts, 2011). Om de ontwikkeling van de professionele autonomie van bijvoorbeeld verpleegkundigen te ondersteunen,

moet het curriculum volgens Wade (1999) de nadruk leggen op kennisontwikkeling, begrip en klinische besluitvorming. Opnieuw kan hier een relatie gelegd worden naar de tevens sociale opleiding Pedagogiek. Volgens Wesselink et. al (2010) zijn er twee vragen die gesteld moeten worden om daar verder concreet invulling aan te kunnen geven. De eerste vraag is 'wat' voor competenties (inhoud van de curriculum) nodig zijn om te functioneren in een baan of in de samenleving en de tweede vraag is 'hoe' deze competenties moeten worden bevorderd (d.w.z. instructie) (Wesselink et al., 2010). Voor de opleiding is het dus relevant om te onderzoeken welke elementen (wat) uit het curriculum hebben bijgedragen aan de ontwikkeling tot autonome pedagogisch professional en hoe de inhoud van het curriculum nog versterkt kan worden. Opvallend is nog wel dat Aili en Nilsson (2015) aangeven dat curricula een krachtig hulpmiddel zijn geworden om het leren van leerlingen een richting en uniformiteit te geven. In veel gevallen levert het studenten niet veel op om verder te kijken dan de voorgeschreven leerdoelen. Vanuit dat perspectief kan het een belangrijke aanvulling zijn om binnen dat curriculum autonome studenten op te leiden die vanuit eigen inzicht of oordeel hun werk kunnen verrichten.

Toespitsing in onderzoeksvragen

Binnen de opleiding Pedagogiek van de HZ heerst het besef dat de pedagogische beroepspraktijk steeds in ontwikkeling is en dit dus ook steeds nieuwe competenties vraagt die verweven moeten worden in het curriculum en de uitvoering hiervan. De opleiding zou binnen deze ontwikkeling graag een beter beeld creëren van wat het betekent om als professional binnen het pedagogisch domein autonoom te kunnen acteren en hoe de studenten gedurende de opleiding hier optimaal op voorbereid kunnen worden. Met deze kennis kunnen er in de voortdurende ontwikkeling van het curriculum de aanpassingen gedaan worden die nodig zijn om aan te blijven sluiten bij de beroepspraktijk. Gezien de regionale uitstroom van de studenten naar de beroepspraktijk heeft het onderzoek zich gericht op de provincie Zeeland. Alumni en docenten van de opleiding pedagogiek zullen daarbij betrokken worden in het onderzoek.

Bij het onderzoek zal één onderzoeksvraag centraal staan, deze luidt: *Op welke manier kunnen elementen van de kenmerken; actuele kennis, effectieve besluitvorming, reflectieve houding, verantwoording en kritisch, van de autonome pedagogisch professional, de ontwikkeling van de student tot autonome professional versterken binnen de opleiding Pedagogiek?* Om tot antwoord op deze onderzoeksvraag te komen zal er met de volgende deelvragen gewerkt worden;

D1) Hoe scoren alumni en docenten de kenmerken van de autonome pedagogisch professional binnen het Zeeuws pedagogisch werkveld?
D2) In hoeverre voelen alumni zich autonoom in het werkveld na afstuderen?
D3) Welke elementen uit de opleiding dragen volgens alumni en docenten bij aan de ontwikkeling tot autonome pedagogische professional binnen de opleiding Pedagogiek?
D4) Welke elementen die bij zouden kunnen dragen aan de ontwikkeling tot autonome pedagogische professional kunnen volgens alumni en docenten worden toegepast binnen de opleiding Pedagogiek?
D5) Hoe kunnen de bevindingen uit het onderzoek worden toegepast binnen de opleiding Pedagogiek?

Methode

Onderzoeksopzet

Er is gekozen voor een exploratief onderzoek waarbij het onderzoek is opgebouwd in twee fases: een voorbereidende cyclus (fase 1) van dataverzameling en data-analyse gericht op de eerste vier deelvragen en een vervolgcyclus (fase 2) waarin de resultaten uit de voorbereidende cyclus zijn geïnterpreteerd gericht op deelvraag vijf. De uitspraken, interpretaties en conclusies uit deze tweede cyclus dienen als data met eigen data-analyse. In de eerste van de twee fases is er door middel van semigestructureerde interviews op zoek gegaan naar ervaringen van alumni. In de interviews is gekozen voor een deels retrospectieve benaderingen waarbij er een narratieve techniek is toegepast. Onder docenten van de opleiding pedagogiek is er een online vragenlijst uitgezet. Vanuit deze twee respondentgroepen is er met deelvraag één tot en met drie eerst verkend hoe de situatie nu is en met deelvraag vier naar de toekomst toe verbeterd kan worden. In de tweede fase van het onderzoek is er met de docenten vanuit de opleiding pedagogiek een discussiegroep opgezet om aanvullende data op de eerste vier deelvragen te verzamelen en antwoord te geven op deelvraag vijf. In deze discussiegroep is met elkaar de data uit de eerste fase geïnterpreteerd en is er getracht samen tot een conclusie op de onderzoeksvraag te komen.

Het onderzoek combineert zo dataverzameling en data-analyse en dat heeft volgens Boeije (2005) een aantal belangrijke voordelen. Ten eerste vergroot de combinatie van dataverzameling en data-analyse het exploratieve vermogen van het onderzoek. Thema's die in een eerste cyclus (fase 1) aan bod komen, kunnen verder worden onderzocht in de cyclus (fase 2) die daarop volgt (Boeije, 2005). Daarbij kunnen verwachtingen of vermoedens getoetst worden op hun juistheid bij de respondenten in een latere cyclus (Boeije, 2005).

In fase 1 is deels kwalitatief en deels kwantitatief onderzoek is gedaan. Er is samen met alumni en docenten op zoek gegaan naar meningen en ervaringen welke volgens Baarda (2019) het best te achterhalen zijn middels kwalitatief onderzoek. Het onderzoek is op kleine schaal uitgevoerd, waarbij geprobeerd is uitspraken

van respondenten te interpreteren, en dit vervolgens te koppelen aan de theorie en de praktijk (Saunders et al., 2019). Deelvraag één en twee vragen echter een kwantitatieve benadering om zo eventuele verbanden tussen wat belangrijk is en de mate van autonomie na afstuderen in kaart te brengen (Baarda, 2019). Deze statistische benadering geeft daarnaast concrete handvaten om bij deelvraag drie en vier op zoek te gaan naar ervaringsverhalen van alumni.

Gedurende het onderzoek hebben er twee derdejaars studenten Pedagogiek geholpen als mede-onderzoekers door mede te transcriberen en coderen van de interviews en te observeren gedurende de discussiegroep bijeenkomst.

Onderzoekseenheden

De onderzoekseenheden bestaan uit alumni (n=10) van de opleiding Pedagogiek en leden uit het docententeam Pedagogiek (n=8), waarbij alumni direct ook als professionals uit het werkveld fungeren. Er is gekozen voor deze twee populaties om tot verschillende invalshoeken op de onderzoeksvraag te komen.

Het landelijk opleidings- en competentieprofiel van de hbo-bacheler opleiding Pedagogiek onderscheidt vijf domeinen (Landelijk Opleidingsoverleg Pedagogiek, 2020). Omdat het pedagogisch werkveld een breed spectrum kent zijn alle alumni van de afgelopen twee jaar van de opleiding Pedagogiek aan de HZ via de mail benaderd met als doel minimaal elk domein in het onderzoek mee te nemen. Doordat de provincie Zeeland de grootste afzetmarkt is voor afgestudeerde studenten van de opleiding Pedagogiek, heeft het onderzoek zich primair gericht op alumni die werkzaam zijn binnen Zeeuwse instellingen en organisaties. De opleiding is steeds in ontwikkeling waardoor er voor de relevantie gekozen is om alle alumni te benaderen die afgestudeerd zijn na 2019 en een baan hebben gevonden binnen het pedagogisch werkveld (n=69). Er is gekozen voor een selecte steekproef waarbij er geselecteerd is op afstudeerjaar 2019 en 2020. Alumni zijn benaderd via de mail. De HZ kent een database met alumni waar uit geput is. Vanuit de selecte steekproef zijn negen gemotiveerde cases naar voren gekomen, één alumni uit 2018 heeft zich gemeld na contact met een andere respondent. De kenmerken van de alumni op basis van geslacht, functie in het werkveld, pedagogisch domein en afstudeerjaar zijn weergegeven in tabel 1. Door het hoge percentage non-response (85%) is de uiteindelijke gerealiseerde steekproef kleiner dan verwacht en de betrouwbaarheidsintervallen als gevolg hiervan groter (Leeuw & Hox, 1998) voor de kwantitatief geanalyseerde deelvraag één en twee.

Daarnaast zijn alle docenten (n=12) die kennis hebben van en werkzaam zijn binnen de voltijd opleiding Pedagogiek benaderd, omdat het onderzoek betrekking heeft op de voltijd opleiding. De docenten is gevraagd een vragenlijst in te vullen en deel te nemen aan een discussiegroep bijeenkomst. Naar aanleiding van een oproep hebben acht van de in totaal twaalf docenten Pedagogiek aangegeven betrokken te willen worden in het onderzoek.

De grote verscheidenheid binnen het pedagogisch werkveld heeft invloed gehad op de homogeniteit van de onderzoekseenheden en daarmee mogelijk op een eenduidig beeld van de pedagogisch autonome professional. Omdat de opleiding wel voor het gehele pedagogisch werkveld opleidt, is ervoor gekozen om wel naar alle domeinen binnen het pedagogisch werkveld te kijken. Vanwege saturatie, zie paragraaf analyse, zijn niet meer respondenten gezocht. Van de twaalf benaderde docenten hebben acht docenten de vragenlijst ingevuld en zijn er zeven docenten aanwezig geweest bij de discussiegroep bijeenkomst, de achtste docent kon door de geldende coronamaatregelen niet aanwezig zijn. Door tijdsdruk en het belang van de fysieke aanwezigheid is ervoor gekozen de bijeenkomst met overige zeven docenten wel door te laten gaan. De discussiegroep bijeenkomst is georganiseerd om de vijfde deelvraag te kunnen beantwoorden. Enerzijds was er sprake van een homogene groep omdat de groep bestond uit docenten van de opleiding Pedagogiek. Anderzijds was er sprake van een heterogene groep door de mate van differentiatie aan ervaring binnen de opleiding en omdat er experts over verschillende delen van het curriculum zijn vertegenwoordigd. Hierdoor is het mogelijk gemaakt om de bevindingen uit de eerste fase vanuit verschillende hoeken te interpreteren.
De kenmerken van de docenten op basis van geslacht, opleidingsniveau en jaren ervaring als docent binnen de opleiding zijn weergegeven in tabel 2.

Tabel 1
Kenmerken respondenten: alumni opleiding Pedagogiek

Naam	Man / vrouw	Functie in werkveld	Pedagogisch domein	Afstudeer-jaar
ID1	Man	Ambulant begeleider / groepswerker gehandicaptenzorg	Zorg	2020
ID2	Vrouw	Ambulant begeleider pleegzorg	Primaire leefsituatie	2020
ID3	Vrouw	Medewerker woongroep gehandicaptenzorg	Zorg	2020
ID4	Vrouw	Raad van de kinderbescherming	Veiligheid en recht	2019
ID5	Vrouw	Crisisinterventie jeugdzorg	Veiligheid en recht	2020

ID6	Vrouw	Raad van de kinderbescherming	Veiligheid en recht	2018
ID7	Vrouw	Kinderopvang beleidsmedewerker	Educatie en opvang	2020
ID8	Vrouw	Bureau Halt (Halt medewerker)	Welzijn en samenleving	2020
ID9	Vrouw	Pedagogisch behandelaar taalontwikkelingsstoornis	Educatie en opvang	2020
ID10	Vrouw	Gezinsmanager Jeugdzorg	Primaire leefsituatie	2019

Tabel 2
Kenmerken respondenten: docenten opleiding Pedagogiek

Naam	Man/vrouw	Opleidingsniveau	Jaren ervaring als docent in de opleiding
ID11	Vrouw	MEd..	9
ID12	Vrouw	MSc.	10
ID13	Vrouw	MSc.	6
ID14	Vrouw	MSc.	4,5
ID15	Vrouw	MSc.	5
ID16	Man	MEd.	1
ID17	Vrouw	MSc.	1
ID18	Vrouw	MSc.	1,5

Meetinstrumenten

Om antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag is er voor de eerste fase bij de alumni data verzameld door middel van semi gestructureerde interviews. De interviews kenden een gemiddelde duur van ongeveer 45 minuten. Voor deze interviews is er een interviewleidraad (zie bijlage 1) opgesteld. Om de validiteit van de interviewleidraad te verhogen is deze getoetst en bijgesteld met één van de mede-onderzoekers. In de interviewleidraad staan vraag één en twee gelijk aan deelvraag één en twee. Voor deze eerste twee deelvragen is de alumnus gevraagd om een score op vijfpuntschaal te geven per kenmerk van de autonome professional. Bij deelvraag één is de alumni specifiek gevraagd om op mate van belangrijkheid de score 5 maximaal éénmaal toe te kennen, de score 4 maximaal twee keer en de overige scores mochten naar eigen inzicht ingevuld worden. Op deze manier heeft de onderzoeker de alumnus noodgedwongen na willen laten denken over een volgordelijkheid van de kenmerken. Bij deelvraag twee is gekozen voor een retrospectieve benadering door de alumnus in het interview mee terug te nemen naar het moment van afstuderen. In een retrospectief interview, wil je dat de geïnterviewde zijn gedrag en ervaringen zo getrouw mogelijk weergeeft (Baarda, 2020). Hier is voor gekozen omdat het moment net na afstuderen het meest accuraat de invloed van de opleiding schetst. In tegenstelling tot de eerste deelvraag was de score op de vijfpuntschaal vrij, gericht op de mate van beheersing na afstuderen. In het vervolg van de semigestructureerde interviews is er vanuit dit retrospectief een narratieve techniek toegepast door op zoek te gaan naar belevingen en ervaringen in de beginperiode na het afstuderen op de vijf kenmerken van een autonome professional. Een voorbeeldvraag is*; Je scoort (kenmerk) op een (cijfer laag). Kan je een moment uit de praktijk benoemen waarin je dit kenmerk in hebt moeten zetten en je merkte dat je hier niet voldoende op voorbereid was?* Volgens Baarda (2020) is het belangrijk om zo veel mogelijk terug te gaan naar de tijd waar je over vraagt. Dat kan volgens Baarda (2020) dan ook door concrete gebeurtenissen als aanknopingspunten te gebruiken. In het onderzoek is bij een narratief interview uitgegaan van een gesprek met als doel het verzamelen van verhalen. Dit verzamelen is geen doel op zichzelf, maar heeft bijgedragen aan het beantwoorden van de onderzoeksvraag (Biene, 2008). De alumnus is daarom per kenmerk gevraagd een moment vlak na afstuderen aan te halen waarbij het betreffende kenmerk ingezet diende te worden, hierbij zijn steeds de overeenkomsten en discrepanties tussen deelvraag één en twee als leidraad gebruikt, waarbij aan de hand van de gegeven scores steeds een vervolgvraag is gekozen uit de stellingen van de interviewleidraad. Door de gekozen narratieve techniek, kon de alumnus van een concrete ervaring of beleving elementen uit de opleiding benoemen die bijgedragen hebben aan de ontwikkeling van het kenmerk en de gegeven scores. Vanuit hetzelfde narratief is er ook gevraagd naar elementen die bij hadden kunnen dragen om de ontwikkeling van het betreffende kenmerk te versterken. Op deze manier is er tot antwoord op deelvraag drie en vier gekomen.

Onder de docenten is er een online vragenlijst uitgezet (zie bijlage 2). Deze is opgebouwd in 5 vragen waar per vraag een kenmerk van de autonome pedagogisch professional aan bod komt. Elke vraag is onderverdeeld in A; beantwoording deelvraag 1, B; beantwoording deelvraag 3 en C; beantwoording deelvraag 4. Voor het beantwoorden van deelvraag één is er per kenmerk gevraagd (vraag A) deze te scoren op mate van belangrijkheid op een 5puntschaal. Ook hier mocht de score 5 maximaal éénmaal worden toegekend, de score 4 maximaal twee keer en de overige scores mochten naar eigen inzicht ingevuld worden. Aanvullend is per kenmerk gevraagd om elementen binnen de opleiding te benoemen die bijdragen aan de ontwikkeling van het kenmerk

(vraag B) en elementen die binnen de opleiding gemist worden om de ontwikkeling van het betreffende kenmerkt te stimuleren (vraag C).

Voor de tweede fase van het onderzoek is er met de docenten een discussiegroep-bijeenkomst opgezet met een duur van anderhalf uur om antwoord te kunnen geven op deelvraag vijf. Door middel van een interactieve discussie tussen de deelnemers zijn de resultaten van de eerste fase geïnterpreteerd met als doel tot een conclusie te kunnen komen voor deelvraag vijf. Tijdens de discussiegroep-bijeenkomst heeft de onderzoeker als facilitator opgetreden, waarbij er twee mede-onderzoekers hebben geobserveerd en genotuleerd. Als eerste zijn de resultaten van deelvraag één en twee weergegeven in een staafdiagram om inzicht te geven in welke kenmerken alumni belangrijk vinden, welke kenmerken docenten belangrijk vinden en in welke mate alumni zich per kenmerk voorbereid voelde bij afstuderen. Aan de hand van deze eerste visualisatie zijn de resultaten gezamenlijk geïnterpreteerd. Als tweede zijn de resultaten van deelvraag drie per kenmerk onder elkaar gezet, hetzelfde is vervolgens ook voor deelvraag vier gedaan. Ook deze resultaten zijn gezamenlijk geïnterpreteerd door een door de facilitator gestuurde discussie waarbij er gevraagd is naar herkenning en opvallende elementen. Vooraf zijn de resultaten van deelvraag drie visueel inzichtelijk gemaakt door het curriculum horizontaal weer te geven en de elementen die voortkomen uit de resultaten op het curriculum te plaatsen door middel van stickers (bijlage 3). Elk kenmerk heeft daarbij een eigen kleur gekregen. Met behulp van deze visualisatie is er bepaald of dit een accurate weergave is en zijn er aanvullingen gedaan, welke meegenomen zijn in bijlage 3. Vervolgens zijn opvallendheden door middel van discussie geïnterpreteerd. Elementen die nog niet terugkomen in het curriculum zijn als losse stickers apart gehouden. Tijdens het laatste deel van de bijeenkomst is getracht deelvraag vijf concreter te beantwoorden door aan de hand van de eerdere interpretaties te bepalen welke elementen op de losse stickers aandacht nodig hebben met oog voor het bestaande curriculum. De bijeenkomst is afgesloten door conclusies uit te spreken. De uitspraken en interpretaties van de deelnemers zijn gebruikt als aanvullende data voor deelvraag één tot en met vier en gelden de interpretaties en uitspraken van de deelnemers als data voor de resultaten van deelvraag vijf.

Procedure

Het onderzoek verliep volgens plan en is uitgevoerd van maart 2021 tot en met augustus 2021 binnen de opleiding Pedagogiek van de HZ. Het onderzoek is opgebouwd in twee fases bestaande uit een inventarisatiefase en een fase waarin gezamenlijk betekenis gegeven is aan de resultaten van de eerste fase. Fase één verliep van maart tot en met juni, fase 2 verliep van juni tot en met augustus. Voor fase één zijn medio maart de respondenten benaderd via de mail. Over de periode april tot en met mei hebben de interviews met de alumni plaats gevonden. In verband met de maatregelen rondom Covid-19 is ervoor gekozen om de interviews plaats te laten vinden via digitale middelen, allen via Microsoft Teams. De interviews zijn na toestemming van de alumnus opgenomen via een digitale opname. In deze periode is tevens voor fase 1 ook de vragenlijst uitgezet onder de docenten. In de periode vanaf april zijn de interviews getranscribeerd en vanaf juni zijn de interviews gecodeerd. In dezelfde periode zijn tevens de vragenlijsten geanalyseerd. Na het verzamelen van de resultaten zijn deze gevisualiseerd in aanloop naar de tweede fase.

Voor de tweede fase van het onderzoek is er op 14 juni een discussiegroep bijeenkomst met de docenten geweest waarin gezamenlijk de resultaten geïnterpreteerd zijn en er door middel van visualisatie van de resultaten tot een voorzichtige conclusie en advies gekomen is. Gedurende de bijeenkomst was het plan om de deelnemers te verdelen in subgroepen de resultaten van deelvraag vier in kleinere groepen te bediscussiëren. Door tijdsdruk is in overleg met de deelnemers besloten de resultaten als volledige groep te bediscussiëren en interpreteren, waardoor er voldoende tijd overbleef voor de afronding van de bijeenkomst Deze bijeenkomst is aan de hand van aantekeningen in de periode juli en augustus verder geanalyseerd en verwerkt tot de resultaten voor deelvraag vijf, conclusies en aanbeveling in deze thesis.

Data-analyse

Voor de eerste vier deelvragen heeft de data-analyse plaats gevonden voor aanvang van de tweede fase, deze resultaten waren de input voor de bijeenkomst met de discussiegroep in fase twee. Voor deelvraag vijf heeft de data-analyse plaats gevonden na de discussiegroep bijeenkomst. In de eerste fase zijn de interviews getranscribeerd met het programma Amberscript en vervolgens nagelopen en gecorrigeerd door drie verschillende onderzoekers. In verband met het brede uitstroomprofiel van de opleiding is de saturatie van het onderzoek moeilijk te bepalen, maar na analyse bleken interview negen en tien geen relevante nieuwe informatie op te leveren, waardoor voorzichtig gesproken kon worden van saturatie en er geen verdere interviews gehouden zijn (Saunders et al., 2019). Deelvraag één en twee kende een kwantitatieve data-analyse, deelvraag drie en vier kende een kwalitatieve data-analyse. Ook de discussiegroep bijeenkomst kende een kwalitatieve analyse. Dit is schematisch weergegeven in tabel 3. De data-analyse is verder per fase uitgewerkt waarbij de volgorde van de deelvragen is aangehouden.

Tabel 3

Schematische weergave data-analyse

Meetinstrument	Deelvraag	Data-analyse
Semi gestructureerd interview		
Vraag 1	Deelvraag 1	*Kwantitatieve data-analyse*
Vraag 2	Deelvraag 2	
Vervolg interview	Deelvraag 3	*Inductieve data-analyse*
	Deelvraag 4	
Vragenlijst		
Vraag 1A, 2A, 3A, 4A, 5A		
Vraag 1B, 2B, 3B, 4B, 5B		
Vraag 1C, 2C, 3C, 4C, 5C		
Discussiegroep bijeenkomst	Deelvraag 5	*Deductieve data-analyse*

Fase 1

Voor deelvraag één zijn uit de interviews de aangegeven scores op vraag 1 omgezet naar numerieke waarden en uitgezet in grafieken door per kenmerk een gemiddelde en de standaarddeviatie te berekenen. Vanuit de vragenlijsten van de docenten zijn voor de aangegeven scores op alle A-vragen de gemiddelde scores en standaarddeviatie per kenmerk berekend. Deze score is verwerkt in een grafiek en in een gezamenlijke tabel geplaatst met de resultaten van de alumni. In de analyse is verder rekening gehouden met individuele scores.

Voor deelvraag twee zijn voor de aangegeven scores op vraag 2 uit de interviews met de alumni een gemiddelde score en standaarddeviatie per kenmerk berekend. Voor deelvraag twee zijn aanvullend de gemiddelde scores over alle kenmerken per alumnus berekend en verwerkt in een tabel. Aan de hand hiervan kunnen voorzichtige uitspraken over de volledige autonome pedagogisch pedagoog gedaan worden. Ook bij deelvraag twee is in de analyse rekening gehouden met individuele scores.

De resultaten van deelvraag twee zijn samen met de resultaten van deelvraag één als grafiek weergegeven in een tabel. Op deze manier is er een overzicht ontstaan over hoe belangrijk de alumni en de docent een kenmerk in de praktijk ervaart en in welke mate het de alumnus na afstuderen is gelukt het kenmerk in de praktijk uit te voeren. Deze tabel is als input gebruikt voor de discussiegroep bijeenkomst in de tweede fase. In deze fase is een verdere analyse uitgevoerd tussen de resultaten van de verschillende respondentgroepen en deelvragen door verschillen en overeenkomsten te interpreteren met elkaar.

Voor deelvraag drie en vier zijn de transcripties van de interviews eerst samen met de mede-onderzoekers gefragmenteerd op de vijf kenmerken van de autonome pedagogisch professional. Hierna heeft er door de onderzoeker een inductieve analyse plaats gevonden door middel van eerste cyclus en tweede cyclus coderingsmethoden (Saldaña, 2009) . In de eerste cyclus is er gekozen voor de 'Initial coding method', deze vat het basisonderwerp van een passage van kwalitatieve gegevens samen in een woord of korte zin, meestal als zelfstandig naamwoord. Uit deze fase van coderen zijn thema's als *intervisie, visievorming, oefenen met acteurs, praktijkcasussen, grenzen herkennen en regelmaat in ethische vraagstukken* naar voren gekomen. Daarnaast zijn er ook concrete leeractiviteiten als thema's naar voren gekomen zoals *stage, ontwikkelingspsychologie, recht en ethiek, multidisciplinair samenwerken en werken in complexe opvoedsituaties.* De thema's zijn gelabeld en verdeeld in twee categorieën; elementen die de kenmerken versterken als resultaten van deelvraag drie en elementen die gemist worden in de opleiding als resultaten van deelvraag vier. In de tweede cyclus van het coderingsproces is er gekozen voor de 'focused coding method'. Deze zoekt naar de meest voorkomende of significante initiële codes en vereist het maken van beslissingen over welke initiële codes in analytische zin het meest zinvol zijn (Saldaña, 2009). In dit proces zijn per kenmerk in beide categorieën eventuele overeenkomende thema's samengevoegd. Bijvoorbeeld *gespreksvoering, gespreksvaardigheden* en *gesprekstechnieken* zijn onder gebracht onder *gespreksvoering*.

Vanuit de vragenlijst die uitgezet is onder de docenten bestond er al een onderscheid in de vijf kenmerken en de twee categorieën van versterkende en gemiste elementen in de opleiding. Hierdoor kon bij het analyseren van de vragenlijst de stap van fragmenteren per kenmerk en de eerste cyclus van coderen over worden geslagen. Alle antwoorden op de B-vragen (*Welke elementen uit de opleiding dragen volgens jou bij aan het ontwikkelen van het kenmerk*?) zijn meegenomen in de tweede cyclus codering van de interviews. Bij kenmerken waar veelvuldig benoemd is dat dit in alle leeractiviteiten verweven zit, is ervoor gekozen alle individueel genoemde leeractiviteiten hieronder te plaatsen. Ondanks dat *stage* ook een leeractiviteit in het curriculum is, is er door de vele elementen binnen deze leeractiviteit wel voor gekozen deze los te benoemen.
Hetzelfde proces heeft plaatsgevonden bij de antwoorden op de C-vragen (*Zijn er momenteel elementen die je mist in de opleiding, die bij zouden kunnen dragen aan het versterken van het kenmerk?*).

Als laatste stap van de analyse van fase 1 zijn voor deelvraag drie de overgebleven thema's als elementen uit de opleiding die de ontwikkeling tot de autonome professional versterken binnen de opleiding naast elkaar

gezet. Hierna is er vanuit alle respondenten per kenmerk een lijst met elementen ontstaan. Elk kenmerk heeft een eigen kleur toebedeeld gekregen en alle elementen zijn op gekleurde stickers verwerkt. Vervolgens zijn geldende en oude interne curriculumdocumenten vergeleken om niet meer bestaande leeractiviteiten goed te kunnen vertalen naar het huidige curriculum. De curricula zoals geïnterviewde alumni deze gevolgd hebben zijn namelijk deels anders dan het huidige curriculum. Deze interne documenten geven informatie over verleden (Saunders et al., 2019) zodat eventueel niet meer bestaande leeractiviteiten goed vertaald worden naar het huidige curriculum. Het huidige curriculum is per jaar horizontaal uitgeprint waarna de stickers met elementen op de juiste plaats in het curriculum zijn geplakt. Hierdoor ontstond er een overzicht met elementen die in het huidige curriculum verwerkt zijn. Tijdens de discussiegroep bijeenkomst is er samen met de docenten gecontroleerd of alle elementen op de juiste plaats in het curriculum stonden. Als laatste stap van de analyse van deelvraag vier zijn ook de thema's als elementen die nog gemist worden binnen de opleiding naast elkaar gezet. Deze overgebleven elementen zijn per kenmerk op gekleurde stickers geplaatst en zijn los meegenomen naar de discussiegroep bijeenkomst.

Fase 2

In de tweede fase van het onderzoek is er een discussiegroep-bijeenkomst georganiseerd met als doel vanuit gezamenlijke interpretatie de resultaten uit fase één te bediscussiëren en vanuit analyse tot eventuele conclusies te komen.

Tijdens de discussiegroep bijeenkomst zijn de deelnemers aan de hand van de hiervoor beschreven visualisering ruim anderhalf uur met elkaar in dialoog gegaan waarbij de onderzoeker heeft opgetreden als facilitator om de discussie aan te wakkeren (Saunders et al., 2019). In het ontwerp van de bijeenkomst is veel tijd vrij gemaakt om standpunten met elkaar te delen en te bediscussiëren (Saunders et al., 2019). Dit is gedaan door de resultaten op te splitsen in de eerste twee deelvragen en deelvraag drie en vier. Aan de hand van staafdiagrammen zijn de resultaten van deelvraag één en twee geïnterpreteerd en zijn er conclusies aan verbonden. De facilitator heeft hierbij deelnemers bevraagd op opvallendheden en welke betekenis er door de deelnemers gegeven wordt aan deze resultaten. Voor deelvraag drie en vier is het eerder beschreven curriculum als resultaat weergegeven. De visualisering is eerst bediscussieerd, daarna geïnterpreteerd om vervolgens zijn hier conclusies aan verbonden. Ook hier heeft de facilitator de deelnemers gevraagd opvallendheden te benoemen en betekenis te geven aan de resultaten zoals weergegeven. Op deze manier heeft er een verdiepingsslag plaatsgevonden en is inzichtelijker geworden wat er voor nodig is om de ontwikkeling tot de autonome pedagogisch professional te versterken. De bijeenkomst is afgesloten door aan de hand van een samenvatting van de bijeenkomst door de facilitator tot een gezamenlijk conclusie te komen op deelvraag vijf.

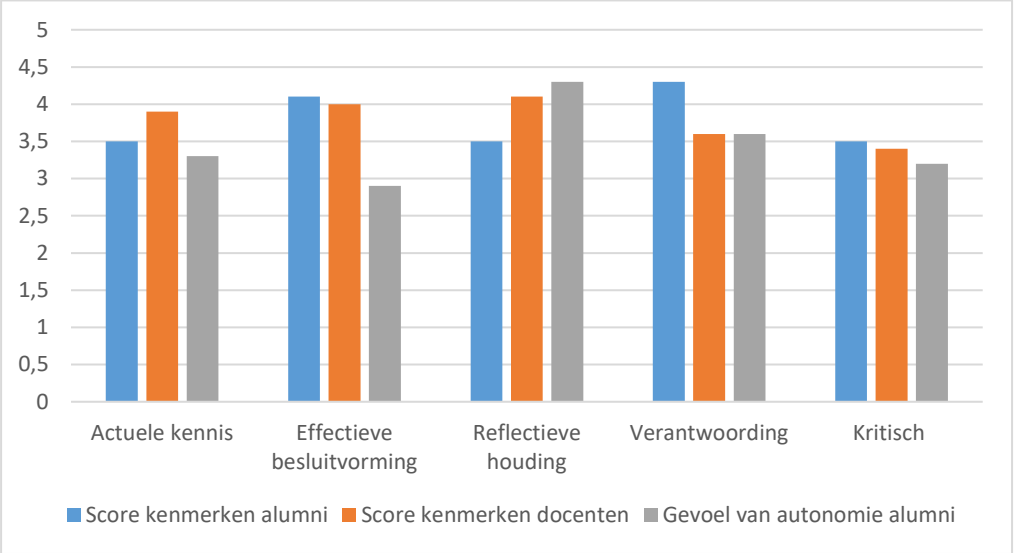
Tijdens de bijeenkomst zijn er aantekeningen gemaakt door twee onafhankelijke onderzoekers en is er een audio-opname gemaakt. In de analyse voor deelvraag vijf is de data uit de discussiegroep-bijeenkomst (fase 2) eerst onderscheiden in de verschillende onderzoeksvragen. Per onderzoeksvraag zijn er fragmenten geselecteerd in de data waarin docenten concrete interpretaties of conclusies maken van de resultaten. Ten slotte is er per deelvraag een samenvatting gemaakt en zijn daar vervolgens met behulp van de fragmenten conclusies uit getrokken. Om de betrouwbaarheid te waarborgen is dit ter controle voorgelegd aan de deelnemers van de bijeenkomst.

Resultaten

De hoofdvraag op welke manier het opleiden tot autonome pedagogisch professionals versterkt kan worden aan de hand van elementen uit de vijf kenmerken, wordt per deelvraag beantwoord. De resultaten worden per deelvraag weergegeven.

De eerste deelvraag *hoe scoren alumni en docenten de kenmerken van de autonome pedagogisch professional binnen het Zeeuws pedagogisch werkveld* is beantwoord in de interviews met de alumni en de vragenlijsten bij de docenten. Tabel 4 laat een overzicht zien van de gemiddelde scores per kenmerk van de autonome pedagogisch professional, gescoord door de alumni en de docenten. Per kenmerk geeft steeds de linker balk de scores van alumni weer, de middelste balk geeft de scores van de docenten weer.

Tabel 4. Gemiddelde scores over hoe belangrijk een kenmerk in het werkveld wordt ervaren door alumni en docenten ten opzichte van de mate waarin alumni zich autonoom voelde na afstuderen.

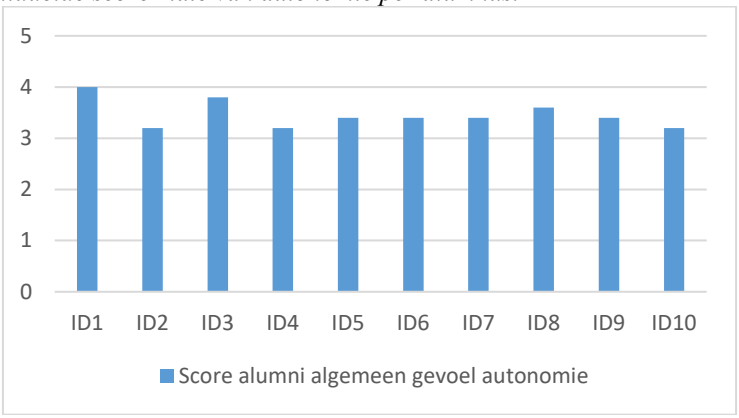


Zowel bij alumni als de docenten is er bij geen enkel kenmerk lager gescoord dan een drie-score. Dit geeft aan dat alle kenmerken individueel minimaal als 'redelijk belangrijk' worden erkend. Alle respondenten hebben ervoor gekozen om gebruik te maken van de mogelijkheid om eenmalig de vijf-score toe te kennen, dit betekent dat deze score verdeeld over de alumni en docenten 18 keer is toegekend. Zowel de vier- als de drie-score is nog 36 keer toegekend.

Het kenmerk verantwoording wordt door de alumni gemiddeld als hoogste gescoord (M = 4,3; SD = 0,48). De docenten scoren bij dit kenmerk lager (M = 3,6; SD = 0,74) waardoor bij dit kenmerk met een verschil van 0,7 het grootste verschil in gemiddelde scores ontstaat. De docenten kennen het kenmerk 'reflectieve houding' de hoogst gemiddelde score toe (M = 4,1; SD = 0,83). De alumni scoren dit kenmerk gemiddeld juist het laagst (M = 3,5; SD = 0,53)(samen met 'actuele kennis' en 'kritisch'). In de gemiddelde scores van het kenmerk 'effectieve besluitvorming' liggen de scores van de alumni (M = 4,1; SD = 0,87) en docenten (M = 4,0; SD = 0,76) het dichts bij elkaar. Ook het kenmerk 'kritisch' kent een minimaal verschil en wordt door zowel de alumni (M = 3,5; SD = 0,85) als de docenten (M = 3,4; SD = 0,52) het laagst gescoord. Ook het kenmerk 'actuele kennis' valt bij de alumni onder de laagste scores (M = 3,5; SD = 0,71). Ondanks dat de docenten dit niet het meest belangrijke kenmerk vinden (M = 3,9; SD = 0,83), bestaat er een verschil van 0,4 punt.

De tweede deelvraag *in hoeverre voelen alumni zich autonoom in het werkveld na afstuderen* is beantwoord in de interviews met de alumni. In tabel 4 geeft per kenmerk steeds de rechter balk een overzicht weer van de gemiddelde scores in de mate waarin alumni zich autonoom voelden in het werkveld kort na afstuderen. Tabel 5 geeft per alumnus weer hoe zij gemiddeld over de vijf kenmerken hebben gescoord.

Tabel 5. Gemiddelde score mate van autonomie per alumnus.



Het kenmerk 'reflectieve houding' wordt het hoogst beoordeeld (M = 4,3; SD = 0,67). Het kenmerk 'verantwoording' wordt na de reflectieve houding ook ruim voldoende gescoord (M = 3,6; SD = 0,96). Bij 'actuele kennis' gaven negen van de tien respondenten verbaal aan dat het niet mogelijk is om dit kenmerk op een vijf te scoren, dit is dan ook niet gebeurd (M = 3,3; SD = 0,67). Het kenmerk 'kritisch' krijgt een vergelijkbare score

toebedeeld (M = 3,2; SD = 0,63). Het kenmerk effectieve besluitvorming kent als enige kenmerk een gemiddeld score net onder de drie (M = 2,9; SD = 0,31). In tabel 5 is de zien dat alle alumni gemiddeld 'voldoende' tot 'goed' scoren in hun gevoel van autonomie op de vijf kenmerken van de autonome pedagogisch professional. Het hoogste gemiddelde komt uit op een 4, dit gemiddelde wordt gescoord door de enige man die geïnterviewd is. Het laagste gemiddelde is een 3,2. Met betrekking tot de functies van de alumni is er tijdens het analyseren onderscheid gemaakt tussen jeugdzorg/gehandicapten zorg of ambulant begeleider/groepsbegeleider, hier zijn geen opvallende resultaten uit voort gekomen.

Deelvraag drie *welke elementen uit de opleiding dragen volgens alumni en docenten bij aan de ontwikkeling tot autonome professional binnen de opleiding Pedagogiek* is weergegeven in tabel 6. In de antwoorden is een onderscheid te maken tussen leeractiviteiten die aangeboden worden door de opleiding en specifieke thema's als oefeningen/didactische middelen die in (verschillende) leeractiviteiten worden aangeboden. In tabel 6 zijn concrete leeractiviteiten cursief weergegeven.

Tabel 6. Elementen die bijdragen aan de ontwikkeling tot autonome pedagogisch professional.

Actuele kennis	**Effectieve besluitvorming**	**Reflectieve houding**	**Verantwoording**	**Kritisch**
Stage	*Stage*	*Stage*	*Stage*	Literatuur-gebruik (*leren observeren*, onderzoek)
Mediaopvoeding	*Jeugdstrafrecht*	*'Bijna alle leeractiviteiten'*	Samenwerkings-opdrachten	*Beroepsidentiteit*
Ontwikkelings-psychologie	*Ethiek*	*Persoonlijke professionaliteit*	*Recht en ethiek*	*Ethiek*
Pedagogiek	*Huiselijk geweld en kindermishandeling*	Intervisie	*Werken met gezinnen*	Visievorming
Psychopathologie	*Preventief voorlichten*		*Multidisciplinair samenwerken*	(Peer)feedback
Groepsdynamica	Maken van een gezinsplan		*Werken in complexe opvoedsituaties*	Reflectieve opdrachten
Praten met jongeren	Beroepsinnovatie		*Identiteitsontwikkeling*	Samenwerkings-opdrachten
multidisciplinair samenwerken	Oefenen en eindtoetsen met acteurs		*Huiselijk geweld*	*Multidisciplinair samenwerken*
Strafrecht	Visievorming (Ideale jeugdvoorziening)		Mondeling	
Preventief handelen	Assessments		Assessment	
Best practice casussen	*Identiteitsontwikkeling*		Gespreksvoering	
Gesprekstechnieken	Kennis		Kennis	
Werken met gezinnen				

Bij het kenmerk 'actuele kennis' worden vooral concrete leeractiviteiten genoemd. Vier van de acht docenten benoemen dat kennis in alle leeractiviteiten verweven zit. Alle specifiek genoemde leeractiviteiten zijn echter leeractiviteiten uit leerjaar 1 en 2. De stages die in leerjaar 1, 2 en 4 gelopen worden, worden door drie docenten specifiek benoemt als belangrijk element bij 'actuele kennis'.

"Volgens mij zit het kenmerk van actuele kennis in alle leeractiviteiten die we aanbieden. Deze worden als het goed is door de docenten ieder jaar geactualiseerd. Daarnaast gaan studenten in jaar 1, en vooral jaar 2 en 4 de praktijk in: stage lopen. Dat is naar mijn idee super actueel, direct op de werkvloer."

De alumni benoemen net als de docenten vooral concrete leeractiviteiten als belangrijke elementen in de opleiding die helpen actuele kennis op orde te brengen. Daarnaast werden ook casussen en gesprekstechnieken benoemd door de alumni als elementen die hebben bijgedragen aan het kenmerk 'actuele kennis'. Het belang van actuele kennis voor de autonome professional wordt door een alumnus als volgt omschreven:

"Actuele kennis is de basis, want dan weet je welke grenzen je hebt en welke mogelijkheden je hebt. Welke beweegruimte je dus ook hebt, wat je in kunt zetten en wat je van een ander kunt verwachten."

Het kenmerk 'effectieve besluitvorming' zien docenten vooral terugkomen bij leeractiviteiten waar het juridisch kader een belangrijke rol speelt zoals Jeugdstrafrecht, drie docenten geven dit dan ook aan. Toch worden vooral assessments (met acteurs) als belangrijk element besproken, zes docenten benoemen dit. Als laatste wordt ook de stage als een belangrijk onderdeel gezien in de ontwikkeling tot het komen tot effectieve besluitvorming. Vijf van de tien alumni benoemen tevens dat stage een belangrijk element is. Door twee studenten wordt de rol

van intervisie rond de stage extra aangehaald. Daarnaast worden het oefenen met casussen door zeven alumni genoemd, waarbij vijf alumni specifiek het oefenen met acteurs benoemen.

Het kenmerk 'reflectieve houding' kent de minste specifieke elementen. Zes docenten en alle 10 alumni geven aan dat reflecteren door alle leeractiviteiten verweven zit. Een aantal reacties van alumni op de vraag wat in de opleiding geholpen heeft om tot een reflectieve houding te komen zijn:

"Al die eindeloze reflecties schrijven."
"Ik denk eigenlijk wel dat dat gewoon gestimuleerd wordt gedurende de hele opleiding."
"Dus hoe irritant ik het ook vond, ik kan er nu op terugkijken en denken; het is eigenlijk wel heel erg verstandig geweest dat dat gewoon vanaf jaar één erin zit, want je hebt het gewoon nodig"

Aanvullend wordt ook stage door zowel de docenten als alumni benoemd als belangrijk element voor de ontwikkeling van een reflectieve houding. Vier docenten zien dit ook terugkomen in de leeractiviteit 'persoonlijke professionaliteit' die gedurende de gehele opleiding doorloopt en gekoppeld is aan de studieloopbaancoach.

Als aanwezige elementen voor het kenmerk 'verantwoording' worden opnieuw vooral concrete leeractiviteiten benoemd. Er bestaan bij dit kenmerk meer uiteenlopende antwoorden waar één docent aangeeft dat "we studenten in alles stimuleren zich bewust te zijn dat ze hun handelen moeten kunnen onderbouwen en verantwoorden", terwijl een tweede docent aangeeft "dat dit nog minimaal naar voren komt". Twee docenten zien dit vooral terugkomen bij de stages, terwijl vier docenten specifiek de leeractiviteit 'werken met gezinnen' benoemen. Een belangrijke reden hiervoor is het mondeling assessment die ook los van de leeractiviteit als een belangrijk element benoemd wordt. De alumni vinden het lastig om bij dit kenmerk tot concrete voorbeelden te komen. Eén alumnus geeft aan dat "het niet zo'n heel erg bewust onderwerp geweest is, maar wel altijd benoemd". Vier alumni koppelen het eerder besproken kenmerk kennis als een belangrijk element om tot verantwoording te kunnen komen. Ook gespreksvoering in combinatie met casussen wordt door drie alumni genoemd als een effectief middel om dit kenmerk te versterken.

De ontwikkeling van het kenmerk 'kritisch' wordt volgens de docenten vooral versterkt door het inzetten van reflecties. Vier docenten maken dan ook een koppeling naar het kenmerk 'reflectieve houding'. Evenveel docenten zien ook dat (peer)feedback een effectief element is. Twee docenten benoemen specifiek het literatuurgebruik in de onderzoekslijn van de opleiding. Drie docenten geven aan dat dit kenmerk door de gehele opleiding te herkennen is.

"De kritische blik vind ik net als reflecteren een doorgaande lijn binnen de opleiding. Mede door verschillende leeruitkomsten waarin peerfeedback wordt georganiseerd ontwikkelen studenten zich op dit gebied."

Zes alumni geven aan dat het ze goed af gaat om kritisch op zichzelf te zien, dezelfde zes benoemen allemaal dat ze het moeilijk vinden om kritisch te zijn op hun omgeving. Als reden wordt het vele reflecteren binnen de opleiding benoemd. Daarnaast worden de stages door drie alumni benoemd. Opvallend is dat drie alumni aangeven dat ze een kritische houding ook een persoonsgebonden kenmerk vinden en dat dit invloed heeft op hoe goed je dit kunt.

Deelvraag vier *welke elementen die bij zouden kunnen dragen aan de ontwikkeling tot autonome pedagogische professional kunnen volgens alumni en docenten worden toegepast binnen de opleiding Pedagogiek* is weergegeven in tabel 7. Omdat er door de respondenten geen concrete opties voor nieuwe leeractiviteiten in het curriculum zijn genoemd, betreft het hier alleen elementen die verwerkt zouden kunnen worden in de leeractiviteiten.

Tabel 7. Elementen die nog bij kunnen dragen aan de ontwikkeling tot autonome pedagogisch professional.

Actuele kennis	**Effectieve besluitvorming**	**Reflectieve houding**	**Verantwoording**	**Kritisch**
Interdisciplinair samenwerken	Grenzen herkennen	Inzicht in eigen aandeel	Regie bij cliënt laten houden	Peerfeedback geven
Actualiteit	Grotere rol ethiek	ontwikkelen	Regelmaat in	Kritisch op
(praten over) seksualiteit	Analyseren en handelingsafwegingen	Reflectie op	ethische vraagstukken	eigen handelen
Omgaan met grensoverschrijdend gedrag	maken op grote schaal	duurzame inzetbaarheid	Cliëntbelang voorop stellen	Kritisch op omgeving
Weerbaarheid	Praktijk casussen toepassen (gastspreker)	Reflectie op omgaan met werkstress	Casussen gericht op verantwoording	Weerstand
Formuleren van handelingsadviezen	Afgewogen besluitvorming	Reflectie op		Feedforward van docent

	Complexe situaties oefenen Kennis werkveld	eigen grenzen Supervisie	Intervisie

De docenten leggen bij actuele kennis vooral de nadruk op het inbrengen van actualiteiten en het inspelen op actuele situaties, dit wordt door drie docenten aangehaald. Daarnaast worden omgaan met grensoverschrijdend gedrag en weerbaarheid als elementen door twee docenten aangehaald. Deze elementen komen ook terug uit de interviews met de alumni. Het element actualiteit wordt door alumni aangehaald in vormen als 'praktijkvoorbeelden bespreken', 'filmpjes bespreken' en 'actuele casussen oefenen'. Het element weerbaarheid wordt door drie alumni benoemd. Eén alumnus beschrijft "en dan word je uitgescholden. Ja, dat was wel dat ik dacht, dat hebben we nooit geoefend dat ik word uitgescholden."

Acht van de tien alumni benoemen overigens dat het niet mogelijk is om een volledige kennisbasis te verkrijgen. Voorbeelden van kennis die niet geïntegreerd kunnen worden zijn (organisatie gebonden) protocollen, organisatiestructuren en nieuwe inzichten (nieuwe kennis). Vijf van de tien alumni benoemen daarnaast dat het werkveld waar de opleiding toe opleidt te breed is om alle kennis die nodig is te behandelen.

Ter versterking van het kenmerk 'effectieve besluitvorming' wordt door docenten een grotere rol voor ethiek in de opleiding geopperd. Drie docenten zien graag een betere aansluiting met de praktijk door middel van casussen en gastsprekers/gastdocenten. Ook alumni zien graag een betere aansluiting met de praktijk, maar beschrijven meer het oefenen met/in complexe situaties en kennis van het werkveld.

Voor het kenmerk 'reflectieve houding' vinden de alumni het lastig om hier aanvullende elementen te bedenken, ook drie docenten kunnen hier geen nieuwe elementen aangeven die de ontwikkeling van dit kenmerk kunnen versterken. Zowel één alumni als één docent benoemen de 'reflectie op eigen grenzen'. Elementen die hier dicht bij liggen en ook benoemd worden zijn 'reflectie op omgaan met werkstress' en 'reflectie op duurzame inzetbaarheid'. Twee docenten zien bij intervisie ruimte om reflectie sterker weg te zetten.

Net zoals bij het kenmerk 'effectieve besluitvorming' wordt bij het kenmerk 'verantwoording' een grotere rol voor ethiek en ethische vraagstukken wenselijk geacht door twee docenten. Daarnaast zou één docent graag zien dat er meer aandacht is voor de manier waarop je de regie bij de cliënt laat, een tweede docent benoemt meer aandacht voor het cliëntbelang terug te willen laten komen. Zes alumni benoemen hier meer met casussen te willen oefenen met specifieke aandacht voor het verantwoorden van keuzes. Twee studenten benoemen dat dit terugkomt bij intervisie, maar dat dit nog sterker weggezet kan worden.

Om het kenmerk 'Kritische houding' te kunnen versterken zien drie docenten een rol weggelegd bij de docenten om strenger te controleren en structureler (peer)feedback in te zetten in leeractiviteiten. Eén docent benoemt te zien dat de kritische blik op het eigen handelen voldoende gewaarborgd is, maar dat een kritische blik op de omgeving onvoldoende gewaarborgd is. Eerder werd al aangegeven dat zes alumni zich hierin herkennen. Twee van deze alumni koppelen dit aan het kunnen bieden van weerstand in gesprek met collega's.

Om tot beantwoording van deelvraag vijf te komen zijn de resultaatgrafieken van deelvraag 1 en 2 gedeeld met de docenten en zijn de resultaten van deelvraag 3 en 4 verwerkt in het curriculum van het schooljaar 21/22, zie hiervoor bijlage 3. In tabel 8 zijn reacties van de docenten weergegeven die tijdens het bespreken van de resultaten van deelvraag 1 en 2 naar voren zijn gekomen.

Tabel 8. Reacties docenten op resultaten deelvraag 1 en 2.

Actuele kennis	**Effectieve besluitvorming**	**Reflectieve houding**
"Het moment dat je denkt dat je alles weet moet je het werk niet meer doen, want dan kan je niet goed afwegen."	"Het is niet gek dat ze dit nog niet kunnen in het begin" "Studenten komen wel in een werkveld waar ze keuzes móéten maken'	"Kijken studenten nu met de reflectieopdrachten echt naar zichzelf? Het blijft een trucje, ze weten wat de docent wil lezen en doen dat ook."
Verantwoording	**Kritisch**	
"Samen met effectieve besluitvorming is het niet gek dat ze dit nog niet kunnen." "Is verantwoording aan te leren?"	"Misschien hebben ze wel de kritische blik, maar moeten we kijken naar weerbaarheid. Hoe kunnen we ervoor zorgen dat de studenten het uit durven te spreken?" "Visie op het werk hoort ook bij kritisch."	

	"Op stage heb je nooit eindverantwoordelijkheid, dus kan je dat dan oefenen?"
	"Hier moet in combinatie met 'kritisch' meer aandacht voor komen. Van kun je toelichten hoe je tot een keuze gekomen bent?"

Ter discussie van de resultaten van deelvraag 1 en 2 wordt door de docenten benoemd dat de invloed van de docent zichtbaar is doordat kenmerken die door docenten hoog gescoord worden en gezien worden als belangrijk, bij de alumni juist hoog scoren in de mate waarin het kenmerk na afstuderen beheerst wordt. Dit is goed waarneembaar in tabel 5 bij de kenmerken 'reflectieve houding', 'verantwoording' en 'kritisch'. Dit vraagt volgens de docenten om bewustwording van de mate van docentsturing in het curriculum. Het kenmerk verantwoording krijgt in gesprek de meeste aandacht. Dit heeft volgens de docenten steeds een nauw verband met het kenmerk 'effectieve besluitvorming'. Docenten zijn het met elkaar eens dat verantwoording niet alleen onderdeel van de toets moet zijn, maar moet daarvoor al een plaats moet krijgen. Daarnaast vinden docenten dat het een goed teken is dat actuele kennis niet honderd procent gescoord is, want dan blijft nieuwsgierigheid bestaan en is er bewustzijn voor het leven lang leren. Als laatste wordt benoemd dat er veel verschil zit tussen onderlinge studenten in het kenmerk 'kritisch'. Sommige studenten kunnen dit heel goed, sommige studenten zien het niet of durven niet uit te spreken. Er wordt dan ook bevraagd of dit verband kan hebben met de weerstand van de student.

In tabel 9 zijn de reacties van docenten weergegeven ter discussie op de resultaten van deelvraag 3 en 4. Tijdens het bekijken van het curriculum met de visueel weergegeven elementen die voort zijn gekomen uit deelvraag 3 en 4 is er vooral gesproken over de elementen die ontbreken. De docenten zijn het wel met elkaar eens dat de kenmerken verdeeld over de opleiding voldoende terugkomen. Dit sluit volgens de docenten ook aan bij scores van de alumni op deelvraag 2. Het feit dat jaar drie op papier leeg lijkt met betrekking tot het opleiden tot autonome pedagogen is volgens docenten deels te verklaren door een half jaar minor in het curriculum die in het onderzoek niet is meegenomen.

Tabel 9. Reacties docenten deelvraag 3 en 4 per element.

Element	**Reacties**
Ouderproblematiek	"Het klopt dat dit mist in de opleiding"
Intervisie	"Intervisie mag ook meer terugkomen bij 'werkveldoriëntatie'." "Belangrijk om hier al het gesprek met elkaar aan te gaan, perspectiefwisseling te vinden."
(Grotere rol) Ethiek	"Ethiek zit in jaar 1 en jaar 4, maar ik kan volgen waarom alumni aangeven dat dit meer terug moet komen."
Praktijkcasussen toepassen	'Wij gebruiken bijvoorbeeld een beschikking van de rechtbank. Daar zit het dus wel meer in en studenten vinden dit erg leerzaam. Maar dit mogen we meer toepassen."
Peerfeedback	"Dit mogen we meer aanbieden. Of we bieden het aan, maar dan wordt er niet kritisch naar gekeken. Er is vaak sprake van vriendjespolitiek."
Complexe situaties oefenen	"Positioneren komt nu sterk terug in de leeractiviteit 'werken in complexe opvoedsituaties'." (Een leeractiviteit die niet bestond in het curriculum van de alumni)
Weerbaarheid	"Weerbaarheid ervaren de studenten in relatie tot iemand anders en niet in relatie tot zichzelf." "We hebben in jaar 1 weerbaarheidstraining daarvoor. Dit is erg wenselijk, maar moet meer terugkomen in jaar 3 en 4." "Vooral bijvoorbeeld grenzen aangeven moet meer in jaar 4 terugkomen, want dat komt dan mooi overeen met de andere vakken. Het hoort bij je beroepsidentiteit en persoonlijke professionaliteit." "Wie ben ik en waar liggen mijn grenzen?"

Reflectie op eigen grenzen	"Je moet ouders kunnen begrijpen en kunnen kijken naar jouw eigen grenzen."
Weerstand	"Het zou mooi zijn wanneer je in de weerstand een opbouw aan kunt brengen. Beginnend bij kinderen en opbouwen naar ouders." "Weerstand bij jonge kinderen mag meer geoefend worden. Maar dit past niet in het eerste jaar, dit moet je opbouwen."

In discussie over de nog mogelijk ontbrekende elementen worden er een aantal elementen uitgehaald zoals in tabel 9 is weergegeven. Twee elementen waar langer bij stil wordt gestaan zijn 'weerbaarheid' en 'weerstand'. Volgens de docenten bestaat er een duidelijk onderscheid tussen deze twee elementen, waarbij 'weerbaarheid' wordt beschreven als 'het weerbaar kunnen zijn in complexe situaties en de druk die het werk met zich meenmeent'. 'Weerstand' wordt omschreven als 'het om kunnen gaan met de weerstand die je als jeugdzorgwerker ervaart vanuit collega's, cliënten en hun omgeving'. Er wordt benoemd dat meerdere elementen zoals beschreven in tabel 7 onder te verdelen zijn onder deze twee elementen. De volgende elementen worden als voorbeelden opgesomd; praten over seksualiteit, omgaan met grensoverschrijdend gedrag, grenzen herkennen, handelingsafwegingen maken, afgewogen besluitvorming, complexe situaties oefenen, reflectie op duurzame inzetbaarheid, reflectie op omgaan met werkstress, reflectie op eigen grenzen, supervisie, regie bij cliënt laten houden, cliëntbelang voorop stellen, casussen gericht op verantwoording, intervisie, peerfeedback geven, kritisch op eigen handelen, kritisch op omgeving.

Ter afsluiting van de bijeenkomst vraagt de gespreksleider of er gesteld mag worden of de elementen 'weerbaarheid' en 'weerstand' naar voren komen als twee belangrijke elementen om de ontwikkeling tot de autonome pedagogisch professional te versterken. Alle docenten reageren hier instemmend op.

Conclusie en discussie

Conclusie

In dit onderzoek wordt antwoord gegeven op de hoofdvraag *op welke manier kunnen elementen van de kenmerken; actuele kennis, effectieve besluitvorming, reflectieve houding, verantwoording en kritisch, van de autonome pedagogisch professional, de ontwikkeling van de student tot autonome professional versterken binnen de opleiding Pedagogiek?* Het doel van het onderzoek is om mogelijke elementen te vinden die toegevoegd kunnen worden aan het curriculum van de opleiding Pedagogiek om de ontwikkeling tot een autonome professional te stimuleren om op deze manier responsief te blijven op de ontwikkelen in het werkveld van de pedagoog. Omdat de deelvragen voortkomen uit de hoofdvraag zullen de conclusies per deelvraag worden beschreven waarna er antwoord gegeven zal worden op de hoofdvraag.

D1) Hoe scoren alumni en docenten de kenmerken van de autonome pedagogisch professional binnen het Zeeuws pedagogisch werkveld?

Uit de resultaten blijkt dat alle respondenten alle kenmerken minimaal een drie-score toekennen waardoor geconcludeerd kan worden dat alle kenmerken minimaal als 'redelijk belangrijk' worden beschouwd in de praktijk. De scores van de alumni en docenten lopen echter op drie kenmerken van de autonome professional uiteen. Op de andere twee punten bestaat een minimaal verschil van 0,1 punt. Aan de hand van de scores kan geconcludeerd worden dat de alumni in het werkveld ervaren dat de kenmerken 'verantwoording' en 'effectieve besluitvorming' het meest belangrijk zijn. De docenten zijn van mening dat de kenmerken 'reflectieve houding' en 'effectieve besluitvorming' het belangrijkste zijn in het werkveld. Het belang van een effectieve besluitvorming wordt dus door beide respondentgroepen erkent, van Goor en Houweling (2021) onderstrepen dat een goede jeugdprofessional keuzes durft te maken. Als laatste kan er geconcludeerd worden dat het kenmerk 'kritisch' door zowel de alumni als de docenten als het minst belangrijk van alle kenmerken wordt aangeduid.

D2) In hoeverre voelen alumni zich autonoom in het werkveld na afstuderen?

Aan de hand van de resultaten blijkt dat de alumni bij afstuderen alle kenmerken voldoende in praktijk uit konden voeren, waardoor voorzichtig geconcludeerd kan worden dat de alumni zich voldoende autonoom voelde bij afstuderen. Alleen het kenmerk 'effectieve besluitvorming' wordt door de alumni relatief laag gescoord. In combinatie met de resultaten van deelvraag 1 is dit opvallend omdat beide respondentgroepen dit als een belangrijk kenmerk aanmerken. Daarnaast valt het op dat bij drie van de vijf kenmerken de score van de alumni dicht ligt bij de score van de docenten van deelvraag 1. Hierdoor lijkt het dat de mate waarin docenten een kenmerk belangrijk vinden, invloed heeft op de mate waarin een alumnus het betreffende kenmerk ik de praktijk uit kan voeren. Aili en Nilsson (2015) waarschuwen er dan ook voor dat curricula een hulpmiddel zijn geworden om het leren van leerlingen een richting en uniformiteit te geven. Ze zijn dan ook van mening dat vanuit dat perspectief het een belangrijke aanvulling kan zijn om binnen dat curriculum autonome studenten op te leiden die vanuit eigen inzicht of oordeel hun werk kunnen verrichten.

D3) Welke elementen uit de opleiding dragen volgens alumni en docenten bij aan de ontwikkeling tot autonome pedagogische professional binnen de opleiding Pedagogiek?

Uit de resultaten van deelvraag 3 blijkt dat er veel elementen zijn waar het kenmerk 'kennis' in terugkomt. Veel respondenten zijn het met elkaar eens dat dit door het hele curriculum te herkennen is. Dit patroon is ook te herkennen bij de kenmerken 'reflectieve houding' en 'kritisch', waardoor er geconcludeerd kan worden dat er voldoende elementen zijn die deze kenmerken ondersteunen. Opvallende elementen die bij meerdere kenmerken benoemd worden zijn; stage, ethiek en visievorming en worden dus ook gezien als waardevolle elementen. Volgens McCoyd en Kerson (2013) is het opdoen van ervaring in de praktijk dan ook vaak een kenmerkend onderdeel. Daarnaast worden leeractiviteiten met een element rondom recht bij de verschillende kenmerken genoemd. Als laatste worden verschillende vormen van assessment bij de verschillende kenmerken als element genoemd die helpend zijn in de ontwikkeling tot autonome professional.

D4) Welke elementen die bij zouden kunnen dragen aan de ontwikkeling tot autonome pedagogische professional kunnen volgens alumni en docenten worden toegepast binnen de opleiding Pedagogiek?

Het kenmerk 'effectieve besluitvorming' kent de meeste elementen die volgens de respondenten nog bij zouden kunnen dragen aan te ontwikkeling van de autonome professional. Dit sluit aan bij de resultaten van deelvraag 2 waar alumni aangeven dit kenmerk het minst te beheersen bij afstuderen. Tussen de verschillende kenmerken bestaat een grote diversiteit aan mogelijke elementen, waardoor er moeilijk een patroon te herkennen is. Het woord *grenzen* komt echter in verschillende vormen voor; omgaan met *grens*overschrijdend gedrag, *grenzen* herkennen en reflectie op eigen *grenzen*. Ook het toepassen van verschillende vormen van casussen (actualiteit, praktijkcasussen, supervisie, gastspreker, ethische vraagstukken) wordt gezien als een waardevol element dat (vaker) toegepast kan worden. Met name de complexiteit van de casussen is voor alumni vooralsnog een struikelblok, terwijl de beroepscode aangeeft dat het autonoom handelen juist vaak in complexe situaties plaats vindt (BPSW, 2017).

D5) Hoe kunnen de bevindingen uit het onderzoek worden toegepast binnen de opleiding Pedagogiek?

Aan de hand van de resultaten van deelvraag één tot met vier zien de docenten dat de invloed van de docent op het curriculum groot is, ze komen dan ook tot de conclusie dat bewustwording hieromtrent van belang is. Uit de interpretatie van de resultaten van de docenten blijkt verder dat er twee elementen een grote rol lijken te spelen, namelijk *weerstand* en *weerbaarheid*. Het gaat daarbij om *weerbaar zijn* en *om kunnen gaan met weerstand*. Vele andere elementen die voort komen uit de resultaten zijn onder deze twee elementen te scharen. Zo concluderen de docenten dat het oefenen met praktijkcasussen, kennis van ouderproblematiek en het oefenen in complexere situaties kan helpen om te gaan met weerstand. Reflectie op eigen grenzen, intervisie en peerfeedback zijn volgens docenten voorbeelden van waardevolle elementen om meer weerbaarheid te ervaren in het werkveld. Gardner (2020) erkent dat gevoel van competentie het vermogen om zich aan te passen aan uitdagingen op het werk versterkt. Reeds bestaande elementen kunnen ingezet worden om het omgaan met weerstand en het weerbaar zijn te versterken. Zo wordt door één docent geopperd om naar de assessments te kijken en geeft een andere docent aan dat intervisie een goede plek is om deze elementen te bespreken.

Ter beantwoording van de hoofdvraag kan geconcludeerd worden dat er geen specifieke kenmerken zijn die aandacht nodig hebben. Alle kenmerken lijken voldoende aandacht te krijgen in het curriculum waarbij alumni aan de hand van hun scores aangeven voldoende te zijn opgeleid tot autonome pedagogisch professionals. Echter kan door middel van aandacht voor losse elementen een verbeterslag gemaakt worden. Hierdoor ontstaat er een effectiever curriculum welke beter aansluit bij dat wat alumni in de praktijk als belangrijk ervaren. Na de interpretatie van de resultaten komen docenten tot de conclusie dat het om kunnen gaan met weerstand in de praktijk en het weerbaar kunnen zijn in complexe situaties aandacht verdient. Door dit meer te oefenen met realistische praktijkcasussen en in complexe situaties waarbij er in intervisie aandacht is voor reflectie en peerfeedback kan er gewerkt worden aan de weerstand en weerbaarheid van de student.

Discussie

Dit onderzoek levert inzichten op in de mate waarin het curriculum van de opleiding Pedagogiek aan de HZ de student opleidt tot autonome pedagogisch professional. Hierbij zijn enkele kanttekeningen te noemen. Zo gaat het om een onderzoek onder tien alumni en acht docenten van de opleiding Pedagogiek aan de HZ, waardoor resultaten en conclusies niet generaliseerbaar zijn naar andere contexten. Daarnaast bestaat bij het afnemen van een groepsdiscussie het risico dat respondenten sociaalwenselijke antwoorden geven, dan wel dat enkele respondenten meer aan het woord zijn dan anderen. De onderzoeker heeft hierbij opgetreden als facilitator en heeft getracht dit zo veel mogelijk tegen te gaan. De onderzoeker is een directe collega van de docent-respondenten en is docent geweest van zeven van de tien geïnterviewde alumni. De onderzoeker heeft alle tien interviews zelf afgenomen en heeft als gespreksleider opgetreden gedurende de bijeenkomst, waardoor zijn betrokkenheid bij het onderwerp mogelijk van invloed is geweest op de resultaten. Ondanks de aanwezigheid van twee mede-onderzoekers, kan de bias van de onderzoeker invloed hebben gehad op de conclusies die zijn getrokken. Gedurende informele collegiale momenten is er uit interesse over het onderzoek gesproken, dit heeft

mogelijk invloed gehad op de beeldvorming van elementen en heeft mogelijk gezorgd voor bias bij de respondenten tijdens de bijeenkomst (Saunders et al, 2019).

Uit de resultaten blijkt dat de alumni aangeven dat ze alle kenmerken in de praktijk voldoende uit kunnen voeren kort na afstuderen. Hierdoor kan de vraag gesteld worden in welke mate er verbetering nodig geacht wordt. Ondanks dat er vanuit de opleiding onvoldoende zicht is of er voldoende aandacht is voor de autonome pedagoog in het curriculum, lijken studenten na afstuderen voldoende handvaten te hebben gekregen om als autonome professional te kunnen starten. Echter is deze conclusie gebaseerd op basis van scores op de vijf kenmerken. De onderzoeker had bij elke alumnus de vraag kunnen stellen of de scores zoals weergegeven in tabel 5 betekenen of zij zich voldoende autonoom hebben gevoeld na afstuderen. Echter geven de resultaten ook voldoende elementen weer die ter verbetering van het curriculum kunnen dienen.

Gedurende het onderzoek is ervoor gekozen om de respondenten te bevragen naar werkbare elementen in het curriculum en elementen die nog een aanvulling kunnen zijn op het curriculum met betrekking tot het opleiding tot een autonome pedagogisch professional. Het begrip 'element' is door de verschillende respondenten anders geïnterpreteerd waardoor er twee soorten elementen te herkennen zijn. Namelijk werkbare elementen binnen leeractiviteiten en leeractiviteiten als element. Tijdens het coderen is ervoor gekozen om dit onderscheid te behouden en zowel leeractiviteiten als elementen binnen leeractiviteiten op te nemen in de resultaten. Bij herhaling of vervolg van het onderzoek is het goed om het begrip 'element' concreter de definiëren.

In de afgelopen drie jaar is het curriculum vernieuwd waardoor enkele leeractiviteiten zijn verplaatst, hernoemd of zijn geïntegreerd met elkaar. Omdat er nog geen alumni bestaan vanuit dit vernieuwde curriculum betekent dit dat de geïnterviewde alumni vanuit een verouderd curriculum gedacht hebben. De onderzoeker heeft zelf waar nodig de transitie gemaakt tussen elementen benoemd door de alumni en het huidige curriculum. Dit betekent mogelijk dat stickers niet op de juist plek stonden en dit mogelijk een verkeerd beeld heeft gegeven tijdens de bijeenkomst met de docenten. Er is geprobeerd dit te voorkomen door de stickers in de discussie bijeenkomst te bespreken voor deze met elkaar te interpreteren. Het onderzoek is daarnaast uitgevoerd in een periode van 'corona-maatregelen', waardoor er gekozen is voor online interviews met de alumni. Wellicht dat dit invloed heeft gehad op de vertrouwelijkheid van de communicatie gedurende het interview.

In het onderzoek is ervoor gekozen om bij de scores van deelvraag één de alumni en docenten specifiek te vragen om op mate van belangrijkheid de score 5 maximaal éénmaal toe te kennen en de score 4 maximaal twee keer toe te kennen. Deze keuze is gemaakt om de respondenten expliciet na te laten denken over een volgordelijkheid van de kenmerken. Deze mate van sturing roept bij de respondenten mogelijk op dat deze scores ook gegeven moeten worden en kan dus invloed hebben gehad op de gegeven scores. Er is echter niet gekozen voor een rangordevraag (Saunders et al., 2019) omdat de onderzoeker per kenmerk wilde meten of deze in de praktijk als belangrijk wordt ervaren. Daarnaast is de formulering van de vraag vooraf zorgvuldig uitgewerkt en bij elke respondent op dezelfde manier voorgelezen om de validiteit te verhogen (Saunders et al., 2019).

Tijdens het onderzoek is het zelfsturend leren niet benoemd door docenten of alumni. Kessels (2004) spreekt bij autonomie echter van een grote mate van zelfregulatie en zelfbewustzijn. De onderzoeker heeft hier niet naar het verband tussen zelfsturend leren en de autonome professional gevraagd gedurende de interviews of in de vragenlijst. Een mogelijk verband is dus niet te herkennen in dit onderzoek, maar vraagt mogelijk wel om verdere verdieping. Aili en Nilsson (2015) onderstrepen dat het een belangrijke aanvulling kan zijn om binnen het curriculum autonome studenten op te leiden die vanuit eigen inzicht of oordeel hun werk kunnen verrichten.

Het doel van de interviews was om verhalen en ervaringen van alumni om te zetten in werkbare en nog gemiste elementen uit het curriculum. Om tot verhalen en ervaringen te komen is ervoor gekozen om per kenmerk van de autonome pedagogisch professional op zoek te gaan naar elementen. Dit is tevens gedaan in de vragenlijsten van de docenten. Er is maar weinig literatuur bekend over de autonome pedagogisch professional. Om die reden is er gekozen om vanuit de literatuur de autonome pedagogisch professional te duiden aan de hand van vijf kenmerken en weer te geven in een figuur. Waar de kenmerken in het onderzoek een grote rol spelen, wordt er in de conclusie niet gekeken naar de kenmerken, maar naar de elementen. De twee elementen die voortkomen uit de conclusie van het onderzoek zijn dan ook niet terug te herleiden naar één of twee kenmerken. De elementen weerbaarheid en weerstand dragen dan ook niet bij ter verbetering van een enkel kenmerk, maar mogelijk meer de breedte van het curriculum en van de autonome pedagogisch professional.

Aanbevelingen

Als aanbeveling kan gedaan worden dat het van belang is om vanuit gezamenlijk perspectief in het curriculum aandacht te hebben voor het weerbaar kunnen zijn en het kunnen bieden van weerstand. Het is aan te bevelen om dit in alle jaren van de opleiding terug te laten komen. Uit de discussiegroep is naar voren gekomen dat er verschillende elementen zijn die invloed kunnen hebben op de weerbaarheid en het om kunnen gaan met weerstand van de studenten. In de breedte van de opleiding moet dan ook gekeken worden naar de toepassing van relevante praktijkcasussen en het oefenen in complexe situaties om de weerbaarheid van de student bij afstuderen te versterken. Daarnaast lijkt de reeds bestaande intervisie in jaar twee en vier een belangrijk onderdeel om uit te

bouwen naar jaar één en daarbij specifiek aandacht te hebben voor reflectie (op eigen grenzen) en peerfeedback om de weerbaarheid van de student te versterken.

Vanuit de conclusie op de onderzoeksvraag komen de twee elementen weerbaarheid en weerstand terug als meest waardevolle elementen om tot een effectiever curriculum te komen. Volgens Wesselink et. al (2010) is hiermee de eerste vraag, namelijk de 'wat' voor competenties (inhoud van de curriculum) die nodig zijn om te functioneren in een baan beantwoord. Dit betekent dat de tweede vraag nog wel beantwoord moet worden, namelijk 'hoe' deze competenties moeten worden bevorderd (d.w.z. instructie). Dit vraagt van het team een verdere verdieping op mogelijke elementen binnen leeractiviteiten waar de weerbaarheid en weerstand in terug kunnen komen en versterkt kunnen worden in de ontwikkeling van de student.

De rol van assessments wordt door de discussiegroep benoemd als een mogelijk interessant middel om de eerder benoemde complexiteit van casussen en het om kunnen gaan met weerstand in terug te laten komen. Aanbevolen wordt om docenten aan te stellen die verkennend onderzoek doen naar de manier waarop het om kunnen gaan met weerstand terug kan komen in assessments, rekening houdend met een stijgende lijn in steeds complexere situaties.

Het verdient een aanbeveling om alumni actief bij de ontwikkeling van het curriculum te betrekken. McCoyd en Kerson (2013) erkennen dat ervaring in de praktijk vaak een kenmerkend onderdeel is, maar er wordt tevens vaak gefaald deze ervaring te integreren in de klas. In de opleidingscommissie van de opleiding is reeds een alumnus actief lid, echter kan de ervaring van een grotere groep alumni van waarde zijn voor de opleiding door hun kennis van de opleiding en het werkveld. Hierdoor kan de invloed van de docent op het curriculum zoals die in dit onderzoek naar voren kwam beter aansluiten bij de ervaring van de alumni en daarmee de relevantie in het werkveld.

Referenties

Aili, C., & Nilsson, L.-E. (2015). Dual Learning: A Challenge for Higher Education in the New Landscape of Governance. *Tertiary Education and Management*, *21*(4), 277–292.

Baarda, B. (2019). *Dit is onderzoek! handleiding voor kwantitatief en kwalitatief onderzoek*. Noordhoff Uitgevers.

Baarda, B. (2020). *Basisboek interviewen. handleiding voor het voorbereiden en afnemen van interviews*. Noordhoff Uitgevers

Berger, M., & Zwikker, N. (2010). Professionalisering van de jeugdzorg. (Dutch/Flemish). *Jeugd En Co Kennis*, *4*(2), 38–48.

Beroepsvereniging van Professionals in Sociaal Werk. (BPSW). (2017). *Beroepscode voor de Jeugd- en Gezinsprofessional : Beroepsnormen voor de beroepsvariant Jeugd- en Gezinsprofessional.*

Biene, M.A.W. (2008). *De standaardvraag voorbij: Narratief onderzoek naar vraagpatronen.* HAN Marketing, Communicatie en Voorlichting. https://repository.han.nl/han/bitstream/handle/20.500.12470/649/1/De_standaardvraag_voorbij.pdf

Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: Denken en doen*. Boom Lemma Uitgevers.

Brett, J., Behfar, K., & Kern, M. C. (2006). Managing cultural teams. *Harvard Business Review, 84*(11), 84–91.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). *Self-determination theory.* In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (p. 416–436). Sage Publications Ltd. https://doi.org/10.4135/9781446249215.n21

Dronkers, F. (2013). Richtlijnen jeugdzorg: aanbevelingen voor de jeugdzorgprofessional. *JGZ - Tijdschrift Voor Jeugdgezondheidszorg*, *45*(3), 66–67.

Gardner, D. G. (2020). The importance of being resilient: Psychological well-being, job autonomy, and self-esteem of organization managers. *Personality & Individual Differences*, *155*. https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109731

Gittell, J. H. (2016). Rethinking Autonomy: Relationships as a Source of Resilience in a Changing Healthcare System. *Health Services Research*, *51*(5), 1701–1705. https://doi-org.ezproxy.hz.nl/10.1111/1475-6773.12578

Groot-Bolluijt, W., & Brunschot, M. (2010). Bruggen Bouwen tussen onderwijs en zorg. *Onderwijs En Gezondheidszorg, 34*(4), 11.

Hermsen, M., & Embregts, P. (2011). *Je hebt 't of je hebt 't niet? : Menslievende professionalisering van toekomstige beroepskrachten van ROC en HBO*. Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.

Hutschemaekers, G. (2001). De professionalisering is dood…leve de professionalisering. *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken, 17* (3), 239-248.

HZ University of Applied Sciences. (2017). *HZ instellingsplan 2018-2021*. Geraadpleegd op 21 juni 2020, van https://hz.nl/uploads/documents_secure/Voor-Medewerkers/2018-DEF-HZ-Instellingsplan-2018-2021.pdf

Jansen in de Wal, J., van den Beemt, A., Martens, R. L., & den Brok, P. J. (2020). The Relationship between Job Demands, Job Resources and Teachers' Professional Learning: Is It Explained by Self-Determination Theory? *Studies in Continuing Education*, *42*(1), 17-39.

Kessels, J.W.M. (2004). De noodzaak om aantrekkelijk te zijn voor autonome professionals. In J. Methorst en P. Van Wijngaarden (red.) *De nieuwe professional: het belang van autonomie en persoonlijk ondernemerschap. HRD Thema 4* (1) 9-13.

Keuzegids (2019). *Keuzegids hbo 2020*. Keuzegids BV.

Kramer M., & Schmalenberg C. (1993). Learning from success: autonomy and empowerment. *Nursing Management 24*(5), 58-64.

Landelijk opleidingsoverleg pedagogiek. (2020). *Opvoedingsrelaties versterken. landelijke opleidings- en competentieprofiel en hbo-bacheloropleiding Pedagogiek*. Uitgeverij SWP

Leeuw, E.D., Hox, J. J. (1998). Nonrespons in surveys: een overzicht. *Kwantitatieve Methoden, 19,* 31-53.

McCoyd, J. L. M., & Kerson, T. S. (2013). Teaching Reflective Social Work Practice in Health Care: Promoting Best Practices. *Journal of Social Work Education*, *49*(4), 674–688. https://doi.org/10.1080/10437797.2013.812892

Ruijters, M. C. P., & Verborg, F. (2019). Ruimte voor professionaliteit. *TvOO : Tijdschrift Voor Ontwikkeling in Organisaties*, *9*(2), 42–48.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, *61*. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Ryan, R. M., Ryan, W. S., Di Domenico, S. I., & Deci, E. L. (2019). The nature and the conditions of human autonomy and flourishing: Self-determination theory and basic psychological needs. In R. M. Ryan (Ed.). *The Oxford handbook of human motivation* (pp. 89–110). (2nd ed.). New York, NY: Oxford University Press.

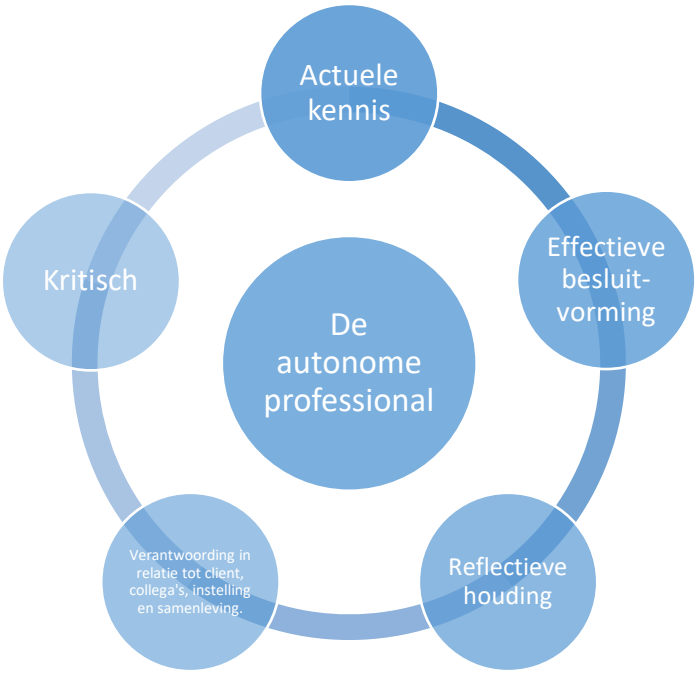
Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Sage Publications Ltd.
Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2019). *Methoden en technieken van onderzoek*. Pearson Benelux.
Taylor, M. W. (2016). From Effective Curricula toward Effective Curriculum Use. *Journal for Research in Mathematics Education*, *47*(5), 440–453.
Tondeur, J., van Braak, J., Voogt, J., Pareja Roblin, N. N., & Fisser, P. (2013). Praktijkvoorbeelden als bron voor professionalisering. *4W : weten wat werkt en waarom*, *2*(3), 22-29.
Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Lens, W., & Andriessen, M. (2009). De Zelf-Determinatie Theorie: kwalitatief goed motiveren op de werkvloer. *Gedrag & Organisatie, 22* (4), 316-335.
Van Goor, R., & Houweling, L. (2021). *Pedagogische professionaliteit. een inleiding op het werken met en voor jeugd*. Uitgeverij Coutinho.
Van Loenen, G. (2005). *Voor de geest staan. Zorg voor zingeving als taak voor de geestelijke gezondheidszorg.* KSGV.
Wade, G. H. (1999). Professional nurse autonomy: concept analysis and application to nursing education. *Journal of Advanced Nursing, 30*(2), 310–318.
Wesselink, R., De Jong, C. & Biemans, H.J. A. (2010) Aspects of competence-based education as footholds to improve the connectivity between learning in school and in the workplace. *Vocations and Learning: Studies in Vocational and Professional Education, 3*(1), 19–38. https://doi.org/10.1007/s12186-009-9027-4
Wubs, J. (2013). Pedagogisch klimaat in het hbo? : Een verkenning. *ART (Applied Research Today)*, 2013(4 (november)), 50–65.

Dankwoorden

Na twee jaar van zoeken, bijstellen, ontdekken, frustratie en heel veel leren kom ik tot dit dankwoord. Graag wil ik mijn studiecoach Tom bedanken voor zijn kennis en vele wedervragen, maar ook voor zijn humor en relativeringsvermogen die mij gedurende dit proces enorm geholpen hebben. Ook alle andere docenten en medestudenten wil ik bedanken voor vele wijsheden de afgelopen twee jaar, wat extra credits voor Cindy die altijd een waardevol en neutrale sparringpartner is gebleken, dank voor de fijne momenten om de soms lange vrijdagen! Mijn opdrachtgever Jeanine, bedankt dat je me altijd de ruimte hebt gegeven om dit op mijn eigen manier te doen, maar altijd met aandacht en aanmoediging. Ook de rest van mijn team ben ik dankbaar voor het geduld tijdens het aanhoren van mijn dilemma's en het actief participeren in het onderzoek, ondanks de ongekende werkdruk waar jullie mee te maken hebben. Aan alle alumni, wat een mooie en interessante gesprekken heb ik met jullie mogen voeren. Dit heeft me vele nieuwe inzichten opgeleverd, ook buiten dit onderzoek. En lieve Amos, in de draagdoek achter de laptop stond je mede aan de basis van dit hele proces. Inmiddels pas je niet meer in de draagdoek, maar heb je met geduld gewacht tot ik weer aandacht voor je had. Of niet altijd, maar soms moet de laptop gewoon dicht. Als allerlaatste wil ik mijn vrouw bedanken. Wat een eindeloos geduld heb jij gehad. Ik ben dankbaar voor al het werk dat jij op je schouders nam terwijl ik aan het studeren was. Dank voor je liefde, aandacht en rotsvaste vertrouwen dat je in mij hebt gehad.

Bijlage 1: Interviewleidraad semi-gestructureerde interviews

Introductie interview:
Wanneer je als afgestudeerd professional in het werkveld komt heb je direct een hoge mate van verantwoordelijkheid waarbij ook een hoge mate van autonomie bij komt kijken. Om hier klaar voor te zijn doe ik onderzoek naar de mate waarin de opleiding studenten voldoende opleidt tot autonome professionals. Na onderzoek blijkt dat je de autonome professional kan typeren in vijf kenmerken. Deze zijn weergegeven in onderstaand figuur.



Actuele kennis: Je hebt voldoende kennis van het werkveld. Professionals moeten vertrouwen hebben in hun kennis en zich bewust zijn van de grenzen die worden opgelegd door de reikwijdte van de praktijk. 'De vrijheid om te handelen naar wat je weet'.
Effectieve besluitvorming: Effectief ingrijpen betekent dat men de omstandigheden moet kunnen beoordelen en afwegingen moet kunnen maken, om veranderingen binnen de situationele omstandigheden waarin men werkt te stimuleren, mogelijk te maken en te katalyseren
Reflectieve houding: Een autonome professional weegt kaders zorgvuldig, reflecteert op zijn handelen en overlegt met collega's en experts.
Verantwoording in relatie tot cliënt, collega's, instelling en samenleving: Het geloof in de centrale plaats van de cliënt bij het nemen van verantwoorde discretionaire beslissingen (waarden), zowel onafhankelijk als onderling afhankelijk, die de belangenbehartiging voor de cliënt weerspiegelen. Vrijheid is nauw verbonden met de verantwoordelijkheid om daarover rekenschap af te leggen naar de cliënt, collega's, de instelling en samenleving.
Kritisch: Met een beperkte kijk vanuit hun specifieke academische discipline betekent dit dat professionals kritisch moeten zijn op hun omgeving en het eigen handelen.

Belang kenmerk:
1. Hoe **belangrijk** vind je elk kenmerk in de praktijk? Zou je elk kenmerk een score van 1 tot en met 5 kunnen geven waarbij 5 'zeer belangrijk' is en 1 'onbelangrijk'? Je mag daarbij de score 5 maximaal één keer toekennen en de score 4 maximaal twee keer. Deze scores hoeven overigens niet gegeven te worden. De overige scores mag je zelf invullen.
(5 = heel belangrijk, 4 = belangrijk, 3 = redelijk belangrijk, 2 = enigszins belangrijk, 1 = onbelangrijk)

Uitvoering kenmerk:
2. Hoe goed kon jij elk kenmerk in de **praktijk uitvoeren**? Zou je elk kenmerk een score van 1 tot en met 5 kunnen geven waarbij 5 'zeer goed' is en 1 'onvoldoende'?
(5 = zeer goed, 4 = goed, 3 = voldoende, 2 = matig, 1 = onvoldoende)

Inhoud kenmerken algemeen:

3. Je scoort (gescoorde kenmerk) het hoogst/als belangrijk/onbelangrijk, je scoort jezelf hierbij een (score vraag 2). Kan je een voorbeeld benoemen uit de praktijk waarbij je dit (kenmerk) in hebt moeten zetten?
Mogelijke vervolgvragen:

1. Waaraan merkte je dat het je lukte om hier invulling aan te geven? / Waaraan merkte je dat je moeite had om hier invulling aan te geven?
2. Welke **elementen** uit de opleiding hebben jou geholpen om dit kenmerk uit te kunnen voeren?
3. Wat had je kunnen helpen om hier beter op voorbereid te zijn?
4. Welke rol had de opleiding hierin kunnen hebben?

Hoge score bij vraag 2:
4. Je scoort (kenmerk) op een (cijfer hoog). Kan je een moment uit de praktijk benoemen waarin je dit in hebt moeten zetten en het zichtbaar was dit je dit goed afging?
Mogelijke vervolgvragen:

1. Welke **elementen** uit de opleiding hebben jou geholpen om dit kenmerk uit te kunnen voeren?
2. Zijn er dingen die jou nog beter hier op voor hadden kunnen bereiden? Zo ja, welke dingen zijn dit?

Lage score bij vraag 2:
5. Je scoort (kenmerk) op een (cijfer laag). Kan je een moment uit de praktijk benoemen waarin je dit in had moeten zetten en je merkte dat je hier niet voldoende op voorbereid was?

Mogelijke vervolgvragen:

1. Wat had jou kunnen helpen om hier beter op voorbereid te zijn geweest?
2. Welke **rol** had de **opleiding** hierin kunnen hebben?
3. Zou je deze elementen kunnen koppelen aan een cursus?
4. Ben je dit kenmerk ergens in de opleiding tegen gekomen.

Opvallende discrepantie in score vraag 1 en 2:
6A. Je geeft aan dat je (kenmerk) heel belangrijk vindt, maar scoort jezelf matig/onvoldoende. Kan je een voorbeeld in de praktijk beschrijven waarin je merkte dat het belangrijk was om dit te kunnen, maar je dit onvoldoende uit kon voeren?
Mogelijke vervolgvragen:

1. Waaraan merkte je dat je dit kenmerk onvoldoende uit kon voeren?
2. Wat had jou kunnen helpen om hier beter op voorbereid te zijn geweest?
3. Welke **rol** had de **opleiding** hierin kunnen hebben?

Bijlage 2: Vragenlijst docenten

Vragenlijst docenten
Wanneer onze studenten als afgestudeerd professional in het werkveld komen, ervaren ze direct veel verantwoordelijkheid waar ook een hoge mate van autonomie bij komt kijken. Om onze studenten hier goed op voor te kunnen bereiden doe ik onderzoek naar de mate waarin de opleiding studenten voldoende opleidt tot autonome professionals. Na onderzoek blijkt dat je de autonome professional in het pedagogisch werkveld kan typeren in vijf kenmerken.

Er volgen 5 vragen waarbij er gevraagd wordt om elk kenmerk te scoren van 1 tot 5 in de mate hoe belangrijk jij het betreffende kenmerk in de praktijk vindt, waarbij 5 ‘zeer belangrijk’ is en 1 ‘onbelangrijk’ is. Je mag daarbij de score 5 maximaal één keer toekennen en de score 4 maximaal twee keer. De overige scores zijn vrij in te vullen. Het is dus belangrijk om na te denken over een mogelijke volgordelijkheid van de kenmerken.
Na elke score van een kenmerk volgt een aanvullende vraag waarbij er inhoudelijk naar de opleiding gekeken wordt vanuit het kenmerk. Vul hier vooral in wat het eerst in je opkomt.

Vragen
1A: Hoe belangrijk vind je het kenmerk 'Actuele Kennis'? Denk eraan dat de score 5 maximaal één keer en de score 4 maximaal twee keer gegeven mag worden!

Onbelangrijk 1 2 3 4 5 Zeer belangrijk

1B: Welke elementen uit de opleiding dragen volgens jou bij aan het ontwikkelen van het kenmerk 'actuele kennis'? (Dit mogen specifieke leeractiviteiten zijn, maar ook elementen uit een leeractiviteit.)

1C: Zijn er momenteel elementen die je mist in de opleiding, die bij zouden kunnen dragen aan het versterken van het kenmerk 'actuele kennis'?

2A: Hoe belangrijk vind je het kenmerk 'effectieve besluitvorming'? Denk eraan dat de score 5 maximaal één keer en de score 4 maximaal twee keer gegeven mag worden!

Onbelangrijk 1 2 3 4 5 Zeer belangrijk

2B: Welke elementen uit de opleiding dragen volgens jou bij aan het ontwikkelen van het kenmerk 'effectieve besluitvorming'? (Dit mogen specifieke leeractiviteiten zijn, maar ook elementen uit een leeractiviteit.)

2C: Zijn er momenteel elementen die je mist in de opleiding, die bij zouden kunnen dragen aan het versterken van het kenmerk 'effectieve besluitvorming'?

3A: Hoe belangrijk vind je het kenmerk 'reflectieve houding'? Denk eraan dat de score 5 maximaal één keer en de score 4 maximaal twee keer gegeven mag worden!

Onbelangrijk 1 2 3 4 5 Zeer belangrijk

3B: Welke elementen uit de opleiding dragen volgens jou bij aan het ontwikkelen van het kenmerk 'reflectieve houding'? (Dit mogen specifieke leeractiviteiten zijn, maar ook elementen uit een leeractiviteit.)

3C: Zijn er momenteel elementen die je mist in de opleiding, die bij zouden kunnen dragen aan het versterken van het kenmerk 'reflectieve houding'?

4A: Hoe belangrijk vind je het kenmerk 'verantwoording in relatie tot cliënt, collega’s, instelling en samenleving'? Denk eraan dat de score 5 maximaal één keer en de score 4 maximaal twee keer gegeven mag worden!

Onbelangrijk 1 2 3 4 5 Zeer belangrijk

4B: Welke elementen uit de opleiding dragen volgens jou bij aan het ontwikkelen van het kenmerk 'verantwoording in relatie tot cliënt, collega's, instelling en samenleving'? (Dit mogen specifieke leeractiviteiten zijn, maar ook elementen uit een leeractiviteit.)

4C: Zijn er momenteel elementen die je mist in de opleiding, die bij zouden kunnen dragen aan het versterken van het kenmerk 'verantwoording in relatie tot cliënt, collega's, instelling en samenleving'?

5A: Hoe belangrijk vind je het kenmerk 'kritisch'? Denk eraan dat de score 5 maximaal één keer en de score 4 maximaal twee keer gegeven mag worden!

Onbelangrijk 1 2 3 4 5 Zeer belangrijk

5B: Welke elementen uit de opleiding dragen volgens jou bij aan het ontwikkelen van het kenmerk 'kritisch'? (Dit mogen specifieke leeractiviteiten zijn, maar ook elementen uit een leeractiviteit.)

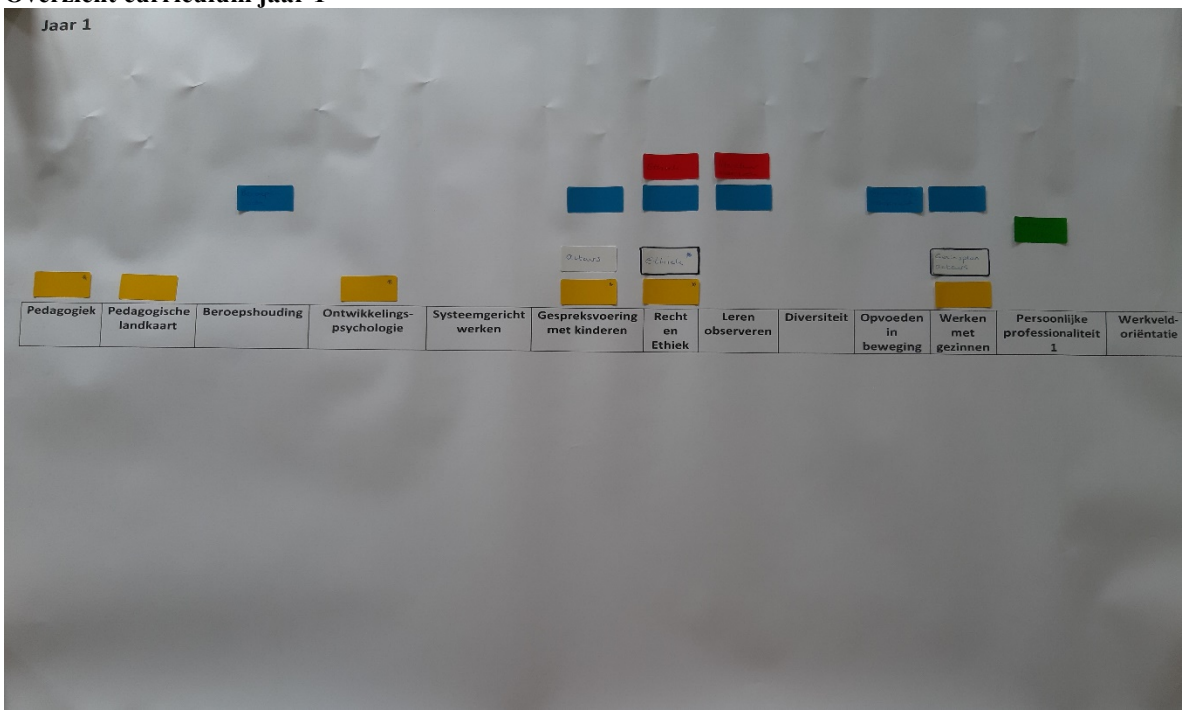
5C: Zijn er momenteel elementen die je mist in de opleiding, die bij zouden kunnen dragen aan het versterken van het kenmerk 'kritisch'?

Bijlage 3: Curriculumoverzicht inclusief stickers

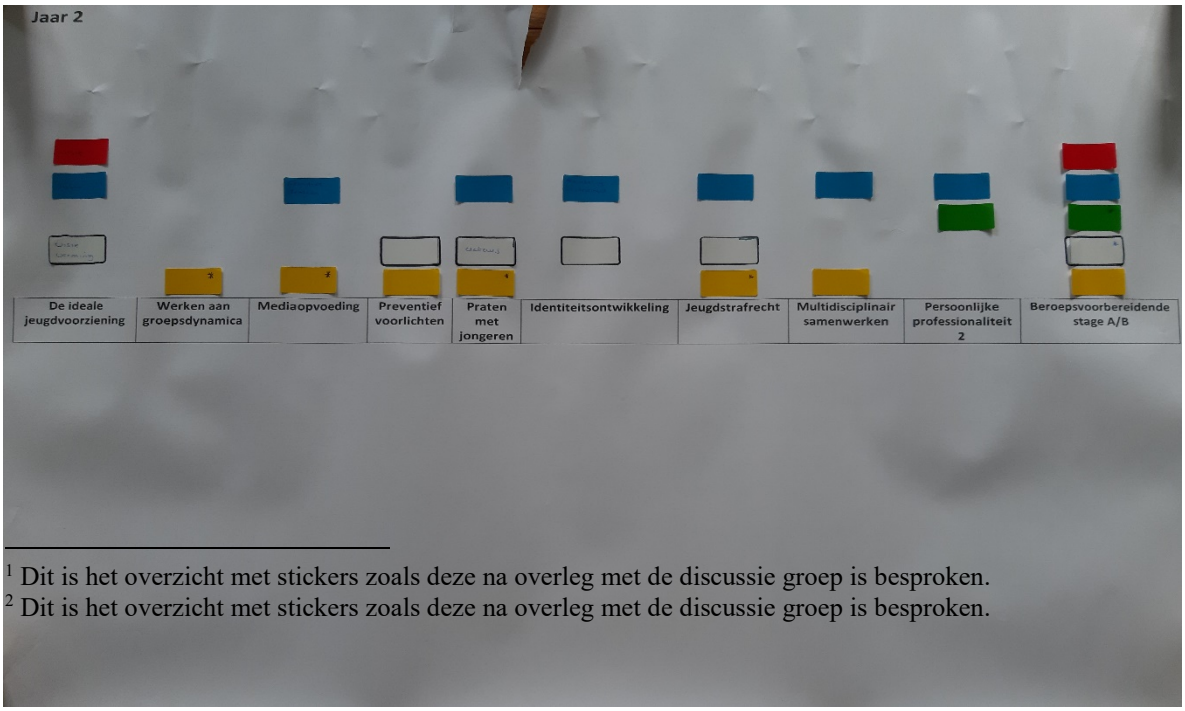
Legenda

Kenmerk van de autonome professional	Kleur
Actuele kennis	
Effectieve besluitvorming	
Reflectieve houding	
Verantwoording in relatie tot cliënt, collega, instelling en samenleving	
Kritisch	

Overzicht curriculum jaar 1[1]

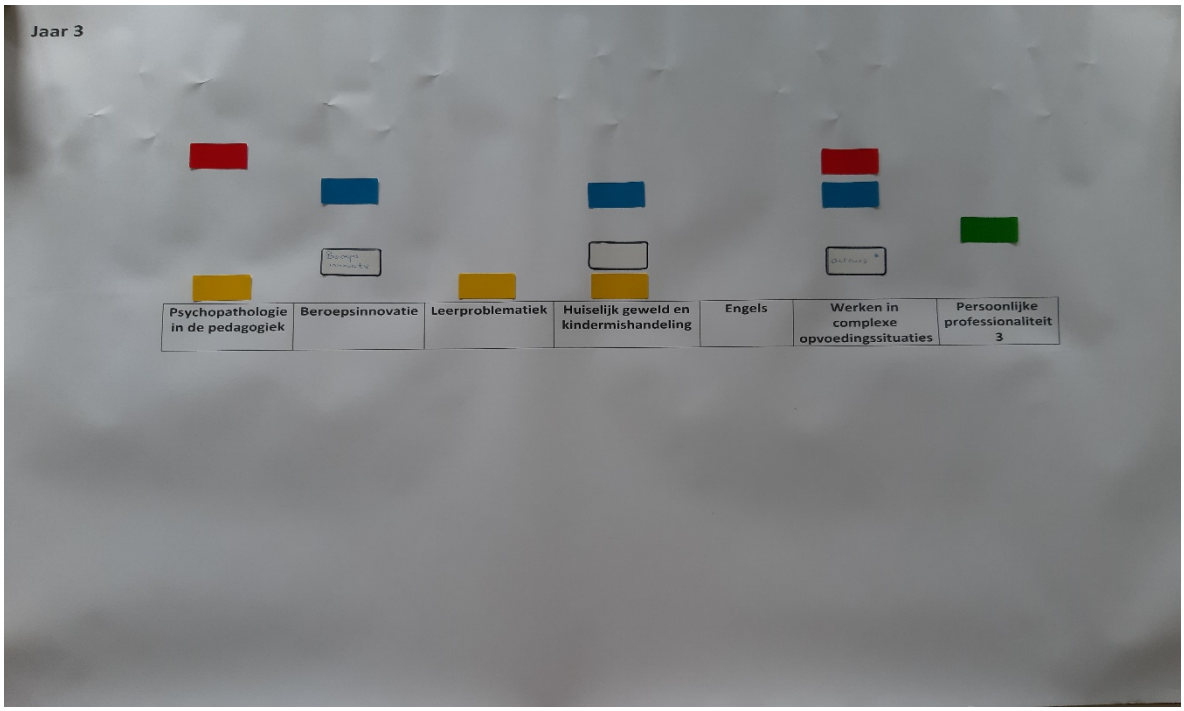


Overzicht curriculum jaar 2[2]

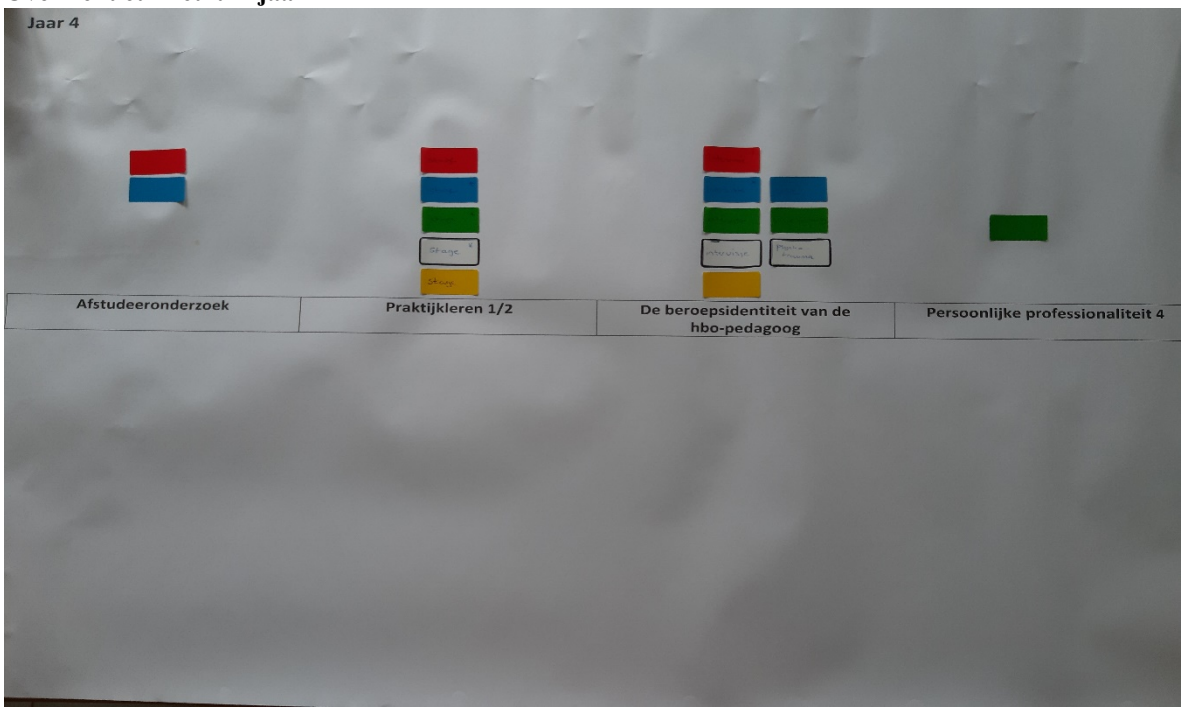


[1] Dit is het overzicht met stickers zoals deze na overleg met de discussie groep is besproken.
[2] Dit is het overzicht met stickers zoals deze na overleg met de discussie groep is besproken.

Overzicht curriculum jaar 3[3]



Overzicht curriculum jaar 4[4]



[3] Dit is het overzicht met stickers zoals deze na overleg met de discussie groep is besproken.
[4] Dit is het overzicht met stickers zoals deze na overleg met de discussie groep is besproken.