

“En, wat valt er nog meer te ontdekken?”



**Een onderzoek naar een verantwoorde aanpak
voor het bevorderen van kwaliteit
in reflectieverslagen**

Hetty Snoeij
S1029486
s1029486@student.windesheim.nl
17 juni 2011
Praktijkgericht onderzoek Master Sen
9SO. PRAKT
Docent: Ellen van Wetter

Inhoudsopgave

Samenvatting	4
1. Inleiding	5
1.1 Aanleiding van het onderzoek	5
1.2 Doelstelling en centrale vraagstelling	5
1.3 Onderzoeksvragen en deelvragen	5
1.4 Opbouw van het verslag	6
2. Theoretisch kader	7
2.1 Reflecteren	7
2.1.1 Wat is reflecteren	7
2.1.2 Verschillende tradities	
2.1.3 Problemen met betrekking tot reflecteren	8
2.1.4 Een uitnodigende benadering van reflecteren	9
2.2 Schriftelijk reflecteren	10
2.2.1 Wat is schriftelijk reflecteren	10
2.2.2 Voordelen van schriftelijk reflecteren	10
2.2.3 Problemen met betrekking tot schriftelijk reflecteren	11
2.3 Voorwaarden voor een verantwoorde aanpak	11
2.3.1 Onderdeel van een cyclus	11
2.3.2 Een individueel en persoonlijk proces	12
2.3.3 Structuur bieden	12
2.3.4 Feedback en dialoog	13
2.3.5 Beoordelingscriteria	13
2.3.6 Geven van kaders	13
3. Opzet en verantwoording van het onderzoek	15
3.1 Onderzoeksmethodes	15
3.1.1 Analyse van documenten	15
3.1.2 Interview met coaches	15
3.1.3 Analyse opdracht week/maandverslagen	16
3.1.4 Analyse week/maandverslagen	16
3.1.5 Studentenenquête	16
3.1.6 Interview met studenten	16
3.2 Afbakening van het onderzoek	16
3.3 Communicatie over het onderzoek	17
4. Onderzoeksresultaten	18
4.1 Resultaten analyse van documenten	18
4.1.1 Document landelijke kwalificaties MBO Pedagogisch Werk	18
4.1.2 Document leren, loopbaan, burgerschap	18
4.1.3 Proeve Terugblikken en Vooruitkijken	18
4.1.4 Landstede studiegids. Onderwijs en examenregeling	19
4.1.5 Leren in, aan en van de praktijk, een conceptueel kader	19
4.1.6 Handboek Coachen	19
4.1.7 Leermiddelen en materialen	19
4.1.8 Gids Beroepspraktijkvorming Opleiding PW	20
4.2 Resultaten interview coaches	21
4.3 Resultaten analyse opdracht week/maandverslagen	21
4.4 Resultaten analyse week/maandverslagen	23
4.4.1 Feedback in week/maandverslagen	23
4.4.2 Reflectie in week/maandverslagen	24
4.5 Resultaten studentenenquête	24

4.5.1 Reflecteren in het algemeen	24
4.5.2 Uitleg van de kaders	25
4.5.3 Bevindingen, ontdekkingen en motivatie	26
4.5.4 Begeleiding, feedback en beoordeling	27
4.5.5 Wat belangrijk wordt gevonden	28
4.6 Resultaten interview studenten	28
5. Conclusies, discussie, aanbevelingen	29
5.1 Conclusies	29
5.2 Discussie	30
5.3 Beperking	31
5.4 Aanbevelingen	32
Literatuur	33
Bijlagen	35
Bijlage 1 Opdracht week/maandverslagen	35
Bijlage 2 Checklist analyse van instrumenten	36
Bijlage 3 Vragen semigestructureerd interview coaches	37
Bijlage 4 Checklisten opdracht week/maandverslagen	39
Bijlage 5 Checklisten week/maandverslagen	40
Bijlage 6 Studentenenquête	41
Bijlage 7 Vragen semigestructureerd interview studenten	48
Bijlage 8 Weergave interview met coaches (uitgebreid)	49
Bijlage 9 Weergave open vragen studentenenquête (uitgebreid)	52

Samenvatting

Dit onderzoek beschrijft wat er volgens de literatuur nodig is om de kwaliteit van schriftelijk reflecteren van volwassen studenten te bevorderen. De ontdekkingsgerichte benadering van reflecteren als 'cultureel antropoloog' (Procee, 2011) blijkt hiervoor een goed uitgangspunt te zijn. In deze benadering gaat het namelijk niet om het verbeteren van iets dat de student niet goed genoeg doet, maar om het oprekken van denkkaders om zodoende tot nieuwe ontdekkingen te komen. Op basis van dit uitgangspunt worden er voorwaarden geformuleerd voor een verantwoorde aanpak. Een apart programma voor reflecteren in samenhang met praktijkervaringen en theoretische kennis (Procee & Visscher-Voerman, 2004) blijkt belangrijk. Reflectieopdrachten dienen een structuur en focus te bieden, die reflectie provoceren (McGuire, Lay & Peters, 2009). Een variatie van opdrachten in soort en complexiteit is wenselijk (Luken, 2010). Verder zijn adequate feedback (Luken, 2010), heldere beoordelingscriteria (Pauw, 2007) en duidelijke kaders (Moon, 2006, in Dymont & O'Connell, 2010) van belang. Deze uitgangspunten worden vergeleken met de aanpak, zoals een school voor Middelbaar Beroeps Onderwijs (MBO) die voor de volwassen variant van haar opleiding Pedagogisch Werk (PW) hanteert. Deze opleiding wordt gevolgd door studenten in de leeftijd tussen de twintig en veertig jaar. Duidelijk wordt dat de school een benadering van reflecteren gebruikt, die gericht is op het verbeteren van wat de student nog niet goed doet. Reflecteren blijkt als gevolg daarvan makkelijk te worden verward met evalueren.

1 Inleiding

In dit hoofdstuk staan de aanleiding van het onderzoek, de doelstelling en centrale vraagstelling, de onderzoeksvragen en de deelvragen centraal. Informatie hierover wordt in achtereenvolgende paragrafen weergegeven. Het hoofdstuk eindigt met een weergave van de opbouw van het verslag.

1.1 Aanleiding van het onderzoek

Reflecteren wordt belangrijk gevonden in het MBO. Het is op de volwassen variant van de opleiding PW Landstede te Zwolle, een vaardigheid die studenten geacht worden te beheersen. Deze vaardigheid wordt genoemd in het document *Landelijke Kwalificaties MBO Pedagogisch Werk* (2010), dat de vakspecifieke eisen van het beroep PW weergeeft. Deze vaardigheid komt echter eveneens voor in *Leren, Loopbaan en Burgerschap* (2007), een document dat de niet vakspecifieke eisen voor het MBO beschrijft. Ook bestaat een van de examenonderdelen van deze opleiding uit een proeve waarin de student dient te reflecteren. De studenten krijgen tijdens hun opleiding daarom diverse opdrachten waarbij zij geacht worden te reflecteren. Zo maken zij naar aanleiding van hun stage-ervaringen week- en maandverslagen en begeleidingsverslagen. Als coach en stagebegeleidster van deze studenten krijg ik veel van deze verslagen onder ogen. Naast het feit dat het lezen hiervan veel tijd vraagt, ervaar ik hierbij nog een belangrijker probleem. Veel studenten lijken het moeilijk te vinden om daadwerkelijk te reflecteren en vanuit hun reflecties te komen tot nieuwe leerdoelen. Bovendien wekken veel studenten de indruk dat ze deze opdrachten met weinig motivatie doen. Ze voeren ze uit, omdat het moet. Meerdere collega's delen deze bevindingen met mij. Dit onderzoek is er daarom op gericht inzicht te krijgen in wat er nodig is om volwassen studenten zinvol en gemotiveerd schriftelijk te laten reflecteren. Als uitgangspunt dient de opdracht voor het schrijven van de week- en maandverslagen naar aanleiding van de stage-ervaringen.

1.2 Doelstelling en centrale vraagstelling

De uiteindelijke doelstelling van het onderzoek is om te komen tot een aanpak waardoor de volwassen studenten van de in paragraaf 1.1 genoemde opleiding zich uitgedaagd voelen om schriftelijk te reflecteren en leren om dit functioneel te doen.

De centrale vraagstelling voor dit onderzoek luidt:

Wat is er nodig om de kwaliteit van het schriftelijk reflecteren in de week- en maandverslagen, die de genoemde studenten maken naar aanleiding van hun stage-ervaringen, te bevorderen? Wat zegt de literatuur over succesvolle aanpakken en hoe verhouden deze gegevens zich tot de manier waarop de opleiding dit nu aanpakt?

1.3 Onderzoeksvragen en deelvragen

De onderzoeksvragen en deelvragen luiden:

- a. Wat is er volgens de literatuur nodig om de kwaliteit van schriftelijk reflecteren naar aanleiding van stage-ervaringen van volwassen studenten te bevorderen?
 - Wat wordt er verstaan onder reflecteren?
 - Wat is het doel van reflecteren?
 - Wat wordt er verstaan onder schriftelijk reflecteren?
 - Wat is het doel van schriftelijk reflecteren naar aanleiding van stage-ervaringen?
 - Welke theorieën bestaan er om de kwaliteit van schriftelijk reflecteren van volwassenen te bevorderen?
 - Welke theorieën bestaan er om volwassen studenten hiertoe uit te dagen?
 - Welke van bovengenoemde theorieën worden met succes gebruikt?
- b. Welke aanpak om de kwaliteit van schriftelijk reflecteren naar aanleiding van stage-ervaringen te bevorderen hanteert de opleiding op dit moment?
 - Wat wordt er op de opleiding PW op Landstede verstaan onder reflecteren?
 - Met welk doel laat de opleiding de studenten reflecteren?

- Met welk doel laat de opleiding de studenten schriftelijk reflecteren naar aanleiding van stage-ervaringen?
 - Met welk doel laat de opleiding de studenten week- en maandverslagen schrijven naar aanleiding van hun stage-ervaringen?
 - Hoe is de opdracht voor deze week- en maandverslagen geformuleerd?
 - Welke methoden en manieren worden er gebruikt om studenten in deze verslagen schriftelijk te leren reflecteren naar aanleiding van hun stage-ervaringen?
- c. Wat is er volgens de studenten van de opleiding nodig om uitgedaagd te worden tot schriftelijk reflecteren naar aanleiding van hun stage-ervaringen?
- Hoe worden de methoden en manieren om hen naar aanleiding van hun stage-ervaringen schriftelijk te leren reflecteren in hun week- en maandverslagen, door de studenten ervaren?
 - Welke suggesties hebben zij om deze methoden en manieren te verbeteren?
 - Hoe wordt de opdracht voor de week- en maandverslagen ervaren?
 - Welke suggesties hebben de studenten om deze opdracht te verbeteren?
 - Welke suggesties om uitgedaagd te worden tot schriftelijk reflecteren naar aanleiding van hun stage-ervaringen, hebben de studenten zelf?

1.4 Opbouw van het verslag

In hoofdstuk 2 wordt een theoretisch kader neergezet, waarin de hierboven genoemde onderzoeksvragen vanuit de literatuur worden beantwoord. Op basis hiervan wordt een werktheorie geformuleerd, die als inzet zal dienen bij het onderzoek. In hoofdstuk 3 wordt de opzet van het onderzoek beschreven. De te gebruiken onderzoeksinstrumenten worden genoemd en verantwoord. In hoofdstuk 4 worden de resultaten van het onderzoek op een rij gezet. In hoofdstuk 5 tenslotte volgen de conclusies en aanbevelingen.

2 Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt gezocht naar antwoorden op de vraag wat er volgens de literatuur nodig is om de kwaliteit van schriftelijk reflecteren van volwassen studenten te bevorderen. Hiertoe wordt in paragraaf 2.1 eerst het begrip reflecteren nader omschreven, met inbegrip van voorkomende problemen. Een opvatting van reflecteren wordt gekozen als uitgangspunt. Deze wordt vervolgens nader toegelicht. Daarna wordt in paragraaf 2.2 ingegaan op schriftelijk reflecteren. Voordelen hiervan en problemen hiermee worden weergegeven. Tot slot worden er in paragraaf 2.3 voorwaarden voor een verantwoorde aanpak geformuleerd en onderbouwd.

2.1 Reflecteren

2.1.1 Wat is reflecteren?

Over reflecteren is en wordt nog steeds veel geschreven. Een eenduidige omschrijving van reflecteren lijkt echter niet te vinden. Zo stelt Pauw (2007) dat reflecteren “een container begrip” (p. 27) geworden is. Vos en Cowan (2009, p. 15) geven aan dat er verschillende vormen van dit begrip te onderscheiden zijn. Zij analyseren deze verschillende vormen en komen tot een aantal kenmerken. Zij beschrijven reflecteren als het beantwoorden van reflectieve vragen, waarbij telkens twee gedachtes met elkaar worden vergeleken.

Verschiedende vormen van reflectie ontstaan doordat het onderwerp, het tijdstip, het doel, de methode of het hulpmiddel verschilt. Als onderwerpen om op te reflecteren, onderscheiden zij vakinhoudelijke kennis en vaardigheden, samenwerking met anderen, de aanpak van problemen, en alles wat met de persoon zelf te maken heeft. Ten aanzien van het tijdstip constateren zij dat er voor, tijdens of na een activiteit gereflecteerd wordt. Mogelijke doelen zijn onder meer het oplossen van problemen of het herhalen van een succes. Er kan gereflecteerd worden door middel van bijvoorbeeld puntreflectie of intervisie. Er kan gebruikt worden van diverse hulpmiddelen, zoals aantekeningen of een geluidsrecorder.

2.1.2 Verschillende tradities

Een indeling in tradities werpt licht op het ontstaan van diverse vormen van reflecteren (Procee, 2006).

Reflecteren als ‘ingenieur’

Dewey (1933) wordt gezien als degene die als eerste over reflectie heeft geschreven. Veel publicaties verwijzen dan ook naar hem. Hij hanteert een cyclisch model van ervaringsleren. Daarin neemt “reflective thinking” een belangrijke plaats in. Zijn definitie luidt:

“Active, persistent and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it and the further conclusions to which it tends, constitutes reflective thought” (p. 9).

Zijn ideeën hebben volgens Hatton en Smith (1995, in Pauw, 2007) geleid tot verschillende interpretaties van reflecteren. Zo hebben Boud, Kolb en Schön (Fenwick, 2001) er hun eigen draai aan gegeven. Een toevoeging van Schön is onder meer het onderscheid in “single- en doubleloop” leren, dat hij samen met Argyris (1978) heeft ontwikkeld. De eerste manier van leren, die bestaat uit een “trial and error” aanpak, schuwde Dewey, maar wordt door Schön als een geaccepteerde vorm van leren beschouwd. Daarnaast benadrukt hij het belang van doubleloop leren, waarin sprake is van “reframing” oftewel herkaderen en herbenoemen van wat er is gebeurd. Het doel hiervan is te komen tot nieuwe handelingsstrategieën. Daarnaast is Schön (1983) ook degene, die de begrippen “reflection in”, tijdens een actie, en “reflection on action”, na de actie introduceert. Overkoepelend in deze traditie is, dat een probleem als uitgangspunt dient. Door de reflectie hierop worden nieuwe kennis en inzichten geconstrueerd, die leiden tot verbetering en professionele groei. Vandaar dat Procee (2011) dit reflecteren als “ingenieur” (p. 137) noemt.

Reflecteren als 'bevrijder'

Naast de traditie van Dewey, wordt de kritisch theoretische traditie van Habermas, Mezirov en Freire genoemd (Järvinen 1998, in Fenwick, 2001; Procee, 2006). Hierin wordt de nadruk gelegd op kritische zelfreflectie. Doel hiervan is bevrijding en emancipatie, door het doorbreken van blokkades die onderdrukkend werken. Van grote betekenis vanuit deze traditie is het door Mezirov ontwikkelde idee van transformationeel leren (1991, in Fenwick, 2001). Naast het niveau van "single- en doubleloop" leren onderscheidt hij nog een derde niveau. Ook wel "tripleloop" leren genoemd (Hendriksen, 2009). Op dit derde niveau van leren wordt door middel van kritische reflectie onderzocht in hoeverre iemands overtuigingen van invloed zijn op een diepliggende blokkade of probleem. Een dergelijk onderzoek kan leiden tot daadwerkelijke verandering van de reflectant. Procee (2011) noemt dit reflecteren als "bevrijder" (p. 137).

Reflecteren als 'cultureel antropoloog'

Naast bovengenoemde tradities zet Procee (2006) de filosofie van Kant. Hij is van mening dat zijn ideeën geschikter zijn om het begrip van reflectie in het onderwijs te begrijpen. Kant schreef:

"To reflect is to compare and to hold given presentations either with other presentations or one's cognitive power, in reference to a concept that this (activity) makes possible" (1790, in Procee 2006, p. 237).

Procee (2006) geeft aan dat de filosofie van Kant drie verschillende delen bevat: verstand, oordeelsvermogen en rede. Om het begrip van reflecteren te kunnen bevatten is het voldoende ons te richten op het verstand en het oordeelsvermogen. Verstand duidt op het vermogen logische, theoretische en conceptuele regels te begrijpen. Oordeelsvermogen duidt op het vermogen om ervaringen te verbinden met regels en wetmatigheden en is daarmee een synoniem voor reflectie. Beide vermogens zijn belangrijk. Studenten moeten bestaande concepten en theorieën kennen, maar ook leren om verbindingen te leggen tussen dat wat zij weten en de realiteit waarin zij werken. Het eerste leren zij door formeel onderwijs. Het tweede leren zij door allerlei verbindingen te leggen in hun pogingen om de wereld, hun professie en zichzelf te ontdekken. De nadruk van reflectie ligt hiermee niet op het zichzelf verbeteren of bevrijden, maar op het doen van ontdekkingen met betrekking tot hun beroep, de wijde wereld en hun eigen persoon met als doel het ontwikkelen van oordeelsvermogen. Elk willekeurig object of onderwerp kan een vertrekpunt vormen. Volgens Procee (2011) reflecteert de student als het ware als een "cultureel antropoloog" (p.138), waarbij hij zichzelf in zijn omgeving onderzoekt als een bijzondere stam. Het gaat er hierbij niet om dat je niet deugt of dat je ernstige blokkades moet overwinnen, maar dat het interessant is om te kijken hoe verschillend je bent.

2.1.3 Problemen met betrekking tot reflecteren

Reflecteren wordt gezien als een veel belovende vernieuwing in het onderwijs (Procee, 2006). Toch is het de vraag in hoeverre dit waargemaakt wordt en kan worden. Volgens meerdere auteurs, waaronder Korthagen (2008) en van Woerkom (2010) staat onderzoek hiernaar nog in de kinderschoenen. Volgens Dymont & O'Connell, (2010) heeft onderzoek uitgewezen dat goed reflecteren voor veel studenten moeilijk is. Luken (2010) stelt op basis van literatuuronderzoek met empirische onderzoeksresultaten als bron, dat het zelfs nog onduidelijk is in hoeverre dit te leren is. Onder meer Pauw (2007) constateert, dat er vaak van uit wordt gegaan dat men al kan reflecteren. Het reflecteren blijft echter vaak beperkt tot zelfevaluatie. Deze zelfevaluatie leidt met regelmaat slechts tot zelfverontschuldigen en goede voornemens, waar niets mee wordt gedaan (Procee & Visscher-Voerman, 2004). In de oudere en hoger opgeleide doelgroepen lijkt de kwantiteit van reflecteren in een gunstige onderwijsomgeving te kunnen toenemen. Het bevorderen van de kwaliteit is echter moeilijker (Luken, 2010). Reflecteren wordt pas betekenisvol en effectief als aan bepaalde eisen wordt voldaan. Zo noemen Vos en Vlas (2000) dat de student zelfvertrouwen, openheid, creativiteit

en besluitvaardigheid moet bezitten. Om zelfstandig te kunnen reflecteren, moet de student volgens Kessener (2010) onder meer in staat zijn om “als een vlieg aan het plafond” (p. 11) naar zichzelf te kijken en divergent te denken. Volgens haar is dit niet iets wat iedereen als vanzelf beheerst, maar baart oefening hierin kunst. Een mening die volgens Procee en Visscher-Voerman (2004) ook door Kant gedeeld werd. Kant ging er vanuit dat oordeelsvermogen, wat zoals hierboven is toegelicht gelijk staat aan reflectievermogen, niet aangeleerd, maar wel geoefend kan worden. Voor diegenen die vanuit zichzelf al de neiging hebben om te reflecteren zal dit geen probleem zijn. Voor studenten die dit niet vanuit zichzelf doen, is het echter wenselijk om manieren van onderwijs te ontwikkelen, zodat zij hierin ervaring kunnen opdoen. Correia en Bleichner (2008) zien dit als een tijdsinvestering, die als onderdeel van een opleiding moet worden beschouwd.

Naast bovengenoemd probleem bestaat er een ander dilemma. Meijers (2008, in Luken, 2010) concludeert uit kwalitatief onderzoek, dat reflecteren bij veel studenten weerstand op roept. Studenten ervaren het als een verplichting. Hiervoor zijn diverse oorzaken aan te geven. Procee (2006) merkt op dat bij reflecteren vaak wordt uit gegaan van een probleem en van datgene wat iemand niet goed doet of kan. Dit ziet hij als psychisch belastend, beperkend en niet uitnodigend. Hoewel juist problemen en dilemma's tot de behoefte kunnen leiden om te reflecteren, omdat men deze op wil lossen (Benammar, 2005), wordt zijn bezwaar door vele auteurs, waaronder Korthagen (2006) herkend. Volgens de Response Styles Theory (Moberly & Watkins, 2008, in Luken, 2010) kunnen reflectieopdrachten waarbij gevraagd wordt om stil te staan bij alleen negatieve ervaringen leiden tot piekeren en uiteindelijk zelfs tot depressie. Janssen de Hullu en Tigelaar (2008) hebben met gebruikmaking van de 'positieve psychologie' van Seligman en Csikszentmihalyi (2000, in Janssen et al., 2008) een onderzoek gedaan naar het verschil tussen reflecteren vanuit problemen en reflecteren vanuit positieve ervaringen. De volgende uitspraak werd hierbij bevestigd:

“ It is well known that negative emotions lead to a narrowing of the mind and a reduced problem-solving ability and thus to inhibition of willingness and ability to try out new things. Recent research has shown that positive emotions have the opposite effect and lead to an increase in thinking and to greater willingness in ability to try out new things” (Frederickson, 2002, in Janssen et al., 2008, p. 118).

Reflecteren naar aanleiding van positieve ervaringen bleek te leiden tot ideeën die meer innovatief waren dan wanneer een probleem als uitgangspunt werd gekozen. Bovendien hadden de studenten er meer vertrouwen in dat zij deze nieuwe ideeën daadwerkelijk uit zouden gaan voeren. Dit was veel minder het geval ten aanzien van de oplossingen die bedacht waren naar aanleiding van de probleemervaringen.

Ondanks de genoemde bedenkingen, wordt in dit onderzoek uitgegaan van de opvatting dat reflectievermogen bevorderd kan worden. Een keuze voor een uitnodigende benadering van reflecteren, die niet bedreigend is voor studenten, lijkt van belang.

2.1.4 Een uitnodigende benadering van reflecteren

De ontdekkingsgerichte benadering van reflecteren als 'cultureel antropoloog' lijkt zonder meer te voldoen aan een uitnodigende vorm van reflecteren. Hierbij staat immers het doen van ontdekkingen centraal. Om deze benadering beter te kunnen begrijpen volgt een korte weergave van de door Procee en Visscher-Voerman (2004) ontwikkelde systematiek. In hun benadering is de opgedane ervaring het vertrekpunt van het reflecteren. Het gaat er om een vorm van reflectie te provoceren, die het midden houdt tussen een te grote abstractie en een te grote concreetheid. Te abstract is te ver bij iemand vandaan en daagt niet uit, omdat het niets zegt. Te concreet is te dichtbij, zodat er niet meer nagedacht hoeft te worden. Dat daagt evenmin uit. Normaal gesproken zal men reflecteren op een punt in de ervaring, bijvoorbeeld de aanpak van een activiteit met een groep kinderen op een kinderdagverblijf. Vaak leidt dit tot een soort evaluatie. Bijvoorbeeld: hoe wilde ik deze activiteit aanpakken? Heb ik dit zo gedaan? Wat ging goed en wat kon beter? Hiermee blijft de student feitelijk te

dichtbij de ervaring. Het denkkader wordt hierdoor niet opgerekt. De auteurs achten het zinvoller om een punt buiten de ervaring te kiezen en van daar uit te reflecteren. Ten aanzien van de ervaring van het aanbieden van een activiteit aan een groep kinderen op het kinderdagverblijf, zou dit punt kunnen zijn: de interactie tussen kinderen. Tussen de ervaring en het punt ontstaat “reflexieve ruimte” (p. 38), die tot allerlei inzichten en ontdekkingen kan leiden. De student zou zich af kunnen vragen hoe tijdens de gegeven activiteit de interactie tussen kinderen bevorderd werd, of welke andere activiteiten dit zouden kunnen doen en welke hij daarvan graag aan zou bieden. Op deze manier wordt de student geactiveerd om vanuit een andere invalshoek naar de ervaring te kijken. Hierdoor worden nieuwe ontdekkingen min of meer uitgelokt, naar aanleiding van de bestaande ervaring. Dit punt buiten de ervaring kan een begrip uit de theorie zijn, een benodigde competentie, een kleur. Allerlei varianten zijn mogelijk. Zolang het maar het vermoeden biedt er iets van te kunnen leren. Deze vorm van reflectie noemen de auteurs puntreflectie. Vanuit deze gedachtegang hebben zij ook een lijnreflectie, driehoekreflectie en cirkelreflectie ontwikkeld. Een dergelijke benadering is niet bedreigend voor de student, aangezien het niet gaat om het verbeteren van iets dat de student niet goed genoeg doet. Het accent ligt niet op problemen of op negatieve ervaringen, maar op het oprekken van denkkaders om zodoende “impliciete keuzen expliciet te maken” (Procee & Visscher-Voerman, 2004, p. 38). Gezien de aard van deze benadering van reflecteren, zal deze als uitgangspunt dienen voor dit onderzoek.

2.2 Schriftelijk reflecteren

2.2.1 Wat is schriftelijk reflecteren ?

Uit de kenmerken van Vos en Cowan (2009), zoals beschreven in paragraaf 2.1.1, kan opgemaakt worden dat schriftelijk reflecteren een vorm van reflecteren is, waarbij aantekeningen en schriftelijke verslaglegging gebruikt worden als hulpmiddel. De kern van schriftelijk reflecteren is daarmee dezelfde als die van reflecteren zonder ‘pen en papier’, namelijk het uitoefenen van het vermogen om ervaringen te verbinden met regels en wetmatigheden. Het schriftelijk weergeven van de reflectie kan verschillende voordelen bieden.

2.2.2 Voordelen van schriftelijk reflecteren

In de literatuur worden meerdere voordelen van schriftelijk reflecteren genoemd. De volgende hiervan sluiten aan bij de gekozen benadering van reflecteren als ‘cultureel antropoloog’ en zijn daarmee bruikbaar in het kader van dit onderzoek. Er wordt hierbij onderscheid gemaakt in voordelen met betrekking tot het leren reflecteren en het proces van het reflecteren zelf.

Voordelen ten aanzien van het leren reflecteren:

1. Het is een manier voor het ontwikkelen van (een hoger niveau van) reflectievermogen, kritisch denken en een vragende houding (McGuire et al., 2009).
2. Het schept gunstige leervoorwaarden: opschrijven dwingt om tijd en ruimte te nemen voor reflectie; het moedigt onafhankelijk denken en eigenaarschap aan; het kan het uiten van gevoelens makkelijker maken (Moon, 1999, in Kerka, 2002).
3. Door het vast te leggen kan worden getoond wat er is geleerd, zodat de docent geïnformeerd kan worden over de ontwikkeling (Pauw, 2007).

Voordelen ten aanzien van het proces van reflecteren zelf:

4. Het is een manier voor het vastleggen van de professionele ontwikkeling (Korthagen, 2006). Er kan later naar worden terug gekeken en het kan gebruikt worden als informatiebron.
5. Het kan leiden tot nieuwe ideeën (Boezema & Woudenburg, 2003 in Doesburg, 2008).
6. Door het schrijven kan verheldering door ordening van gevoelens en feiten ontstaan (Palmer, 2005).

2.2.3 Problemen met betrekking tot schriftelijk reflecteren

Ook met betrekking tot schriftelijk reflecteren worden diverse problemen gesignaleerd. Reflecteren zelf roept, zoals besproken in paragraaf 2.1.3, al weerstand op bij studenten. Dit geldt nog sterker voor schriftelijk reflecteren. Opdrachten hiertoe worden vaak gezien als een vervelende verplichting en niet serieus genomen. Studenten hebben het gevoel dat ze er mee worden overvoerd (Pauw, 2007). De opdrachten kosten hen veel tijd, zonder dat deze in hun ogen tot echte leerresultaten leiden (Luken, 2010). Volgens Benammar (2005) zijn studenten doorgaans niet echt met een denkproces over hun handelen bezig. Ze blijven steken in het opsommen van wat ze hebben gedaan. Daarom vinden ze het ook niet leuk. Ook Dymont & O'Connell (2010) stellen dat reflectieverslagen vaak bestaan uit oppervlakkige beschrijvingen. Verbindingen met de theorie zijn regelmatig ver te zoeken. Er worden diverse oorzaken voor deze problemen onderscheiden. Genoemd is al het gegeven dat goed reflecteren voor veel studenten moeilijk is en geoefend en ontwikkeld dient te worden. Daarnaast zet de aard van de opdrachten voor het schrijven van reflectieverslagen studenten vaak niet aan tot echt reflecteren (Procee & Visscher-Voerman, 2004). De angst van studenten om zichzelf op papier bloot te geven, het gebrek aan tijd om dit goed te doen en onzekerheid over een correct gebruik van spelling en grammatica spelen eveneens een rol (Garland 1999, in Kerka, 2002). Tot slot heeft de cultuur van beoordelen in het onderwijs invloed. Waarop wordt het verslag beoordeeld? Op de inhoud of op het niveau van reflecteren? Wie leest het verslag en in hoeverre kan wat er in alle open en eerlijkheid is beschreven gevolgen hebben voor andere beoordelingen (Boud, 2001)? Bovengenoemde maakt duidelijk dat een verantwoorde aanpak gewenst is om de kwaliteit van schriftelijk reflecteren te bevorderen.

2.3 Voorwaarden voor een verantwoorde aanpak

In deze paragraaf worden bestaande theorieën over een verantwoorde aanpak met betrekking tot het bevorderen van de kwaliteit van schriftelijk reflecteren naar aanleiding van stage-ervaringen onderzocht. Op basis hiervan worden voorwaarden geformuleerd, die als inzet voor het onderzoek gebruikt worden.

2.3.1. Onderdeel van een cyclus

Voordat van studenten verwacht kan worden dat zij kwalitatief goede reflectieverslagen schrijven, zal hen geleerd moeten worden wat er onder reflecteren wordt verstaan en hoe zij dit toe kunnen passen (Vos & Cowan, 2009). Zoals in paragraaf 2.1.3 al naar voren is gekomen is het wenselijk hiervoor een apart programma te ontwikkelen en apart tijd te nemen. Volgens Luken (2010) moet er niet eenzijdig de nadruk gelegd worden op het denken. Ook andere aspecten die het functioneren aangaan, acht hij belangrijk, zoals het observeren van jezelf en de reacties van andere mensen. Tot actie komen en iets uitproberen. Hij ziet reflecteren als onderdeel van een cyclus. Procee en Visscher-Voerman (2004) geven aan dat alleen het hanteren van het oordeelsvermogen niet bijdraagt aan de ontwikkeling van kennis, net zomin als alleen het ontwikkelen van regels en theorieën. Het heeft slechts zin wanneer dit gedaan wordt in samenhang met elkaar. Van Enthoven (2003) stelt in haar ontwikkelingsschema dat de student eerst handelingsrepertoire en praktijkkennis nodig heeft om zinvol en effectief te kunnen reflecteren. Dit komt overeen met het model van Turchaminova (in Neelen, 2003). De student is pas aan reflecteren toe, wanneer hij zichzelf staande kan houden in de praktijksituatie en weet welke activiteiten hij dient uit te voeren. Dit leidt tot de volgende voorwaarden:

Reflectie is een onderdeel van een cyclus. Aan dit onderdeel wordt in het opleidingsprogramma apart aandacht besteed, maar wel in samenhang met het opdoen van praktijkervaring en het leren van theoretische kennis. Hiertoe is een apart opleidingsprogramma ontwikkeld. In dit programma start de student pas met reflecteren op het moment dat hij zich staande kan houden en weet wat er van hem wordt verwacht binnen de opleiding en het stageadres. Ook dient hij op dat moment al enig handelingsrepertoire te hebben opgebouwd in de stagepraktijk.

2.3.2 Een individueel en persoonlijk proces

Pauw (2007) noemt het belang van reflecteren op datgene wat de student in meer of mindere mate raakt of geraakt heeft. Dat is wat hem vaak aan het denken zet. Procee en Visscher-Voerman (2004) verwoorden dat het gaat om de persoonlijke verwerking van ervaringen, waardoor deze vorm van leren voor ieder verschillend zal zijn en niet volgens een vast recept kan verlopen. Luken (2010) benadrukt eveneens het persoonlijke van het proces van reflecteren. Hij vindt het belangrijk dat er aangesloten wordt bij “het ontwikkelingsniveau, de kenmerken en de situatie van de persoon” (p. 31). Ook Korthagen (2006) adviseert rekening te houden met de verschillen tussen studenten en voldoende keuzemogelijkheden aan te bieden. Hij brengt dan ook een fasering in het reflecteren aan. Vos en Vlas (2009) hebben een taxonomie ontwikkeld op basis waarvan reflectieopdrachten ingedeeld kunnen worden van eenvoudig naar meer complex. Deze bevindingen leiden tot de volgende voorwaarden:

Reflecteren wordt gezien als een persoonlijk proces. De student moet in de gelegenheid gesteld worden dit ook als zodanig te ervaren. Vragen en opdrachten dienen aan te sluiten bij het ontwikkelingsniveau, de kenmerken en de situatie van de individuele student. Dit betekent dat het geprogrammeerde onderdeel met betrekking tot reflecteren opdrachten kent die in complexiteit van elkaar verschillen en dat er per opdracht varianten bestaan. Hiermee wordt ingespeeld op de diversiteit.

2.3.3 Structuur bieden

McGuire et al. (2009) geven aan dat, hoewel vrij denken en vrij schrijven nuttig kunnen zijn, gebrek aan structuur en focus in reflectieverslagen de analytische vaardigheden die nodig zijn voor de complexe praktijk onmogelijk kunnen bevorderen. Volgens English (2001, in Kerka, 2002) dient er een duidelijke opdracht geformuleerd te worden met heldere richtlijnen om diepgang in reflectie te bereiken. Voor een dergelijke opdracht zouden een of meerdere modellen als uitgangspunt kunnen dienen. Er zijn heel wat van deze modellen bedacht. Over de manier waarop reflectie in deze modellen geprovoceerd kan worden, bestaan echter verschillende opvattingen. Niet al deze opvattingen komen overeen met de gekozen benadering van reflecteren als ‘cultureel antropoloog’. Bijvoorbeeld de opvatting dat het belangrijk is om de ervaring waarop wordt gereflecteerd uitgebreid te verwoorden, omdat daar de basis ligt van problemen en leervragen. In het verslag dienen hier dan al reflecterend oplossingen voor bedacht te worden. Soms zijn onderdelen van dergelijke modellen wel weer geschikt. Dat is bijvoorbeeld het geval bij Korthagen (2006). In zijn model hanteert hij “concretiseervragen” (p. 16). Hij wil aankomende leraren naar aanleiding van een concrete ervaring in de klas, na laten denken over het volgende: wat wilde, voelde, dacht, deed ik?; wat wilden, voelden, dachten, deden de leerlingen? Het leggen van verbanden tussen deze vragen kan leiden tot nieuwe inzichten. Wat in allerlei modellen overeenkomt en strookt met de gekozen benadering van reflecteren, is de opvatting dat het belangrijk is dat er in het verslag linken gelegd worden tussen een ervaring en aanwezige kennis. Interessant is wat dit betreft het model van Correia en Bleichner (2008, p. 44, 45). Het sluit aan bij de gekozen benadering van reflecteren. Zij stellen dat wanneer de student verbindingen maakt met wat hij al weet, een nieuwe context beter kan begrijpen. Zij baseren dit op onderzoek naar leesbegrip. Op basis hiervan hanteren de auteurs een model waarin de student naar aanleiding van gerichte vragen die naar de stage-ervaring verwijzen, uitgedaagd worden om de volgende verbindingen te maken: ervaring – zelf (persoonlijke levenservaringen); ervaring – andere ervaring in gelijksoortige setting; ervaring – wereld (zoals lessen, literatuur, kranten, gesprekken). Daarnaast raden zij het gebruik van zogenaamde “reflection markers” aan. Dit zijn korte uitingen, die reflectie provoceren, zoals: “Ik was verrast dat.....” of “Vergeleken met toen ik zelf zo oud was...”. Deze bevindingen leiden tot de volgende voorwaarden:

De opdracht voor een reflectieverslag biedt de student een structuur en een focus, die reflectie volgens de gekozen benadering van reflecteren provoceert. Dat houdt in dat de student:

- vrij is in het kiezen van een stage-ervaring en niet wordt gestimuleerd om uit te gaan van een probleem of iets negatiefs;
- wordt gevraagd vanuit een punt buiten de gekozen ervaring naar die ervaring te kijken, zonder daarover een oordeel te hoeven uitspreken;
- wordt gevraagd linken te leggen tussen een stage-ervaring en aanwezige kennis;
- wordt uitgedaagd tot nieuwe ontdekkingen, vragen of inzichten te komen.

2.3.4 Feedback en dialoog

Volgens Dymont en O'Connell (2010) speelt transparante, eerlijke en consistente feedback van een begeleider een belangrijke rol bij het bevorderen van het reflectievermogen. Wanneer deze mondjesmaat of op een ongepaste manier wordt gegeven, is de kans groot dat de studenten hun interesse voor het schrijven van reflectieverslagen verliezen. Ook McGuire et al. (2009) benadrukken het belang van goede feedback. Het motiveert studenten, het houdt hen meer alert ten aanzien van de kwaliteit van reflecteren en het dwingt hen tot meer verdieping te komen. Fenwick (2001, in Dymont & O'Connell, 2010), voegt hier aan toe dat het studenten zicht kan geven op blinde vlekken en dat er door middel van de feedback een dialoog kan ontstaan, waardoor vaak nieuwe ideeën en vragen opgeroepen worden. Door een dergelijke dialoog kunnen studenten, die het schrijven van dit soort verslagen een eenzame bezigheid vinden, zich minder alleen voelen. Procee en Visscher-Voerman (2004) stellen dat voor reflecteren minimaal twee partijen nodig zijn, die in het gunstigste geval ook daadwerkelijk bestaan uit twee personen. De tweede persoon zou overigens ook een medestudent kunnen zijn. De reflectiepartner zorgt voor de nodige afstand tot de ervaring en stelt vragen ter ondersteuning van het leerproces. Ook Luken (2010) stelt dat er sprake moet zijn van feedback en dialoog, omdat dit het reflecteren makkelijker maakt. Vertrouwen, inleving, geduld en eerlijkheid, vindt hij hierbij belangrijk. Deze bevindingen leiden tot de volgende voorwaarden:

Reflectie vindt plaats in de vorm van een dialoog. Bij het schrijven van reflectieverslagen betekent dit, dat een begeleidend docent met regelmaat op gepaste wijze transparante en eerlijke feedback geeft. De feedback bestaat onder meer uit het stellen van vragen ter ondersteuning van het leerproces van de student. Er wordt hierbij gestreefd naar een basis van vertrouwen.

2.3.5 Beoordeling en criteria

Er zijn studenten die behoefte hebben aan een beoordeling van hun reflectieverslagen. Sommigen willen deze graag uitgedrukt zien in een cijfer. Een dergelijk oordeel kan studenten echter ook blokkeren (McGuire et al., 2009). Een ander risico is dat studenten zich teveel gaan richten op de vereiste criteria en te weinig op de ontdekkingen die zij door middel van de reflectie kunnen doen (Chandler, 1997, in Dymont & O'Connell, 2010). Pauw (2007) pleit voor een recensiemodel. Als voordeel hiervan noemt zij dat bij een dergelijk model zowel het geheel als de delen worden gezien en makkelijk recht kan worden gedaan aan verschillen. Hoe dan ook, er dient bij een eventuele beoordeling onderscheid gemaakt te worden tussen de inhoud en het proces van reflecteren. Hiertoe dienen volgens Pauw (2007) duidelijke beoordelingscriteria opgesteld te worden. Dit leidt tot de volgende voorwaarden:

Indien er voor gekozen wordt om reflectieverslagen te beoordelen, dient hierbij onderscheid gemaakt te worden in de inhoud van het verslag en het proces van reflecteren. Hiertoe worden heldere beoordelingscriteria opgesteld.

2.3.6 Geven van kaders

Onderzoek toont aan dat verwarring omtrent de kaders van reflectieverslagen invloed kan hebben op het niveau van reflecteren (Moon, 2006, in Dymont & O'Connell, 2010). Dit betekent dat de volgende vragen beantwoord moeten zijn, voordat studenten deze opdrachten uit gaan voeren:

- Wat is het doel van het schrijven van een reflectieverslag?

- Hoe past deze opdracht in het totaalprogramma van de studie?
- Wie gaat de verslagen lezen?
- Hoe wordt er beoordeeld en wat zijn de criteria?
- Hoe telt een eventuele beoordeling mee?
- Wat zijnde specifieke vereisten met betrekking tot het aantal in te leveren verslagen, het aantal pagina's per verslag, inleverdata, enzovoort.

Dit leidt tot de volgende voorwaarde:

Voordat de studenten een reflectieverslag gaan schrijven zijn zij op de hoogte van de kaders.

3 Opzet en verantwoording van het onderzoek

In dit hoofdstuk worden in achtereenvolgende paragrafen de onderzoeksmethodes, de afbakening van het onderzoek en de communicatie over het onderzoek weergegeven.

3.1 Onderzoeksmethodes

Om te komen tot een antwoord op de onderzoeksvragen wordt naast de in het theoretisch kader onderzochte literatuur, gebruik gemaakt van de volgende onderzoeksmethodes: een analyse van zowel landelijke documenten als documenten van de school zelf, een interview met coaches, een analyse van de opdracht van de week/maandverslagen, een analyse van door studenten gemaakte week/maandverslagen, een enquête onder studenten en een interview met studenten. In onderstaande paragrafen wordt aangegeven en verantwoord met welk doel en op welke wijze deze instrumenten worden ingezet. Naast de deelvragen, zoals verwoord in hoofdstuk 1, dient de in het theoretisch kader geformuleerde werktheorie hierbij als uitgangspunt.

3.1.1 Analyse van documenten

Om duidelijk te krijgen welke aanpak gehanteerd wordt om de kwaliteit van schriftelijk reflecteren naar aanleiding van stage-ervaringen te bevorderen, worden diverse documenten onderzocht. Gekozen is voor zowel landelijke documenten als documenten van de school, waar de opleiding Pedagogisch Werk gebruik van maakt of kan maken. Het betreft de volgende documenten: *Landelijke Kwalificaties MBO Pedagogisch Werk* (2010), *Leren, Loopbaan en Burgerschap* (2007), *Proeve Terugblikken en Vooruitkijken* (2010), *Landstede Studiegids. Onderwijs en examenregeling* (2010 b), *Leren in, aan en van de praktijk, een conceptueel kader* (2009 c), *Handboek Coachen* (2009 a), *Leermiddelen en materialen* (2009 b), *Gids Beroepspraktijkvorming Pedagogisch Werk Kinderopvang volwassen variant* (2010 a). In deze Gids Beroepspraktijkvorming staat de opdracht voor de week/maandverslagen. In de documenten wordt gezocht naar informatie over de volgende vragen:

- Wat wordt er verstaan onder reflecteren?
- Met welk doel dient de student te kunnen reflecteren?
- Met welk doel dient de student schriftelijk te kunnen reflecteren naar aanleiding van stage-ervaringen?
- Bij welke van de drie benaderingen van reflecteren, zoals besproken in het theoretisch kader, past deze omschrijving?
- Met welke doel dient de student week/maandverslagen te schrijven naar aanleiding van stage-ervaringen.
- Welke methoden, manieren en opdrachten worden er gebruikt om de studenten te leren schriftelijk te reflecteren naar aanleiding van stage-ervaringen?
- Is er sprake van een opleidingsprogramma voor reflecteren?

3.1.2 Interview met coaches

Naast de analyse van de documenten kan ook een interview met coaches helderheid verschaffen over welke aanpak er op de opleiding gehanteerd wordt om de kwaliteit van schriftelijk reflecteren naar aanleiding van stage-ervaringen te bevorderen. De coaches begeleiden de studenten namelijk bij hun stages. Dit doen zij onder meer tijdens wekelijkse groepsbijeenkomsten. In deze bijeenkomsten zetten zij ook de week/maandverslagen uit bij de studenten. De coaches worden geacht de studenten hierbij te begeleiden en de verslagen te lezen. Er wordt daarom met twee van de drie coaches van de opleiding een semigestructureerd interview afgenomen. Een interview met twee van hen zal een redelijk compleet beeld geven en zicht op eventuele verschillen in visie en aanpak. Er is gekozen voor de coaches die niet op een andere wijze bij dit onderzoek zijn betrokken. Het doel van deze interviews is om een antwoord te krijgen op dezelfde vragen als in paragraaf 3.1.1.

3.1.3 Analyse opdracht week/maandverslagen

Om nog meer inzicht te krijgen in de aanpak die de opleiding hanteert, wordt de opdracht voor de week/maandverslagen geanalyseerd. Er wordt gezocht naar een antwoord op de volgende vragen:

- Met welk doel laat de opleiding de studenten week/maandverslagen schrijven naar aanleiding van hun stage-ervaringen?
- Hoe is de opdracht voor deze week/maandverslagen geformuleerd?
- Welke van de drie benaderingen van reflecteren, zoals genoemd in het theoretisch kader, ligt aan deze opdracht ten grondslag?

3.1.4 Analyse week/maandverslagen

Om inzicht te krijgen in welke mate en op welke wijze er feedback gegeven wordt in deze verslagen, worden de week/maandverslagen van twaalf studenten geanalyseerd. De in het theoretisch kader genoemde verantwoorde aanpak ten aanzien van het geven van feedback op reflectieverslagen vormt hierbij het uitgangspunt. Ook wordt de mate waarin en de wijze waarop de studenten in deze verslagen daadwerkelijk tot reflecteren komen onderzocht. De in het theoretisch kader gekozen benadering van reflecteren zal hiervoor als inzet dienen. Er wordt naar gestreefd om uit elk van de drie coachgroepen vier verslagen ter inzage te krijgen. Dit levert namelijk het meest complete beeld, aangezien elke coachgroep een andere coach heeft. Het is immers waarschijnlijk dat iedere coach op een andere wijze feedback geeft en begeleidt.

3.1.5 Studentenenquête

Om duidelijk te krijgen wat er volgens de studenten nodig is om uitgedaagd te worden tot schriftelijk reflecteren naar aanleiding van hun stage-ervaringen, wordt er een enquête gehouden onder alle studenten die de week/maandverslagen schrijven. Dat zijn er in totaal dertig. Er wordt gezocht naar een antwoord op de volgende deelvragen:

- Hoe worden de methoden en manieren om hen naar aanleiding van hun stage-ervaringen schriftelijk te leren reflecteren in hun week en maandverslagen, door de studenten ervaren?
- Welke suggesties hebben zij om deze methoden en manieren te verbeteren?
- Hoe wordt de opdracht voor de week/maandverslagen ervaren?
- Welke suggesties hebben de studenten om deze opdracht te verbeteren?
- Welke suggesties om uitgedaagd te worden tot schriftelijk reflecteren naar aanleiding van hun stage-ervaringen, hebben de studenten zelf?

3.1.6 Interview met studenten

Naast de studentenenquête wordt ook gebruik gemaakt van een semigestructureerd interview om zicht te krijgen op wat er volgens de studenten nodig is om uitgedaagd te worden tot schriftelijk reflecteren. Dit wordt gedaan met een groep van vier studenten. Er is gekozen voor een groepsinterview, omdat verwacht wordt dat de studenten dan makkelijker praten en elkaar op ideeën brengen. De studenten zijn afkomstig uit drie verschillende coachgroepen, elk met een andere coach. Voor deze samenstelling is gekozen omdat er in de diverse coachgroepen mogelijk verschillend wordt gewerkt. Op deze manier kan een breder beeld worden verkregen. Gevraagd wordt hoe de studenten de aanpak om te leren reflecteren en de aanpak ten aanzien van het schrijven van de week/maandverslagen ervaren en welke suggesties ter verbetering zij hiervan hebben.

3.2 Afbakening onderzoek

Hoewel de school twee vestigingen heeft waar de volwassen variant van de opleiding PW wordt aangeboden, is er voor gekozen het onderzoek alleen uit te voeren op de school waar de verlegenheidsituatie is opgemerkt. Deze school biedt voldoende studenten en collega's om inhoud te geven aan dit onderzoek. Met de gekozen diversiteit van onderzoeksmethodes kan ten aanzien van de onderzoeksvragen een beeld verkregen worden, dat voor de opleiding op deze vestiging in ieder geval compleet is.

3.3 Communicatie over het onderzoek

Zowel het team PW als de studenten worden van dit onderzoek op de hoogte gebracht. Het is de bedoeling om de uitkomsten en aanbevelingen van dit onderzoek in ieder geval te delen met de onderwijsontwikkelaars van de opleiding zelf. Indien deze uitkomsten en aanbevelingen zodanig interessant zijn, dat ook andere opleidingen binnen de school hiermee hun voordeel kunnen doen, zullen deze eveneens gedeeld worden met de onderwijsontwikkelaars van de school. Zij zetten namelijk schoolbreed de kaders uit van het te bieden onderwijs.

4 Onderzoekresultaten

Dit hoofdstuk bevat de resultaten van de verschillende onderzoeksmethodes. Respectievelijk worden per paragraaf de resultaten van de analyse van diverse documenten voor de opleiding PW, de interviews met coaches, de analyse van de opdracht van de week/maandverslagen, de analyse van week/maandverslagen, de studentenenquête en het interview met studenten weergegeven. Per onderzoeksmethode volgt na de weergave van de resultaten een korte samenvatting, tenzij deze resultaten al beknopt staan geformuleerd.

4.1 Resultaten analyse van documenten (N=7)

Om duidelijk te krijgen welke aanpak er op de opleiding gehanteerd wordt om de kwaliteit van schriftelijk reflecteren naar aanleiding van stage-ervaringen te bevorderen zijn diverse landelijke en schooldocumenten onderzocht, waar de opleiding PW gebruik van maakt en kan maken. Dit is gedaan aan de hand van open vragen. Deze vragen zijn opgenomen in bijlage 2. Het ging erom door middel van deze vragen duidelijkheid te krijgen omtrent beschrijvingen, doelen, methodes, opleidingprogramma, materialen en middelen omtrent (schriftelijk) reflecteren. Ook was het de bedoeling helderheid te krijgen welke van de drie benaderingen van reflecteren, zoals besproken in het theoretisch kader, in het document de basis vormt. In geen van de documenten zijn op alle vragen antwoorden gevonden. De resultaten staan hieronder vermeld.

4.1.1 Document Landelijke Kwalificaties MBO Pedagogisch Werk

Het woord reflecteren komt een aantal keren voor. Bij een beschrijving van de typerende beroepshouding van een Pedagogisch medewerker 3 kinderopvang staat onder meer: “Ze reflecteert regelmatig op haar beroepsmatig handelen, zodat zij blijft leren van haar werkzaamheden en haar handelingsrepertoire optimaliseert” (p. 19). Daarnaast wordt het tweemaal genoemd bij Kerntaak 3: Uitvoeren van organisatie- en professiegebonden taken, namelijk:

- Bij werkproces 3.1: Werkt aan deskundigheidsbevordering en professionalisering van het beroep. Het wordt daar aangemerkt als een vakvaardigheid bij de competentie vakdeskundigheid toepassen. Bij deze competentie wordt de volgende component genoemd: expertise delen.
- Bij werkproces 3.8: Evalueert de werkzaamheden. Het wordt daar aangemerkt als een vakvaardigheid bij de competentie analyseren. Bij deze competentie worden de volgende componenten genoemd: informatie uiteenrafelen; conclusies trekken; oplossingen voor problemen bedenken.

Uit de tekst valt niet op te maken in hoeverre de vakvaardigheid reflecteren gekoppeld dient te worden aan de, bij de werkprocessen genoemde componenten. Het is daarmee niet duidelijk in hoeverre het reflecteren bij dient te dragen aan de component oplossingen voor problemen bedenken. Derhalve is niet op te maken welke benadering van reflecteren hieraan ten grondslag ligt.

4.1.2 Document Leren, Loopbaan en Burgerschap

Het woord reflecteren wordt genoemd bij kerntaak 2: Stuur de eigen loopbaan. Bij werkproces 2.1 (p. 8) staat: Reflecteert op eigen kwaliteiten en motieven. Het is de bedoeling dat de student persoonlijke kwaliteiten en eigen waarden vergelijkt met eisen en waarden van gewenst werk. Naar aanleiding van de uitkomst wordt de student verwacht weloverwogen keuzes te maken over wat hij wil gaan doen. Het lijkt te gaan om het ontwikkelen van oordeelsvermogen. In die zin doet het denken aan de benadering van reflecteren als ‘cultureel antropoloog’.

4.1.3 Proeve Terugblikken en Vooruitkijken

Uit de *Proeve Terugblikken en Vooruitkijken* (T&V), een examenopdracht met de naam “De reflecterende beroepsbeoefenaar”, valt op te maken dat de student moet reflecteren op zijn eigen ontwikkeling en op drie kritische beroepssituaties, waarin hij zelf heeft gehandeld. De student wordt bij dit examenonderdeel beoordeeld op de competentie vakdeskundigheid.

Een van de criteria van deze competentie is dat hij reflecteert op eigen handelen (p. 8). Hieraan verwante criteria die genoemd worden zijn: heeft zicht op effect van de gehanteerde aanpak op betrokkenen; hanteert een aanpak die past bij de eigen professionele stijl, normen en waarden; onderbouwt gekozen aanpak met argumenten. Criteria waarop de student bij deze opdracht eveneens wordt beoordeeld zijn onder andere: heeft zicht op ontwikkelpunten; illustreert ontwikkelpunten met praktijksituaties. Dit betekent dat ook deze eisen worden beschouwd als onderdeel van de competentie vakdeskundigheid. Of deze eisen ook gekoppeld dienen te worden aan het criterium van reflecteren is onduidelijk. Derhalve kan uit deze tekst niet opgemaakt worden welke benadering van reflecteren er aan ten grondslag ligt.

4.1.4 Landstede Studiegids. Onderwijs en examenregeling

Over reflecteren wordt in dit document het volgende geschreven:

“Een goede manier om iets te leren, is door terug te kijken op je belevenissen in de praktijk en welke rol je daarin speelde. Iedereen denkt wel eens terug aan een gebeurtenis, vooral als die belangrijk voor je was. (...) Reflecteren kan gaan over ervaringen, kennis, gevoelens of gedachten. Het gaat niet over goed of slecht. Reflecteren is neutraal. Het is dus niet hetzelfde als evalueren of beoordelen. (...) (p.13).

Deze beschrijving lijkt overeen te komen met de benadering van reflecteren als ‘cultureel antropoloog’. Er wordt namelijk aangegeven dat het niet gaat over goed of slecht. Ten aanzien van het doel van reflecteren wordt het volgende weergegeven:

“Je merkt dat je beter met zo’n gebeurtenis kunt omgaan als je erover hebt nagedacht en gepraat. De gebeurtenis krijgt betekenis voor je”. (...) Het is een belangrijk middel om sneller bekwaam te worden” (p.13, 14).

Deze beschrijving doet denken aan de benadering van reflecteren als ‘ingenieur’. Het gaat er namelijk om beter te leren omgaan met zo’n gebeurtenis.

4.1.5 Leren in, aan en van de praktijk, een conceptueel kader

In dit document wordt aangegeven dat reflectie een onontbeerlijke activiteit is, maar dat het leereffect hiervan vooralsnog gering is. Studenten hebben er vaak een hekel aan, omdat er doorgaans sterk de nadruk gelegd wordt op wat er allemaal niet goed gaat. Verwarring van de begrippen reflecteren en evalueren worden hiervoor als een oorzaak gezien. Benoemd wordt dat bij reflecties de nadruk vaak op de persoon zelf en op het leren van iets nieuws ligt. Reflecteren wordt beschouwd als “een soort zelfonderzoek waarbij de student leert om steeds ‘betere’ afwegingen te maken tussen theorie (wat je weet, denkt, vindt, gelooft, ...) en praktijk (wat je doet)” (p. 16). Aangegeven wordt dat het bij evalueren gaat om het waarderen en normeren. Deze benadering van reflecteren lijkt overeen te komen met de benadering van reflecteren als ‘cultureel antropoloog’.

4.1.6 Handboek coachen

In dit document wordt op meerdere plaatsen gesproken over reflecteren. Zo wordt aangegeven dat er zowel bij het coachen als bij het competentiegericht leren wordt uit gegaan van een holistische mensvisie. Gesteld wordt dat achter competenties (kern)kwaliteiten liggen. Het uimodel van Korthagen en Vasalos met diverse lagen van functioneren (2001, in Landstede, 2009 a) staat hierbij centraal.

“Coaches moeten in staat zijn zich af te stemmen op de laag van de persoonlijkheid die in het geding is. In processen van (toenemende) zelfsturing is het van fundamenteel belang dat iemand het vermogen tot reflectie heeft, dan wel ontwikkelt. ‘Dieperliggende’ zaken werken vaak door op het functioneren. Het zelfbeeld van een

persoon kan een beslissende invloed hebben op diens functioneren. Iemand doet in dat geval wel wat er van hem verwacht wordt, maar voelt zich er niet echt bij betrokken. Dan is een vorm van reflectie nodig die betrekking heeft op een diepere laag van de persoonlijkheid. We spreken dan over 'kernreflectie' en over aandacht voor kerndilemma's en kernkwaliteiten" (p. 6, 7).

Deze vorm van reflectie komt overeen met "tripleloop" leren. Dat betekent dat deze tekst duidt op een benadering van reflecteren als 'bevrijder'.

Verderop in het document wordt gesproken over reflecteren, beoordelen en feedback.

Hier komt in eerste instantie terug wat in het document *Leren in, aan en van de praktijk, een conceptueel kader* al is genoemd, namelijk dat reflecteren een zelfonderzoek is, waarbij de student leert steeds 'betere' afwegingen te maken. Het wordt aangevuld met:

"Daarvoor is het ook noodzakelijk dat je met z'n tweeën reflecteert. Een docent/coach (reflectiepartner) heeft het ondersteunen van het *leer*proces van de ander voor ogen en is daarbij kritisch. Een reflectiepartner kan je helpen met voldoende afstand te bewaren tussen je ervaring en het punt van waaruit je wilt reflecteren, stelt doordringende vragen, opent nieuwe horizonten en is niet snel tevreden met de antwoorden. Reflectie dient te resulteren in leerdoelen voor de toekomst en een actieplan voor het eigen handelen. (...) Het aanzetten tot nadenken over verbeteringen van het eigen gedrag en optreden als reflectiepartner refereert aan de 'dialog' waar Meijers voor pleit" (p. 26).

Het gegeven dat er gesproken wordt over het bewaren van voldoende afstand en het punt van waaruit je wilt reflecteren doet denken aan puntreflectie (Procee & Visscher-Voerman, 2004). Het gaat echter om verbeteringen van het eigen gedrag en optreden. Hiermee wordt de benadering van reflecteren als 'ingenieur' duidelijk.

4.1.7 Leermiddelen en Materialen

Dit document is een praktische uitwerking van het *Handboek Coachen*. Er worden diverse middelen en materialen aangereikt, gericht op het leren en de loopbaan van de student. Veel van deze middelen en materialen zijn onder te brengen bij de benadering van reflecteren als 'ingenieur'. Zo wordt onder meer de STARRT methodiek genoemd. Een methodiek naar aanleiding waarvan een student gevraagd wordt iets te vertellen over een bepaalde situatie, zijn taak hierin, de activiteiten die hij hierbij heeft ondernomen, het resultaat hiervan, de reflectie hierop en hoe het geleerde toegepast kan worden. Bij het reflectieonderdeel moet de student onder meer de volgende vragen beantwoorden: "Hoe ging het?; Waar ben je tevreden over?; Wat gaat er al goed?; Waar ben je ontevreden over? Welke competenties wil je versterken? Wat wil je hiervoor leren?" In dit vragenlijstje is het doel van reflectie om je zelf te verbeteren duidelijk herkenbaar.

4.1.8 Gids Beroepspraktijkvorming opleiding PW

In dit document staat de opdracht voor de week/maandverslagen geformuleerd. Deze opdracht is opgenomen in bijlage 1. Met betrekking tot de aanpak hiervan staat in de opdracht zelf niets. Elders in deze gids staat dat de student iedere week een weekverslag in moet leveren bij de coach. In de tweede periode wordt in overleg met de coach overgegaan tot twee wekelijkse of maandverslagen (p. 25).

Samenvatting: Reflecteren blijkt in de landelijke documenten ofwel een vakvaardigheid van de competentie vakdeskundigheid toepassen en de competentie analyseren te zijn, ofwel een werkproces genoemd te worden. In de *Proeve T&V* is het een beoordelingscriterium van de competentie vakvaardigheid. In de documenten op Landstede zijn diverse omschrijvingen van het woord te vinden. Er worden meerdere doelen gehanteerd. Alle drie in het theoretisch kader genoemde benaderingen van reflecteren, komen in deze documenten voor. Een opleidingsprogramma met betrekking tot reflecteren is niet gevonden. Er zijn wel diverse

materialen beschikbaar om studenten te laten reflecteren. Informatie over schriftelijk reflecteren en methoden of oefeningen daartoe ontbreken.

4.2 Resultaten interviews coaches (N=2)

Om duidelijkheid te krijgen welke aanpak er op de opleiding daadwerkelijk gehanteerd wordt om de kwaliteit van schriftelijk reflecteren naar aanleiding van stage-ervaringen te bevorderen is er met twee coaches van de opleiding een semigestructureerd interview afgenomen. Er is onderscheid gemaakt in de volgende aspecten: reflecteren in het algemeen; week/maandverslagen: doel, inzet en uitleg; begeleiding, feedback en beoordeling; tevredenheid opdracht en aanpak; inschatting van de beleving van studenten; suggesties ter verbetering. De belangrijkste resultaten worden hieronder weergegeven. De vragen van het interview zijn te vinden in bijlage 3. Een uitgebreidere weergave van de resultaten is te vinden in bijlage 8.

Reflecteren algemeen:

Beide coaches zien reflecteren als bewustwording van eigen handelen en inzicht krijgen in wat goed en minder goed gaat. Daarmee lijkt hun benadering overeen te komen met die van reflecteren als 'ingenieur'. Beiden leggen uit wat reflecteren is, wat het belang ervan is en oefenen er mee. Dit laatste doen zij op van elkaar verschillende manieren. Beiden gebruiken hiervoor de stage-ervaringen van de student als uitgangspunt. Afhankelijk van het onderwerp, kan het voorkomen dat er linken gelegd worden met theoretische kennis.

Week/maandverslagen: doel, inzet en uitleg:

Hun visie op doel en inzet van de week/maandverslagen vertoont verschillen, evenals hun uitleg van de opdracht. De een gebruikt de verslagen meer als een instrument om op de hoogte te blijven van waar studenten mee bezig zijn. De ander zet deze opdracht ook in, om studenten hun gedachten te laten ordenen en te laten nadenken over leerdoelen. Beiden zien deze opdracht slechts als een aanzet tot reflecteren. De een stopt na de eerste periode met deze verslagen, omdat ze haar en de studenten veel tijd kosten. De ander wijzigt de opdracht in de tweede periode en stopt ermee aan het einde hiervan. Wanneer een student vanwege de taal moeite heeft met het schriftelijk maken van deze verslagen, bespreekt zij een en ander mondeling. De een geeft uitgebreidere informatie met betrekking tot de kaders van de opdracht dan de ander.

Begeleiding, feedback en beoordeling:

Oefeningen in schriftelijk reflecteren worden niet gegeven. Feedback op de verslagen geven zij soms. Een van hen doet dit schriftelijk in de verslagen, de ander ook wel mondeling. Vragen stellen en complimenten geven vinden beiden belangrijk. Een beoordeling wordt niet gegeven.

Tevredenheid opdracht en aanpak; inschatting beleving studenten:

De coaches zijn niet tevreden over deze opdracht. De opdracht nodigt volgens hen weinig uit tot reflecteren. Beiden zijn van mening dat starten met reflecteren in de eerste periode te vroeg is. De een is tevreden over haar aanpak omtrent deze opdracht. De ander geeft aan te weinig tijd te hebben voor het begeleiden van studenten bij het leren reflecteren. Beiden zijn ervan overtuigd dat studenten deze opdracht uitvoeren omdat het moet en blij zijn als ze ermee mogen stoppen.

Suggesties ter verbetering:

De coaches leveren verschillende suggesties ter verbetering van de inhoud van de opdracht voor de week/maandverslagen. Een van hen vindt meer tijd voor leren reflecteren wenselijk.

4.3 Resultaten analyse opdracht week/maandverslagen (N=1)

Om zicht te krijgen op de aanpak die de opleiding hanteert om de kwaliteit van schriftelijk reflecteren naar aanleiding van stage-ervaringen te bevorderen is eveneens de opdracht voor de week/maandverslagen geanalyseerd. Zoals al in paragraaf 4.1.8 is aangegeven, is

deze opdracht opgenomen in bijlage 1. Voor de analyse is gebruik gemaakt van twee checklisten en open vragen, die opgenomen zijn in bijlage 4. In de checklisten werden de volgende codes toegekend: ja, nee, enigszins. De code enigszins werd in de tabellen aangeduid met een +/- . Aangezien er bij de tweede checklist op sommige vragen geen antwoord te geven was, is hierin ook gebruik gemaakt van de code niet van toepassing, aangeduid met nvt. De eerste checklist mat in hoeverre er kaders gegeven worden aan de studenten met betrekking tot de uitvoering van de opdracht. De resultaten hiervan zijn weergegeven in tabel 2. De tweede checklist mat of er sprake is van varianten van de opdracht, hoe er uitgedaagd wordt tot reflectie en of er sprake is van heldere beoordelingscriteria, waarin onderscheid wordt gemaakt tussen inhoud van het verslag en proces van reflecteren. De resultaten hiervan zijn te vinden in tabel 3. De antwoorden op de open vragen geven zicht op hoe de vragen in deze opdracht eventueel provoceren tot reflectie en hoe deze manier zich verhoudt tot de in het theoretisch kader genoemde verantwoorde aanpak hiertoe. Tevens maken de antwoorden duidelijk welke benadering van reflecteren uit deze vragen blijkt. De resultaten hiervan worden na tabel 3 weergegeven.

In de opdracht worden de volgende kaders gegeven:	ja	nee	+/-
➤ Het doel van het schrijven van een reflectieverslag		x	
➤ Hoe deze opdracht past in het totaalprogramma van de studie		x	
➤ Wie de verslagen gaat lezen		x	
➤ Of de verslagen worden beoordeeld		x	
➤ Hoe de verslagen worden beoordeeld		x	
➤ Wat de beoordelingscriteria zijn		x	
➤ Of een beoordeling ergens voor meetelt		x	
➤ Waar een beoordeling voor mee telt		x	
➤ Wat de specifieke vereisten zijn met betrekking tot het aantal in te leveren verslagen; inleverdata; lay-out (voorkant, lettertype, kopjes en dergelijke); het aantal pagina's per verslag		x	

Tabel 2 Gegeven kaders (N=1)

Uit de opdracht blijkt het volgende:	ja	nee	+/-	nvt
Varianten:				
➤ Er worden varianten van deze opdracht geboden, waarmee afstemming gezocht kan worden op diversiteit in ontwikkelingsniveau, kenmerken en situaties		x		
Uitdagen tot reflectie:				
➤ De opdracht biedt de studenten een structuur, die reflectie provoceert			x	
➤ In de opdracht wordt de student gevraagd linken te leggen tussen een ervaring en aanwezige kennis		x		
➤ In de opdracht wordt de student uitgedaagd om door reflectie tot nieuwe ontdekkingen, vragen en ideeën te komen.			x	
Beoordeling:				
➤ De beoordelingscriteria zijn helder				x
➤ In de beoordelingscriteria wordt onderscheid gemaakt in een beoordeling van de inhoud van het verslag en het proces van reflecteren				x

Tabel 3 Over varianten van de opdracht, uitdagen tot reflectie en beoordeling (N=1)

Hoe wordt geprovoceerd tot reflectie?

Reflectie wordt in de opdracht voor de week/maandverslagen enigszins geprovoceerd door de volgende vragen in deze opdracht:

1. Beschrijf welke speciale dingen je deze week hebt meegemaakt (zowel positief als negatief).
2. Geef aan wat voor jou deze week de meest leerzame momenten zijn geweest en waarom.
3. Noem voorbeelden van wat je best wel goed vond gaan.

4. Noem voorbeelden van wat je best wel moeilijk vond.
5. Waar wil je komende week extra op letten?
6. Waar wilde je deze week extra op letten en hoe is dat gegaan?

Naar aanleiding van deze vragen wordt de student uitgenodigd na te denken over wat voor hem speciaal en leerzaam was, wat hij goed vond gaan, enzovoort. Hierdoor kan de student niet blijven steken in het alleen beschrijven van de stage-ervaringen.

Welke benadering van reflecteren ligt aan de opdracht ten grondslag?

De volgende vragen in de opdracht duiden op de benadering van reflecteren als 'ingenieur':

- Beschrijf welke speciale dingen je hebt meegemaakt (positief/negatief).

Motivatie: Het gaat om het geven van beschrijvingen, waarbij nagedacht moet worden over wat speciaal en positief was en over wat speciaal en negatief was. Aangezien de student gevraagd wordt om ook negatieve ervaringen te beschrijven duidt dit op de benadering van 'reflecteren als ingenieur'.

- Noem voorbeelden van wat je best wel goed vond gaan/ Noem voorbeelden van wat je moeilijk vond.

Motivatie: Als iets goed kan gaan, kan dit impliceren dat er ook iets niet goed kan gaan.

Aangezien de student ook aan moet geven wat hij moeilijk vond, lijkt er inderdaad vanuit deze visie geredeneerd te worden. De student moet op zoek naar dilemma's en problemen. Het impliciete doel is daarmee: jezelf verbeteren.

Uit de volgende vragen is de benadering van reflecteren niet duidelijk op te maken:

- Geef aan wat voor jou deze week de meest leerzame momenten zijn geweest en waarom.

Motivatie: met "leerzaam" kan bedoeld worden op leerzaam in de zin van nieuwe ontdekkingen, inzichten en vragen. Er kan ook bedoeld worden op leerzaam in de zin van wat de student beter of goed heeft gedaan. Of wat de student juist niet goed heeft gedaan, op basis waarvan hij iets heeft geleerd en zichzelf kan verbeteren.

- Waar wil je volgende week extra op letten. Waar wilde je deze week extra opletten en hoe is dat gegaan?

Motivatie: Het woord letten op kan duiden op een verzoek om verbetering. Het kan echter ook duiden op een verzoek om iets uit te proberen en zo iets nieuws te ontdekken.

Echter, aangezien er sprake is van vragen die duiden op een benadering van reflecteren als 'ingenieur', kan gesteld worden dat deze benadering ten grondslag ligt aan deze opdracht.

Samenvatting: Uit tabel 2 en 3 en de open vragen blijkt dat de opdracht slechts minimaal voldoet aan de voorwaarden voor een verantwoorde aanpak voor het bevorderen van de kwaliteit van schriftelijk reflecteren, zoals genoemd in het theoretisch kader. Uit deze analyse blijkt tevens dat de benadering van reflecteren als 'ingenieur' aan deze opdracht ten grondslag ligt.

4.4 Resultaten analyse week/maandverslagen (N=12 / N=9)

Om nog meer inzicht te krijgen in de aanpak die de opleiding hanteert om de kwaliteit van schriftelijk reflecteren naar aanleiding van stage-ervaringen te bevorderen is op twee manieren gebruik gemaakt van door studenten gemaakte week/maandverslagen. Zeven van deze verslagen waren afkomstig van studenten van coach A, drie van coach B en twee van coach C. In de volgende subparagrafen staat aangegeven op welke manier en met welk doel deze verslagen zijn gebruikt.

4.4.1 Feedback in week/maandverslagen

Aan de hand van een checklist is gemeten in welke mate er feedback is gegeven in de week/maandverslagen van twaalf studenten (N=12). De checklist is opgenomen in bijlage 5.

De resultaten zijn als volgt:

- In elk week/maandverslag staat feedback: bij 4 studenten
- In sommige week/maandverslagen staat feedback: bij 5 studenten
- In geen enkel week/maandverslag staat feedback: bij 3 studenten

Aan de hand van een checklist, ook opgenomen in bijlage 5, is eveneens gemeten op welke wijze er feedback is gegeven. Dit is gedaan bij de week/maandverslagen van de negen studenten, die deze feedback in hun verslagen hadden gekregen (N=9). De volgende codes werden toegekend: JA!, ja, nee, NEE! De resultaten staan vermeld in tabel 4. Het getal in de tabel geeft aan voor hoeveel studenten dit resultaat in hun verslagen te onderscheiden was.

Wijze van feedback	JA!	ja	nee	NEE!
De feedback is ondersteunend aan het leerproces:				
door middel van concrete vragen	9			
door middel van bevestigingen en complimenten		6		3
De toon waarop de feedback is geschreven is vriendelijk		9		
De feedback is helder verwoord	5	4		
De feedback is realistisch, in de zin van dat de student er iets mee kan doen	4	5		

Tabel 4 Wijze van feedback in de week/maandverslagen (N=9)

4.4.2 Reflectie in de week/maandverslagen

Aan de hand van een checklist is de mate waarin en de wijze waarop de studenten in hun week/maandverslagen reflecteren gemeten. De checklist is toegepast op de week/maandverslagen van twaalf studenten (N=12). De resultaten zijn als volgt:

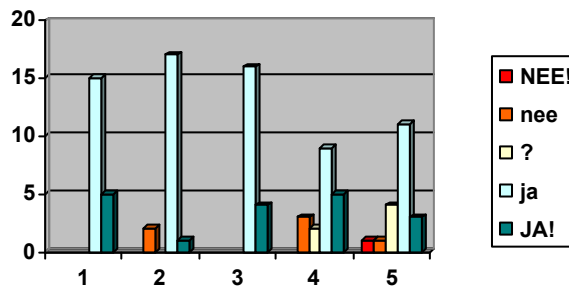
- Een student beperkt zich in deze verslagen tot het schrijven van stage-ervaringen.
- Elf studenten reflecteren op punten in de ervaringen en komen naar aanleiding daarvan tot evaluatieve beschouwingen.
- Drie studenten leggen in deze evaluatieve beschouwingen af en toe linken tussen dat wat zij al weten en een praktijkervaring.
- Geen van de studenten vertrekt vanuit een punt buiten de ervaring en benut de ruimte die hierdoor ontstaat om te reflecteren. Dat betekent dat ook geen van de studenten in deze reflecties aanwijsbaar linken legt tussen dat wat hij al weet en een praktijkervaring en dat geen van hen door middel van dergelijke reflecties tot nieuwe ontdekkingen, inzichten en vragen komt.

4.5 Resultaten studentenenquête (N=20)

Om duidelijk te krijgen wat er volgens de studenten nodig is om uitgedaagd te worden tot schriftelijk reflecteren naar aanleiding van hun stage-ervaringen is er een enquête gehouden. Deze enquête, die is opgenomen in bijlage 6, is door twintig studenten ingevuld. De volgende aspecten waren in deze enquête te onderscheiden: reflecteren in het algemeen; uitleg van de kaders van het verslag; bevindingen, ontdekkingen en motivatie; begeleiding en feedback; beoordeling; wat echt belangrijk wordt gevonden. De enquête bestond uit vragen waarbij gekozen kon worden uit de volgende codes: JA!, ja, ?, nee, NEE! De code ? stond voor "ik weet het niet" of "geen mening". De resultaten van deze meerkeuzevragen worden weergegeven in de figuren 1 tot en met 4. Naast deze meerkeuzevragen zijn er open vragen gesteld, waarbij ook gevraagd is naar suggesties ter verbetering. De belangrijkste resultaten daarvan worden na de weergave van de figuren in een samenvatting genoemd. Een uitgebreide weergave van deze resultaten is opgenomen in bijlage 9.

4.5.1 Reflecteren in het algemeen

In figuur 1 zijn op de horizontale as de nummers van de vragen te vinden. Deze vragen staan onder de figuur weergegeven. Op de verticale as wordt het aantal studenten aangegeven, dat heeft gereageerd overeenkomstig de kleurcode, zoals in de figuur is aangegeven.



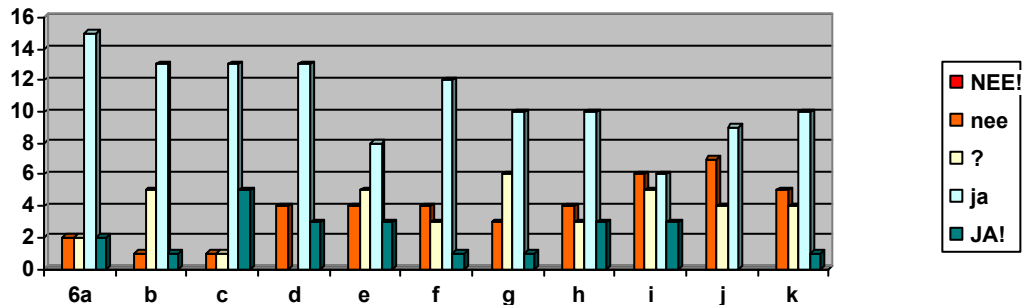
Figuur 1 Reflecteren algemeen (N=20)

1. Op de opleiding is mij duidelijk geworden wat onder reflecteren wordt verstaan
2. Op de opleiding is mij het belang van reflecteren uitgelegd
3. Ik weet dat ik moet kunnen reflecteren op deze opleiding
4. Op de opleiding krijg ik oefeningen om te leren reflecteren
5. Oefenen met reflecteren op de opleiding, helpt om beter schriftelijk te reflecteren in de week/maand verslagen.

Samenvatting: Uit figuur 1 blijkt dat de meeste studenten vinden dat er op de opleiding aandacht besteed wordt aan reflecteren. Tussen de negen en zeventien studenten zijn het eens met de eerste vier stellingen hieromtrent. Tussen de een tot vijf studenten is het met deze stellingen zeer eens.

4.5.2 Uitleg van de kaders

Figuur 2 is op dezelfde wijze opgebouwd als figuur 1.



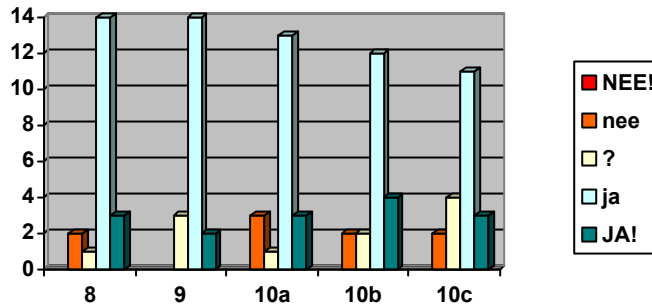
Figuur 2 Uitleg kaders (N=20)

6. Na de uitleg van de opdracht voor de weekverslagen was mij het volgende duidelijk:
 - a. Het doel van het schrijven van dit verslag
 - b. Hoe deze opdracht past in het totaalprogramma van de studie
 - c. Wie de verslagen gaat lezen
 - d. Of de verslagen worden beoordeeld
 - e. Hoe de verslagen worden beoordeeld (cijfer, voldoende/onvoldoende of anders)
 - f. Wat de beoordelingscriteria zijn
 - g. Of een beoordeling ergens voor meetelt
 - h. Hoe vaak ik een verslag in moet leveren
 - i. Hoeveel verslagen ik in moet leveren
 - j. Minimum en maximum aantal pagina's
 - k. Welke eisen er gesteld worden aan de lay-out, zoals voorkant, kopjes, te gebruiken lettertype

Samenvatting: Uit figuur 2 blijkt dat voor de meeste studenten het merendeel van de kaders na een uitleg duidelijk waren. Alleen met stelling 6i is een minderheid van zes studenten het eens en zijn drie studenten het zeer eens. Vijf studenten weten het niet en zes studenten zijn het oneens. Hetzelfde geldt voor 6j. Over die stelling is een minderheid van negen studenten het eens. Vier studenten weten het niet en zeven studenten zijn het oneens. Met alle andere stellingen zijn tussen de elf en achttien studenten het eens tot zeer eens.

4.5.3 Bevindingen, ontdekkingen en motivatie

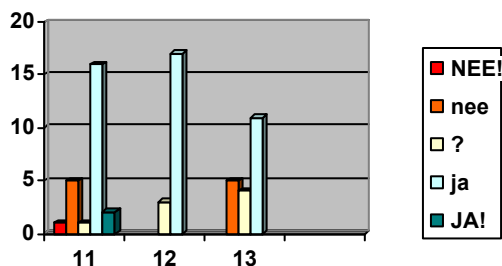
Figuur 3 en 4 zijn op dezelfde wijze opgebouwd als de figuren 1 en 2.



Figuur 3 Bevindingen en ontdekkingen (N=20)

8. Ik vind de vragen in de opdracht duidelijk
9. Door het uitvoeren van deze opdracht leg ik linken tussen de praktijk en dat wat ik al weet (theorie)
10. Door het uitvoeren van deze opdracht doe ik ontdekkingen ten aanzien van :
 - a. mijn eigen persoon:
 - b. mijn toekomstige beroep:
 - c. de wereld om mij heen

Samenvatting: Uit figuur 3 blijkt dat veel studenten van mening zijn dat zij door de opdracht van de week/maandverslagen linken leggen tussen theorie en praktijk en ontdekkingen doen. Zo zijn zestien studenten het eens tot zeer eens met stelling 9. Met stelling 10 a,b, c zijn veertien tot zestien studenten het eens tot zeer eens.



Figuur 4 Motivatie (N=20)

11. Ik voer de opdracht uit omdat het moet
12. Ik voer de opdracht uit omdat ik er wat aan heb
13. Ik voer de opdracht uit omdat deze mij uitdaagt tot reflecteren

Samenvatting: Uit figuur 4 blijkt dat het merendeel de opdracht ziet als een verplichting. Zo zijn achttien studenten het eens tot zeer eens met stelling 11. Het merendeel geeft aan iets aan de opdracht te hebben. Zo zijn zeventien studenten het eens met stelling 12. Ten

aanzien van stelling 13 is men minder overtuigd. Elf studenten zijn het hiermee eens, terwijl vijf het er mee oneens zijn en vier het niet weten.

Samenvatting resultaten open vragen:

Bevindingen met betrekking tot de opdracht

Studenten noemen met name de volgende aspecten als effectief of uitdagend:

- je kunt je eigen ontwikkeling terugzien;
- je kunt er van leren; je leert beter en bewuster naar je zelf en je eigen handelen te kijken.

Vier studenten geven aan de opdracht niet uitdagend te vinden, omdat het op een gegeven moment eentonig wordt. Een student merkt op dat de opdracht alleen effectief is, als je eerlijk en kritisch naar jezelf kijkt en dat ook op durft te schrijven.

Studenten ervaren onder meer de volgende aspecten als moeilijk:

- Je kunt gaan twifelen of je iets wel goed hebt gedaan;
- Het is lastig om goed naar jezelf te kijken. Je hebt een bepaald beeld van jezelf en dat wil je graag zo houden;
- Als alles goed gaat, is het even zoeken naar de moeilijke momenten;
- Het op papier zetten van je eigen functioneren is moeilijk.

Studenten ervaren onder meer de volgende aspecten als makkelijk:

- het is elke keer hetzelfde;
- het gaat om eigen ervaringen uit je eigen praktijk.

Suggesties ter verbetering van de opdracht

Studenten geven onder meer de volgende suggesties voor het verbeteren en meer uitdagend maken van de opdracht:

- In de opdracht het doel van de verslagen uitleggen;
- Een minimum en maximum aantal pagina's aangeven;
- Er foto's bij laten zetten, zodat te zien is wat je hebt gedaan;
- Variatie in vragen aanbrengen.

Suggesties ten aanzien van het aantal verslagen en het startmoment van schrijven

Zestien studenten geven aan de verslagen bij voorkeur per maand te schrijven. Een student wil deze verslagen liever helemaal niet schrijven.

Zeventien studenten geven aan er in de eerste periode mee te willen beginnen. Acht studenten geven hiervoor als argument dat dan de ontwikkeling vanaf het begin van de opleiding zichtbaar is. Zes studenten geven als argument dat dan alles nog nieuw is, waardoor er veel geleerd kan worden. Drie studenten geven aan er liever in de tweede of derde periode mee te beginnen. Argumenten hiervoor zijn dat er dan iets is om over te schrijven; in de eerste periode komt er al veel op hen af; er is dan onvoldoende tijd voor een goede uitleg.

4.5.4 Begeleiding, feedback en beoordeling

Bevindingen met betrekking tot begeleiding en feedback

In diverse antwoorden komt terug dat sommige kaders en de uitleg van de opdracht door studenten onduidelijk worden gevonden. Feedback wordt door veel studenten als ondersteunend ervaren. Tien studenten geven aan dat het hen aanzet tot nadenken. Acht studenten geven aan dat het bij hen nieuwe ideeën en vragen oproept. Vijf studenten noemen dat het hen motiveert om aandacht te besteden aan de verslagen. Niet iedere student lijkt feedback te krijgen.

Suggesties ter verbetering van begeleiding, feedback en beoordeling

Vier studenten geven aan behoefte te hebben aan meer tijd voor een mondelinge en klassikale uitleg van de opdracht. Drie studenten geven aan behoefte te hebben aan een duidelijker uitleg over hoe je de verslagen moet schrijven.

Een van de suggesties ter verbetering ten aanzien van de feedback luidt dat deze meer mag worden gegeven.

Acht studenten spreken hun voorkeur voor een beoordeling uitgedrukt in woorden uit. Drie studenten verkiezen een beoordeling van de verslagen met een cijfer. Vijf studenten hebben liever helemaal geen beoordeling. Een student geeft aan duidelijkheid te willen krijgen over de beoordeling.

4.5.5 Wat belangrijk wordt gevonden

Zeven studenten geven aan dat de weekverslagen moeten verdwijnen en de maandverslagen moeten blijven.

4.6 Resultaten interview studenten (N=4)

Om zicht te krijgen op wat er volgens de studenten nodig is om uitgedaagd te worden tot schriftelijk reflecteren naar aanleiding van hun stage-ervaringen is er naast de enquête ook een semigestructureerd interview afgenomen. Dit is gedaan bij een groep van vier studenten, afkomstig uit drie verschillende coachgroepen, elk met een andere coach. In de resultaten hieronder staat tussen haakjes het aantal studenten genoemd, dat een mening had die overeenkwam met de mening die staat weergegeven.

Reflecteren algemeen

Er wordt in de coachlessen geen aandacht besteed aan reflecteren. Dit zou wel moeten gebeuren (2); Hoewel er in de coachlessen aandacht wordt besteed aan reflecteren, mag dit nog meer gedaan worden. Je leert hiervan over je toekomstige beroep (1); De studenten kunnen niet bedenken op welke manier zij willen dat er (nog meer) aandacht aan wordt besteed; Er wordt in de coachlessen voldoende aandacht besteed aan reflecteren (1).

De week/maandverslagen

Uitleg: De opdracht was in het begin onduidelijk. Ging het nou om een terugblik per dag of per week? Moest je nou wel of geen uitgebreide beschrijvingen geven? Een duidelijker uitleg is nodig (3).

Startmoment van schrijven: Er mee beginnen in de eerste periode van de opleiding is erg vroeg. Er is dan nog amper iets om over te schrijven. Bovendien komt er in die periode veel op je af (2);

Een voordeel om er vanaf periode 1 mee bezig te gaan is dat je later terug kunt lezen hoe jouw ontwikkeling vanaf de start is verlopen (2).

Opdracht

- De overlap in de vragen van de opdracht er uit halen. De laatste zin "wat wil je nog kwijt?" vervangen door "Heb je nog iets toe te voegen?" (4);

- Vragen naar negatieve ervaringen zijn vaak onplezierig (4); Ik heb niet altijd zin om dit met mijn stagebegeleidster en coach te delen (1); Ik ben selectief in wat ik daarover schrijf (1); Ik heb eigenlijk nooit negatieve ervaringen en kan daar dus ook niet over schrijven (1); Ik leer er soms wel van (2). Schrijven over positieve ervaringen is leuker, maar wat kun je daarvan leren? (4);

- De opdracht was in het begin absoluut niet uitdagend. Integendeel, het was een "domme opdracht, die erg veel tijd kostte". Het na de eerste periode vervangen van de verslagen per week in verslagen per maand maakte de opdracht een stuk minder vervelend (4);

- Feedback op de verslagen is ondersteunend en motiverend (3); Ik krijg nooit feedback (1); De feedback is soms slecht leesbaar (1); Voor dit probleem ontstaat de volgende oplossing: het verslag digitaal inleveren in plaats van op papier. De feedback kan dan ook digitaal in de verslagen gegeven worden en daarmee leesbaar blijven (4).

- Om de opdracht uitdagender te maken is het voorwaarde dat de verslagen vanaf het begin niet per week, maar per maand geschreven worden. Het kost dan minder tijd en je hebt meer om over te schrijven (3).

5 Conclusies, discussie en aanbevelingen

In de eerste paragraaf van dit hoofdstuk worden de belangrijkste conclusies van het onderzoek op een rij gezet. In de tweede paragraaf worden verschillende discussiepunten besproken. Daarna wordt in de derde paragraaf aandacht geschonken aan een beperking van het onderzoek. In de slotparagraaf worden aanbevelingen gedaan en wordt weergegeven wat er met de uitkomsten van het onderzoek gaat gebeuren.

5.1 Conclusies

In dit onderzoek is een antwoord gezocht op de vraag: Wat is er nodig om de kwaliteit van schriftelijk reflecteren in de week en maand verslagen, die de studenten op de volwassen variant van de opleiding PW maken naar aanleiding van hun stage-ervaringen, te bevorderen? Wat zegt de literatuur over succesvolle aanpakken en hoe verhouden deze gegevens zich tot de manier waarop de opleiding dit nu aanpakt?

In het theoretisch kader kwam naar voren dat een uitnodigende benadering van reflecteren, die niet bedreigend is voor studenten, belangrijk is om hen te leren reflecteren. De ontdekkingsgerichte benadering van reflecteren als 'cultureel antropoloog' (Procee, 2011) blijkt aan deze eis te voldoen. Hierbij gaat het namelijk niet om het verbeteren van iets dat de student niet goed genoeg doet, maar om het oprekken van denkkaders om zodoende tot nieuwe ontdekkingen te komen. Op deze manier leert hij impliciete keuzes expliciet te maken. Uit het onderzoek blijkt echter dat zowel aan de opdracht van de week- en maandverslagen als aan de wijze waarop op de opleiding over reflecteren wordt gedacht, hoofdzakelijk de benadering van reflecteren als 'ingenieur' ten grondslag ligt. Een benadering die juist wel gericht is op het verbeteren van iets dat de student niet goed genoeg doet en waarbij het accent vaak op problemen en negatieve ervaringen ligt. In het theoretisch kader zijn daarnaast vanuit de literatuur diverse voorwaarden geformuleerd voor een verantwoorde aanpak. Uit het onderzoek blijkt dat aan deze voorwaarden slechts ten dele wordt voldaan.

- Aan de voorwaarde dat er in een apart programma aandacht wordt besteed aan reflecteren in samenhang met het opdoen van praktijkervaring en theoretische kennis (Procee & Visscher-Voerman, 2004), wordt deels tegemoet gekomen. Er wordt gereflecteerd naar aanleiding van stage-ervaringen. Volgens een aantal studenten en een van de coaches mag daar echter meer tijd en aandacht voor komen. Een apart programma hiertoe ontbreekt. De coaches hanteren ieder een eigen aanpak. In hoeverre er linken worden gelegd met theoretische kennis is afhankelijk van het toeval. Er wordt niet voldaan aan het model van Turchaminiva (in Neelen, 2003) waarin staat dat studenten pas aan reflecteren toe zijn op het moment dat zij zich staande kunnen houden en enig handelingsrepertoire hebben opgedaan. De opdracht voor de week/maandverslagen, die zowel door studenten als docenten min of meer beschouwd wordt als een reflectieopdracht, wordt al met ingang van de eerste periode ingezet. De coaches realiseren zich overigens dat het dan nog te vroeg is voor echte reflectie. Sommige studenten benoemen, dat zij het maken van dergelijke verslagen op dat moment nog moeilijk vinden, juist omdat er dan veel op hen afkomt en er vaak nog weinig is om over te schrijven.
- Er bestaan in de *Gids Beroepspraktijkvorming* geen varianten op de opdracht van de week- en maandverslagen. Dit betekent dat er niet tegemoet gekomen wordt aan de voorwaarde om aan te sluiten bij het ontwikkelingsniveau, de kenmerken en de individuele situatie van studenten (Luken, 2010). Studenten blijken dit te missen. Sommigen geven aan de opdracht op een gegeven moment eentonig te vinden en reiken ideeën aan voor meer uitdaging. Hierbij wordt ook variatie op de bestaande opdracht voorgesteld. Sommigen vinden de opdracht moeilijk, anderen te makkelijk.
- Zowel uit de opdracht voor de week/maandverslagen als uit verslagen zelf blijkt dat deze opdracht de student geen structuur en focus biedt die reflectie provoceert (McGuire et al., 2009) volgens de benadering van reflecteren als 'cultureel antropoloog'. Studenten worden niet gestimuleerd om van een zekere afstand naar hun ervaringen te kijken, waardoor hun denkkader daadwerkelijk wordt opgerekt. Zij

worden niet gestimuleerd linken te leggen tussen een stage-ervaring en aanwezige kennis. Zij zijn weliswaar vrij in het kiezen van een stage-ervaring, maar worden in deelopdrachten ook gevraagd om uit te gaan van een probleem of iets negatiefs. Zij worden wel gevraagd nieuwe ontdekkingen en vragen te verwoorden. Ze hoeven de daaraan voorafgaande reflectie echter niet weer te geven. Dit verklaart waarschijnlijk dat in de geanalyseerde verslagen geen van de studenten verder komt dan het geven van evaluatieve beschouwingen. Mogelijk verklaart dit ook dat slechts in een kwart van de bekeken verslagen de student naar aanleiding van zo'n beschouwing maar af en toe een link tussen theorie en praktijk legt.

- Aan de voorwaarde dat er transparante, eerlijke en consistente feedback moet worden gegeven op reflectieverslagen (Dymont & O'Connell, 2010), die door middel van vragen, het liefst in dialoogvorm, het leerproces van de student ondersteunt en waarbij gestreefd wordt naar een basis van vertrouwen (Luken, 2010), wordt deels voldaan. Uit het onderzoek blijkt dat er slechts ten dele met regelmaat feedback wordt gegeven. Echter niet aan elke student. De feedback is redelijk transparant en eerlijk te noemen. Er worden daarbij veel vragen gesteld die het leerproces ondersteunen. Complimenten en bevestigingen worden maar mondjesmaat gegeven. De feedback is overwegend vriendelijk van toon. Studenten geven aan baat te hebben bij adequate feedback en er door te worden gemotiveerd. Deze feedback mag van sommige studenten meer gegeven worden. Ook wordt de suggestie gedaan de verslagen digitaal in te leveren in plaats van op papier. Zo kan feedback digitaal verwoord worden en daarmee leesbaar blijven. Het vergemakkelijkt een dialoogvorm.
- Hoewel van deze verslagen een voldoende of onvoldoende geregistreerd wordt in een beoordelingsoverzicht, blijkt uit de opdracht niet in hoeverre de student op de inhoud van het verslag of op het proces van reflecteren wordt beoordeeld. Aan de voorwaarde van heldere beoordelingscriteria (Pauw, 2007) wordt niet voldaan. Een enkele student geeft aan deze criteria te missen.
- De studenten worden voordat zij hun week/maandverslagen gaan schrijven op de hoogte gebracht van een deel van de kaders zoals het doel, wie de verslagen gaat lezen, inlevertmomenten en dergelijke. Een voorwaarde gebaseerd op Moon (2006, in Dymont & O'Connell, 2010). Niet alle kaders echter worden genoemd en niet alle kaders worden door elke coach uitgelegd. In de opdracht staan de kaders niet genoemd. Een deel van de studenten geeft aan behoefte te hebben aan meer duidelijkheid omtrent de opdracht en kaders.

5.2 Discussie

Gesteld is dat de ontdekkingsgerichte benadering van reflecteren als 'cultureel antropoloog' het meest geschikt is als uitgangspunt om de kwaliteit van schriftelijk reflecteren van volwassen studenten naar aanleiding van stage-ervaringen te bevorderen. Uit het onderzoek blijkt echter dat in de *Landelijke Kwalificaties MBO Pedagogisch Werk* en in de *Proeve T&V*, bij de competentie vakdeskundigheid de benadering van reflecteren makkelijk verward kan worden met die van reflecteren als 'ingenieur'. De student moet in het kader van de competentie vakdeskundigheid namelijk naast andere zaken ook problemen oplossen, reflecteren op zijn eigen ontwikkeling en ontwikkelpunten kunnen benoemen. Dit kan de vraag oproepen of het kiezen voor de benadering van reflecteren als 'cultureel antropoloog' voor deze opleiding wenselijk is. Wordt de student op deze manier wel voldoende opgeleid om te kunnen voldoen aan deze competentie en derhalve aan het uitvoeren van de *Proeve T&V*? Wanneer er naast de voorgestelde wijze van reflecteren geen aandacht wordt besteed aan vaardigheden die ook nodig geacht worden voor deze vereiste competentie, dan is het antwoord negatief. Om ontwikkelpunten aan te kunnen geven, zal de student immers ook moeten leren om zijn handelen te evalueren. De uit de reflecties voortgekomen ontdekkingen kunnen daarbij in het kader van zijn ontwikkeling meegenomen worden. Reflecteren en evalueren zijn echter twee te onderscheiden vaardigheden. Zodra deze worden verward, is de kans groot dat dit ten koste gaat van een van beide. In de benadering van reflecteren als 'ingenieur' delft, zoals in het onderzoek duidelijk is geworden, de vaardigheid van reflecteren

doorgaans het onderspit. Er wordt in het denken te weinig afstand genomen van de ervaring. Het denken over de ervaring wordt te snel gekoppeld aan het komen tot ontwikkelpunten. Als gevolg daarvan blijven de overdenkingen steken in evaluaties van het eigen handelen. Een onderscheid tussen deze twee vaardigheden voorkomt verwarring en zal het leerrendement van beide alleen maar kunnen vergroten. De verwarring tussen deze begrippen wordt overigens ook opgemerkt in het schooldocument *Leren in, aan en van de praktijk, een conceptueel kader* (zie paragraaf 4.1.5). Geconstateerd is echter, dat in andere schooldocumenten alle drie in het theoretisch kader besproken benaderingen van reflecteren voorkomen. Bovendien sluiten aangereikte materialen alleen aan bij de benadering van reflecteren als 'ingenieur'. Dit gegeven maakt de verwarring met betrekking tot het begrip niet kleiner. Willen de school en de opleiding bijdragen aan het bevorderen van de kwaliteit van (schriftelijk) reflecteren, dan is het wenselijk dat zij in hun documenten, materialen en oefeningen streven naar een consistent gebruik van de benadering van reflecteren als 'cultureel antropoloog'.

De verwarring van deze begrippen is logischerwijs ook terug te vinden bij de studenten. Uit het onderzoek blijkt dat alle studenten van mening zijn dat hen op de opleiding duidelijk is gemaakt wat er onder reflecteren wordt verstaan. Van hen geeft 90% aan dat het belang van reflecteren is uitgelegd. Ook blijkt dat 80% van hen van mening is, dat zij door het uitvoeren van deze opdracht linken leggen tussen de praktijk en dat wat zij al weten uit bijvoorbeeld de theorie. Een percentage van 55% is van mening dat de opdracht van de week/maandverslagen uitdaagt tot reflectie. Uit de analyse van hun verslagen blijkt echter ruim 90% van de studenten niet verder te komen dan het beschrijven van evaluatieve beschouwingen. Van hen legt slechts 25% in bescheiden vorm daadwerkelijk linken tussen praktijk en aanwezige kennis. Weliswaar zijn niet van alle studenten de verslagen geanalyseerd. Ook is niet uit elke coachgroep een evenredig aantal verslagen bekeken, wat het beeld mogelijk enigszins vertekent. Desalniettemin roepen de meningen van de studenten de vraag op in hoeverre het begrip reflecteren en het belang ervan goed aan hen is uitgelegd. Een uitleg van reflecteren in de benadering van 'cultureel antropoloog' zal hen waarschijnlijk meer duidelijkheid geven met betrekking tot dit begrip en het doel er van. Uit het onderzoek blijkt dat 90% van de studenten de opdracht van de week/maandverslagen uitvoert omdat het moet. Daaruit spreekt geen echte motivatie. Toch valt in de resultaten van de studentenenquête op, dat slechts een enkele student aangeeft het onplezierig te vinden om na te moeten denken over iets dat niet goed gaat op stage. Een verklaring hiervoor kan zijn, dat hier niet rechtstreeks naar is gevraagd en dat studenten zich niet realiseren dat er ook andere manieren bestaan om van de praktijk te leren. Uit het interview met studenten bleek bijvoorbeeld dat zij amper beseffen, dat ook van positieve ervaringen geleerd kan worden. Gericht onderzoek hiernaar zal meer informatie opleveren. Hoe dan ook, 80% van de studenten, geeft aan deze verslagen liever per maand dan per week schrijven. Daaruit blijkt dat de tijdsinvestering een grote rol speelt met betrekking tot de motivatie. Toch geeft 85% van de studenten aan wel iets aan de verslagen te hebben. Een percentage van 40% benoemt deze verslagen vanaf de start van de opleiding te willen maken vanwege het feit dat zij hierdoor kunnen terugzien welke ontwikkeling zij hebben doorgemaakt. Dat betekent dat de huidige opdracht zeker een functie vervult. Deze resultaten kunnen pleiten voor een gebruik van deze opdracht ten behoeve van het in kaart brengen van de ontwikkeling en daarmee voor het leren evalueren van hun eigen handelen. Echter niet voor het leren reflecteren. Daar is, zoals geconstateerd, een andere opdracht voor nodig.

5.3 Beperking

Een gegeven dat in dit onderzoek niet is belicht, is het feit dat er studenten zijn die het moeilijk vinden om hun gedachten op papier te zetten. Ofwel omdat zij de Nederlandse taal niet goed beheersen en moeite hebben om hun gedachten in deze taal goed te verwoorden. Ofwel omdat zij eerder doeners zijn dan denkers. Voor een van de coaches in het onderzoek was dit een reden om sommige studenten mondeling te laten reflecteren op hun stage-ervaringen. Natuurlijk is dit een oplossing. Hiermee worden mogelijke voordelen van reflecteren op papier, zoals beschreven in paragraaf 2.2.2, echter niet benut. Het kan de

moeite waard zijn om te onderzoeken of en in hoeverre deze belemmeringen voor studenten op deze opleiding zijn te ondervangen.

5.4 Aanbevelingen en kennisdeling

Hoewel het onderzoek gericht was op schriftelijk reflecteren hebben een aantal van de volgende aanbevelingen ook betrekking op reflecteren in het algemeen.

Om de kwaliteit van (schriftelijk) reflecteren van volwassen studenten te bevorderen, is het wenselijk dat de opleiding het volgende realiseert:

- Aanbrengen van een duidelijk onderscheid in evalueren en reflecteren in het onderwijsprogramma.
- Ontwikkelen van een apart programma voor reflecteren op basis van de benadering van reflecteren als 'cultureel antropoloog'. In dit programma gebruik maken van de volgende voorwaarden:
 - De student reflecteert pas op het moment dat hij zich staande kan houden en weet wat er van hem wordt verwacht en in de stagepraktijk al enig handelingsrepertoire heeft opgebouwd (Turchaminova, in Neelen, 2003).
 - De reflectieopdrachten bieden de student een structuur en een focus (McGuire et al., 2009), die reflectie volgens de gekozen benadering van reflecteren provoceert.
 - De reflectieopdrachten verschillen van elkaar in complexiteit, zodat kan worden aangesloten bij het ontwikkelingsniveau van studenten. Per opdracht bestaan er varianten, waarmee kan worden ingespeeld op de diversiteit van studenten (Luken, 2010).
 - Een begeleidend docent geeft met regelmaat aan elke student feedback op de reflectieverslagen (Dymont & O'Connell). Door middel van complimenten en bevestiging biedt hij hierbij voldoende vertrouwen (Luken, 2010).
 - Reflectieverslagen worden digitaal aangeleverd en de feedback wordt digitaal in het verslag weergegeven en teruggestuurd, zodat een dialoogvorm kan ontstaan (Luken, 2010).
 - Indien er voor gekozen wordt om reflectieverslagen te beoordelen, wordt er onderscheid gemaakt in de inhoud van het verslag en het proces van reflecteren. Hiertoe worden heldere beoordelingscriteria opgesteld (Pauw, 2007).
 - Voordat de student een reflectieverslag gaat schrijven is hij op de hoogte van de kaders zoals doel, aantal paginanummers, inleverdata en dergelijke (Moon, in 2006, in Dymont & O'Connell, 2010).

Daarnaast kan de opleiding overwegen om de huidige opdracht voor het maken van de week/maandverslagen in te zetten ten behoeve van het in kaart brengen van de eigen ontwikkeling en het leren evalueren van eigen handelen. Als daartoe wordt besloten is het raadzaam deze opdracht bij te stellen op basis van de resultaten uit de studentenenquête, het interview met studenten en het interview met de coaches.

Om de kwaliteit van (schriftelijk) reflecteren op alle opleidingen op de school te bevorderen, is het wenselijk dat:

- De school in haar documenten streeft naar een consistent gebruik van de benadering van reflecteren als 'cultureel antropoloog' en in haar document *Leermiddelen en materialen* hiertoe passende oefeningen en materialen aanreikt. Ook ten behoeve van schriftelijk reflecteren.

De aanbevelingen voor de opleiding, zullen worden besproken met de taakhouders beroepspraktijkvorming en onderwijs. Wanneer zij aangeven deze aanbevelingen te willen gebruiken, kunnen de bevindingen van dit onderzoek gepresenteerd worden tijdens een teamvergadering van het team PW. De aanbevelingen ten aanzien van de schooldocumenten zullen gecommuniceerd worden met de onderwijsontwikkelaars van de school. Dit zal gedaan worden tijdens een gesprek over dit onderzoek met een van hen.

Literatuur

- Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*, Reading, Mass: Addison Wesley
- Benammar, K. (2005). Reflectie als drijfveer van het leerproces. *Onderzoek van Onderwijs* Jaargang 34 (3), 14-17.
- Boud, D. (2001). Using Journal Writing to Enhance Reflective Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 90 (6), 9-17.
- Calibris, Colo (2010). Landelijke Kwalificaties MBO Pedagogisch Werk. Verkregen op 20 mei 2011 van <http://www.calibris.nl/onderwijsdocumenten/Kd's/Welzijn>.
- Correia, M.G. & Bleichner, R.E. (2008). Making Connections to Teach Reflection. *Michigan Journal of Community Service Learning, Spring 2008*, 41-49.
- Dewey, J. (1933). *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educational process*. Boston: Heath
- Doesburg, M. (2008). Schrijfangst als barrière voor leren in supervisie. *Supervisie en Coaching*, 25 (4), 265-283.
- Dyment, J.E. & O'Connell, T.S. (2010). The Quality of Reflection in Student Journals: A Review of limiting and Enabling Factors. *Innovative Higher Education*, 35, 233-244.
- Enthoven, M. (2003). De meester in de spiegel. In: K van der Wolf (Red.). *In het hoofd van de meester. Gedragsproblemen in de onderwijspraktijk in ecologisch perspectief*, (p. 63-77). Utrecht: Agiel.
- Fenwick, T. (2001). Experiential Learning: A theoretical Critique from Five Perspectives. Information Series No. 385. ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, Columbus, OH.
- Gemeenschappelijk procesmanagement Competentiegericht beroepsonderwijs (2007). Document Leren, Loopbaan en Burgerschap.
- Hendriksen, 2009. *Cirkelen rond Kolb. Begeleiden van leerprocessen*. Barneveld: Nelissen
- Janssen, F., Hullu, E. de & Tigelaar, D. (2008). Positive experiences as input for reflection bij student teachers. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 14 (2), 115-127
- Kerka, S. (2002). Journal Writing as an Adult Learning Tool. Practice Application Brief No 22. *ERIC Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education*.
- Kessener, B. (2005). Dialoog van de professional met de praktijk. *Management en Consulting* (1), 10 – 13.
- Korthagen, F., Koster, B., Melief, K. & Tighelaar, A. (2006). *Docenten reflecteren, systematische reflectie in de opleiding en begeleiding van leraren*. Soest: Nelissen.
- Landstede (2010 a). Gids beroepspraktijkvorming Pedagogisch Werk Kinderopvang volwassen variant.

Landstede (2010 b). Landstede Studiegids. Onderwijs en examenregeling 2010. Talentvol Ontwikkelen.

Landstede (2009 a). Handboek coachen. Verkregen op 5 april 2011 van [http://www.Landstede.net/Landstede Algemeen/Talentvol ontwikkelen/Definitieve producten/Coachen en begeleiden](http://www.Landstede.net/Landstede%20Algemeen/Talentvol%20ontwikkelen/Definitieve%20producten/Coachen%20en%20begeleiden).

Landstede (2009 b). Leermiddelen en Materialen. Verkregen op 5 april 2011 van [http://www.Landstede.net/Landstede Algemeen/Talentvol ontwikkelen/Definitieve producten/Coachen en begeleiden](http://www.Landstede.net/Landstede%20Algemeen/Talentvol%20ontwikkelen/Definitieve%20producten/Coachen%20en%20begeleiden).

Landstede (2009 c). Leren in, aan en van de praktijk, een conceptueel kader. Verkregen op 5 april 2011 van [http://www.Landstede.net/Landstede Algemeen/Talentvol ontwikkelen/notities/praktijkleren](http://www.Landstede.net/Landstede%20Algemeen/Talentvol%20ontwikkelen/notities/praktijkleren).

Luken, T. (2010). Problemen met reflecteren. De risico's van reflectie nader bezien. Verkregen op 4 februari 2011 van <http://scholar.google.com>.

McGuire, L., Lay, K. & Peters, J. (2009). Pedagogy of reflective writing in professional education. *Journal of the Scholarship of teaching and Learning*, 9 (1) 93-107.

Nelen, M. (2003). En hoe zit het met de leraar zelf? In: Balkom, J. van (red.) *Integrale leerlingzorg in het voortgezet onderwijs*. Cahiers Speciale Onderwijszorg (6), (p. 55-67). Apeldoorn: Garant.

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

Pauw, I. (2007). *De kunst van het navelstaren: De didactische implicaties van de retorisering van reflectieverslagen op de pabo. Een exploratieve studie*. Proefschrift Universiteit Utrecht.

Procee, H. (2006). Reflection In Education: A Kantian Epistemology. *Educational Theory* 56 (3), 237-253.

Procee, H. (2011). *Intellectuele passies. Academische vorming voor kenners*. Budel: Damon.

Procee, H. & Visscher-Voerman, I. (2004). Reflectie in het onderwijs: een kleine systematiek. *VELON: Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25 (3), 37-44

RBA4 (2010). Proeve Terugblikken en Vooruitkijken.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith.

Vos, H. & Cowan, J. (2009). Reflecteren en onderwijs: een taxonomie. Verkregen op 4 februari 2011 van <http://scholar.google.com>.

Vos, H. & Vlas, H. (2000). Reflectie en actie. Enschede: Dinkel Instituut / Faculteit der Elektrotechniek Universiteit Twente.

Woerkom, M. van (2010). Critical Reflection as a Rationalistic Ideal. *Adult Education Quarterly* 60 (4), 339-356.

Bijlagen

Bijlage 1 Opdracht week/maandverslagen

Bpv-opdracht: Logboek		Nummer: 2A
Periode: 1		Beschrijving van de opdracht: Beschrijf je ervaringen van elke stageweek.
Opdracht:	Je beschrijft de ervaringen van elke week op in een logboek.	
Vorbereiden:	Leerdoelen kun je eventueel halen uit de competentielijst in bijlage 8.	
Uitvoeren:	• Beschrijf welke speciale dingen je deze week hebt meegemaakt (zowel positief als negatief). • Geef aan wat voor jou deze week de meest leerzame momenten zijn geweest en waarom. • Noem voorbeelden van wat je best wel goed vond gaan. • Noem voorbeelden van wat je best wel moeilijk vond. • Waar wil je volgende week extra op letten. • Waar wilde je deze week extra op letten en hoe is dat gegaan. • Wat wil je verder nog kwijt.	
Terugkijken:	Bespreek de opdracht met je praktijkbegeleider.	
Inleveren op: Na elke stageweek		
Docent: MVB-docent		

Bijlage 2 Checklist analyse van documenten

Vragen:

Wordt er informatie gegeven over de volgende vragen? Zo ja, welke informatie?

1. Wat wordt er verstaan onder reflecteren?
2. Met welk doel dient de student te kunnen reflecteren ?
3. Bij welke van de drie benaderingen van reflecteren, zoals besproken in het theoretisch kader, past deze omschrijving?
4. Met welk doel dient de student schriftelijk te kunnen reflecteren naar aanleiding van stage-ervaringen?
5. Welke methoden, manieren en opdrachten worden er aangeraden om de studenten te leren schriftelijk te reflecteren naar aanleiding van stage-ervaringen?
6. Bestaat er een opleidingsprogramma met betrekking tot reflecteren?

Bijlage 3 Vragen semigestructureerd interview coaches

Nodig: ruimte; geluidsapparatuur; blad met gespreksonderwerpen

Tijd: 45 minuten

Reflecteren algemeen

1. Wat versta jij onder reflecteren?
2. In hoeverre vind jij het belangrijk dat de studenten op de opleiding dit kunnen?
3. Besteed jij aandacht aan reflecteren?

Focuspunten:

- Leg je uit wat reflecteren is?
- Hoe?
- Laat je de studenten oefenen in reflecteren?
- Welke opdrachten hanteer je hiervoor?

De week/maandverslagen

4. Met welk doel laat jij de studenten de week- en maandverslagen schrijven?

Focuspunten:

- Wat kan het opleveren?
- Hoe verhoudt deze opdracht zich tot de verplichte competentie van reflecteren?
- Hoe verhoudt deze opdracht zich tot de proeve Terugblikken en Vooruitkijken, waarin de studenten moeten laten zien dat zij kunnen reflecteren?

5. Hoe introduceer jij bij de studenten het maken van de week/maandverslagen?

Focuspunt: aan welke van de volgende punten wordt aandacht besteed?

- Het doel van het schrijven van een reflectieverslag
- Hoe deze opdracht past in het totaalprogramma van de studie
- Wie de verslagen gaat lezen
- Of en hoe de verslagen worden beoordeeld
- Wat de criteria zijn
- Of een beoordeling ergens voor meetelt
- Wat de specifieke vereisten zijn met betrekking tot het aantal in te leveren verslagen, het aantal pagina's per verslag, inleverdata, enzovoort.

Begeleiding en feedback

6. In hoeverre begeleid jij hen bij deze opdracht?

Focuspunt:

- Oefen jij in de les met reflecteren of schriftelijk reflecteren?
- Hoe?
- Hoe vaak?

7. In hoeverre geef jij feedback op de verslagen?

Focuspunten:

- In welke vorm doe je dit?
- Wat vind je hierbij belangrijk? (Bevestiging, vragen ter verduidelijking, complimenten? Beoordeling?)

8. Wanneer mogen studenten hun weekverslagen vervangen door twee wekelijkse verslagen of maandverslagen?

Focuspunt:

- Welke criteria hanteer jij hiervoor?

9. Tot welke periode laat je de studenten deze verslagen schrijven?

Focuspunt:

- Wat zijn hiervoor jouw criteria?

Beoordeling

10. Beoordeel jij de verslagen?

Focuspunten:

- Hoe doe je dit? In welke vorm?

- Welke criteria hanteer jij hiervoor?

Tevredenheid

11. In hoeverre ben je tevreden over de opdracht voor het schrijven van week/maandverslagen?

Focuspunten:

- Over de opdracht
- Over de vragen in de opdracht
- Over de producten die dit oplevert
- Over de effectiviteit van deze producten
- Over de periode waarin er mee gestart wordt
- Over het feit dat ze beoordeeld en in Lev gezet dienen te worden

12. In hoeverre ben je tevreden over de manier waarop jij met deze opdracht omgaat?

Focuspunten:

- Je introductie van de opdracht
- Je eventuele begeleiding
- Je eventuele feedback
- Je manier van beoordelen

13. Hoe schat jij in dat deze opdracht door de studenten wordt ervaren?

Suggesties ter verbetering

14. Heb je suggesties ter verbetering van deze opdracht?

Focuspunten:

- Met betrekking tot de gegeven kaders (transparant?)
- Met betrekking tot de vragen (dagen ze voldoende uit tot reflectie?)
- Met betrekking tot de samenhang met andere opleidingsdelen
- Met betrekking tot de begeleidingsmogelijkheden (voorwaarden?)
- Met betrekking tot de beoordeling (wel/niet, hoe?)

Bijlage 4 Checklisten opdracht week/maandverslagen

Checklist met betrekking tot kaders

1. Uit de opdracht blijkt:
 - Het doel van het schrijven van een reflectieverslag
 - Hoe deze opdracht past in het totaalprogramma van de studie
 - Wie de verslagen gaat lezen
 - Of de verslagen worden beoordeeld
 - Hoe de verslagen worden beoordeeld
 - Wat de beoordelingscriteria zijn
 - Of een beoordeling ergens voor meetelt
 - Waar een beoordeling voor mee telt
 - Wat de specifieke vereisten zijn met betrekking tot :
 - het aantal in te leveren verslagen
 - inleverdata
 - lay-out (voorkant, lettertype, kopjes en dergelijke)
 - het aantal pagina's per verslag

Checklist met betrekking tot varianten, uitdagen reflectie en beoordeling

2. Er worden varianten van deze opdracht geboden, waarmee afstemming gezocht kan worden op diversiteit in ontwikkelingsniveau, kenmerken en situaties
3. De opdracht biedt de studenten een structuur, die reflectie provoceert
4. In de opdracht wordt de student gevraagd linken te leggen tussen een ervaring en aanwezige kennis
5. In de opdracht wordt de student uitgedaagd tot het doen van nieuwe ontdekkingen, vragen en ideeën.
6. De beoordelingscriteria zijn helder
7. In de beoordelingscriteria wordt onderscheid gemaakt in een beoordeling van de inhoud van het verslag en het proces van reflecteren

Open vragen:

8. Als reflectie wordt geprovoceerd, hoe wordt dit dan gedaan en hoe verhoudt deze manier zich met de voorwaarden uit de werktheorie in het theoretisch kader?
9. Is uit de opdracht op te maken welke opvatting over reflecteren hieraan ten grondslag ligt?

Bijlage 5 Checklisten week/maandverslagen

Checklist feedback

1. Er is feedback in elk week/maandverslagen per student feedback gegeven
2. De feedback is ondersteunend aan het leerproces van de student, door middel van:
a concrete vragen
b bevestigingen en complimenten
3. De toon waarop de feedback is geschreven is vriendelijk
4. De feedback is helder verwoord
5. De feedback is realistisch, in de zin van dat de student er iets mee kan doen

Checklist reflectie

1. De student beperkt zich tot het schrijven van zijn stage-ervaringen.
2. De student reflecteert op punten in de ervaringen en komt naar aanleiding daarvan tot een evaluatieve beschouwing.
3. De student legt in deze evaluatieve beschouwing aanwijsbaar linken tussen dat wat hij al weet en een praktijkervaring.
4. De student vertrekt vanuit een punt buiten de ervaring en benut de ruimte die hierdoor ontstaat om te reflecteren.
5. De student legt in deze reflecties aanwijsbaar linken tussen dat wat hij al weet en een praktijkervaring.
6. De student komt door middel van deze reflectie tot nieuwe ontdekkingen, inzichten en vragen.

Bijlage 6 Studentenenquête

Beste student,

Als afsluiting van mijn opleiding tot coach, doe ik een onderzoek naar schriftelijk reflecteren naar aanleiding van stage-ervaringen. Deze vorm van reflecteren gebruik jij bij het maken van de week en/of maandverslagen, ook wel logboek genoemd. Ik wil graag een antwoord krijgen op de vraag wat jij als student nodig hebt om dit zo goed mogelijk te doen. Mijn streven is om te komen tot een effectieve en uitdagende aanpak hiertoe. In de literatuur heb ik al heel wat antwoorden gevonden. Maar, het is natuurlijk minstens zo belangrijk om te weten hoe jij hier over denkt. Daarom stel ik het op prijs, wanneer je de vragen van deze enquête zo eerlijk mogelijk invult. Je naam hoeft niet te vermelden. Hierachter zit als bijlage eerst de opdracht voor het maken van de week/maandverslagen. Daarna volgen de vragen.

In de enquête vind je meerdere antwoordmogelijkheden. Hieronder vind je een korte instructie:

Als je kunt kiezen voor JA!, ja, ?, nee, NEE!, n.v.t., zet dan alleen een kruis in de hokjes. Niet tussen twee hokjes in. Een ? betekent: geen mening of ik weet het niet. De letters n.v.t. betekenen: niet van toepassing.

Als je kunt kiezen uit meerdere bolletjes, kruis dan het bolletje aan dat jouw mening het beste weergeeft.

Bij de open vragen kun je jouw mening geven en toelichten. Ik zou het fijn vinden als je daar gebruik van maakt. Dat geeft een completer beeld. Het invullen van de hele enquête kost je ongeveer een kwartier.

Alvast bedankt voor je medewerking,

Hetty Snoeij

Bpv-opdracht: Logboek		Nummer: 2A
Periode: 1		Beschrijving van de opdracht: Beschrijf je ervaringen van elke stageweek.
Opdracht:	Je beschrijft de ervaringen van elke week op in een logboek.	
Vorbereiden:	Leerdoelen kun je eventueel halen uit de competentielijst in bijlage 8.	
Uitvoeren:	• Beschrijf welke speciale dingen je deze week hebt meegemaakt (zowel positief als negatief). • Geef aan wat voor jou deze week de meest leerzame momenten zijn geweest en waarom. • Noem voorbeelden van wat je best wel goed vond gaan. • Noem voorbeelden van wat je best wel moeilijk vond. • Waar wil je volgende week extra op letten. • Waar wilde je deze week extra op letten en hoe is dat gegaan. • Wat wil je verder nog kwijt.	
Terugkijken:	Bespreek de opdracht met je praktijkbegeleider.	
Inleveren op: Na elke stageweek		
Docent: MWB-docent		

Reflecteren

<i>Algemene vragen</i>		JA!	ja	?	nee	NEE!	
1	Op de opleiding is mij duidelijk geworden wat onder reflecteren wordt verstaan						
2	Op de opleiding is mij het belang van reflecteren uitgelegd						
3	Ik weet dat ik moet kunnen reflecteren op deze opleiding						
4	Op de opleiding krijg ik oefeningen om te leren reflecteren						
5	Deze oefeningen helpen mij om beter schriftelijk te reflecteren in de week/maand verslagen.						n.v.t

Week/maandverslag

<i>A. Uitleg van de opdracht van het week/maandverslag</i>		JA!	ja	?	nee	NEE!
6.	Na de uitleg van de opdracht voor de weekverslagen was mij het volgende duidelijk:					
	- Het doel van het schrijven van dit verslag					
	- Hoe deze opdracht past in het totaalprogramma van de studie					
	- Wie de verslagen gaat lezen					
	- Of de verslagen worden beoordeeld					
	- Hoe de verslagen worden beoordeeld (cijfer, voldoende/onvoldoende of anders)					
	- Wat de beoordelingscriteria zijn					
	- Of een beoordeling ergens voor meetelt					
	- Hoe vaak ik een verslag in moet leveren					
	- Hoeveel verslagen ik in moet leveren					
	- Minimum en maximum aantal pagina's					
	- Welke eisen er gesteld worden aan de lay-out, zoals voorkant, kopjes, te gebruiken lettertype					
	- Wat er bij de diverse vragen van mij word verwacht					

7	Ik heb de volgende ideeën om de uitleg van de opdracht te verbeteren:
---	---

B. De opdracht van het week/maandverslag		JA!	ja	?	nee	NEE!
8	Ik vind de vragen in de opdracht duidelijk					
9	Door het uitvoeren van deze opdracht leg ik linken tussen praktijkervaringen en dat wat ik al weet					
10	Door het uitvoeren van deze opdracht doe ik ontdekkingen ten aanzien van :					
	- mijn eigen persoon:					
	- mijn toekomstige beroep:					
	- de wereld om mij heen					
11	Ik voer de opdracht uit omdat het moet					
12	Ik voer de opdracht uit omdat ik er wat aan heb					
13	Ik voer de opdracht uit omdat deze mij uitdaagt tot reflecteren					
14	Ik voer de opdracht uit omdat,					

15. Ik vind het maken van deze week/maandverslagen:

☐ uitdagend, omdat.....

☐ niet uitdagend, omdat.....

☐ anders, namelijk....., omdat.....

16. Ik vind het maken van deze week/maandverslagen:

☐ moeilijk, omdat.....

☐ makkelijk, omdat.....

☐ anders, namelijk....., omdat.....

17. Ik vind het maken van deze week/maandverslagen:

☐ effectief, omdat.....

☐ niet effectief, omdat.....

☐ anders, namelijk....., omdat.....

18. Als ik mag kiezen, schrijf ik deze verslagen het liefst over een periode van:

☐ 1 week

☐ 2 weken

☐ 1 maand

☐ anders, namelijk.....

19. Als ik mag kiezen maak ik deze verslagen het liefst met ingang van

☐ periode 1, omdat.....

☐ periode 3, omdat.....

☐ anders, namelijk....., omdat.....

20. Ik heb de volgende ideeën om de opdracht voor deze week/maandverslagen effectiever te maken:

21. Ik heb de volgende ideeën om de opdracht voor deze week/maandverslagen meer uitdagend te maken:

<i>C. Begeleiding bij week/maandverslag</i>		JA!	ja	?	nee	NEE!
22	Vanuit de opleiding wordt mij de juiste begeleiding geboden met betrekking tot het maken van de reflectieverslagen					
23	Ik heb de volgende ideeën voor het verbeteren van de begeleiding:					

D. Feedback op het week/maandverslag

24. De feedback die ik op mijn week/maandverslagen krijg:
(Je bent vrij om hier meerdere bolletjes aan te kruisen)

- ☐ Motiveert mij aandacht te besteden aan de verslagen
- ☐ Roept nieuwe ideeën/vragen op, die mij ondersteunen bij mijn leerproces
- ☐ Zet mij aan het nadenken
- ☐ Anders, namelijk.....

25. Ik heb de volgende ideeën om deze feedback te verbeteren:.....

<i>E. Resultaten van het week/maandverslag</i>		JA!	ja	?	nee	NEE!
26.	Ik ben tevreden over de manier waarop ik in mijn week/maand verslagen reflecteer naar aanleiding van mijn stage-ervaringen					

F. Beoordeling van het week/maandverslag:

27. Als ik mag kiezen, krijg ik voor deze verslagen het liefst :

☐ geen beoordeling

☐ een beoordeling uitgedrukt in woorden

☐ een beoordeling uitgedrukt in een cijfer

☐ een beoordeling uitgedrukt in voldoende/onvoldoende

☐ anders, nl.....

28. Ik heb de volgende ideeën om het beoordelen van deze verslagen te verbeteren:

Belangrijk met betrekking tot de week/maandverslagen

29. Wat moet blijven

Wat moet veranderen.....

Wat moet verdwijnen:.....

Bijlage 7 Vragen semigestructureerd interview studenten

Nodig: ruimte; geluidsapparatuur

Tijd: 30 – 45 minuten

Vragen:

1. In hoeverre vinden jullie de huidige aanpak om jullie reflectievermogen te bevorderen, effectief? In hoeverre daagt deze aanpak jullie uit om tot reflectie over stage-ervaringen te komen? Wat zou er voor nodig zijn om jullie daartoe nog meer uit te dagen?
2. In hoeverre vinden jullie de opdracht voor het maken van de week/maandverslagen effectief? Wat zou er voor nodig zijn om deze opdracht effectiever te maken?
3. In hoeverre daagt deze opdracht jullie uit om tot schriftelijke reflectie over stage-ervaringen te komen? Wat zou er voor nodig zijn om jullie daartoe nog meer uit te dagen?

Bijlage 8 Weergave interview met coaches (uitgebreid)

	Coach A	Coach B
Reflecteren algemeen		
Reflecteren is:	Nadenken over je eigen handelen om je bewust te worden waarom je handelt zoals je handelt.	Terugkijken op dat wat je gedaan hebt. Wat ging goed, wat niet?
Doel van reflecteren is:	Opdoen van kennis en ervaring, van waaruit zij hun handelen kunnen verantwoorden tegenover ouders en collega's. Leren eerder opgedane ervaringen bewust in te zetten. Inzicht krijgen in hun sterke en minder sterke kanten.	Bewustwording van eigen handelen. Hierbij is het van belang dat er niet alleen aandacht besteed wordt aan wat niet goed gaat. Studenten kunnen dan in een neerwaartse spiraal terecht kunnen komen. Veel studenten zijn daar gevoelig voor. Voor deze studenten is het van belang de focus te leggen op wat goed gaat.
Leg je uit wat reflecteren is en het belang hiervan?	Ja	Ja
Laat je studenten oefenen in reflecteren? Hoe?	Ja. Studenten vertellen wekelijks in een rondje wat ze hebben meegemaakt op stage. Naar aanleiding daarvan worden reflectievragen gesteld. Medestudenten worden hier zoveel mogelijk bij betrokken. Soms wordt gebruik gemaakt van de incidentmethode. Soms wordt een situatie uitgespeeld. Alles is erop gericht om hen na te laten denken over een situatie met als doel, dat zij dit uiteindelijk zelfstandig kunnen. Dit laatste is overigens niet voor elke student haalbaar. Naast aandacht voor reflecteren in de groep, komt de aandacht hiervoor ook terug in de individuele gesprekken met studenten.	Ja. Studenten brengen tijdens de coachlessen in waar ze op stage tegen aan zijn gelopen. Dit wordt samen met de studenten uitgediept. De vragenlijst van de proeve T&V wordt hierbij als leidraad gebruikt. Er worden geen andere opdrachten gebruikt om het reflecteren te oefenen. Het ligt aan het onderwerp of er linken gelegd worden met de theorie.
Week/maandverslagen doel, inzet en uitleg		
Doel week/maand verslagen is:	a. Periode 1: Studenten ordenen hun gedachten en worden aan het denken gezet over wat zij hebben gedaan en hoe zij iets hebben gedaan. b. Periode 2: Benoemen welke leerdoelen zij hebben en hoe zij hieraan werken. Door reflectie inzicht krijgen in hun sterke en minder sterke kanten. c. Als coach inzicht krijgen in waar studenten mee bezig zijn. d. Input voor coachlessen.	a. Als coach inzicht krijgen in waar de studenten mee bezig zijn b. Input voor de coachlessen c. Het biedt materiaal voor als het niet goed gaat met de student.
Samenhang met leren reflecteren en proeve T&V:	Het is een beginnetje, een startmoment van het traject om te leren reflecteren te leren en de proeve TUV uit te kunnen voeren.	Het is een aanzet tot leren reflecteren en de proeve T&V.
Per week en/of per maand. Tot wanneer en waarom?	Weekverslagen in periode 1. Maandverslagen in periode 2. Wanneer de student voldoende getraind is om te kunnen vertellen wat hij heeft gedaan op stage, zijn deze verslagen niet meer nodig. Dat is eind januari na de tweede periode.	Weekverslagen in periode 1, want het kost studenten veel tijd om te schrijven. Daarnaast kost het de coach veel tijd om na te kijken.
Welke informatie, uitleg en	Doel voor het schrijven van de verslagen; hoe de opdracht in het totaalprogramma past; wie de verslagen gaat lezen; dat er	Doel voor het schrijven van de verslagen; hoe de opdracht in het totaalprogramma past; wie de verslagen

kaders geef je?	een beoordeling komt in LEV; hoeveel verslagen er ingeleverd moeten worden en wanneer.	gaat lezen. De opdracht wordt doorgenomen.
Begeleiding, feedback en beoordeling		
Begeleiding	Geen oefeningen in schriftelijk reflecteren. Verandering van opdracht na periode 1 (zie doel verslagen). Studenten zijn dan aan reflecteren toe. De eerste periode is daarvoor te druk. Studenten die na periode 1 nog geen inzicht hebben in hun leerproces, schrijven echter nog een tijdje de gewone weekverslagen. Uitzonderingen zijn de studenten voor wie Nederlands niet hun moedertaal is en studenten die zo in hun hoofd zitten, dat ze schrijven om te schrijven. Zij krijgen de gelegenheid om mondeling te vertellen waar ze mee bezig zijn.	Geen oefeningen in schriftelijk reflecteren. Wanneer een stage niet goed loopt en zij als coach onvoldoende zicht heeft op het stageproces, moet de student na periode 1 weekverslagen blijven schrijven totdat de stage goed genoeg loopt en zij als coach daar voldoende zicht op heeft.
Feedback	Wordt soms schriftelijk gegeven in de verslagen zelf, soms mondeling tijdens de individuele gesprekken. Belangrijk hierbij: vragen stellen over wat onduidelijk is en veel complimenten geven.	Wordt schriftelijk gegeven in de verslagen zelf. Belangrijk hierbij: vragen stellen over wat onduidelijk is en veel complimenten geven.
Beoordeling	Geeft geen beoordeling voor de verslagen. Zet wel een voldaan of niet voldaan in LEV, wanneer de student alle verslagen heeft gemaakt en ingeleverd.	Idem coach A.
Tevredenheid opdracht en aanpak; inschatting beleving studenten		
Tevreden over opdracht?	Nee. Het is wel een mooi startpunt voor periode 1. De studenten kunnen beschrijven wat zij op stage doen. Hij is dan effectief omdat de studenten hiermee overzicht kunnen krijgen over wat zij aan het doen zijn. Om tot reflecteren te komen zijn er echter specifiekere vragen nodig. Daarom verandert zij deze opdracht in periode 2.	Nee. Deze opdracht heeft overlap met andere opdrachten in deze periode. Dit maakt het verwarrend voor de student. De inleiding van de opdracht is niet helder. Er zitten dubbele vragen in de opdracht zelf. Ze zijn te algemeen en nodigen weinig uit tot reflectie. De opdracht komt wel tegemoet aan de wens om de aandacht ook te richten op wat goed gaat. De verslagen geven voldoende input voor de coachlessen en zicht op waar de student mee bezig is. Op deze manier met deze opdracht starten in periode 1 kan, maar vraagt veel van de student en de coach. Voor echt reflecteren is het in deze periode nog te vroeg. Studenten hebben nog teveel aan hun hoofd.
Tevredenheid aanpak	Nee. In het begin is veel meer tijd nodig voor het begeleiden van studenten bij reflecteren. Het heeft haar voorkeur eerst supervisie te kunnen bieden en daarna over te gaan op intervisie. De tijd hiervoor ontbreekt echter. Een ander nadeel is dat de coachgroepen groot zijn. Het kost veel tijd om een band met hen op te bouwen.	Ze geeft haar eigen draai aan de opdracht voor de week/maand verslagen. Over de manier waarop zij dit doet is ze tevreden. Wel wil zij in de feedback op deze verslagen, de studenten sterker bevestigen in wat zij goed doen. Ze wil daarin minder aansturen leerdoelen.
Inschatting ervaring studenten	De studenten voeren de opdracht uit omdat het moet. Ze steken de vlag uit als het niet meer hoeft.	Idem coach A.
Suggesties ter verbetering		
Suggesties	* In de opdracht de kaders noemen, zodat	* In de opdracht de kaders noemen.

ter verbetering	iedere coach dezelfde lijn hanteert. * Opdracht voor de tweede periode aanpassen, zodat studenten meer tot reflecteren komen. * Een gezamenlijk project met de stage-instellingen aangaan om de studenten te leren reflecteren. * Zij plaatst een kanttekening bij het feit dat ook de stagebegeleiders de verslagen moeten lezen. Dit kan een beperking zijn, omdat studenten dan niet alles opschrijven.	* Overlap met andere opdrachten in de eerste periode eruit halen. * De opdracht kleiner maken. Dan wordt het voor de student en de coach beter hanteerbaar. Bijvoorbeeld: * Per week laten focussen op andere vragen met als doel dat studenten gaan observeren en vragen gaan stellen met betrekking tot wat er van hen wordt verwacht. * Per week twee positieve ervaringen laten uitwerken. * Vragen specifieker maken, zodat ze meer uitdagen tot reflectie. * Aansluiten bij de taal en vragen van de proeve T&V. * In de opdracht benoemen dat het een voorbereiding is op de proeve T&V.
Opmerking/vraag	Is reflecteren iets tegennatuurlijks, omdat iedereen het als "een moetje" ervaart?	

Bijlage 9 Weergave open vragen studentenenquête (uitgebreid)

Bevindingen, ontdekkingen en motivatie

14. Ik voer de opdracht uit omdat:

- het moet (3), maar het is heel veel om dag, week en maandverslagen te maken naast alle andere opdrachten; ik ben erg blij dat we op een gegeven moment overgingen op maandverslagen! Want anders lijken de weekverslagen erg op elkaar als er niets bijzonders gebeurd is op stage. Met maandverslagen denk je echt meer terug.
- je hier zelf wat van kunt leren (2)
- ik mezelf beter leer kennen en om mij te ontwikkelen tot een Pedagogisch medewerker (2)
- het interessant is om terug te kijken (reflecteren). Om te zien of ik vooruit ben gegaan en of ik nu anders zou handelen in bepaalde situaties.
- ik voor mijzelf beter kan terugdenken of er verbeteringen zijn in mijn handelen
- het nodig is

15. Ik vind het maken van deze opdracht:

Uitdagend omdat:

- ik het altijd leuk vind om mijn eigen mening op te schrijven.
- ik goed naar mijzelf moet kijken (2)
- je goed moet nadenken (2), vooral bij maandverslagen
- mijn ontwikkeling goed kan zien
- ik zo leer om me te ontwikkelen op bepaalde gebieden; je er van leert
- ik iedere maand naar mijn leerdoelen keek
- je een beeld krijgt wat je kan doen

Niet uitdagend, omdat:

- het steeds hetzelfde is (4), vooral weekverslagen

Anders, namelijk:

- leerzaam, omdat je goed leert kijken naar jezelf
- je kijkt terug op die dag en wat je er van geleerd hebt schrijf je in het verslag

16. Ik vind het maken van deze reflectieverslagen:

Moeilijk, omdat:

- je veel bij jezelf moet gaan nadenken over hoe je het hebt gedaan. Maar je gaat dan ook twijfelen of je het wel goed hebt gedaan.
- het best lastig is om goed naar jezelf te kijken. Je hebt een bepaald beeld van je en dat wil je graag zo blijven houden.
- ik niet goed onthoud wat ik precies gedaan heb
- ik niet precies weet wat voor leerdoelen en stijlen ik had. Nu weet ik het beter door de opdrachten en het maken van de reflectieverslagen.
- eerst niet duidelijk was wat er verwacht werd; ik het in het begin moeilijk vond
- je moet alles precies op schrijven wat je gedaan hebt en hoe je hebt gehandeld.

Makkelijk, omdat:

- het elke keer hetzelfde is (2)
- het mijn eigen ervaringen zijn; je typt en denkt over jezelf
- je dingen terughaalt uit de eigen praktijk
- ik goed kan reflecteren, dus vind ik het niet moeilijk om deze verslagen te maken

Anders, namelijk

- niet moeilijk en ook niet makkelijk, omdat ik alles op schrijf bij een gesprek
- wisselend, omdat er soms geen bijzondere dingen gebeuren en alles wel goed gaat. Dan is het even zoeken naar de moeilijke momenten.
- lastig, omdat ik het moeilijk vind om mijn functioneren op papier te zetten
- niet moeilijk, omdat je weet wat je moet schrijven
- interessant, omdat je nadenkt over wat je doet en waarom
- goed, omdat je terugkijkt op je eigen handelen

17. Ik vind het maken van deze verslagen:

Effectief, omdat:

- je er (meer) van leert (5) en er verder mee kunt komen; ik haal ook veel leerdoelen uit de maandverslagen
- je jouw vorderingen/ontwikkeling kunt zien (4)
- je over jezelf na moet denken (2); je bewust nadenkt
- je terugkijkt naar jou manier van handelen (2)
- ik beter/goed naar mijzelf leer kijken (2)
- je leert de verslagen schrijven; je leert te formuleren en te reflecteren

Niet effectief:

- Je elke dag hetzelfde opschrijft na een tijdje

Anders, namelijk:

- half/half, omdat het alleen werkt als je heel eerlijk en kritisch naar jezelf kijkt en dat ook op durft te schrijven

18. Als ik mag kiezen schrijf ik deze verslagen het liefst over een periode van:

- 1 maand (16) - 2 weken (2) - Anders, namelijk helemaal niet

19. Als ik mag kiezen maak ik deze verslagen het liefst met ingang van:

Periode 1, omdat

- je dan jouw groei/ontwikkeling/verbetering terug kan zien vanaf het begin (8)
- alles dan nog nieuw is en je dan (nog) veel nieuwe dingen leert (6)
- je het leert vanaf het begin (3); je dan direct leert nadenken over wat je doet
- je dan nieuw bent en nog weinig weet.

Periode 3, omdat

- je veel meemaakt
- ik dan genoeg ervaring heb om te schrijven

Anders, namelijk periode 2, omdat de eerste periode alles nieuw is en vreemd. Er komt zoveel op je af. En je hebt de eerste periode dan onvoldoende tijd voor uitleg en voorbeelden.

20. Ik heb de volgende ideeën om deze opdracht effectiever te maken:

- Bij de eerste les gelijk goed uitleg geven en er dan ook gelijk mee beginnen
- Eventueel betrekken bij portfolio - pop
- Door er meer over te spreken/bespreken
- Om foto's erbij te doen. Zo kun je zien wat je gedaan hebt
- Kortere periode zodat het minder een sleur wordt
- Zet een uitleg er bij waarom deze verslagen nodig zijn
- Een minimum en maximum aantal pagina's aangeven.

21. Ik heb de volgende ideeën om deze opdracht meer uitdagend te maken:

- Er uitdagende opdrachten aan toevoegen (2)
- Om dit na een periode of twee terug te laten lezen en kijken of je dan nog steeds zo handelt.
- Misschien een keer andere vragen er in laten zetten
- Dat is aan de student zelf
- Een andere opdracht erbij doen, zodat het niet zo eentonig wordt
- Meer plaatjes en knutselingen erin. Dan wordt het leuker. Nu doe ik het meer omdat het moet. Ik loop al 8 maanden op dezelfde locatie stage !

Begeleiding bij en feedback op het week/maandverslag

22. Ik heb de volgende ideeën voor het verbeteren van de begeleiding:

- Het er klassikaal over hebben; meer bespreken
- Duidelijk uitleggen hoe je zo iets op moet schrijven (3)
- Meer individuele gesprekken
- Zorgen dat de docent ook duidelijkheid heeft

23. De feedback die ik op mijn reflectieverslagen krijg:

- Zet mij aan het nadenken (10)
- Roept nieuwe ideeën/vragen op, die mij ondersteunen bij mijn leerproces (8)
- Motiveert mij aandacht te besteden aan de verslagen (5)
- Anders, namelijk

- je leert anders denken en uitleggen waarom met ervaringen
 - er wordt bij mij nooit iets bijgezet
 - geeft mij zelfvertrouwen, want er waren weinig op- of aanmerkingen
24. Ik heb de volgende ideeën om deze feedback te verbeteren:
- Het handschrift verbeteren, zodat je het beter kunt lezen
 - Door ze meer te bespreken in de verslagen
 - Leerdoelen van gaan maken

Beoordeling van het week/maandverslag

25. Als ik mag kiezen, krijg ik voor deze verslagen het liefst:
- Een beoordeling uitgedrukt in woorden (8)
 - Geen beoordeling (5)
 - Een beoordeling uitgedrukt in een cijfer (3)
 - Een beoordeling uitgedrukt in voldoende/onvoldoende (2)
 - Anders, namelijk:
 - een beoordeling in woorden die gaat over de "echtheid" van het verslag
 - alleen een onvoldoende melden
26. Ik heb de volgende ideeën om het beoordelen van deze verslagen te verbeteren:
- Een cijfer zou motiveren om de verslagen nog netter en uitgebreider te maken.
 - Een cijfer is een moment. Woorden daar kan je weer wat uit leren
 - Verslag nabespreken; Persoonlijk even reflecteren
 - Erbij zetten wat er goed aan is en beoordelen met een cijfer
 - Cijfers geven in plaats van voldoende of onvoldoende.
 - Gewoon afschaffen

Belangrijk ten aanzien van het week/maandverslag

27. Wat moet blijven:
- Maandverslagen (7)
 - Feedback
 - In de tweede periode weekverslagen en daarna een periode maandverslagen
 - Alles
 - De verslagen
 - Dat je ze moet blijven maken vanaf de eerste periode
 - De reflectie en beoordelingsgesprekken maar ook de praktijksituaties
 - De punten die je er nu in moet verwerken

Wat moet veranderen:

- Niets (2)
- Beoordeling
- Betere uitleg; Duidelijkheid
- Niet zo lang dag en weekverslagen; minder vaak zo'n verslag hoeven schrijven (1x per maand)
- Zo kort mogelijke verslagen; Beschrijven wat je precies gedaan hebt
- Minder eentonig
- Meer plaatjes e.d. van jezelf gemaakt op stage

Wat moet verdwijnen:

- Weekverslagen (7); Dagverslagen (2)
- Week en maandverslagen
- Ik vind dat alles verdwijnen moet. Met een versnelde opleiding hebben de studenten genoeg om handen dus dan is het fijn om aan andere dingen te werken
- Niets
- Lange perioden
- Onduidelijke instructie

Opmerking: Het idee vind ik goed, maar ik heb er zelf te weinig echt in gereflecteerd. Dus ik kan dan ook weinig met de verslagen.