

**Hoe studenten leren
reflecteren.**

Een beeld van de Werk
Ervarings Reflectiepraktijk
in de lerarenopleiding

Onder de loep, nr. 12

Opbrengsten uit het lectoraat
Lesgeven in de multiculturele
school

Gemma Barendregt

Hoe studenten leren reflecteren.

Een beeld van de Werk Ervarings Reflectiepraktijk in de lerarenopleiding

Eerder verschenen in de serie 'Onder de loep'

1. Twee leerkrachten en hun contact met lastige kinderen. *(Betsy Hijlkema)*
2. Docentcompetenties bij taalontwikkelen beroepsonderwijs. *(Annelies Riteco)*
3. De ontwikkeling van een interactief leerklimaat in de multiculturele school. *(Gerda Swank)*
4. Over oudercontacten in een kleurrijke basisschool. *(Betsy Hijlkema)*
5. Naar een leerwerkplek: ervaringen van allochtone studenten en hun begeleiders. *(Mylène Hanson)*
6. Mee (laten) praten of niet? Een onderzoek naar mondelinge participatie van (Molukse) leerlingen in het vmbo. *(Marjanne Haitzma)*
7. Hoe laat ik ze praten..?! Mondelinge participatie van Molukse leerlingen in het basisonderwijs. *(Bert Tahitu)*
8. Intake en studieloopbaanbegeleiding van allochtone studenten. *(José Beijer)*
9. Een kleurrijk weefproject. Curriculumanalyse. *(Hielkema, Swank, Hajer)*
10. Naar taalontwikkelen beroepsonderwijs. *(Annelies Riteco)*
11. Mohamed en mede-studenten op de lerarenopleiding. *(José Beijer)*
12. Hoe studenten leren reflecteren. *(Gemma Barendregt)*

Voorwoord

HBO-opleidingen worden steeds taliger: veel opdrachten worden uitgevoerd in werkgroepen en afgesloten met een presentatie, een mondeling of schriftelijk verslag. Studenten volgen hun eigen ontwikkeling door middel van het schrijven van portfolio's en reflectieverslagen. ZO is in de tweede-graadsopleidingen van Instituut Archimedes de Werk-Ervarings-Reflectielijn een centrale en tegelijk zeer talig onderdeel van de studie geworden. Bij het werken aan opdrachten in deze curricula moet de student voortdurend zijn kennis van de inhoud in relatie met taal- en studievoordigheden inzetten. Het contact met opleiders is intussen in de nieuwe opleidingsprogramma's afgenomen ten gunste van de zelfwerkzaamheid, individueel of in werkgroepen. Een scherp oog van opleiders voor de eisen aan communicatieve en reflectieve vaardigheden van studenten is van groot belang.

Hoe gaat dit reflecteren in de WER-lijn studenten af en waar liggen mogelijkheden voor begeleiders om hen daarbij te ondersteunen? Uit eerder onderzoek van ons lectoraat bleek dat het nieuwe onderwijsconcept voor een deel van de allochtone studenten tot struikelblokken leidt (zie o.a. José Beijers publicaties), zoals in het reflecteren in de opleiding. Maar waarin zit dan het probleem? Empirische gegevens ontbraken.

Gemma Barendregt beoogde licht te laten schijnen op de specifieke begeleidingsbehoeften van studenten met een niet-Nederlandse achtergrond, met name in de genoemde Werk-Ervarings-Reflectielijn van de tweedegraadsopleidingen. Hierbij hanteerde Gemma vanuit haar achtergrond als psycholoog het begrip Themagecentreerde Interactie. Het bleek een hele klus om het werken in deze WER-lijn in het algemeen systematisch in beeld te brengen. De verkennende studie geeft daardoor nog geen antwoord op de vraag naar etnische diversiteit en het opleidingsconcept maar is wel in een multiculturele context uitgevoerd. Met haar beschrijving geeft Gemma een aanzet tot systematischer studie van deze WER-activiteiten waarbinnen ook studentfactoren verder in beeld gebracht kunnen gaan worden.

Ik dank de diverse betrokken studenten, opleiders en werkplekbegeleiders voor hun medewerking aan dit onderzoek.

Maaike Hajer
Lector Lesgeven in de Multiculturele School
November 2007

Inhoud

Voorwoord	4
Inleiding	7
1 Inhoudelijke oriëntatie	8
1.1 Het leerlijnenmodel.....	8
1.2 Het TGI-model.....	10
1.3 Leren van de praktijk via reflectie.....	11
1.4 Belangrijke begrippen t.a.v. 'reflecteren'	15
2 Probleemstelling	19
2.1 Probleemstelling en subvragen	19
3 Opzet en context van het onderzoek.....	21
3.1 Keuze van de onderzoeksopzet en de dataverzameling.....	21
3.1.1 De studenten (IK)	21
3.1.2 De WER-groep (WIJ).....	25
3.1.3 De Instituutsbegeleiders van jaar 1 (WIJ).....	26
3.1.4 De Werkplekbegeleiders (WIJ).....	27
3.1.5 De Reflectieverslagen (HET).....	27
3.1.6 De Context (Globe).....	28
3.2 Context waarbinnen dit onderzoek plaatsvindt.....	28
3.3 Registratie, verwerking en preparatie van de gegevens; betrouwbaarheid en geldigheid	29
3.3.1 Video-opnamen van begeleide WER-bijeenkomsten	29
3.3.2 Reflectieverslagen	30
3.3.3 Interviews met studenten.....	31
3.3.4 Enquête en interviews onder de eerstejaars Instituutsbegeleiders	32
3.4 Data-overzicht	32
4 Resultaten	35
4.1 De houding van de student ten aanzien van het leren reflecteren (Ik)	35
4.1.1 De zin van reflecteren.....	35
4.1.2 De wijze van reflecteren	36
4.1.3 Overlap in reflecteren tussen de WER- en de SLB-leerlijn.....	38
4.1.4 Mondelinge en schriftelijke uitdrukkingsvaardigheid	39
4.1.5 Verschillen tussen studenten.....	40
4.2 De invloed van de medestudenten, de WER-groep, de Instituutsbegeleider en het werkveld op het leren binnen de WER (WIJ)	41
4.2.1 Thuis voelen in de groep; congruent in woord en gedrag.	41
4.2.2 Leren van medestudenten.....	44
4.2.3 Relatie met de Instituutsbegeleider	46
4.2.4 Wat studenten leren in de WER-groep.....	47
4.2.5 Positie van de student op de school en de begeleiding door de Werkplekbegeleider	48
4.2.6 Feedback geven en ontvangen	50
4.2.7 Verschillen tussen studenten.....	51

4.3	Didactische factoren en het leren reflecteren in een WER-groep	51
4.3.1	<i>De wijze waarop de Instituutsbegeleiders de studenten leren reflecteren</i>	51
4.3.2	<i>De manier waarop studenten zouden willen leren reflecteren.....</i>	54
4.3.3	<i>Reflectie-instrumenten en de opbouw hierin</i>	56
4.3.4	<i>De vraaggestuurde invulling van de WER-bijeenkomsten</i>	58
4.3.5	<i>Lastige situaties bij het begeleiden van het leren reflecteren</i>	59
4.4	Organisatorische factoren en het leren reflecteren (Context)	61
4.4.1	<i>Solliciteren binnen de WER-leerlijn</i>	61
4.4.2	<i>Structuur in de WER groepen.....</i>	62
4.4.3	<i>Gebrek aan kennis</i>	63
4.4.4	<i>Overlap in het leren reflecteren binnen de WER en de SLB</i>	64
4.4.5	<i>Continuïteit van de groep</i>	65
4.4.6	<i>Organisatie van de WER</i>	66
4.4.7	<i>Het gemis aan didactiek en onderwijskunde</i>	68
4.4.8	<i>Professionalisering WER en SLB</i>	68
5	Conclusies en discussie	70
5.1	De houding van de student ten aanzien van het leren reflecteren (IK)	70
5.2	De invloed van de medestudenten en de begeleider op de student (WIJ).....	73
5.2.1	<i>Thuis voelen in de WER-groep: gevoel van veiligheid</i>	73
5.2.2	<i>Relatie met medestudenten, Instituutsbegeleider en Werkplekbegeleider.....</i>	74
5.2.3	<i>Feedback geven en ontvangen</i>	74
5.2.4	<i>De WER-bijeenkomsten</i>	75
5.2.5	<i>De verschillende reflectiemodellen</i>	78
5.2.6	<i>Onduidelijkheid over de organisatie van de WER</i>	81
5.2.7	<i>Veel onduidelijkheid ten aanzien van de kaders</i>	81
5.2.8	<i>Solliciteren</i>	82
5.2.9	<i>Positie van de student op school.....</i>	82
5.2.10	<i>Het gemis aan didactiek en onderwijskunde.....</i>	82
6	Discussie en aanbevelingen	83
6.1	Terugblik.....	83
6.1.1	<i>Inhoudelijk</i>	83
6.1.2	<i>Organisatorisch</i>	83
6.2	Beleidsaanbevelingen	84
6.2.1	<i>Verbetering van het leren in de WER-groepen (instituutsbegeleiders)</i>	84
6.2.2	<i>Verbeteren van de organisatie van de WER-leerlijn (management)</i>	87
6.3	Suggesties voor verder onderzoek.....	89
7	Literatuur.....	90
Bijlage 1	ABC(D) model.....	92
Bijlage 2	Vragen van Korthagen	93
Bijlage 3:	Leerwerkplan	94
Bijlage 4	Leerwerkverslag	96
Bijlage 5	Leerlijnenmodel van de lerarenopleiding	97
Bijlage 6	Reflectieverslagen	98
Bijlage 7	Enquête voor de IB's van jaar 1VT en DT, februari 2005	99
Bijlage 8	Onvolkomenheden in het reflecteren.....	101
Bijlage 9	Verschillende niveau's van reflectievaardigheid	102

Inleiding

Dit onderzoek betreft het leren van ervaringen op de leerwerkplek. Het is toegespitst op allochtone studenten van de lerarenopleiding. De focus ligt op het reflecteren als instrument om van de ervaring te leren. Het onderzoek vindt plaats binnen de WER-lijn, een van de vier leerlijnen van het onderwijsmodel van de Archimedes lerarenopleiding.

Omdat er nog heel weinig bekend is over het proces van reflecteren is het een verkennend onderzoek geworden. Er is al wel het een en ander bekend over het leren van leraren maar naar het leren reflecteren is nog niet veel onderzoek gedaan.

De keuze voor mijn onderzoek stoelt op twee wezenlijke interesses. De eerste is mijn interesse in de manier waarop studenten (leren) reflecteren en de voorwaarden waaronder ze dit het beste kunnen leren. Ik zal kort ingaan op de redenen van het ontstaan van deze interesse.

Naast mijn werk in de kenniskring werk ik als docent bij de vakgroep omgangskunde van het Instituut Archimedes. Ik ben daardoor in staat om vele reflectieverslagen te lezen en het valt me steeds weer op dat de kwaliteit van de reflecties zeer wisselend is. De ene student is kennelijk veel beter in staat tot reflecteren dan de andere. Ik vroeg me af hoe dat kwam. Het onderzoek van o.a. Kolb en Vermunt naar voorkeuren voor leerstijlen geeft me daarop wel een duidelijk antwoord. Als reflectie als leerstijl je voorkeur geniet, dan zul je beter reflecteren dan wanneer je voorkeur bij een andere leerstijl ligt. Ik hoor vaak van docenten van andere vakgroepen, dat studenten omgangskunde goed kunnen reflecteren.

Trekken wij mensen aan met de voorkeur voor de leerstijl 'reflecteren' of zijn wij in staat om het reflecteren goed op gang te brengen en te begeleiden? Ik denk dat beide factoren een rol spelen. Ik realiseer me echter ook, dat het aantal MBO-ers, meestal 'doeners', gestaag groeit en dat ook de vakgroep omgangskunde daarom meer aandacht moet geven aan het proces van het leren reflecteren.

De vraag naar het systematisch leren reflecteren wordt nog relevanter nu het duale leren zijn intrede heeft gedaan binnen de faculteit. Alle studenten leren nu voor een belangrijk deel op de werkplek.

Reflectie is het middel dat wordt ingezet om dit leren te waarborgen.

Daarnaast is de leerlingenpopulatie waaraan mijn studenten les geven sterk aan het veranderen. Ook op het instituut Archimedes studeren steeds meer allochtone studenten. Daardoor werd ik nieuwsgierig naar het reflecteren van allochtone studenten. Van verschillende kanten hoorde ik dat allochtone studenten over het algemeen meer moeite hebben met het reflecteren dan andere studenten. Zelf had ik daar niet zoveel ervaring mee omdat het aantal allochtone studenten bij omgangskunde niet groot was. Vanuit het besef dat de taal in het leerproces een belangrijke factor vormt werd nieuwsgierig naar factoren die het 'leren reflecteren' in de weg staan of bevorderen.

In dit onderzoek heb ik daarom geprobeerd om factoren / condities die het (leren) reflecteren van allochtone studenten bevorderen of belemmeren zo goed mogelijk in beeld te brengen. Dit heb ik tot mijn centrale probleemstelling gemaakt.

Gaandeweg het onderzoek bleek echter dat de setting waarin de studenten leren van grote invloed is op wat de studenten kunnen leren. Het onderzoek naar de setting waarin het leren reflecteren plaats vond is daarom binnen mijn onderzoek een steeds grotere plaats gaan innemen.

Ik wens u veel plezier bij het lezen en ik stel uw reactie zeer op prijs.

1 Inhoudelijke oriëntatie

In de inhoudelijke oriëntatie komen de volgende drie onderwerpen aan bod. Als eerste het leerlijnenmodel van de Archimedes lerarenopleiding omdat het leren reflecteren hiervan een essentieel onderdeel van uitmaakt.

Vervolgens het TGI-model omdat de vier componenten van het leren hierin beschreven worden en deze in dit onderzoek de rode draad vormen bij de analyse van het leren in de groep.

Tot slot komt het leren van de praktijk via reflectie aan de orde en worden enkele belangrijke begrippen ten aanzien van het reflecteren toegelicht.

1.1 Het leerlijnenmodel

Het leerlijnenmodel is een opleidingsmodel met vier leerlijnen waarin het werken met opdrachten centraal staat. Door het werken met opdrachten kun je werken aan het ontwikkelen van de competenties die je tot een startbekwame leraar maken.

De aandacht voor competenties, het duaal leren, het werken met opdrachten, de toenemende verantwoordelijkheid van de student en de grotere rol van de werkgever bij het opleiden en beoordelen van de student zijn belangrijke kenmerken van dit model. Een ander belangrijk kenmerk is de flexibiliteit. We werken toe naar een situatie waarin voor alle studenten een opleidingstraject op maat vastgesteld is. De opleiding bestaat uit de volgende leerlijnen:

- De werkervaringsreflectielijn;
- De integrale lijn;
- De conceptuele- en vaardighedenlijn;
- De studieloopbaanlijn.

Voor dit onderzoek is met name de werkervaringsreflectielijn van belang; deze wordt daarom hieronder toegelicht met een citaat uit de studiegids voor eerstejaars studenten (Studiegids 2007).

Werkervaringsreflectieleerlijn (WER)

Het onderwijs is duaal. Een substantieel gedeelte van je opleiding werk je in een school. Daar word je begeleid door een Werkplekbegeleider.

Aan het begin van de propedeusefase is een inwerkperiode opgenomen om de school te leren kennen en vast te stellen aan welke opdrachten gewerkt gaat worden. In het eerste jaar zal je met name assisterende werkzaamheden verrichten in de school. Na verloop van tijd zul je steeds zelfstandiger taken uitvoeren en meer verantwoordelijkheid krijgen. Aan het einde van de opleiding functioneer je als startbekwame leraar en kun je aantonen dat je over de benodigde competenties beschikt. Ten behoeve van dit duale opleidingssysteem is een web-site ontwikkeld om de communicatie tussen opleidingsscholen, studenten en het instituut te stimuleren en te faciliteren. De ambitie is om van deze web-site een heus digitaal schoolplein te maken waar alle betrokkenen veel praktische informatie aantreffen, waar contacten kunnen worden gelegd en best-practices kunnen worden uitgewisseld.

Op de web-site www.samenopleiden.nl is o.a. de volgende informatie te vinden:

- *Jobcentre: Een digitale vacaturebank met leerwerkplekken, stages en reguliere vacatures bij opleidingsscholen in de regio.*
- *CV-bank : In deze CV bank presenteren studenten, afgestudeerden, zij-instromers en andere baanzoekers zich m.b.t. hun curriculum vitae aan scholen en ROC's.*
- *Portfolio: Deze rubriek geeft begeleiders toegang tot het digitaal portfolio van de student. De student verstrekt autorisaties.*
- *Nieuws: Een rubriek met actuele nieuwsitems voor scholen en studenten.*
- *Informatie:*
- *Algemene informatie voor studenten en scholen over het leerlijnenmodel, de begeleidingsstructuur, begrippenlijst, allerlei praktische informatie.*

Tijdens het werk krijg je de mogelijkheid om ervaringen op te doen in echte onderwijssituaties en daarop te reflecteren. De werkomgeving biedt praktijksituaties waarin jij kunt oefenen en experimenteren. Welke manier van handelen leidt tot het gewenste resultaat, wat heb je nodig om adequaat te handelen (competent gedrag te vertonen)? Reflecteren op je werkervaringen is dus van groot belang. Dit reflecteren doe je individueel met behulp van reflectieverslagen, met je Werkplekbegeleider (begeleidingsgesprekken) of met andere studenten die ook in die betreffende instelling werken (intervisie). De Instituutsbegeleider ondersteunt het leren reflecteren en het leren van de ervaringen op de werkplek. Het ligt voor de hand dat de ervaringen die je opdoet op de werkplek tot vragen en leerbehoeften leiden. Naarmate je meer werkervaring opdoet, zal je meer specifieke eigen vragen hebben. Het onderwijsprogramma biedt je daarom steeds meer ruimte om zelf invulling te geven aan je opleiding.

Bij de beoordeling spelen de werkgever en de algemeen praktijkbegeleider (APB) ook een rol. De Instituutsbegeleider is verantwoordelijk voor de totaalbeoordeling.

Relatie reflecteren in WER-lijn en SLB-lijn

Tijdens het lezen van het onderzoeksverslag is het van belang om het volgende te weten: Zowel bij de Studieloopbaanlijn (SLB) als bij de Werkervaringslijn (WER) worden studenten gevraagd om leervragen te formuleren. Bij de SLB zijn dat de grotere vragen als 'ben ik wel geschikt voor het docentschap?'. De vragen liggen altijd op het gebied van de studieloopbaan. De WER is echter een onderdeel van de studieloopbaan, gericht op het reflecteren op de werkervaringen. Bij de WER lijn zou een leervraag er als volgt kunnen uitzien: 'Hoe motiveer ik (als docent) mijn leerlingen?'

1.2 Het TGI-model

Het leren reflecteren vindt plaats in een groep. Omdat zicht krijgen op het leren in een groep een complexe bezigheid vormt, wordt het leerproces opgedeeld in vier elementen die samen het leerproces vormen. Deze indeling is afkomstig uit de TGI (Thema Gecentreerde Interactie) van Cohn (1983). Zij is een therapeute die tijdens het geven van haar workshops tot de conclusie kwam dat het echte leren, het gevoel dat je iets wezenlijk hebt geleerd, ontstaat als er moeite wordt gedaan om de volgende elementen met elkaar in balans te brengen:

'IK' :	het individu, in dit geval de student.
'WIJ' :	de mensen die samen met de student het leerproces doormaken (studenten en begeleidend docent).
'HET' :	de taak waarvoor de studenten en hun begeleider staan: casu quo het leren reflecteren.
'GLOBE':	ook wel context genoemd; de omgeving die het kader vormt waarbinnen het leerproces plaats vindt.

In dit onderzoek is de globe / context wat breder opgevat en wordt vooral gekeken naar de voorwaarden waaronder de groepen functioneren waarin de studenten leren van hun ervaringen op de werkplek.

Bovengenoemde elementen zijn onderling afhankelijk. Een voorbeeld hiervan: Of een student binnen de WER-groep gemotiveerd is om te leren reflecteren zal niet alleen afhangen van zijn eigen houding maar bijvoorbeeld ook van de veiligheid die hij bij de docent en bij zijn groepsleden ervaart en / of van het gegeven of de taak aantrekkelijk is en / of van bijvoorbeeld de manier waarop hij in de groep is geplaatst. Dit TGI-model of viercomponentenmodel is ook een pedagogisch systeem voor onderwijs, vorming en hulpverlening.

Cohn heeft de volgende visuele voorstelling bij haar model gemaakt, ook wel de driehoek in de bol genoemd:

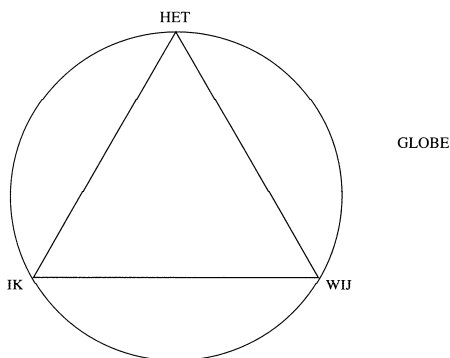


Fig. 1 De driehoek in de bol.

De visie van TGI als systeem houdt in dat

- de mens autonoom én onderling afhankelijk is
- er fundamenteel respect is voor mens en ontwikkeling
- er grenzen kunnen worden verruimd

De werkopvattingen binnen TGI zijn:

- Wees je eigen leider
- Storingen hebben voorrang

De Methodische uitgangspunten van TGI zijn:

- nastreven van een dynamische balans tussen de verschillende factoren van het leren (zie boven)
- het thema verbindt de factoren van het leren; het moet kort, activerend, hier-en-nu gericht en in ik-termen gesteld worden
- het thema wordt kort ingeleid en besloten met een drievoudig zwijgen (thema, hier en nu gevoelens in de groep en de in het thema gestelde taak)
- het gebruik van de volgende interactieregels:
 1. Vertegenwoordig jezelf in wat je zegt: spreek met 'ik' en niet met 'wij' of 'men'
 2. Wees authentiek en selectief in je communicatie. Laat tot je doordringen wat je denkt en voelt, en wees selectief in wat je zegt en doet.
 3. Interpreteer en generaliseer niet. Deel in plaats daarvan je persoonlijke reacties mee.
 4. Let op signalen van je lichaam en soortgelijke signalen bij de ander

Zoals de naam al aangeeft is het werken met thema's een essentieel onderdeel van dit model. In dit onderzoek wordt er hier en daar naar verwezen. Het thema verbindt het onderwerp waarvoor de groep bij elkaar komt afwisselend met de persoon van de student, met de medestudenten en met de context waarbinnen het thema wordt aangereikt.

Een voorbeeld van een dergelijk thema is: Hoe zie ik mijn collega's orde houden in hun klas en hoe doe ik dat zelf? Het orde houden (HET) wordt verbonden met het WIJ en het IK.

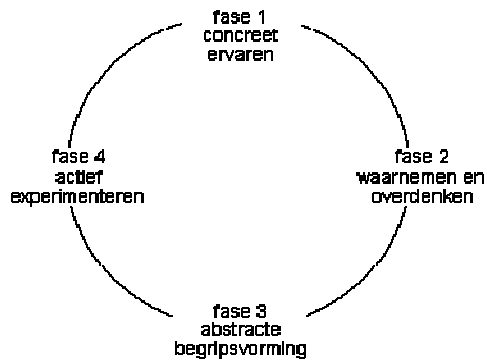
Aan een thema kan een passende werkvorm verbonden worden.

Het thema kan na verloop van tijd verschuiven naar een nieuw thema. In dit voorbeeld zou dat kunnen zijn: Ben ik een docent die meer op de taak is gericht of een docent die meer op het proces is gericht; hoe zien jullie (en vervolgens: mijn leerlingen) mij?

1.3 Leren van de praktijk via reflectie

Aanvankelijk zijn het vooral de Amerikaan Kolb (1975) en de Engelsman Donald Schön (1983) geweest die het leren van de praktijk door de professional beschreven hebben. Het reflecteren vormt een onmisbare stap in dit leerproces.

Kolb, die zijn model van het ervaringsleren weer baseerde op het werk van Lewin (1951) en Dewey (1933) heeft de leercyclus vorm gegeven. Deze brengt het leren van de praktijk helder maar simplistisch in beeld.



Het reflecteren vormt bij Kolb slechts één stap in de cyclus of het proces van het ervaringsleren. Kolb benadrukt dat er pas sprake is van effectief leren als de hele cyclus is doorlopen. Deze cyclus hoeft niet te beginnen met het opdoen van een ervaring. Men kan met elke stap van deze cyclus beginnen. De voorkeur voor de eerste stap bepaalt iemands leerstijl.

Wellicht is dit laatste de belangrijkste ontdekking van Kolb. Als je weet dat een student op een bepaalde manier leert dan kun je daar rekening mee houden. Of het leerproces, zoals Kolb dat beschrijft, inderdaad zo cyclisch verloopt lijkt nog maar de vraag. Dewey merkte al op dat sommige stappen gelijktijdig genomen worden, iets wat studenten vaak als bezwaar aanvoeren tegen het ontrafelen van deze stappen.

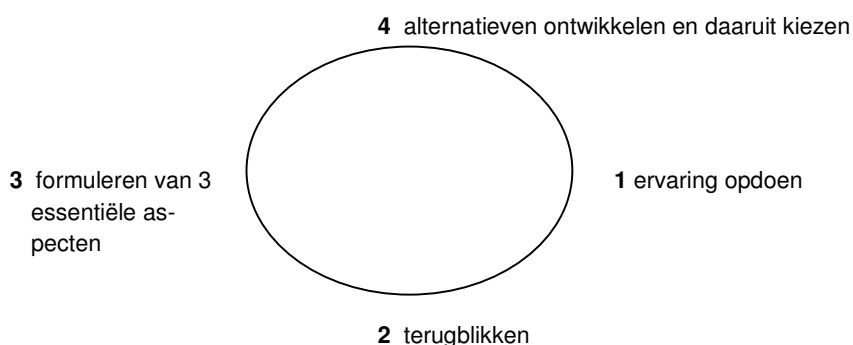
Ook Schön hield zich vooral bezig met het leren van de praktijk. Hij plaatste dit leren naast het academische leren, waartoe vele middelen kunnen worden aangewend. Voor het leren op basis van de praktijk waren die middelen echter nog niet in kaart gebracht. Schön ontwikkelt daarom het reflectieve practicum als middel om van de praktijk te leren. Hij biedt vooral mogelijkheden voor reflectie tijdens het werk (reflection in action).

Schön stelt een aantal vragen ten aanzien van de voorwaarden waaraan een 'reflectief practicum' moet voldoen:

- Welke vorm moet een reflectief practicum hebben? Welke soorten en niveaus van reflectie moeten worden aangemoedigd?
- In welk deel van het curriculum – of, meer algemeen, de cyclus van de professionele ontwikkeling – moet een reflectief practicum worden geïntroduceerd?
- Wat moet de relatie zijn tussen een reflectief practicum, in opeenvolging en inhoud, en de cursussen waarin vakinhoud wordt geleerd?
- Wie begeleidt het practicum?
- Welke soorten onderzoek en onderzoekers zijn essentieel voor de ontwikkeling van de reflectie?

In feite hebben deze vragen niet aan belang ingeboet. (Het zou goed geweest zijn als de ontwikkelaars van het huidige leerlijnenmodel op de Archimedes lerarenopleiding meer tijd gehad hadden voor de beantwoording van deze vragen bij de uitwerking van het leerlijnenmodel. De problemen waar men nu tegenaan loopt hadden dan wellicht voorkomen kunnen worden.)

Enkele jaren geleden heeft Korthagen (2002) het spiraalsgewijze leerproces van het ervaringsleren dat o.a. beschreven is door Kolb en ook wel het proces van professionele ontwikkeling wordt genoemd, in relatie gebracht met het begrip stuursystemen. Dit begrip is afkomstig uit de theorie van Skemp (1979) die de rol van reflectie in het menselijk functioneren analyseert. De stuursystemen stellen de mens in staat om te handelen op basis van een discrepantie tussen de huidige situatie en zijn behoeften. De mens maakt daarvoor een nieuw plan (stuursysteem) om aan zijn behoeften (doel) te voldoen en gaat dat vervolgens uitvoeren. Daarbij test hij opnieuw de mate van discrepantie met de eigen behoefte (was dit nu wat ik wou?) net zolang tot die discrepantie verdwenen is. Dit gegeven heeft hij gebruikt om een nieuw model te ontwerpen. Korthagen beschrijft een spiraal, bestaande uit cycli van steeds vijf fasen en noemt dit het 'spiraalmodel van reflectie'. Hij beperkt zich daarbij tot de reflectieve processen waarbij een persoon nadenkt over het eigen functioneren.



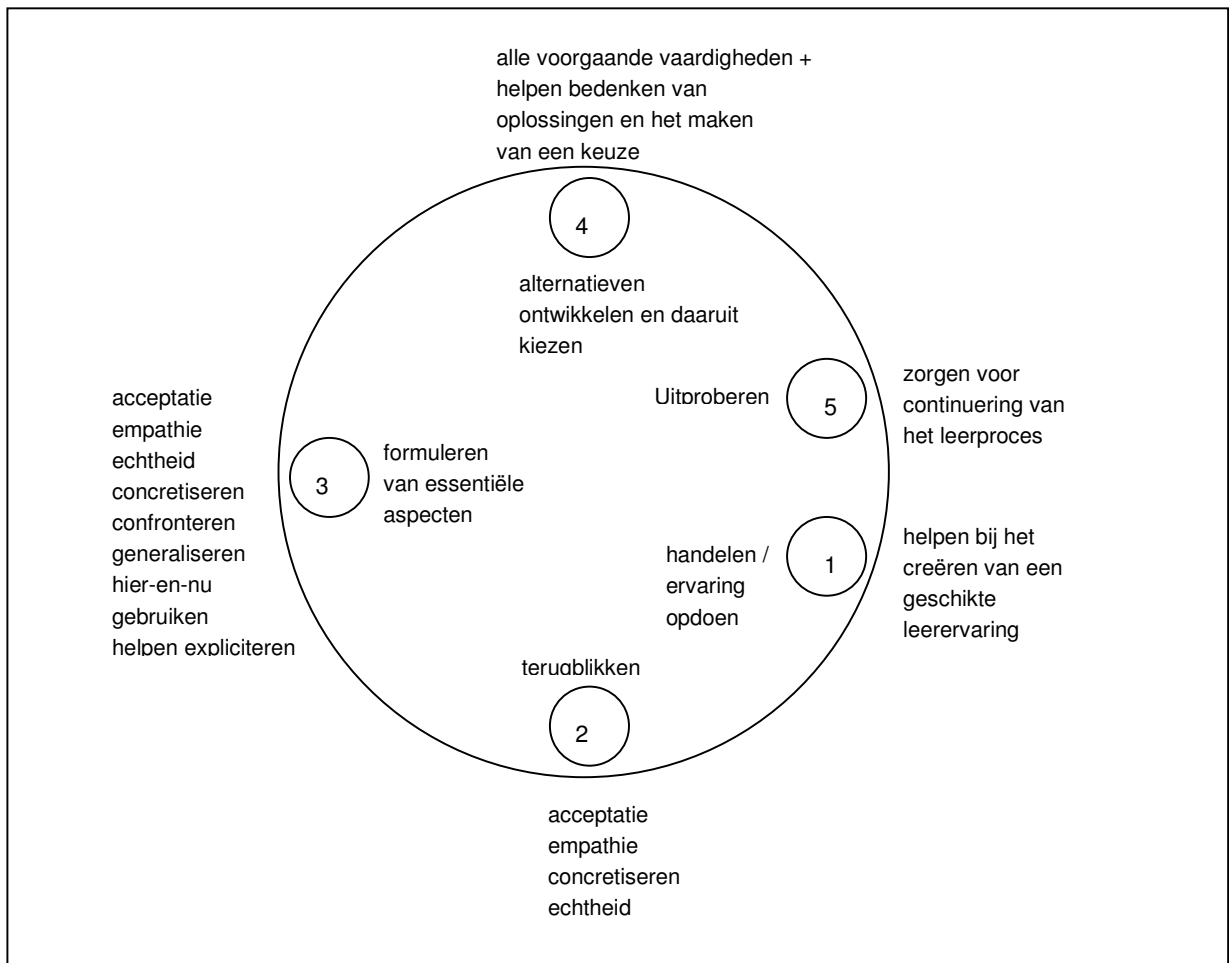
Spiraalmodel van reflectie, beschreven in 'Docenten leren reflecteren'

Fase 5 is weer de eerste fase van een volgende cyclus op een hoger niveau zodat er een spiraal ontstaat. Het model van Korthagen is in feite een didactisch model waarlangs hij de student wil laten ontdekken wat voor hemzelf belangrijk is bij het leren van zijn ervaring.

Het belang van zijn model is dat hij in stap 3 'het formuleren van essentiële aspecten' beschrijft waarbij de persoon verbanden ontdekt tussen zijn handelen en de uitkomst van zijn handelen. Daarbij structureert de persoon zijn ervaring opnieuw. Hiermee beschrijft Korthagen de kern van het reflecteren. Dit ontdekken van verbanden is nog in geen enkel ander model beschreven.

Korthagen werkt op de universitaire lerarenopleiding van de Universiteit Utrecht. Korthagen kende het werk van Schön en heeft net als hij, reflectieve practica gegeven. In tegenstelling tot Schön die vooral geïnteresseerd is in het reflecteren tijdens het handelen, is hij echter geïnteresseerd in het reflecteren op het handelen dat al plaatsgevonden heeft. Dit komt voort uit het feit dat hij op de universiteit studenten begeleidt die stage lopen in het werkveld. De reflectie gebeurt hier dus pas achteraf (reflection on action in plaats van Schöns reflection in action).

Voor het kunnen begeleiden van het proces van leren reflecteren zijn een aantal vaardigheden nodig. Korthagen heeft deze in beeld gebracht:



het spiraalmodel met de bijbehorende begeleidingsvaardigheden (naar Korthagen)

1.4 Belangrijke begrippen t.a.v. 'reflecteren'

In dit onderzoeksverslag komen een aantal begrippen naar voren. Om te voorkomen dat er verschil van interpretatie over deze begrippen ontstaat worden ze hieronder kort toegelicht.

Reflecteren

Van reflecteren bestaan er in de literatuur talloze definities. De inhoud van het reflecteren bepaalt die definitie voor een deel. Een eenduidige definitie bestaat echter niet.

"Alle auteurs hebben echter iets gemeen. Ze vinden allemaal dat gedrag is gebaseerd op mentale structuren en dat deze structuren niet statisch zijn maar gedeeltelijk ontstaan of veranderen door ervaringen in de confrontatie met concrete situaties. Ook blijken ze het erover eens te zijn dat de mentale structuren die het handelen sturen, kunnen worden beïnvloed door reflectie" (Korthagen 2002). Aangezien het reflecteren in de WER-lijn tot doel heeft om te leren van de werkervaring wordt in dit verslag gekozen voor de definitie van Korthagen. Hij verstaat onder reflecteren 'het herstructureren van de ervaring door terug te kijken op die ervaring of situatie, te analyseren wat daaraan voor de persoon van belang was en mogelijke alternatieven voor het handelen in die situatie te onderzoeken'. Hiermee volgt hij in grote lijnen de definitie van Schön (1987) die reflecteren 'reframing' noemt. Korthagen vertegenwoordigt daarmee een cognitief psychologisch standpunt: Reflectie is er altijd op gericht om mentale structuren die het gedrag bepalen te beïnvloeden.

Dewey geeft aan dat bij het reflecteren een aantal houdingsaspecten van belang zijn. Hij noemt open mindedness, responsibility en wholeheartedness.

Reflectieniveaus

Over deze term bestaat nogal wat verwarring. Van Maanen (1977) onderscheidt drie niveaus:

1. Bereik ik het doel het beste met dit middel?
2. Op grond van welke waarde heb ik deze didactische of pedagogische keuze gemaakt?
3. Welke maatschappelijke factoren maken dat ik die waarde zo belangrijk vind?

Hatton en Smith (1995) maken bij de analyse van geschreven teksten onderscheid tussen:

1. descriptive writing
2. descriptive reflection
3. dialogic reflection
4. critical reflection

Zij sluiten hiermee bij van Maanen aan.

Bain e.a., (1999) onderscheiden 5 niveaus:

1. reporting
2. responding
3. relating
4. reasoning
5. reconstructing.

De vijfde handeling gaat verder dan de vorige indeling. De eerste twee handelingen maken echter nog geen onderdeel van reflectie uit. Dat gebeurt pas als de student zelf iets doet met de beschreven feiten. Bij het reflecteren gaat het om wat de student doet met de verkregen informatie.

De niveaus hebben bij deze onderzoekers, op Bain na, allemaal betrekking op de mogelijke activiteiten die zij constateren ten aanzien van het reflecteren. Bij Korthagen gaat het echt om de verandering die de student bewerkstelligt doordat hij verbanden legt waardoor hij tot nieuwe inzichten komt. Hierdoor herstructureert de student zijn kijk op het gebeurde. Dit gaat gepaard met andere gedachten en gevoelens ten aanzien van het gebeurde dan voorheen.

Of er nu daadwerkelijk reflectie heeft plaats gevonden valt volgens Korthagen bijna niet te bewijzen. Als je bewijzen verzamelt, structureer je namelijk als onderzoeker zelf al. Het blijft onduidelijk wat de ondervraagde zelf doet. Ook is het bijna onmogelijk uit schriftelijk materiaal bewijzen voor reflectie te halen omdat ze alleen indirect bewijs leveren of iemand nu anders denkt dan voorheen.

Zeichner en Liston (1996, 47) beschrijven vijf dimensies van reflectie: rapid reflection, repair, review, research en retheorizing and reformulation. De eerste twee komen voor bij reflection in action, de laatste drie bij reflection on action. De laatste twee kunnen jaren duren. Hij maakt als het ware een indeling in de duur en de diepte van de verschillende reflectieprocessen en brengt daar een opbouw in aan.

Korthagen zelf onderscheidt 6 niveaus met de volgende criteria om te bepalen op welk niveau van reflectie de student zich bevindt:

1. De student geeft bij zijn terugblik aandacht aan denken, doen, willen en voelen van zichzelf en van de leerlingen.
2. De student blikt terug en spoort daarin zelfstandig verbanden op.
3. De student blikt terug, spoort verbanden op en ontwikkelt daarop gebaseerde alternatieven.
4. De student reflecteert bewust volgens de spiraal; nieuwe reflectie bouwt voort op de vorige reflectie.
5. De student kan datgene wat geleerd is van de reflectie ten aanzien van een concrete situatie, generaliseren naar andere situaties. Dat geldt ook voor situaties die in de toekomst plaatsvinden, bijvoorbeeld naar vaker voorkomende circulaire processen.
6. De student zet op basis daarvan bewuste stappen in de eigen professionele ontwikkeling en reflecteert ook daarop (metareflectie).

Hij geeft deze niveaus vooralsnog geen namen.

Aangezien Korthagen zelf deze criteria als vragen opneemt in het reflectieproces, is het moeilijk om te achterhalen op welk niveau van reflectie een student functioneert. Het is maar de vraag of de student zichzelf deze vragen zou stellen als ze niet door de begeleider gesteld zouden worden.

Ook Verloop (1995) en Keja (1997) onderscheiden een aantal niveaus in het reflecteren. Zij benadrukken beiden het niveau van de verantwoording van keuzes op basis van onderliggende waarden en normen, zoals de ethische principes waarop het handelen gebaseerd is. Dit staat ook bij Zeichner (1987) op de voorgrond. Waarden en normen staan bij Korthagen niet op de voorgrond. Het doel van het reflecteren dient volgens Korthagen het vergroten van de professionaliteit.

Elshout-Mohr (Merkies, 2000) heeft voor beoordelaars een stappenplan gemaakt waarin zij verschillende niveaus van reflectievaardigheid onderscheidt, een beginfase, een tussenfase en een eindfase (zie bijlage 9) Zij baseert deze niveaus op haar ervaring met het geven van supervisie.

Op basis van langdurige ervaring met het reflecteren door studenten van de vakgroep omgangskunde zijn de volgende factoren te noemen waarop je reflecties kunt onderscheiden en dus beoordelen:

- *Relevantie*: Is de situatie die de student als uitgangspunt voor reflectie neemt relevant?
- *Nuanceren*: Is de student in staat het eigen gedrag genuanceerd te beschrijven (denken, voelen, handelen)
- *Verbanden leggen*: Kan de student verbanden leggen tussen denken en voelen of tussen verschillende situaties of tussen het eigen gedrag en dat van zijn leerlingen?
- *Generaliseren*: Is de student in staat om van de ene situatie te generaliseren naar andere situaties?
- *Attributie*: Kan de student de oorzaken van het eigen handelen benoemen (interne) of legt de student de oorzaak bij de ander (externe)?
- *Beknoptheid*: Vertelt de student uitgebreid of komt hij 'to the point'?
- *Concretie*: Blijft de student in zijn beschrijving algemeen of is hij concreet?
- *Mate van kritiek op eigen handelen*: Hoe kritisch is de student ten aanzien van het eigen handelen? Wil de student alles té goed doen of doet hij maar wat? Is hij faalangstig of eerder onverschillig?
- *Experimenteren*: Durft de student te experimenteren met gedragsalternatieven?
- *Objectiviteit*: Interpreteert de student of blijft hij bij de feiten?
- *Oordelen*: Oordeelt de student over het gedrag van zichzelf of van de ander?
- *Theoretische onderbouwing*: Legt de student een relatie tussen zijn gedrag en gelezen literatuur?
- *Autonomie*: Hoe autonoom is de student in zijn reflecteren? Is hij misschien uit op goedkeuring van de begeleider?

Reflectiemodellen

In de WER-leerlijn in het eerste jaar wordt gebruik gemaakt van drie reflectiemodellen.

Alhoewel een model de meeste studenten niet echt uitnodigt tot reflecteren is er nog geen betere mogelijkheid gevonden om grote groepen studenten te begeleiden in het leren reflecteren. Om dit persoonlijke proces te begeleiden is het eigenlijk noodzakelijk om studenten op hun handelen te bevragen. Dit kan alleen in kleine groepjes of soms zelfs alleen in één een op één situatie. Dit is een erg tijdsintensieve manier van leren en dit instituut heeft hier niet voor willen kiezen. Korthagen wijst modellen van de hand met als argument dat ze de studenten het reflecteren tegen kunnen maken. Dit is ongetwijfeld een nadeel. Het voordeel is dat grote groepen kunnen worden bediend en dat er toch individueel gereageerd kan worden door aantekeningen te maken bij de schriftelijke reflecties van studenten.

In het eerste jaar krijgen de studenten met drie modellen te maken:

1. ABC(D)
2. Korthagen
3. Leerwerkverslag op basis van eigen leervragen

Zie voor deze modellen de bijlagen in de WER-gids (zie bijlage 1 t/m 3)

Didactische opbouw in het reflectieproces in het eerste jaar.

In jaar 1 begint de student met een eenvoudige manier van reflecteren. Dit gebeurt middels een ABC (D)-tje. De student beschrijft de Aanleiding voor zijn reflectie, hij beschrijft vervolgens wat daaraan Belangrijk was en tenslotte wat zijn Conclusie is. Later in het jaar wordt de student ook gevraagd wat hij op grond van zijn conclusie gaat Doen (zie bijlage 1)

Het doel is op een eenvoudige manier te leren van de werkervaringen

Als de student via het invullen van een aantal ABC(D)-tjes de eerste stappen in het methodisch reflecteren heeft gezet, gaat hij over op een ingewikkelder model.

In dit model, *het model van Korthagen*, (zie bijlage 2) wordt de B van het ABCD-tje verder uitgewerkt door middel van een aantal vragen die op het denken en het voelen van de student ingaan. In een latere fase staat de student ook stil bij het denken en voelen van de mensen die in deze situatie betrokken waren.

Daarnaast wordt de student gevraagd een aantal alternatieven voor zijn handelen aan te dragen en er daaruit een te kiezen om uit te proberen in een volgende situatie. De student herstructureert zijn ervaring en kijkt daardoor waarschijnlijk anders tegen de situatie aan dan voorheen.

Het doel is dat studenten leren om zelf hun gedrag in de interactie met leerlingen te veranderen naar meer professioneel gedrag.

Door middel van *leervragen en het leerwerkverslag* (zie bijlage 3 en 4) leert de student, zo gauw als hij op een school werkt, om planmatig en doelmatig te handelen. In een leerwerkverslag reflecteert hij op dit leerproces.

Bij het schrijven van de leerwerkverslagen (deze maken de studenten na afloop van een periode tijdens het werken op de school aan de hand van zelf gestelde leervragen) is het van belang dat studenten de grotere lijnen leren zien in hun leerervaringen. Ze moeten uiteindelijk in staat zijn om ze onder te brengen bij bepaalde competenties, willen ze op hun groei in de competenties beoordeeld kunnen worden. Het leerwerkverslag vormt de verbinding met de Studieloopbaan-lijn waarbinnen de student de invulling van zijn studie steeds meer zelf ter hand zal nemen.

In het eerste jaar van de opleiding maken de studenten al meteen kennis met het koppelen van het leren aan de competenties. De studenten moeten per periode in een leerwerkverslag kunnen laten zien wat ze tijdens hun WER-periode geleerd hebben. Ook bij de SLB-leerlijn laten ze deze koppeling zien.

Door het jaar heen leren studenten te *interviewen* waarbij ze vragen bespreken die uit hun werksituatie naar voren komen.

2 Probleemstelling

2.1 Probleemstelling en subvragen

Het doel van dit onderzoek is om het leren in de WER-leerlijn inzichtelijk te maken met de focus op reflectie als middel om te leren van de ervaringen op het werk (de school). Daarnaast wordt de vraag gesteld hoe dit werkt voor allochtone studenten. Het onderzoek kan een aantal factoren opleveren die het leren reflecteren belemmeren of bevorderen en daarmee het effect van het leren van/op/aan de werkplek bepalen. Het onderzoek kan ook opleveren dat er bepaalde maatregelen worden genomen om het leren in de WER-lijn voor allochtone studenten te verbeteren.

De tweeledige probleemstelling luidt:

- Hoe leren de studenten van hun ervaringen op de werkplek als we focussen op de reflectie als middel hiertoe?
- Doen zich overeenkomsten en verschillen voor die te relateren zijn aan de etnische herkomst?

In hoofdstuk 2 over de theoretische onderbouwing, is het TGI-model aan de orde gekomen. Dit model wordt gehanteerd om de verschillende elementen van het leerproces te benoemen (IK, WIJ, HET, CONTEXT). In dit onderzoek wordt probleemstelling 1 gekoppeld aan dit model. Zo wordt ervoor gezorgd dat alle elementen van het leren in dit onderzoek een plaats krijgen.

Als dit model nu naast probleemstelling 1 wordt gelegd, resulteert dit in een aantal subvragen:

“IK”

Wil een student leren, dan is dat niet alleen afhankelijk van zijn cognitieve vermogen om te leren maar ook van zijn affectieve vermogen om te leren. Aan het cognitieve vermogen wordt in dit onderzoek niet zoveel aandacht besteed. Er zullen zeker verschillen bestaan ten aanzien van het leervermogen van de verschillende studenten maar het zijn allemaal HBO-studenten en de cognitieve basis om te kunnen reflecteren zou aanwezig moeten zijn.

Dit onderzoek spitst zich onder andere toe op het affectieve deel. Als een student niet geïnteresseerd is in reflecteren, er niet voor open staat, zal hij niet leren reflecteren. Als hij niet geleerd heeft om bij het eigen gedrag stil te staan omdat dat in zijn cultuur niet gebruikelijk is, dan zal de zin van het reflecteren niet meteen duidelijk zijn. Als de docent meer invloed kan uitoefenen op de affectieve factoren die de motivatie van de student beïnvloeden zal het beter lukken om studenten te stimuleren in het leren reflecteren. Enkele vragen waarop dit onderzoek een antwoord probeert te geven zijn: Wat vinden studenten van het feit dat hen gevraagd wordt om te reflecteren op hun werkervaringen met de bedoeling om daarvan te leren? Weten ze voldoende wat reflecteren is? Wat vinden zij van de manier waarop het reflecteren geleerd wordt? Hoe kijken ze aan tegen de functie van het reflecteren. Zien ze het nut ervan in? Werkt het voor hen? Hoe taalvaardig moet je als student zijn om te kunnen reflecteren?

Deze vragen monden uit in de volgende subvraag:

A: Hoe is de houding van de student ten aanzien van het leren reflecteren?

“WIJ”, de medestudenten en de docent

Wat betreft de medestudenten: Welke invloed oefenen zij uit op het leerproces?
Wat voor studenten zitten er in de groep? Wat willen zij leren? Wanneer? Wat zijn hun belangen?
Wat hebben ze aan elkaar? Is er voldoende veiligheid in de groep?
Wat betreft de docent: Wat vinden de studenten van het contact met hun Instituutsbegeleider?
Wat betreft het contact met de werkplek: wat zeggen de studenten over het contact met hun Werkplekbegeleider?

Deze vragen resulteren in de volgende subvraag:

B: Wat is de invloed van de medestudenten en de begeleiders op de student?

“HET”, de taak van het leren reflecteren

Wil een student leren reflecteren, dan werkt dat het beste als dat proces op een didactisch verantwoorde manier wordt aangeleerd. Hoe ziet het didactische leerproces er op dit moment uit binnen de WER-leerlijn? Is de taak voldoende helder omschreven? Zit er een goede opbouw in het leerproces? Wordt er aangesloten bij het beginniveau en bij de motivatie van de studenten? Zijn de doelen duidelijk? Welke werkvormen kunnen worden gehanteerd om het proces van leren reflecteren te bevorderen? Werpt het 'onbegeleid werken' vruchten af? Wat is de invloed van de Werkplekbegeleiders? Krijgt de student voldoende feedback op zijn voortgang? Hoe vindt de beoordeling plaats?

Samengevat:

C: Welke didactische factoren zijn van invloed op het proces van het leren reflecteren in een WER-groep?

“CONTEXT”, de organisatie

Hoewel de context in dit model veelomvattend is (van de tijd van de dag tot de visie van de opleiding), komen in dit onderzoek alleen de organisatorische voorwaarden om te leren reflecteren aan bod die door de studenten worden benoemd. Welke organisatorische factoren noemen zij als van belang zijnde voor hun leerproces? Te denken valt aan de indeling in groepen, de continuïteit van het leerproces, de tijd waarop de WER-bijeenkomst plaats vindt, de professionalisering van de Instituutsbegeleiders en Werkplekbegeleiders etc.

D: Hoe beïnvloeden factoren vanuit de organisatie het proces van het leren reflecteren?

Aanvankelijk was het de bedoeling ook na te gaan in hoeverre zich overeenkomsten en verschillen voordoen die te relateren zijn aan de etnische herkomst. De inzichten in de WER-praktijk als zodanig vroegen echter alle aandacht.

3 Opzet en context van het onderzoek

Het onderzoek brengt in beeld hoe zes studenten deelnemen aan en denken over de WER-praktijk. Daarbij komen ook hun begeleiders en medestudenten in beeld en aan het woord.

3.1 Keuze van de onderzoeksopzet en de dataverzameling

Dit is een onderzoek naar het leergedrag van studenten ten aanzien van het leren reflecteren. Dit leergedrag staat niet op zich maar vindt plaats in een bepaalde leeromgeving. Deze leeromgeving bestaat uit de studenten zelf, de medestudenten en hun begeleiders in de WER-groep, de begeleiding op de werkplek, en uit de reflectieverslagen die de studenten binnen de WER maken. Daarnaast bestaat de leeromgeving uit de organisatie van de WER-leerlijn, hier context genoemd

Deze worden alle in dit onderzoek meegenomen behalve de begeleiding op de werkplek. De werkplek van de student is niet expliciet in het onderzoek betrokken omdat de begeleiding die door de diverse scholen geboden wordt, zeer divers is. Er is geen zicht op de kwaliteit van de Werkplekbegeleider als begeleider van het leren reflecteren. Er zijn zelfs geen eisen gesteld aan de Werkplekbegeleider ten aanzien van zijn competentie in het begeleiden van reflectieprocessen. Er bestond vanuit deze opleiding op het moment van dit onderzoek nog geen structureel professionaliseringstraject voor Werkplekbegeleiders.

De verschillende onderzoekseenheden worden hieronder beschreven. Aansluitend aan de beschrijving van de onderzoekseenheid wordt de keuze van de dataverzamelingsmethoden verantwoord. Onder het kopje 'dataverzamelingsmethoden' staat steeds schuin gedrukt op welke subvragen de analyse van de data een antwoord wil geven.

3.1.1 De studenten (IK)

Het onderzoek is uitgevoerd bij zes voltijdstudenten, vier allochtone en twee autochtone.

Onder allochtone studenten worden alle studenten verstaan van wie tenminste één van de ouders in het buitenland is geboren. Het moge duidelijk zijn dat hier heel veel mensen onder één noemer worden geschaard waarbij het de vraag is of de verschillen onderling niet groter zijn dan deze ene factor die hen bindt.

De allochtone studenten die aan dit onderzoek meededen, hebben verschillende achtergronden. Ze worden hierna kort aan u voorgesteld.

Anaam komt uit Iran en woont al een groot aantal jaren in Nederland.

Ze is een Iranese studente van begin twintig. Ze heeft haar schoolopleiding, basisschool en HAVO voornamelijk in Nederland gehad. Op de HAVO raakt ze zwanger en krijgt een kind. Ze haalt haar eindexamen door het verkrijgen van certificaten voor de verschillende onderdelen.

Haar ouders zijn in Iran beiden hooggekwalficeerd geweest. Ze spreekt goed Nederlands en ook haar schriftelijke verslaglegging is goed. Ze heeft al aardig wat werkervaring waarbij ze zegt goed samen te hebben kunnen werken met haar collega's.

In het reflecteren zegt ze nog het meest te leren te hebben omdat ze nooit haar eigen handelen hoefde te beoordelen en te evalueren. Mensen zien haar als een krachtig en levendig persoon. Ze vindt zichzelf een levensgenieter. Ze is niet op haar mondje gevallen, mensen noemen haar ook wel hard en bot.

Daarnaast is ze ook emotioneel maar ze schermt dit af omdat dit haar kwetsbaar maakt.

Ze is ook wat bazig, vindt zichzelf ook slordig en ongedisciplineerd. Plannen kan ze alleen goed als het zaken betreft die ze zelf heel leuk vindt. Na een aantal jaren niet gestudeerd te hebben valt het studeren haar in het begin zwaar. Ze hecht aan klassikaal onderwijs waarin de docent duidelijk uitlegt wat er van haar verwacht wordt. Ze is niet altijd in staat om met concrete voorbeelden te komen.

Nora is een tengere jonge vrouw afkomstig van Curaçao. Haar vader is Marokkaan, haar moeder komt van het eiland. Ze is begin twintig en woont nog niet zo lang in Nederland. Een studie waar ze eerder mee begon heeft ze afgebroken omdat het praktijkgedeelte haar niet goed afging. Ze kiest speciaal voor de Utrechtse lerarenopleiding omdat de student hier meteen voor de klas staat. Nora heeft op de kleuterschool Papiaments gesproken. Dat deed ze thuis ook. Het viel haar niet gemakkelijk om op de lagere school over te stappen op het Nederlands. Ze is nog altijd bang om in een grotere groep Nederlands te spreken. Ze is bang dat ze dan fouten maakt en mensen haar uitlachen. Ze vindt het moeilijk om in de grote groep haar mond open te doen. Dit aan te kaarten vindt ze de taak van de IB. De docent zou zelf moeten zien wanneer er in de grote groep en wanneer er in subgroepen moet worden gewerkt. Bij doorvragen vindt ze dat de docent dat kan zien aan de leerlingen. Ze zou het heel moeilijk vinden om dit gedrag (van niet vragen wat ze wil) te veranderen. Ze wil graag bevestiging dat datgene wat ze doet goed is. Ze doet het tenslotte voor de eerste keer en dan wil je graag weten of je het goed doet of dat je wat moet veranderen. Dat ze nog uitgaat van het schoolsysteem op Curaçao komt tot uiting in haar taalgebruik. Ze merkte dat leerlingen van een zwarte school haar niet zomaar 'gehoorzaamden'. Verder schrijft ze, in een verslag, dat een docent meer de positie van 'baas' in moet nemen. Ze legt een verbinding tussen streng zijn en respect krijgen. Haar schriftelijk Nederlands is matig. Ze heeft moeite met het vinden van de goede voorzetsels en met de uitgangen van bijvoeglijke naamwoorden. Ze heeft goede concrete leervragen.

Renaldo is midden twintig en komt van Aruba. Hij is een bescheiden jongeman en oogt jonger zowel qua uiterlijk als qua gedrag. In de WER-groep is hij een alleraardigste rustige student die zelden zonder uitnodiging zijn mond zal open doen.

Er gaat weinig initiatief van hem uit. Hij is uiterst voorkomend.

Hij heeft zijn op Aruba al een middelbare beroepsopleiding gedaan en is nu student bij de vakgroep techniek. Dit lijkt hem wel een aardige studie. Het is hem dat jaar niet gelukt om aan een stageplek te komen. Zijn brief bestaat uit 6 regels waarin hij niets persoonlijks vertelt. Voor het schrijven van deze brief heeft hij overigens wel hulp gezocht maar dat heeft niet mogen baten. Omdat hij geen stageplek had demotiveerde dit hem erg ten aanzien van zijn belangstelling voor de WER-bijeenkomsten. Hij had immers zelf niets in te brengen en kon alleen luisteren naar de verhalen van anderen.

Tijdens het interview vertelt hij weinig vanuit zichzelf maar beantwoordt wel keurig de vragen die hem gesteld worden. Zijn Nederlands is redelijk verstaanbaar maar zijn zinsopbouw laat te wensen over.

Kevin is in Nederland geboren en getogen en is midden twintig. Op zijn veertiende jaar scheidden zijn ouders en ging hij bij zijn moeder in het oosten van het land wonen waar ook zijn oma woonde. In zijn geboortestad had hij veel allochtone vrienden, in het oosten van het land heeft hij veelal Nederlandse vrienden. Dat zijn zijn echte maten geworden waar hij op bouwt. Hij heeft steeds op min of meer blanke scholen gezeten.

Ondanks dat hij ver weg woont doet hij veel op de Archimedes lerarenopleiding. Hij zit in verschillende commissies en is van plan om mentor van eerstejaars studenten te worden. Hij voelt zich zeker geen allochtoon maar voelt zich hier geïntegreerd. Hij beweegt zich gemakkelijk onder de mensen. In de WER-groep laat hij regelmatig van zich horen en hij trekt op met de populaire jongens van de groep. Hij heeft duidelijk een eigen mening die terug te vinden is in zijn verslagen. Zijn schriftelijke verslaglegging getuigt van veel fouten tegen het Nederlands. Hij kan zich mondeling goed uitdrukken. Wat zijn studie betreft; hij dacht dat het een gemakkelijke studie was maar hij komt er gaandeweg achter dat hij zich daarin heeft vergist. Doordat hij dacht dat het gemakkelijk was, was hij geneigd om opdrachten pas in een laat stadium te maken. Zijn studiemaatje zat hem echter achter zijn broek en het is aan haar te danken zegt hij, dat hij zijn werk regelmatig is gaan doen. Hij zegt later veel steun te hebben gehad aan zijn vrouwelijke autochtone studiemaatje. Het solliciteren ging hem niet gemakkelijk af omdat hij in het gebied van een andere lerarenopleiding opereerde. Hij had het solliciteren te licht ingeschat. Hij heeft er wel van geleerd schrijft hij. De volgende keer zou hij meteen bij een aantal scholen tegelijk gaan solliciteren.

Maartje is een protestants christelijk meisje van nog geen 20 jaar uit het westen van het land. Ze is een studente van de vakgroep wiskunde. Ze praat redelijk makkelijk en laat zich niet makkelijk 'onderschoffelen'.

Haar voorkeur gaat uit naar leerlingen uit de onderbouw van HAVO / VWO omdat ze "graag met kinderen werkt waar je een beetje dieper mee de stof in kan duiken".

Ze heeft het echt naar haar zin op de school waar ze is gaan werken. Ze werkt er met een andere LIDO¹ maar daar heeft ze het niet over. Zelf neemt ze vaak het initiatief en bespreekt bijna alles met haar Werkplekbegeleider. Van haar leert ze meer doelgericht te werken. Op het einde van het schooljaar is haar Werkplekbegeleider echt heel tevreden over haar. Zij vraagt haar zelfs om het volgende jaar op die school terug te komen.

Het meest lastige op die school en ook op de HU vindt Maartje dat ze protestants christelijk is en dat het geloof in God haar hele leven bepaalt. Om te leven in een ruimte waar volop gevloekt wordt en waar geen rekening wordt gehouden met God vindt ze erg moeilijk. Ze wil een heleboel dingen niet doen of over een aantal dingen niet praten vanwege haar geloofsovertuiging. Expliciet geeft ze aan wel open te staan voor andere mensen met andere gedachtes en zal een ander nooit haar geloof opdringen.

Ze leert beter als ze les krijgt van een docent die zich persoonlijk betrokken voelt en door wie ze zich begrepen voelt. Als voorbeeld noemt ze haar SLB met wie ze zegt het echt getroffen te hebben.

In de WER-groep voelt ze zich een buitenbeentje, door haar geloof, door het feit dat ze op de HAVO les geeft terwijl het merendeel van haar groep op het VMBO les geeft en doordat ze de enige wiskundestudent is en de anderen voornamelijk talenstudenten. In de groep kan ze kan aardig haar mondje roeren maar ze is bang voor conflicten. Maartje wil een docent zijn die een prettige sfeer kan scheppen maar waar de leerlingen naar luisteren.

¹ Lerende in de duale opleiding

Ze zegt dat ze ongedisciplineerd en ongestructureerd is. Ze ziet in dat het bijvoorbeeld veel prettiger werkt als ze bijvoorbeeld eerst de troep op haar kamer opruimt voordat ze aan haar huiswerk begint. Over het algemeen werkt ze pas in het laatste deel van een periode. Dan neemt ze de tijd om alles te overzien. Haar werkplekbegeleidster schrijft over haar dat ze vaak creatieve ideeën heeft voor de invulling van haar les. Haar mondelinge en schriftelijke uitdrukkingsvaardigheden zijn goed ontwikkeld.

Yvette is begin twintig en komt uit het midden van het land.

Ze heeft al 2 jaar een eerstegraads docentenopleiding op de kunstacademie gedaan en wil niet weer onderaan beginnen. Ze studeert Nederlands.

Op haar vorige lerarenopleiding kreeg ze pas in juni tijdens het tweede jaar te horen dat ze nooit het diploma zou halen. Ze zagen wel dat ze docent zou kunnen worden maar het artistieke gedeelte zou ze niet kunnen bolwerken. Yvette heeft een christelijke opvoeding genoten maar belijdt deze niet meer. Ze praat heel gemakkelijk, veel en snel wat soms de indruk geeft dat ze niet zo goed nadenkt over wat ze zegt. Het is niet aan haar te zien dat ze, zoals ze zelf zegt, faalangstig is. Ze vindt het niet gemakkelijk om dingen die haar zelf betreffen goed uit te leggen. In de WER-groep is ze goed in staat haar zegje te doen. Ze kan zich ook schriftelijk goed uitdrukken.

Dataverzamelmethode studenten

Met alle bovenstaande studenten vindt een interview plaats.

Vier studenten zijn studenten met een andere etnische achtergrond en twee zijn autochtoon-Nederlands. Voor het interviewen van de studenten is gekozen omdat de primaire data (video's en de reflectieverslagen) niets zeggen over de achtergronden van de houding van de student, over de manier waarop zij het leren reflecteren ervoeren enz. De gegevens uit de interviews ondersteunen de primaire data. Bovendien biedt het interview de mogelijkheid om door te vragen als iets onduidelijk blijft of als de gewenste informatie niet via de verslagen en de opnamen naar voren komt. Met de studenten wordt persoonlijk een afspraak gemaakt. De interviews worden opgenomen op de kamer van de interviewer onder het genot van een kopje koffie / thee.

In het interview gaat het erom de houding van de student t.a.v. reflecteren te achterhalen en om de mee- en tegenwerkende factoren die zij ten aanzien van dit leerproces ervaren in kaart te brengen. Het interview betreft een half gestructureerd interview van ongeveer een uur. De interviews worden op tape opgenomen en verbatim uitgewerkt. De antwoorden op de vragen worden per vraag samengevat en vervolgens geanalyseerd op de in het onderzoek gestelde subvragen.

De studenten wordt een boekenbon in het vooruitzicht gesteld bij wijze van beloning voor de geïnvesteerde tijd.

Van alle studenten worden zo mogelijk (het streven is 3) ABCD-tjes verzameld. De gegevens uit deze interviews geven informatie over de houding van de student ten aanzien van het leren reflecteren en geven dus een antwoord op *subvraag A over de houding van studenten ten aanzien van het reflecteren*.

Deze interviews leveren ook gegevens over de opbouw van het leren reflecteren en over mogelijke bijstellingen van het leren reflecteren, zodra het reflecteren niet het verlangde resultaat oplevert. De informatie die deze interviews oplevert, biedt dus ook een antwoord op *subvraag C over de didactiek*. Tenslotte is uit deze interviews ook materiaal gehaald over de beleving van de student ten aanzien van *subvraag D over de organisatorische factoren die van invloed zijn op het proces van leren reflecteren*.

De vragen in het interview betreffen het leren reflecteren, de houding ten aanzien van het nut en de betekenis van het reflecteren, het leren en deelnemen aan de WER-groep en de verhouding tot de instituutsbegeleider. Tenslotte worden ervaringen met het solliciteren naar een werkplek bevraagd. Van alle studenten worden bovendien zo mogelijk 3 ABCD-tjes gevraagd.
Deze gegevens uit de interviews en de reflectieverslagen leveren materiaal op voor de beantwoording van subvraag C over de didactiek

3.1.2 De WER-groep (WIJ)

De student leert op de lerarenopleiding in een groep medestudenten (de WER-groep van ongeveer 16 studenten) die per periode 7 x twee uur bij elkaar komt onder begeleiding van een De groep is vakoverstijgend samengesteld. In elke groep zitten dus studenten uit verschillende vakgroepen. Zo zitten er studenten geschiedenis naast studenten talen en wiskunde. De student werkt zo nu en dan in subgroepen zonder begeleiding. De studenten werken in dat geval aan bepaalde opdrachten of ze werken samen met behulp van de incidentmethode. Er is geen vastgesteld WER-programma aangezien de begeleiders de opdracht hebben gekregen om zoveel mogelijk te werken met de ervaringen van studenten. Een gegeven waar de meeste Instituutsbegeleiders veel moeite mee hebben. De eerstejaars student aan de lerarenopleiding leert het reflecteren aan de hand van leerwerkverslagen en via een aantal reflectiemodellen als het ABC, het 'model' van Korthagen en de incidentmethode. Bij het reflecteren zoomt de student in op zijn gedrag tijdens specifieke momenten. Hierdoor wordt het leren concreet. Het is de bedoeling dat de student leert om alternatieven te zoeken voor zijn gedrag. Tevens leert hij zijn gedrag te verantwoorden. Om tot een volledige leerervaring te komen is het nodig dat er ook theorie geknoopt wordt aan de ervaring van de student. Op deze manier blijft het leren niet beperkt tot deze ene situatie want er wordt ook onderzocht of er regels zijn te ontdekken voor bepaald gedrag in bepaalde situaties.

Dataverzamelmethode WER-groep

Van twee WER-groepen van de deelnemende studenten is tenminste één video-opname gemaakt. Van de derde WER-groep is een opname van een eindgesprek gemaakt dat plaatsvond tussen Tobias, Anaam en een studiemaatje. Er zijn daarnaast video's gemaakt van onbegeleide onderdelen tijdens de WER-groep.

Allereerst is er om twee redenen gekozen voor video-opnamen van begeleide WER-bijeenkomsten (WIJ + IK). De eerste reden is om te onderzoeken of datgene wat de studenten in een interview vertellen over hun gedrag in de groep, overeenkomt met hun werkelijke gedrag. Alleen een video-opname kan daar uitsluitsel over geven (IK). Daarnaast valt te zien hoe de Instituutsbegeleiders invulling geven aan het leren reflecteren en hoe de studenten al dan niet van elkaar kunnen leren (WIJ). Zo kan onderzocht worden hoe de voorwaarden voor het leren al dan niet gestalte krijgen.

Met deze video is dus materiaal verkregen over de studenten zelf, met name over hun opstelling in de groep, over hun leeromgeving; met name de rol die de andere studenten daarin spelen én over de rol die de begeleider speelt in het leren reflecteren.

Deze data leveren materiaal op voor de beantwoording van subvraag A over de houding van de studenten ten aanzien van het reflecteren en van subvraag B over de invloed van hun medestudenten en begeleider.

Onder de video-opnamen zijn twee video-opnames van een onbegeleide intervisiegroep (WIJ) en één van een onbegeleide groep die aan een opdracht werkt. In deze video's wordt duidelijk hoe de studenten vorm geven aan het onbegeleide leren. Zijn ze al in staat om zelfstandig te leren? Vormt deze werkvorm een positieve factor in het leren reflecteren? Deze video-opname biedt ook de gelegenheid om na te gaan op welke wijze de allochtone studenten meedoen in het onbegeleide leren. Krijgen / nemen ze voldoende kans om eraan deel te nemen?

Van één student, Anaam, is een video gemaakt tijdens de afsluiting van haar WER.

Er zijn ook nog twee video's van de begeleiders van WER-bijeenkomsten (WIJ) opgenomen waarin te zien is hoe zij het proces van leren reflecteren begeleiden. In deze groepen zitten eveneens deelnemende studenten aan dit onderzoek (zie voor een overzicht van de video-opnamen bijlage 6).

3.1.3 De Instituutsbegeleiders van jaar 1 (WIJ)

De Instituutsbegeleiders zijn de begeleiders van de WER-groepen.

Dataverzamelmethode Instituutsbegeleiders van jaar 1

Alle eerstejaars Instituutsbegeleiders zijn door middel van een enquête ondervraagd over hun invulling van het leren reflecteren. (Zie bijlage 8.)

De enquête is afgenomen aan het begin van het jaar waarin het onderzoek plaats vond.

Het was de bedoeling om een idee te krijgen hoe homogeen deze groep is. De enquête levert materiaal voor de beantwoording van *subvraag C over de didactiek van het leren reflecteren en van subvraag D over de organisatie*.

Nadat een algemene oproep met de vraag om deel te nemen aan dit onderzoek geen respons had opgeleverd zijn er drie Instituutsbegeleiders gevraagd die de onderzoeker kende om aan een interview deel te nemen. Een persoonlijke benadering werkt kennelijk beter.

Uit de WER-groepen van deze instituutsbegeleiders zijn de studenten geworven die aan dit onderzoek meededen.

De Instituutsbegeleider faciliteert en begeleidt het proces van het leren reflecteren van de studenten. De meeste Instituutsbegeleiders zijn hier niet voor opgeleid. Wel hebben ze vaak al jarenlang stages begeleid.

De ene Instituutsbegeleider is beter in staat om het proces van leren reflecteren te begeleiden dan de andere. De Instituutsbegeleiders zijn hier niet op uitgezocht. Elke docent kan zich hiervoor aanmelden. Er is door het jaar heen overleg waarbij het de bedoeling is dat Instituutsbegeleiders ervaringen met elkaar uitwisselen en daardoor van elkaar leren. Tijdens dit overleg worden echter veelal organisatorische zaken besproken omdat de WER-leerlijn nog erg nieuw is.

Daarnaast bestaat er tijdens professionaliseringsdagen de mogelijkheid om zich in het begeleiden te professionaliseren. Dit gebeurt echter incidenteel en facultatief. Er bestaat geen professionaliseringstraject voor Instituutsbegeleiders.

Er bestonden de nodige vragen ten aanzien van de Instituutsbegeleiders:

Hoe is de houding van de Instituutsbegeleiders ten opzichte van het reflecteren? Wat zien zij als hun rol daarin? Hoe kijken ze aan tegen het werken met groepen waarbij de leervragen uit de studenten moeten

komen? Welke mogelijkheden zien zij om studenten te laten leren van elkaars ervaringen (subvraag B over de medestudenten en subvraag C over de didactiek).

Dataverzamelmethode bij 3 instituutsbegeleiders

Hier is voor een interview gekozen. Het houden van interviews biedt de gelegenheid om dieper in te gaan op punten die uit de enquête kwamen. Een aanvullende vraag was: Hoe denken de instituutsbegeleiders over de organisatorische voorwaarden ten aanzien van het proces van leren reflecteren? Worden ze voldoende ondersteund in het begeleidingsproces? (subvraag D).

De drie Instituutsbegeleiders zijn (onder pseudoniem):

- **Ria** begeleider van Maartje, Annet en Kevin
- **Ans** eerste begeleider van Anaam en begeleider van Nora en Renaldo
- **Tobias**, latere begeleider van Anaam

De Instituutsbegeleiders die aan dit onderzoek meedoen zijn representatief. Het zijn twee mannen en een vrouw. Tobias is jonger en pas enkele jaren in dienst, Ria en Ans zijn ouder. Een van hen gaat, op het moment van dit onderzoek, bijna met pensioen.

3.1.4 De Werkplekbegeleiders (WIJ)

Ook de Werkplekbegeleiders horen in feite bij het WIJ, als onderdeel van de leeromgeving maar ze zijn zoals al eerder is vermeld niet in dit onderzoek meegenomen. Over de begeleiding door de Werkplekbegeleider is alleen indirect materiaal naar voren gekomen in de interviews van de studenten en de Instituutsbegeleiders.

3.1.5 De Reflectieverslagen (HET)

In het eerste jaar van hun opleiding maken de studenten in eerste instantie ABC-tjes (zie bijlage 1). Dat zijn reflectieverslagen over wat zij meemaken (A=Aanleiding), wat zij daar Belangrijk (B) aan vinden en wat zij op grond daarvan Concluderen (C). Als ze deze manier van reflecteren beheersen maken ze na verloop van tijd verslagen volgens een aantal vragen van Korthagen over hun interactie met leerlingen. Aan het einde van elke periode (van 10 weken) maken zij leerwerkverslagen waarin zij de ontwikkeling van hun competenties volgens een bepaald format beschrijven op basis van logboekantekeningen en reflectieverslagen. In eerste instantie worden alleen ABC-tjes verzameld met de bedoeling om te onderzoeken welke problemen deze eventueel opwerpen.

Dit format wordt gebruikt om het docenten mogelijk te maken om de studenten binnen relatief korte tijd feedback te kunnen geven op hun reflecteren. Tegelijkertijd leren de studenten op deze manier systematischer te reflecteren. Het ABC-tje bevat de schriftelijke neerslag van het reflectieproces van de studenten. Met deze informatie kan een antwoord geformuleerd worden op *subvraag 1C: Welke didactische factoren zijn van invloed op het proces van het leren reflecteren in een WER-groep?* Daarnaast laten deze ABC-tjes ook verschillen en/of overeenkomsten zien die er tussen autochtone en allochtone studenten zijn ten aanzien van de didactiek van het leren reflecteren (*vraag 2 van de probleemstelling over eventuele verschillen op basis van etniciteit*).

De analyse van deze ABC-tjes biedt mogelijk ook informatie over een wenselijke didactische opbouw van het reflectieproces.

Per student worden drie ABC-tjes verzameld met het idee dat drie verslagen voldoende zijn om een goed beeld van het reflectievermogen van een student te krijgen. Ook kunnen ze met elkaar worden vergeleken. Van tevoren zijn hiervoor geen criteria bedacht. Het is eerder de bedoeling dat de analyse criteria oplevert.

Dataverzamelmethode Reflectieverslagen

Aan alle studenten wordt gevraagd om drie ABC-tjes in te leveren vanuit het idee dat ze die toch moeten maken. De bedoeling hiervan is om een idee te krijgen hoe deze studenten reflecteren.

3.1.6 De Context (Globe)

Onder de context wordt in dit onderzoek de externe organisatie verstaan van de WER (dus niet de organisatie van de WER-groep door de Instituutsbegeleiders).

Er wordt onderzocht welke factoren uit de context een positieve of negatieve invloed uitoefenen op het leren (reflecteren) van met name allochtone studenten.

Dataverzamelmethode Context

Deze data worden uit alle bovenstaande gegevens geselecteerd. Zowel de interviews met de studenten en de Instituutsbegeleiders als de video-opnamen leveren data op voor de beantwoording van subvraag D over de organisatie.

3.2 Context waarbinnen dit onderzoek plaatsvindt

Het onderzoek vindt plaats in het tweede jaar na het invoeren van het leerlijnenmodel van de Bie en de Kleijn (zie hierboven).

De docenten zijn in het voorafgaande jaar vertrouwd gemaakt met dit leerlijnenmodel. De studieloopbaanlijn is nieuw voor de docenten. Voor de WER-lijn geven zich vooral docenten op die eerder de stages begeleidde. Nieuw is, dat er in de WER-groepen vakoverstijgend gewerkt wordt hetgeen betekent dat de Instituutsbegeleider nu studenten uit verschillende vakgroepen in zijn groep aantreft. Dit gebeurt om de schotjes tussen de vakgroepen te doorbreken en om de beroepsvoorbereiding, die voorheen door elke vakgroep afzonderlijk werd ingevuld, meer te standaardiseren. De rol van de docent verschuift, zowel in de SLB als in de WER-leerlijn, naar die van coach. Ten aanzien van deze rolwisseling vindt geen professionalisering plaats.

Het is voor alle vakgroepen een ingewikkeld proces geweest om het curriculum zo te veranderen dat het past binnen het nieuwe opleidingsmodel. Er zijn tegelijkertijd verschillende veranderingen ingevoerd. Het curriculum is competentiegericht en flexibel gemaakt. Het werkend leren krijgt een grotere plaats in het curriculum. Het leren wordt niet alleen aanbod- maar ook vraaggestuurd ingevuld.

Het veranderingsproces is ten tijde van dit onderzoek nog niet uitgekristalliseerd. De leerlijnen zijn nog onvoldoende op elkaar afgestemd. Dit is vooral te merken aan de werkwijze binnen de WER en de SLB. De theorie van didactiek en onderwijskunde zou worden geïntegreerd in de conceptuele leerlijn binnen de cursussen die door de diverse vakgroepen afzonderlijk worden ontwikkeld. Dit heeft tot gevolg dat er in de WER-groep studenten zitten met een zeer diverse achtergrond aan didactische en onderwijskundige kennis. Het gebeurt ook dat die kennis überhaupt niet aanwezig is omdat deze niet is geïntegreerd in het aanbod vanuit de vakgroep.

Binnen de WER-leerlijn speelt het reflecteren een belangrijke rol. Het is de bedoeling dat studenten leren van hun werk door middel van reflectie. De manier waarop het leren reflecteren is vorm gegeven is tweeledig. Enerzijds worden een aantal reflectiemodellen aangeboden in oplopende moeilijkheidsgraad. Deze bieden de student de mogelijkheid om hun eigen gedag te analyseren, te onderbouwen vanuit theoretische invalshoeken, alternatieven te zoeken voor hun gedrag en nieuw gedrag uit te proberen. Anderzijds leren studenten zich competenties eigen te maken door zichzelf per periode leervragen te stellen ten aanzien de competenties die ze aan het eind van de opleiding in huis moeten hebben. Ze leren die leervragen te beantwoorden door op hun werkzaamheden te reflecteren met behulp van medestudenten, Werkplekbegeleider en Instituutsbegeleider. Bij het verslag dat zij moeten maken over de manier waarop zij antwoorden hebben gevonden op hun leervragen en welke antwoorden zij hebben gevonden op deze leervragen, speelt reflecteren eveneens een belangrijke rol.

3.3 Registratie, verwerking en preparatie van de gegevens; betrouwbaarheid en geldigheid

Deze paragraaf bevat een verwerking van de uiteindelijk verzamelde data. Ook vindt er een analyse plaats ten aanzien van de betrouwbaarheid en geldigheid van de data.

3.3.1 Video-opnamen van begeleide WER-bijeenkomsten

Er zouden in principe drie WER-bijeenkomsten gefilmd worden. Deze bijeenkomsten zijn op verschillende momenten gedurende het jaar gefilmd. Het lukte niet om ze snel na elkaar op te nemen. Het lukte zelfs niet om van alle studenten een WER-bijeenkomst op te nemen. Soms bleek een student eenvoudig niet aanwezig te zijn. Daarnaast bleken de opnamen niet altijd in het programma van de Instituutsbegeleiders te passen en tenslotte werkte de techniek niet altijd mee waardoor een deel van een bijeenkomst niet is opgenomen.

Er zijn tenslotte twee opnamen van twee verschillende WER-groepen gemaakt begeleid door de Instituutsbegeleiders Ria en Ans. In deze WER-groepen komen enkele studenten uit het onderzoek in beeld: Maartje in de ene en Nora en Kevin in de andere video-opname.

Omdat er zo weinig opnamen van de studenten in de WER-groep mogelijk waren, zijn er waar mogelijk nog opnamen gemaakt van studenten als zij deelnamen aan onbegeleide subgroepen van de WER:

Er zijn drie verschillende video-opnamen gemaakt:

- één van een subgroep van 6 studenten die zelfstandig aan een opdracht werkt waaronder Kevin en Nora.
- één subgroep van vier studenten (twee studenten waren afwezig) die met de incidentmethode werken waaronder Renaldo.
- één van een subgroep die met de incidentmethode werkt met Maartje

Dit bood de gelegenheid om speciaal naar het gedrag van deze studenten in een subgroepje te kijken. Dat was in deze setting weer wat anders dan individueel (tijdens het interview) of klassikaal (tijdens de WER-bijeenkomst). Ook bood het zicht op het zelfstandig werken tijdens de WER-bijeenkomst. In

hoeverre zijn eerstejaarsstudenten in staat om zelfstandig te werken? Zoniet, dan zou deze manier van werken immers zinloos zijn.

De opnamen zijn bekeken en geselecteerd op fragmenten die gegevens bevatten voor de antwoorden op alle subvragen .

Tenslotte is er nog een video gemaakt van Anaam:

- Video-opname van een bijeenkomst van Anaam, een maatje en haar Instituutsbegeleider

Op deze video is Anaam te zien samen met haar IB terwijl deze een eindbeoordelingsgesprek houdt met hen beiden. Het maatje van Anaam is niet te zien aangezien zij bezwaar had tegen een opname. De video-opnamen bieden materiaal dat van belang is voor de beantwoording van alle subvragen. Zie voor een overzicht van de video-opnamen bijlage 6.

Betrouwbaarheid en geldigheid

De onderzoeker was geen onbekende voor de studenten toen ze kwam filmen. Zij was al eerder in de groep aanwezig geweest om studenten te rekruteren voor het onderzoek en heeft de opnames duidelijk van te voren aangekondigd. De WER-bijeenkomsten zullen er niet veel anders uitgezien hebben als er niet was gefilmd. Zeker is dat echter nooit.

De opnames bieden een goed beeld van mogelijke invullingen van het leren van de werkervaringen. Zo wordt voor een klein stukje duidelijk hoe Instituutsbegeleiders het leren reflecteren vorm geven. Van zicht op een opbouw van het reflectieproces is echter geen sprake. Het gaat om een moment-opname. De video's geven een goed beeld van het gedrag van de studenten in de WER-groep. Dit gedrag wordt vergeleken met hun uitspraken over hun gedrag in de WER-groep tijdens het interview.

Een nadeel is dat de video-opnamen verschillend van aard zijn.

Hoewel de studenten in de onbegeleide intervisiegroep het spannend vonden om opgenomen te worden hebben ze zich daardoor niet zichtbaar belemmerd gevoeld in hun gedrag. Wellicht hebben ze het extra goed willen doen maar ze zullen het echt niet beter doen dan ze kunnen. Zo wordt dus zichtbaar waartoe deze eerstejaars in staat zijn. Op grond van dit ene voorval is generaliseren niet mogelijk maar dat wat hier mogelijk is, moet dat ook bij andere subgroepen zijn.

3.3.2 Reflectieverslagen

Het was erg moeilijk om de verslagen te pakken te krijgen en het materiaal dat binnenkwam was zeer verschillend.

Het lag in de bedoeling om van iedere student drie ABC-tjes te verzamelen. Omdat de ABC-tjes soms helemaal niet binnenkwamen (de eis tot inlevering bleek vervallen waardoor studenten ook niet snel de moeite namen om ze te maken) is er op een gegeven moment voor gekozen om ze mondeling af te nemen, gekoppeld aan het interview met de desbetreffende student. Daarnaast zijn er ook andere verslagen verzameld: verslagen volgens het model van Korthagen en leerwerkverslagen.

Het is opmerkelijk dat Renaldo uiteindelijk geen enkel reflectieverslag heeft ingeleverd op één verslag voor SLB na. Het feit dat hij geen reflectieverslagen heeft ingeleverd heeft te maken met het feit dat hij geen werkplek heeft gevonden. Dit heeft niet te maken met een gebrek aan motivatie.

Twee studenten, Maartje en Anaam hebben de meeste reflectieverslagen ingeleverd, ieder zeven.

Per soort verslag zijn de verslagen onderzocht op moeilijkheden die ze voor de studenten opwerpen.

Bij de ABC-tjes is onderzocht in hoeverre de studenten in staat zijn deze methode te volgen en wat ze daar eventueel tekort komen.

Bij de Korthagen-reflecties is onderzocht waar de lacunes in het reflecteren zitten.

Aanvullend zijn er voorstellen gedaan om veranderingen in het format aan te brengen.

Hetzelfde geldt voor de leerwerkverslagen.

De resultaten zijn verwerkt bij de beantwoording van subvraag C over de didactiek van het leren reflecteren.

Een overzicht van de reflectieverslagen van de verschillende studenten vindt u in bijlage 6.

Betrouwbaarheid en geldigheid

Omdat deze verslagen in verschillende perioden van het jaar binnenkwamen, zijn ze niet goed vergelijkbaar en bieden ze dus onvoldoende basis om aan te geven wat van studenten verwacht kan worden. Ze geven wel een beeld van hoe studenten reflecteren. Daaruit is af te leiden wat studenten tijdens de verschillende fases van het reflectieproces nodig kunnen hebben aan ondersteuning bij hun reflectie. Hier valt zeker het een en ander over te zeggen.

3.3.3 Interviews met studenten.

Het was opmerkelijk dat het veel moeite kostte om met de studenten een interview te houden. Het in het vooruitzicht stellen van een boekenbon heeft niet als prikkel kunnen werken. Een aantal bonnen is niet eens opgehaald.

De interviews zijn in eerste instantie verbatim uitgewerkt omdat ze belangrijke gegevens opleveren en hiermee ook de gelegenheid gecreëerd wordt om studenten in dit onderzoeksverslag te citeren. Omdat er globaal dezelfde vragen zijn gesteld kunnen de antwoorden met elkaar vergeleken worden. Per vraag is vervolgens een samenvatting van alle interviews gemaakt. De interviews bieden materiaal voor de beantwoording van alle subvragen.

Betrouwbaarheid en geldigheid

De interviews konden niet snel achter elkaar worden opgenomen omdat de onderzoeker onderzoek en onderwijs combineert. Dat betekent wel dat de gegevens van de interviews niet goed met elkaar vergeleken kunnen worden. Verondersteld mag immers worden dat het reflecteren aan het einde van het jaar beter verloopt dan aan het begin van het jaar.

De interviews bleken ook erg verschillend van aard omdat de ene persoon veel meer inzicht in zichzelf had dan de andere. Hierin speelde leeftijd en sociale status (een van hen had al een kind) een belangrijke rol.

Het bleek lastig om in deze interviews als onderzoeker neutraal te blijven. De onderzoeker was te zeer met de WER-leerlijn vergroeid. Soms had de onderzoeker behoefte om iets uit te leggen als zij ontdekte dat een student de bedoeling niet helemaal begrepen had. Hier stond het docent- en IB-schap de onderzoeker dus soms in de weg. Bij een meer neutrale opstelling was er betrouwbaarder materiaal verkregen. Dit was een goede leerervaring.

Deze interviews leveren echter bruikbare gegevens op ten aanzien van de ontwikkeling van studenten in het leren reflecteren. De een was bijvoorbeeld al veel verder dan de ander. Zoals te verwachten was maar hier bevestigd werd, beginnen studenten vanuit een heel verschillende beginsituatie.

3.3.4 Enquête en interviews onder de eerstejaars Instituutsbegeleiders

De introductie van deze enquête is voor alle Instituutsbegeleiders dezelfde geweest. Binnen enkele dagen kwamen er 10 van de 14 formulieren terug. De meeste Instituutsbegeleiders hadden kennelijk wel behoefte om hun mening te laten horen. De antwoorden die gegeven werden waren vrij algemeen. Ze hebben uiteindelijk vooral gewerkt als basis voor de interviews met de Instituutsbegeleiders; niet zozeer als resultaat op zich. Wel leverde de enquête gegevens op die nuttig waren voor de beantwoording van de vier subvragen.

Uiteindelijk hebben slechts twee van de drie Instituutsbegeleiders een interview gegeven. De derde IB kon geen tijd vrijmaken op de tijd dat de onderzoeker aanwezig kon zijn.

Per vraag zijn gegevens voor de beantwoording van de 4 subvragen gedestilleerd

Betrouwbaarheid en geldigheid

De interviews zijn op verschillende tijdstippen in het jaar gehouden. De uitspraken van de Instituutsbegeleiders kunnen niet met elkaar vergeleken worden omdat ze in een andere fase van het leerproces zitten.

Het didactische gedrag dat de Instituutsbegeleiders van zichzelf beschrijven in het interview kan in de video's worden gecheckt hoewel dat natuurlijk slechts momentopnames waren.

3.4 Data-overzicht

In onderstaand schema zijn de verzameld data opgenomen en wordt aangegeven welke zijn benut voor beantwoording van de onderzoeksvragen. De deelaspecten zijn naar voren gekomen uit een clustering van de onderzoeksgegevens rondom items die door meerdere studenten of door Instituutsbegeleiders genoemd werden of die zichtbaar werden op de video's. Alleen die aspecten zijn opgenomen die in meerdere onderzoekseenheden naar voren kwamen of binnen de onderzoekseenheid door meerdere personen genoemd / getoond werden (triangulatie).

Aspecten:		Bronnen:				
Aspecten	Deelaspecten	Interviews studenten	Interv. Instituutsbegeleid.	Video's Studenten Docenten	Reflect. verslagen	Enq. Instit. Begel.
<u>IK</u> Subvraag A: HOUDING VAN STUDENTEN T.O.V. REFLECTEREN	De zin van het reflecteren	X	X	X		
	De wijze van leren reflecteren	X			X	X
	Overlap van het reflecteren in de WER-SLB	X	X			
	Mondelinge en schriftelijke uitdrukingsvaardigheid	X		X	X	

Aspecten:		Bronnen:				
Aspecten	Deelaspecten	Interviews studenten	Interv. Instituuts begeleid.	Video's Studenten Docenten	Reflect. verslagen	Enq. Instit. Begel.
<u>WIJ</u> Subvraag B: INVLOED VAN MEDESTUDENTEN EN INSTITUUTS BEGELEIDERS in de WER-groep	Thuis voelen in de Groep / Congruent in woord en gedrag	X		X	X	
	Relatie met de IB	X				
	Leren van medestudenten	X	X	X		
	Wat studenten in de WER leren	X	X	X		
	Positie van de student op school en de begeleiding door de Werkplekbegeleider	X	X			
	Feedback geven en ontvangen	X	X			
<u>HET</u> C Subvraag C: DIDACTIEK	De didactiek van reflecteren	X	X	X		X
	De wijze waarop studenten willen reflecteren	X				
	Reflectieverslagen en -modellen	X	X			
	Vraaggestuurde invulling van de WER-bijeenkomsten	X	X	X		
	Lastige situaties bij het reflecteren		X			X

Aspecten:		Bronnen:				
Aspecten	Deelaspecten	Interviews studenten	Interv. Instituuts begeleid.	Video's Studenten Docenten	Reflect. verslagen	Enq. Instit. Begel.
<u>CONTEXT</u> Subvraag D: ORGANISATORISCHE VOORWAARDEN	Solliciteren in de WER	X	X			
	Structuur in de WER-groepen	X	X			
	De reflectie-instrumenten / opbouw hierin	X	X			
	Uitleg over leerlijnen model, het Ned. Schoolsysteem, het ervaringsgerichte leren	X	X	X		
	Overlap WER-SLB	X	X			
	Dynamiek in de groep	X	X			
	Het gemis van didactiek en onderwijskunde	X	X			
	De organisatie van de WER	X	X			
	Professionalisering WER / SLB	X	X			

4 Resultaten

4.1 De houding van de student ten aanzien van het leren reflecteren (Ik)

In dit hoofdstuk komen de diverse subvragen aan de orde. Per deelaspect wordt vervolgens aangegeven welke data (interviews, video's, reflectieverslagen en enquête) voor de beantwoording benut zijn.

4.1.1 De zin van reflecteren

De meeste studenten konden de zin van het reflecteren (nog) niet inzien. Dit beïnvloedde hun houding ten aanzien van het reflecteren in negatieve zin. De meeste gegevens hierover kwamen uit de interviews met de studenten. Daarnaast vertellen de Instituutsbegeleiders het een en ander over de motivatie van de studenten om te reflecteren in de interviews met hen.

Alle studenten uit de interviews worden hieronder aan het woord gelaten, op Renaldo na, die hier niets over zegt omdat hij ten tijde van het interview nog geen werkplek heeft en dus ook niet kan reflecteren op zijn werkervaringen.

Voor de meeste studenten is de zin van het reflecteren nog niet helder.

Yvette heeft het idee dat het schriftelijk reflecteren niets toevoegt. Ze vraagt zich af waarom ze iets nog moet gaan benoemen als ze het al gedaan heeft. Met andere woorden, er is toch niets meer aan te veranderen. Ze ziet het niet als mogelijkheid om te ontdekken hoe ze in de toekomst anders zou kunnen handelen. Als de functie van het schriftelijk reflecteren onduidelijk is slaat dit zeer waarschijnlijk terug op haar houding ten aanzien van het leren reflecteren. Later in het interview blijkt zelfs dat ze de reflectie alleen als een controle op haar aanwezigheid op de school ziet! Ze geeft ook aan waarom ze het reflecteren niet zinvol vindt:

"Ik zie niet dat het (reflecteren) me heel erg helpt bij het leren maar dat komt ook omdat ik het doen als veel belangrijker zie."

Yvette ervaart het reflecteren niet als de belangrijkste leerstijl. Zij leert vooral door het doen zelf. Het doorlopen van de leercyclus ziet ze niet als noodzakelijk voor het leerproces. Elke stap op zich zou gewaardeerd moeten worden.

Maartje vindt wél dat ze ervan leert maar ook zij zegt dat ze het meest leert van haar werk op school. Uit zichzelf zou ze nooit een schriftelijke reflectie maken. Ze vindt het vooral een manier om beter te onthouden wat ze geleerd heeft. Wat ze wel heel leerzaam vindt is het krijgen van feedback omdat; *"ik er zelf dan ook over na ga denken."*

Naast het schrijven van een logboek en het maken van reflectieverslagen ook nog een leerwerkverslag te moeten maken vindt Anaam wat teveel van het goede. Voor iemand die nog niet veel op schrift heeft hoeven reflecteren kan dit inderdaad nogal veel zijn. Als de verschillen tussen de verschillende reflectievormen dan ook nog niet helemaal helder zijn ervaart de student het maken van al deze verslagen waarschijnlijk als meer van hetzelfde. Het is de vraag of dat een effectieve wijze is van leren reflecteren. Over het schrijven van een leerwerkverslag zegt ze:

“Dat moet ook wel waarschijnlijk (het inleveren ervan per periode) maar ik vind het allemaal een beetje dubbelop, want het is alleen het mooier maken en een mooi verhaaltje eromheen schrijven van wat je al hebt geschreven dus dat vind ik wel een beetje.... en ik vind de richtlijnen ervan heel vaag. Wat willen ze nou in zo’n verslag van je. Dat vind ik wel heel vaag”.

Renaldo heeft geen reflectieverslagen ingeleverd. Hij is veel afwezig geweest en heeft alleen de WER-introductie met een voldoende afgerond. Hij moet de WER het jaar daarop overdoen. Alleen Nora en Kevin zijn wat positiever over het leren reflecteren. Als haar gevraagd wordt of dat haar genoeg helpt zegt Nora: *“Ik vind van wel, het gaat wel lekker, Ik vind het wel leuk.”*

Aan het eind van het jaar vertelt Kevin:

“Reflecteren, dat is iets waar ik heel veel van geleerd heb dit jaar. Je bent ‘t gewoon..in het begin had ik al...bij het project en bij de Studieloopbaanbegeleiding en toen dacht ik...dat kan iedereen toch al? Maar je leert nu echt specifiek naar bepaalde dingen kijken op een manier zoals, ja positief. Als je weet wat je zwakke plek is, hoe kan ik dat dan verbeteren zeg maar. En dan moet je ook weer een plan op gaan stellen en misschien koppelen aan een van de leervragen”. Kevin maakt duidelijk dat hij de functie van het reflecteren begrijpt.

In de interviews met de Instituutsbegeleiders kwamen enkele opmerkingen naar voren in verband met de motivatie van de studenten om te leren reflecteren. Ria geeft aan:

“Het reflecteren werkt eigenlijk pas zodra ze een werkplek hebben. Dan gaan ze er het nut van inzien. Als je als student pas in februari een werkplek hebt en je hebt al steeds reflectieverslagen in moeten leveren dan heeft zich al de indruk gevestigd dat je er niks aan hebt. Studenten die voor het vak komen zien ook het nut van reflecteren niet zo. Die willen later gaan studeren en zijn niet gemotiveerd om naar het eigen handelen te kijken.”

Tobias geeft aan dat de studenten goed uit de voeten kunnen met de elektronische vorm van reflecteren die een collega heeft ontwikkeld. Deze is echter niet standaard in de WER-begeleiding opgenomen zodat niet alle collega's ermee werken. Het is voor studenten erg demotiverend als de ene IB op de ene en de andere IB op de andere manier werkt met reflectiemodellen. Vooral als ze van IB wisselen hebben ze hier last van.

Op de meeste video's van de WER-bijeenkomsten laten de studenten een desinteresse in het reflecteren zien behalve daar waar zij zelfstandig met behulp van een bepaalde structuur aan de gang zijn. De structuur bestaat bijvoorbeeld uit een aantal vragen die zij moeten beantwoorden, een oefeningen die zij moeten doen of uit een intervisiemodel.

4.1.2 De wijze van reflecteren

Om ervoor te zorgen dat het reflecteren in de WER-leerlijn niet al te verschillend wordt ingevuld door de Instituutsbegeleiders is er enige literatuur over leren reflecteren voorhanden en worden er dezelfde formats gebruikt.(zie bijlagen 1 t/m 4). Het is belangrijk om te weten of dit voor de studenten werkt omdat dit de motivatie van de studenten ten aanzien van het leren reflecteren kan beïnvloeden. Te veel structuur demotiveert over het algemeen, bij te weinig structuur ‘verdrinken’ ze.

Yvette geeft in het interview met haar aan dat ze het werken met een reflectiemodel niet zo ziet zitten en liever op haar eigen manier reflecteert:

"WER is voor mij een gedwongen manier om te reflecteren op situaties binnen mijn werkplek. En zo zie ik het ook. Op mijn stages van de vorige opleiding was dat niet zo. Niet zo gestructureerd nog. En het is nu niet gestructureerd, de WER, maar het is wel een heel stuk gestructureerder dan als het was op mijn vorige opleiding, op het Windesheim. Want daar vroegen ze gewoon om een verslag met je belevingen en automatisch ging ik toen al zeggen: "Dat is daaraan belangrijk voor mij en dat verwerp ikhet was gewoon te klein om daar wat van te zeggen". En nu denk ik, hè verdorie, weer zo'n ding invullen. A, wat was de A ook alweer, de B, oh ja, wat was daar ook alweer belangrijk voor mij?"

Interviewer: *"Je voelt je door de structuur ook een beetje belemmerd?"*

Yvette: *"Ja, dat vind ik wel, want af en toe denk ik bij mezelf, ik heb nou dingen bij de B neergezet wat eigenlijk niet klopt. En ik moet weer terugdenken van ja, waar hoort het dan wel bij? Dat is omdat je het in die stukjes (A,B,C) moet doen. Ik vind het veel lekkerder om een situatie te pakken en als ik het gewoon kan beschrijven dat wel en dat niet en ik vind gewoon ...dat is dan het effect. Want ik denk dat als ik een situatie beschrijf dat ik dan automatisch wel beschrijf van dat is belangrijk voor mij, dat kwam naar voren en wat zou ik er de volgende keer aan doen. Ik denk dat als ik het gewoon op mijn manier zou doen dat het dan ook goed zou gaan dan dat ik nu een model van Korthagen in zou vullen."*

Anaam wil graag het geheel terugzien in een reflectieverslag. Ze ziet het reflecteren meer als een manier om te kunnen onthouden wat ze geleerd heeft.

Nora blijft vrij oppervlakkig over de wijze waarop zij leert reflecteren. Ze komt niet verder dan dat ze het wel leuk vindt.

De overige studenten hebben het in de interviews niet expliciet over wat zij vinden van het gebruik van de reflectiemodellen.

Twee studenten zijn blijkbaar niet erg enthousiast over het werken met gestandaardiseerde vragen maar een derde, die zich de vragen al eigen gemaakt heeft vindt het wel leuk.

De reflectieverslagen

Wat opvalt aan de mondelinge ABC-tjes, is dat één student gewoon zijn verhaal wil vertellen en zich belemmerd voelt door pogingen van de onderzoeker om er de structuur van het ABC in aan te brengen. Nu is dit door de onderzoeker uitgeprobeerd bij studenten die geen ABC's hadden ingeleverd. Dit mondeling reflecteren blijkt echter niet zo simpel als het lijkt.

Wat bij het mondeling reflecteren naar voren komt is dat de ondervrager:

- moet wennen aan hoe verschillend iedereen zijn verhaal vertelt. De student vertelt gewoon zijn verhaal en is zelf niet erg gericht op de A, de B en de C. Hierin valt soms dus al zoveel te structureren dat de aandacht meer naar de vorm dan naar de inhoud uitgaat.
- niet altijd goed aansluit bij waar de student is maar stuurt in de richting van een ontdekking (waardoor die ontdekking geheid uitblijft)
- last heeft van het feit dat iemand zijn verhaal te beknopt en niet volgens de structuur vertelt waardoor zij verrast is en te gauw genoeg neemt met wat de student zegt. Hierdoor nodigt de onderzoeker de student ook niet uit om verder te vertellen volgens de bedoelde structuur.

- last heeft van het feit dat iemand zijn verhaal veel te uitgebreid vertelt waardoor de kans toeneemt dat ook de begeleider zijpaden gaat bewandelen.

Het schriftelijk reflecteren kan dus niet zonder meer vervangen worden door mondeling reflecteren. Het werken met mondelinge ABC-tjes vereist ervaring wil de begeleider het op zó 'n manier kunnen doen dat de student er iets van leert. Dit kan consequenties hebben voor mensen die moeite hebben met schriftelijk reflecteren. Het mondeling reflecteren kan niet zonder meer bij elke IB als vervanging worden ingezet.

Enquête met de Instituutsbegeleiders

Op de vraag of Instituutsbegeleiders de studenten alternatieven aanbieden als zij niet goed schriftelijk kunnen reflecteren antwoorden vijf Instituutsbegeleiders dat ze dat doen, twee doen dat niet en drie doen dat soms. De alternatieven die geboden worden zijn:

- 2 x mondeling
- mondelinge toelichting
- naast schriftelijk ook mondeling
- als zich dit voordoet zeker (video-/geluidsopname) maar ik blijf daarnaast schriftelijk werk stimuleren
- je eigen formats gebruiken

Er bestaat kennelijk geen afspraak over datgene wat er gedaan moet worden als de student niet tot een goede schriftelijke reflectie in staat is.

4.1.3 Overlap in reflecteren tussen de WER- en de SLB-leerlijn

Zowel in de WER als in de SLB wordt gereflecteerd. Zowel de Instituutsbegeleiders Ria als Tobias spreken over de overlap tussen de WER- en de SLB-leerlijnen. Ze hebben er last van. Hoe ervaren de studenten dit? Heeft dit invloed op hun motivatie?

De overlap tussen het reflecteren in de WER- en de SLB-leerlijn komt op twee plaatsen in het onderzoek naar voren. Op deze plaats als ervaring van de studenten en bij subvraag D als onderdeel van de organisatie van de WER (en in dit geval ook de SLB).

In de interviews met de studenten blijkt dat zij de meta-vorm van reflectie van de SLB-leerlijn op één lijn stellen met het reflecteren binnen de WER-leerlijn. Daardoor ontstaat bij veel studenten het idee dat ze wel erg vaak hetzelfde moeten doen, iets wat de motivatie zeker niet ten goede komt.

Kevin vertikt het bijvoorbeeld om reflecties te maken voor de WER-lijn. Hij doet dat bij de SLB-lijn toch al..... *“Ja SLB en WER overlappen elkaar. Je moet een leerwerkplan maken terwijl je bij SLB dezelfde leervragen al hebt opgesteld zeg maar.”*

Kevin begint de functie van het reflecteren te zien maar hij snapt de relatie tussen het reflecteren voor de WER en voor de SLB niet. Hij ziet nog niet dat dit reflecteren in elkaars verlengde ligt; bij SLB zet je de grote lijnen uit van wat je wil leren; voor o.a. de WER maak je daar in je leerwerkplan kleinere concrete leervragen van. Als deze structuur niet helder is zullen de studenten niet de meerwaarde zien van de

reflectie in de verschillende leerlijnen. Ze zullen het reflecteren in de verschillende leerlijnen alleen zien als meer van hetzelfde en daardoor al gauw als te veel.

Maartje is hier kort en bondig over: *“Ja voorvallen bij WER waarop je reflecteert kun je ook opnemen in je SLB-portfolio”.*

In de interviews met Anaam, Renaldo, Neiffa en Yvette komt de overlap niet ter sprake.

4.1.4 **Mondelinge en schriftelijke uitdrukkingsvaardigheid**

Het lijkt misschien vreemd om het formuleren als zodanig op te nemen als een motivationeel aspect. Het gebeurt hier omdat het slagen van een reflectieverslag alles te maken heeft met de schriftelijke uitdrukkingsvaardigheid. Als deze onvoldoende is zal de student de motivatie tot het schrijven van een reflectieverslag snel verliezen.

De mondelinge gespreksvaardigheid is van belang voor het zich thuis voelen in de groep.

De mondelinge uitdrukkingsvaardigheid is af te leiden uit de interviews.

Renaldo spreekt matig Nederlands Hij spreekt verstaanbaar maar doet dat in zinnen die hij voortdurend onderbreekt. Zijn zinsopbouw laat zeer te wensen over.

Nora geeft aan dat ze het lastig vindt om iets in de groep te vragen:

“ook omdat mijn Nederlands niet zo goed is”

En even later:

“Ik bedoel, het niveau van het Nederlands blijft altijd een beetje hoog voor mij. Ik kan niet...”

I: *Je zit niet op hetzelfde niveau als de anderen, bedoel je dat?*

Nora: *“Ja, omdat ik het minder heb gehad. Bijna iedereen spreekt Papiaments en dan Nederlands”.*

Uit de video-opnames blijkt dat Renaldo en Nora in de grote groep maar ook in de kleinere subgroepen weinig van zich laten horen.

Voor Nora betekent het zelfs dat ze zich daardoor slecht thuis voelt in de groep

Alle andere studenten die op de video staan zijn goed gebekt. Kevin formuleert soms wat onhandig.

Uit de video-opname van het beoordelingsgesprek tussen Tobias en Anaam blijkt dat het haar niet aan uitdrukkingsvaardigheid ontbreekt. Ze spreekt goed Nederlands en is goed te volgen.

Ze begreep de vragen van Tobias goed. Ze had wel duidelijk minder idee van het ‘samenwerkend leren’ dan haar medestudente. Geen idee waar dat door komt. Zij is pas tijdens de tweede periode naar Tobias gegaan en het kan goed dat zij hierover geen duidelijke uitleg heeft gekregen en de andere studente wel.

De studenten die een schoolopleiding in een ander land hebben genoten drukken zich moeizamer uit in het Nederlands. Dit heeft mogelijk invloed op hun motivatie om te leren reflecteren.

De schriftelijke uitdrukkingsvaardigheid is af te leiden uit de reflectieverslagen.

Van Renaldo waren geen reflectieverslagen vanuit de WER voorhanden. Hij had alleen vijf zeer korte, uit hooguit 5 regels bestaande reflectieverslagen vanuit de SLB-leerlijn ingeleverd.

Ook Nora en Kevin waren kort in het formuleren waardoor de verslagen niet uitblonken in duidelijkheid. Dit laatste is echter niet voorbehouden aan allochtone studenten. Het schriftelijk Nederlands van Nora is matig. Ze heeft moeite met het vinden van de goede voorzetsels en met het vinden van de goede bijvoeglijke naamwoorden, met de lidwoorden en soms met het formuleren van goed lopende zinnen. Het valt op dat ze een woord als 'planning' niet kent. Een aantal fouten zijn waarschijnlijk typefouten. Ook al is Kevin in Nederland geboren, hij maakt regelmatig fouten tegen het Nederlands. Het formuleren van zinnen gaat hem niet altijd even goed af. Ook Maartje, een wiskundestudent, had moeite om een goed reflectieverslag te schrijven.

Nora geeft zelf aan problemen te hebben met het Nederlands dus het feit dat de verslagen kort zijn kan daar aan liggen.

Anaam en Yvette maken de beste reflectieverslagen. Ze geven goede antwoorden op de gestelde vragen en ze zijn daarbij goed te volgen.

4.1.5 Verschillen tussen studenten

In video's van de WER-bijeenkomsten en onbegeleide intervisiebijeenkomsten valt op dat de studenten die nog niet zo lang in Nederland zijn, zich minder laten horen in de groep dan de studenten die al langer in Nederland zijn. Daardoor profileren zij zich minder. Mogelijk is de verklaring hiervoor gelegen in minder taalvaardigheid en het zich onzekerder voelen in de groep. Een van de studenten verwijst hier ook naar. Het zal waarschijnlijk invloed hebben op hun motivatie om te leren. Groepsdynamisch gezien hebben mensen die in de groep weinig van zich laten horen, minder invloed op de gang van zaken dan mensen die regelmatig iets van zich laten horen. Dit kan consequenties hebben voor hun motivatie. Doordat enkele studenten minder betrokkenheid laten zien worden ze ook door anderen minder in het geheel betrokken.

Enquête met de Instituutsbegeleiders

Op de vraag uit de enquête onder de Instituutsbegeleiders: 'Zijn er groepen studenten te noemen die meer moeite hebben met reflecteren dan andere studenten?' antwoorden vijf Instituutsbegeleiders ja en vier Instituutsbegeleiders nee

Op de vraag welke groepen dat zijn antwoorden ze:

- Moeilijk aan te geven welke groep dat is; het zijn mensen die niet naar hun eigen gedrag kijken of die geen conclusies kunnen trekken naar aanleiding van het kijken naar het eigen gedrag of dat studenten die vinden dat ze het lesgeven wel van hun docent op school leren
- Eerstejaars studenten over het algemeen; zij 'voelen' het niet zo, vinden het omslachtig,
- Verhoudingsgewijs meer jongens dan meisjes; jongens hebben het niet zo geleerd om over zichzelf te praten/schrijven
- Studenten uit de meer exacte richting; ze raken geïrriteerd als ze moeten stilstaan bij eigen functioneren en als ze dat ook nog moeten beschrijven;
- Doeners in tegenstelling tot beschouwers;
- Allochtonen; studenten die weinig waarde hechten aan het kijken naar eigen functioneren

- Studenten die niet gemotiveerd zijn voor het leraarschap; ze relateren reflecteren aan het leraarschap en zijn niet bereid daar energie aan te geven.
- ik vind mijn groep te klein om dat zo stellig te zeggen. In mijn geval is er wel een MBO'er die er duidelijk meer moeite mee heeft maar die heeft moeite met heel veel dingen
- Noemt 2 studenten bij de naam die heel moeilijk te begeleiden zijn:
- het zijn geen groepen maar het is een bepaald type student : zij die liever praten dan schrijven, die meer sturende vragen nodig hebben om naar binnen te kunnen kijken

Het is opmerkelijk dat slechts één Instituutsbegeleider allochtone studenten als categorie noemt en meteen veronderstelt dat zij het belang van leren reflecteren niet zouden zien.

Er is onvoldoende grond om te verklaren dat er verschillen zijn in de houding ten opzichte van reflecteren die berusten op etniciteit. In feite hadden alle studenten moeite met reflecteren en met het inleveren van reflectieverslagen maar was de ene student hier wat braver in dan de andere. Het enige verschil is dat studenten die de taal niet goed beheersen zich minder prettig voelen in de grote groep. Voor hen kan het moeilijker zijn om daar hun ervaringen te delen.

4.2 De invloed van de medestudenten, de WER-groep, de Instituutsbegeleider en het werkveld op het leren binnen de WER (WIJ)

4.2.1 Thuis voelen in de groep; congruent in woord en gedrag.

Wat is de invloed van de groep op het leerproces van de student? Een student die zich niet thuis voelt in de groep zal minder leren. Voor leren is immers veiligheid nodig.

In het interview met haar zegt Maartje dat ze zich niet thuis voelt in de WER-groep omdat zij als enige student van haar vakgroep bij studenten uit andere vakgroepen is geplaatst. Daarnaast is zij de enige studente op een ander schooltype waardoor andere studenten haar oplossingen niet als zinnig voor hún werk betitelen.

Ze zeiden: "Je hebt zeker geen ervaring op het VMBO" op een heftige manier dat ik dacht: "Praat je nou zó met elkaar?"

Ze laat niet merken dat ze zich niet thuis voelt: *'Ik maak de beslissing om zakelijk te blijven. Ik voel me niet onzeker maar ik voel me er niet thuis.'*

Renaldo voelt zich ook niet thuis in de WER-groep omdat er over stage-ervaringen wordt gesproken terwijl hij nog geen stageplek heeft. Hij leert er niet genoeg naar zijn mening.

Anaam geeft aan dat ze in de eerste twee perioden weinig van de WER-bijeenkomsten geleerd heeft. Ze vertelt niet hoe ze zich er heeft gevoeld. In de eerste twee perioden had zij nog geen werkplek terwijl de rest er wel een had. Dat kan tot gevolg hebben gehad dat ze zich er minder prettig voelde.

Nora gaat ook niet echt in op haar gevoel:

"...ik heb liever dat we gewoon in subgroepen werken. Het was laatst, in deze periode waren we met col-groepjes (collegiaal overleg) en daar voel ik me meer thuis. Met heel veel mensen durf ik minder maar als ik in die groep (colgroep) zit is dat geen probleem."

"Ik vind dat ze (De IB'er) het zelf eh, onder controle moet houden van wanneer moeten we echt in subgroepen werken en wanneer moeten we klassikaal werken. Dat kan ze als docent zelf wel zien, daar ga ik van uit."

Aangezien Nora vindt dat het de taak van de docent is om te zien dat de groep toe is aan het werken in subgroepen zal ze dit zelf niet aan de orde stellen. Dit betekent waarschijnlijk dat ze niet zo vaak in kleine groepjes heeft gewerkt als ze had gewild. Aangenomen kan worden dat ze zich in de grote WER-groep niet erg op haar gemak heeft gevoeld.

Yvette voelt zich wel op haar gemak in de groep. Af en toe vindt ze dat ze teveel zegt: 'maar het wordt ook gestimuleerd dat ik wat inbreng of dat iemand anders, die wat vaker praat wat inbrengt want anderen doen het niet en anders is het stil.'

Yvette had verwacht dat de IB meer moeite zou doen om de groep er meer bij te betrekken dan op dat moment gebeurt:

'Nou, ik vind gewoon, als je wilt dat mensen iets zeggen dan moet je ze gewoon bij de naam aanspreken en dan gewoon zeggen van Goh, Piet, Klaas, wat vind jij daarvan? Want als je gewoon zegt: 'Heeft iemand nog wat in te brengen?'... dan houden mensen...die mensen altijd hun mond.'

Kevin:

"in de eerste blokken had ik echt.. maar dan bouw je met Ans een vertrouwensgevoel op. Omdat je dan gesprekken gaat voeren en zo. Dat was wel heel.. ja ik bedoel, omdat je een band opbouwt, krijg je gemakkelijk, kun je gemakkelijker met elkaar praten en dat miste ik wel voor december. Eind december ging de groep, zeg maar, uit elkaar. Want iedereen kreeg een stageplek en ze moesten bij een andere IB'.

I *'Hoe was dat voor je?'*

K *'Ja, dat was jammer.'*

Op een video-opname van een begeleide WER-bijeenkomst is te zien dat Maartje te laat komt. Ze doet in de rest van de bijeenkomst wel mee maar speelt zeker geen hoofdrol. Dit kan echter liggen aan het feit dat ze zich op de maandagmorgen wat minder betrokken voelt.

Op diezelfde video lijkt Kevin zich absoluut niet verlegen te voelen in de groep.

Nora doet haar mond niet open en toont ook geen geïnteresseerde houding. Dit komt overeen met haar mededeling dat ze prettiger in kleine groepjes werkt.

Anaam is op een andere video te zien samen met een medestudente en haar Instituutsbegeleider in een beoordelingssituatie. Ze beantwoordt een aantal vragen die haar Instituutsbegeleider hen stelt. In deze video is zij niet zo sterk aanwezig als op basis van het interview mocht worden verwacht en ze lijkt meer onzeker. Dit kan te maken hebben met het feit dat dit een beoordelingssituatie is.

Yvette is niet opgenomen tijdens de WER-groep. Op het moment van opname was ze niet aanwezig. Datzelfde geldt voor Renaldo.

Op de video met een subgroep van 4 (3 jongens en een meisje), waarin o.a. Nora en Kevin gezamenlijk moeten reageren op een aantal vragen, neemt een van de jongens het voortouw. Er is geen voorzitter benoemd.

Zowel Kevin als Nora zijn gedragen zich min of meer congruent aan wat ze over hun gedrag vertellen in het interview.

Het valt vooral op dat de twee allochtone studenten in deze subgroep laten gebeuren wat er gebeurt en dat ze weinig ingrijpen of hun mening geven over wat er gebeurt (metacommunicatie). Ditzelfde zien we gebeuren op de werkplek waar beiden ontevreden zijn over de Werkplekbegeleider maar daar niets mee doen.

Tijdens de video-opnamen van de onbegeleide intervisiebijeenkomsten is het volgende te zien.

Maartje komt hier nog wat meer naar voren dan tijdens de WER-bijeenkomst. Ze stelt zich kritisch op en doet goed mee.

Ze lijkt goed haar zegje te durven doen in deze subgroep. Dat blijkt met name uit het feit dat ze de voorzitter op de vingers tikt als deze de procedure in haar ogen niet goed hanteert.

In de discussie echter, het laatste onderdeel van de intervisiemethode, stelt Maartje zich kwetsbaar op en wordt daarop aangevallen. Ze geeft aan dat het haar leerdoel is om met een geintje te reageren op leerlingen. Hoewel ze terugkrijgt dat dat bij de leerlingen uit de casus niet werkt, blijft ze bij haar mening en laat zich de kaas niet van het brood eten.

Ook een tweede keer bijt ze van zich af. Op een door haar gevoelde aanval volgt een tegenaanval.

Waarschijnlijk wijst Maartje op deze manier van reageren als ze in het interview zegt dat ze zich niet zo gehoord voelt in deze groep omdat ze met andere leerlingen werkt dan de meesten uit haar groep.

Kevin laat veel van zichzelf zien maar hij wordt hier overruled door een andere student.

Nora doet tijdens de onbegeleide intervisie duidelijk actiever mee dan tijdens de WER-bijeenkomst.

Nadat ze wordt genegeerd door de aanwezige heren is haar rol echter een stuk minder actief. Ze lijkt erg gevoelig voor de wijze waarop er op haar gereageerd wordt.

Ook Renaldo nam aan deze zelfde subgroep deel. Het volgende viel op aan zijn gedrag:

- Hij geeft alleen antwoord als hij aan de beurt is;
- Hij lijkt geneigd tot instemming maar blijft zelf wel op zijn eigen spoor;
- Hij nodigt niet uit tot doorvragen, maakt weinig oogcontact;
- hij uit zich moeilijk in het Nederlands. Hij spreekt zacht in onduidelijke zinnen. Het kost moeite om te verstaan wat hij zegt;
- Hij laat qua mimiek weinig zien. Het is moeilijk op te maken hoe hij zich voelt (Dat geldt overigens ook voor de andere studenten) Hij lijkt niet echt aanwezig;
- Hij zegt het als hij denkt dat de voorzitter iemand overslaat. Kennelijk is hij niet bang om corrigerend op te treden;
- Hij is niet bang om zijn eigen mening naar voren te brengen.

Hij gedraagt zich congruent aan zijn houding in het interview

Maartje merkt op in een leerwerkverslag: *“Het lastigst op de opleiding voor mij is het feit dat ik dat ik Protestants Christelijk ben en geloven in God voor mij mijn hele leven bepaalt. Ik kom van een Reformatorische school en ben best beschermd opgegroeid. Het is moeilijk om te leven in een ruimte waar volop gevloekt wordt en geen rekening gehouden wordt met God”.*

4.2.2 Leren van medestudenten

In hoeverre staan de studenten open om van hun medestudenten te leren? Als dit het geval is leren ze ongetwijfeld meer dan wanneer ze denken alleen van hun docent te kunnen leren. Een aantal studenten werkt echter vanuit een leerconcept waarin het leren van medestudenten geen plaats heeft.

In de interviews met de studenten vraagt de interviewer aan Anaam: *“Heb je iets gehad aan je medestudenten?”*

Anaam: *‘Eh, ik kan niet zegen dat ik helemaal niks aan ze gehad heb want ik heb wel veel aan gehad aan de dingen die zij inbrachten, zeg maar de incidenten wat bij mij nog niet was voorgekomen en bij hun wel. Maar dat ik echt met de leerlingen gepraat heb van hoe zou je dat doen...nee, het was echt meer centraal naar de docent toe’.*

I: *‘Hebben jullie niet in kleine groepjes gewerkt dan?’*

Anaam: *‘We hebben wel in kleine groepjes gewerkt maar dat vond ik niet echt...dat was gewoon ideeën uitwisselen...wat iedereen ervan dacht en daar ben je het wel /niet mee eens maar daar kwam niet echt een discussie over wat je ermee zou kunnen doen of zo.’*

Anaam: *‘Ik vond dat wanneer we het gesprek met de docent hebben en we in discussie zijn met de docent, dat je dan.....want hij vraagt dan heel andere dingen waar je dan helemaal niet aan gedacht hebt.’*

Anaam ervaart haar medestudenten niet als mensen waar wat van te leren valt.

De docent biedt blijkbaar een meerwaarde aan het leren wat ze in de kleine groepjes mist.

Wellicht heeft ze ook de overtuiging dat ze alleen van de docent kan leren.

Nora geeft aan dat ze nog nooit iets heeft ingebracht als intervisievraag:

“Ja, dan krijg ik iets van...ik weet wat ze dan gaan zeggen.....”

I: *“O, je vult graag voor de ander in? Maar check je dat dan ook?”*

Nora: *“Ja, dat heb ik meestal als ik denk een probleem te hebben, dan ga ik denken zoals zij”*

I: *“En dat klopt ook vaak? Check je dat?”*

Nora: *“Omdat ik dat niet doe, dan weet ik dat niet.”*

Nora lijkt nog te onzeker om veel aan haar medestudenten te hebben. Aangezien ze al invult wat ze zullen zeggen en aangezien ze dit niet checkt zal haar beeld dat haar medestudenten haar nieuwe inzichten kunnen bieden, niet snel veranderen.

Maartje heeft het alleen in negatieve zin over haar maatje op de stage. Wat betreft de studenten in de WER-groep staan deze wat verder van haar af. Ze verdedigt zich eerder tegenover hen dan dat ze iets van hen aanneemt of hen kritisch bevraagt.

Maartje kan nog niet goed omgaan met verschillen. Ze denkt nog heel dualistisch, zo van, wie niet voor mij is, is tegen mij. Ze kan daarom nog moeilijk leren van andere studenten.

Het leren van de IB en van de medestudenten is geen kwestie van deze mensen bij elkaar zetten en erop vertrouwen dat dat voldoende is om te leren. De IB heeft een belangrijke taak in het laten zien hoe je van anderen kunt leren. Hij zal daarvoor al doende de voorwaarden moeten creëren. Zo kan hij aan een voorbeeld laten zien dat studenten van elkaar aan het leren zijn, hij kan laten zien hoe je stille mensen bij de groep betrokken houdt, hij kan het zwart-wit denken aan de kaak stellen en hij kan veronderstellingen laten checken.

In de Interviews met de Instituutsbegeleiders vertelt Ria:

“Het zelf als IB aanbrengen van interessante thema’s als ‘leerlingen die verliefd op je worden en wat je daarmee aan moet’, werkt zeer motiverend in de zin dat er boeiende gesprekken uit voortkomen. Zolang het onderwerp maar heel dicht bij henzelf staat en dus op zijn minst herkenbaar is, is de animo om van elkaar te leren groot.”

Ria is kennelijk in staat om door middel van het inbrengen van interessante thema’s verbindingen te leggen tussen studenten. Hierdoor kunnen ze meer betrokken raken. Betrokkenheid bevordert het leervermogen.

Ria geeft ook aan dat de onderdelen binnen de WER waarbinnen studenten samen iets moeten voorbereiden zoals het presenteren van verschillende schooltypen, de meest succesvolle zijn. Samen iets doen schijnt toch een zinvolle activiteit te zijn.

Op de video’s van de WER-bijeenkomsten staan de studenten op de begeleide bijeenkomsten niet erg open voor het leren van medestudenten, tenzij dat op een gestructureerde manier gebeurt. Tijdens vragen van de Instituutsbegeleiders gaan zij eerder met elkaar in de strijd.

Op de video met Tobias in een beoordelingsgesprek met Anaam is te zien dat Tobias vooral veel vragen stelt om te zien hoeveel de studenten van het werk op de school hebben opgestoken. Hij begint met een vraag aan Pien. Pien blijkt last te hebben van de ‘onrust’ in de klas. Tobias vraagt Anaam welk advies ze Pien zou willen geven. Anaam kijkt naar Tobias met een gezicht van ‘Wat vraag je me nou?’, kijkt dan naar Pien en geeft vervolgens een advies. Ze is dit kennelijk niet gewend en ze zou dit advies waarschijnlijk nooit uit zichzelf hebben gegeven.

Verderop in het gesprek blijkt dat de twee studenten nog weinig theoretische inzichten hebben in het ‘samenwerkend leren’ wat ze op hun stageschool wel moeten begeleiden. Ook daarbij speelt het leren van medestudenten een belangrijke rol.

4.2.3 Relatie met de Instituutsbegeleider

De Instituutsbegeleider begeleidt het leerproces van de studenten. Hoe beter die relatie is hoe groter de kans is dat studenten kunnen leren.

Welke invloed oefent de relatie tussen de studenten en de Instituutsbegeleider uit op het leerproces van deze studenten?

In de interviews met de studenten zegt Yvette indirect iets over haar Instituutsbegeleider, als haar gevraagd wordt iets te vertellen over haar verwachtingen van de WER: *“Ik had ervan verwacht, ten eerste dat ze gewoon geïnteresseerd waren. Ria is wel geïnteresseerd. Aan Ria heb ik, vind ik, een goede begeleider en ze is wel geïnteresseerd in waar mensen op school zitten en hoe we het doen. Maar toch gaat het elke keer weer over hetzelfde.”*

Zij had dus een goede begeleider aan Ria. Ze geeft alleen niet aan wat ze goed aan haar vond. Maartje geeft niet aan wat ze van haar IB vindt. Wel is ze vol lof over haar Studieloopbaanbegeleider die zich persoonlijk bij haar betrokken voelt en door wie ze zich echt gezien en begrepen voelt. Kennelijk is dit heel belangrijk voor haar. *“Studieloopbaanbegeleiding heeft een betere uitstraling. Die docent doet er ook heel veel aan en geeft heel persoonlijke begeleiding”.*

Waarschijnlijk is wat voor Maartje geldt voor alle studenten belangrijk. In hoeverre kent de Instituutsbegeleider de student persoonlijk en laat hij betrokkenheid zien?

De relatie met de Instituutsbegeleiders was over het algemeen goed, al waren de meesten niet echt enthousiast over het contact met hun Instituutsbegeleider. Dat ze niet zo enthousiast waren kwam vooral doordat ze vonden dat ze tijdens de WER-bijeenkomsten te weinig leerden. Anaam was nog het meest enthousiast over Tobias, vooral over diens tips die ze goed kon gebruiken. Toch zou ze voor een persoonlijke vraag eerder naar Ans, haar vorige Instituutsbegeleider gaan. Yvette had nogal wat kritiek op het feit dat Ria stille medestudenten te weinig in het gesprek betrok maar gaf aan het toch goed met haar getroffen te hebben.

Feedback geven aan haar Instituutsbegeleider is voor Nora nog een stap te ver zoals we al eerder zagen toen ze vertelde dat de Instituutsbegeleider zelf moest zien dat de groep toe was aan het werken in kleine groepjes. Uit dit antwoord van Nora blijkt bovendien dat ze een duidelijke visie heeft op de rol van de docent en de relatie die deze heeft met zijn studenten. Ze voelde zich waarschijnlijk in de steek gelaten toen de docent niet door had dat de groep toe was aan een andere werkvorm. Ze vindt het niet haar taak om de docent hier iets van te zeggen.

Persoonlijke gesprekken worden zeer op prijs gesteld en bij een schoolbezoek door haar instituutsbegeleider zou Yvette pas echt het gevoel gehad hebben dat het werken op de school ook gewaardeerd werd.

Eerstejaarsstudenten lijken het meest te hebben aan een Instituutsbegeleider die persoonlijke aandacht kan geven en die sturend kan zijn in het leerproces van de groep.

4.2.4 Wat studenten leren in de WER-groep

Aangezien de studenten het leren reflecteren deels in de WER-leerlijn leren is hen gevraagd wat zij leren van deze bijeenkomsten. Hen is expres niet in eerste instantie naar het leren reflecteren gevraagd.

In de interviews met de studenten zegt Anaam :

"Ik vind bij het begin de WER-lessen heel erg vaag want je hebt de eerste periode geen flauw idee waar die over gaan. Misschien dat mijn docente (IB) het in die tijd ook niet wist omdat ze het voor het eerst deed. Voor de rest, voor de eerste twee perioden heb ik niet heel veel met WER gedaan, meer gekletst over allerlei mogelijkheden die je zou tegen kunnen komen maar ook niet echt met een input vanuit de docent maar meer de leerlingen die aan het praten zijn maar omdat de leerlingen nog geen ervaring hebben. Ja in de eerste twee perioden vond ik de lessen heel matig. In de derde en de vierde periode kreeg ik een andere docent. Die docent vond ik heel goed. Die docent geeft je ook tips voor wat je in een situatie zou kunnen doen dus toen vond ik de lessen wel heel erg eh..wel heel boeiend.. eh, je had er wat aan, met het gevoel ..dat kan ik gebruiken. Met de eerste twee periodes had ik dat niet."

Anaam heeft dus het meeste baat bij een docent die veel input biedt.

Kevin geeft aan dat hij het meest geleerd heeft van het intervisie doen met zijn medestudenten:

"De meeste leerlingen (studenten) weten gewoon precies hoe je je voelt en wat je meemaakt op de stage. Dus dat is eigenlijk het belangrijkste wat ik geleerd heb op die stage."

Renaldo vertelt dat hij niet veel meer aan de WER heeft:

R *Ja, in het begin wel. Maar nu niet meer. De lessen gaan gewoon eigenlijk alleen maar over waar je een stageplek hebt. Dus als je een stage hebt. En ja, dat heb ik eigenlijk niet. Dus ja, dat vind ik eigenlijk wel een beetje....*

I *"Vervelend?"*

R *'Ja en een beetje demotiverend'.*

I *'Dus het is voor jou echt van belang om zo snel mogelijk een stageplek te krijgen?'*

Nora durft bijna niet te zeggen dat ze tijdens de WER-groep niet veel leerde. Ze zegt:

"Ja, niet superveel ook, maar ik kan ook niet zeggen dat ik niets geleerd heb"

Aan Maartje is deze vraag in het interview niet gesteld.

Yvette vindt de WER-groep ook niet bijzonder leerzaam. Ze had er iets anders van verwacht:

"Ik had gedacht: ze dragen meer aan over hoe je moet reflecteren en op welke situaties. Als jij dan een Aantal situaties geeft, nou van dat kun je pakken en dat kun je beter niet pakken of dat is echt onzin, daar hoef je helemaal niet over te praten Ik had meer verwacht dat het meer gestructureerd zou zijn in hoe je echt bezig bent en hoe je als docent functioneert in de klas."

In de video's van begeleide en onbegeleide WER-bijeenkomsten valt op dat eerstejaarsstudenten in staat zijn om zelfstandig een intervisiebijeenkomst te houden. De meerwaarde van begeleiding door een docent kan echter groot zijn.

De studenten blijken in de WER-leerlijn niet zoveel te leren. Dit kan liggen aan hun beeld van leren. Het lijkt er echter op dat ze vooral een structuur en een sturing missen die het leren vorm geeft.

4.2.5 Positie van de student op de school en de begeleiding door de Werkplekbegeleider

De studenten werken één dag in de week op een school onder begeleiding van een werkplekbegeleider. Wat is de invloed van de werkplek op de studenten? Wat leren ze er? Welke invloed heeft hun werkplekbegeleider op hen?

In de Interviews met studenten vertelt Anaam dat de school haar heel weinig mogelijkheden bood om 'echt dingen te doen'. Dit had echter vooral te maken met het feit dat ze zich op deze school niet op haar gemak voelde. Ze zette zich daardoor niet 100% in. Ze vond dat ze een slechte Werkplekbegeleider had omdat die niet in staat was om zelf orde te houden in de klas. Ze vond het vervelend om te merken dat de Werkplekbegeleider een betere band had met een klasgenoot van haar, waarmee ze bijvoorbeeld wel lessen doorsprak. Ze kon dit voor haar gevoel niet inbrengen tijdens de WER-bijeenkomsten omdat haar medestudente daar ook aanwezig was. Ze wilde haar niet in een moeilijke positie brengen. Ze zegt dat ze pakte wat ze pakken kon. Ze ondervond ook een probleem doordat de leerlingen bij haar meer mochten dan bij de Werkplekbegeleider. Ze voelde zich bovendien een beetje gebruikt voor alle kleine klusjes.

Ze heeft ervan geleerd dat ze de relatie met haar Werkplekbegeleider een volgende keer wel zou aankaarten.

Kevin zegt over zijn werk op de school:

"En de algemene stageplek is gewoon heel erg tegengevallen. Ik heb er minder gedaan dan ik eigenlijk had gewild. En dat kwam mede doordat mijn Werkplekbegeleider niet zo'n goed idee had wat ik daar kwam doen en het kwam echt dat ik daar kwam op school met het idee dat er een hulpje gratis bijkwam die je proefwerken mee na kon kijken. En als ik echt een hoogtepunt zou moeten stellen dan is het echt...Ik heb wel in de laatste periode heb ik een proefwerk in elkaar moeten zetten en dat was heel erg leerzaam. Ja ik heb er natuurlijk wel dingen gemist zoals feedback op het proefwerk en mijn Werkplekbegeleider weet je wel had natuurlijk wel nagekeken en aanpassingen toegepast, maar eigenlijk mij behandeld (bedoelt hij 'met mij doorgesproken')... dat weer niet."

Hij had gedacht dat een bezoekje van Ans wel geholpen zou hebben maar hij heeft haar niet gevraagd om langs te komen omdat het volgens hem niet ernstig genoeg was. Met zijn werkplekbegeleider kon hij het niet goed vinden; zij deelde de les niet goed in en de leerlingen luisterden niet naar haar. Hij durfde dit niet aan te kaarten uit angst dat hij ook door haar op zijn nummer gezet zou worden. Hij voelde zich haar hulpje:

"Ja, Ik was gewoon echt haar hulpje en af en toe kon ik mijn dingen wel doen, zeg maar. Maar die had ik al gedaan. Maar het was niet zo dat ze achter in de klas ging zitten en dat ze zei, nou S, dat kan je de volgende keer beter doen en daar moet je aan gaan werken, dat was het dus niet. En dat heb ik echt gemist."

Op de vraag van de interviewer of hij dit probleem ooit in de WER-groep heeft ingebracht antwoordt hij:
“Ja, ik heb het wel als probleem ingebracht. Dat ik mijn Werkplekbegeleider, dat ik haar manier van lesgeven niet snap: Hoe kan ik iets doen, iets inbrengen tijdens de les zodat zij verandert? Maar ja, dat was aan het begin van het jaar en daar ben ik niet echt veel wijzer van geworden.”
De school heeft deze student blijkbaar geen krachtige leeromgeving kunnen bieden.

Nora ervoer teveel vrijheid op haar leerwerkplek:

“Ze gaven gewoon geen richting dus....Ik ging gewoon iets doen en ja elke week was hetzelfde verhaal...”

Ik dacht echt dat de begeleider me een programma zou sturen en me echt helpen, dat we meer zouden gaan repeteren of zo. Ik dacht echt gewoon, net zoals het woord zegt ‘begeleiden’, dat ik gewoon leiding zou kunnen verwachten. En ik was een beetje teleurgesteld, want het was de eerste keer dat ik op stage ging.”

Ze kreeg slechts één keer in de drie weken een begeleidingsgesprek. Zelf neemt ze geen initiatief om meer te vragen want ze dacht: *“van nou ja, laat maar zitten”*.

Ze had liever op een school gezeten waar een instituutsbegeleider aan verbonden was omdat ze daarvan een betere begeleiding verwachtte dan van haar huidige werkplekbegeleider.

Op haar manier van werken miste ze feedback. Ze wilde graag horen dat ze het goed deed.

Slechts één maal in de drie weken kreeg ze begeleiding. Ze ging zelf niet op haar werkplekbegeleider met wie ze de relatie afstandelijk vond.

Yvette is op haar eerste school gestopt met haar werk. Haar IB wilde niet langer met haar werken.

Yvette wijt dat aan een misverstand dat is ontstaan omdat er, als zij wegens ziekte afbelde, alleen een briefje op het bureau van de Werkplekbegeleider kwam te liggen met de mededeling: ‘stagiaire ziek’.

Telefonisch contact zoeken met de Werkplekbegeleider zelf lukte niet.

Yvette: *“Sommige scholen, daar word je niet eens meer hartelijk ontvangen. Zo van “goh, een stagiaire..wat moeten we daar nou weer mee aan. Ik hoor van andere mensen dat dat zo is. En dan staan ze op ‘samen opleiden.nl’ en dan mail je ze en dan krijg je echt in heel je leven niets teruggemaid”*.

Maartje heeft het getroffen met haar begeleidster op de werkplek:

“Ik bespreek bijna alles wat ik doe met A., mijn Werkplekbegeleider. Ook ga ik naar haar met mijn vragen. Zij helpt me heel goed en komt vaak met verrassende opdrachten waardoor ik doelgerichter leer werken. Ik leer heel veel van mijn werk. Ik werk veel samen met D., mijn medestagiaire.”

Bij haar materiaal dat ze heeft aangeboden is ook te zien dat ze positieve feedback krijgt op een leerwerkverslag.

Renaldo had op het moment van het interview nog geen werkplek

Het leren op de school valt of staat kennelijk met de begeleiding door de werkplekbegeleider. Het is opmerkelijk dat veel studenten aangeven niet die relatie te hebben met de Werkplekbegeleider die ze graag hadden gezien. Aangezien het werk op de school een belangrijk onderdeel vormt van de leeromgeving van de student, is dit een belangrijk gegeven. Het meest vervelende voor de studenten is dat zij niet weten wat ze met hun onvrede over de begeleiding op de werkplek aanmoeten aan moeten vangen. Dit is zeker een aandachtspunt voor de IB.

In de interviews met de Instituutsbegeleiders zegt Ria:

"Het eerste jaar alleen maar oriënteren op een school vinden de meeste studenten niet leuk. Ze willen ook wat doen!"

Het blijkt lang niet op alle scholen duidelijk te zijn wat men eerstejaarsstudenten kan laten doen. Hierover zou meer duidelijkheid verschaft moeten worden aan de scholen en de Werkplekbegeleiders.

4.2.6 Feedback geven en ontvangen

Studenten zien op de scholen heel wat gebeuren. Hierboven kwam dat al even aan de orde. De meeste studenten durven echter niets te zeggen. Ze weten niet waar ze er mee heen moeten. Als ze in staat zijn feedback te geven en te ontvangen kan dit het leerproces van de student zeer ten goede komen. Het werken op de school kan er een stuk aangenamer door worden. Met het leren geven en ontvangen van feedback hebben de studenten echter weinig ervaring.

In de Interviews met de studenten antwoordt Anaam op een vraag of ze in de WER-groep hebben gewerkt aan feedback geven:

"Nee, nauwelijks. Met mijn maatje heb ik het af en toe wel gedaan maar met de docent niet. Ik heb zelfs de leerlingen gevraagd..dat vond ik heel belangrijk om te kijken wat mijn leerlingen van de lessen vonden."

Kevin antwoordt op een vraag naar het al dan niet oefenen met het geven en ontvangen van feedback:

"Ja, tijdens mijn introductie en een beetje tijdens mijn snuffelstage."

Op de vraag of hij nog feedback regels heeft geleerd bij Ans zegt Kevin:

"Nee, dat heb ik niet geleerd bij Ans. Daar is in mijn eerste project aandacht aan besteed. Toen hebben we een formulier gehad met de feedbackregels."

"En oh ja, in het begin kreeg ik ook feedback terug (van de IB) van 'dat is handig en dat is goed en dat moet je erin houden en dat moet je beter doen' en de laatste perioden heb ik dat niet echt meer gekregen."

In de Interviews met de Instituutsbegeleiders laat Tobias zien dat er studenten zijn die niet om feedback durven vragen:

"Ik heb het nu een paar keer, afgelopen jaar al een paar keer aan de hand gehad dat ik studenten had die eigenlijk niet om feedback durven te vragen omdat ze bang waren dat de anderen vonden dat ze daarom niet goed waren en ik ga het nu herkennen. Dus als ik nu reflecties lees, dan ga ik herkennen hé, dit heb ik al eens eerder aan de hand gehad."

Tobias geeft twee voorbeelden waaruit blijkt dat de observaties die studenten in het eerste jaar maken er toe kunnen doen. Hij merkt echter op dat de studenten zelf nog niet in staat zijn iets te doen met de informatie die ze verwerven. Hij speelt als school-IB een bemiddelende rol.

Tobias geeft studenten een voorbeeld van wat ze met hun leerervaringen zouden kunnen doen. De studenten voelen niet voor dit voorbeeld omdat ze het zien als kritiek op de docent. Kennelijk vinden ze moeilijk om de docent feedback te geven als ze vinden dat hij het anders zou kunnen / moeten doen.

4.2.7 Verschillen tussen studenten

Het is opvallend dat de meeste studenten aangeven dat zij geen goede relatie hadden met hun Werkplekbegeleider.

In het geval van een slechte relatie met de Werkplekbegeleider trekt een student niet vanzelfsprekend aan de bel.

4.3 Didactische factoren en het leren reflecteren in een WER-groep

4.3.1 De wijze waarop de Instituutsbegeleiders de studenten leren reflecteren

Wat zeggen de Instituutsbegeleiders hier zelf over? Wat werkt en wat werkt niet bij eerstejaars studenten? Hebben ze hier een bepaalde didactische visie op? In hoeverre volgen ze de visie van de WER waarin een bepaalde opbouw in moeilijkheidsgraad wordt gehanteerd?

De studenten zijn hierover al aan het woord gekomen in 4.1.2. en we gaan nu vooral in op gegevens uit de de interviews met de Instituutsbegeleiders Ria laat zien hoe zij haar studenten leert reflecteren:

"Ik ben begonnen met stil te staan bij het reflecteren an sich. Waarom is het belangrijk? Die vraag heb ik hen laten beantwoorden. Dat vonden ze nog wel moeilijk. Ik heb ze laten stilstaan bij wat ze een goede leraar vonden en wat ze een minder goede leraar vonden; de helft kon immers nog niet terugvallen op werksituaties. Daarna heb ik gevraagd of ze verschil zagen in leraren uit het primair, voortgezet en HBO-onderwijs.. Ik ben dus echt begonnen om hen naar leerkrachten te laten kijken. Ik vind het belangrijker om het reflecteren te doen dan om dat als techniek naar voren te laten komen. Als je teveel een bepaalde term gebruikt die niet van hen is dan gaat dat dodelijk werken.

Daarna heb ik ze een ABC-tje laten maken en ben ik begonnen met de vragen van Korthagen op een speelse manier. Welke vragen zou je daar nu van aan de ander willen stellen. Ik koppelde dit dan aan een werkprobleem en dat hoefde natuurlijk niet zo'n vreselijk groot probleem te zijn. Ik vroeg ook of ze nu iets hadden gehad aan wat de ander nu over die situatie hadden gezegd.

Sommige studenten leren door het jaar heen echt te reflecteren en anderen blijven heel kort door de bocht. Het al of niet kunnen schrijven speelt daar ook een grote rol in. Sommigen schrijven maar drie zinnen en het blijft dan bij het beschrijven.

Door middel van het geven van schriftelijke feedback op hun reflectieverslagen probeer ik hen steeds een stapje verder te laten komen in hun manier van reflecteren.

Bij een mondelinge reflectie, als ze dat met elkaar doen, dan ga ik erbij zitten en probeer ze ook een stapje verder te brengen. Daarbij probeer ik ook vanuit een meta-niveau te vragen of ze zien wat ik nu doe. Ik zeg dan bijvoorbeeld: Waarom zou ik dit nu vragen? Of is dit gezeur wat ik doe?. Ik probeer me

als gesprekspartner op te stellen. Als er bijvoorbeeld een nieuwe discussie wordt opgeroepen dan probeer ik aan te geven: Kijk, als je nou een verdiepende vraag stelt dan gaat de discussie verder en gaat ie ook dieper. En daar gaat het eigenlijk om, dat je als professionals verder probeert te komen met elkaar. Ik vind dat wel een hele klus met twintig mensen die elke week weer in een andere samenstelling komen opdagen.

Ria leert studenten ook dat de studenten moeten leren “om inzichtelijk te maken wat je belangrijk vindt en waarom je nu keuzes maakt, dus dan is het te beknopt maar ze hebben niet altijd door waarom een te beknopt verslag niet goed is. Want aan de andere kant leren ze juist dat je beknopt en kernachtig moet kunnen schrijven.” (Ze moeten dus leren om te schrijven in relatie tot het doel dat ze met het schrijven hebben).

Ria heeft geen duidelijke criteria voor een goed reflectieverslag, “maar door ze met elkaar te laten vergelijken en bijvoorbeeld één verslag door de hele groep te laten lezen, kan ik hen laten ontdekken wat nu een goed verslag is. Ze zien dan zelf van o, zo kan het ook en o, dat is eigenlijk een prachtig verslag, dan misschien nog niet wetende: hoe krijg ik het dan zo? En aan de andere kant zie ik daar een probleem aan kleven want soms zien ze van elkaars verslag niet wat de eventuele meerwaarde is en dan blijft het oh ja, leuk, klaar!

Voor de een werkt dat dus wel en voor de ander niet; die heeft dan kennelijk een andere leerstijl. Ten aanzien van leren reflecteren ben ik vooral voor het groeimodel als ik het over de 18, 19 jarigen heb. Daarbij baseer ik me op mijn ervaring in de hulpverlening. Er waren daar adolescenten die hulpverleners gingen haten omdat die hen forceerden om over zichzelf na te denken. En ja, dat moet rijpen, daar heb je eigenlijk al de ver gevorderde adolescenten of jongvolwassenen voor nodig waar het niet meer een papagaaien is of een lege huls is maar waar het echt van binnenuit komt. Maar ook in die leeftijdscategorie is het heel divers omdat sommige mensen van nature of door opvoeding nu eenmaal reflectiever zijn dan anderen.

Bij sommigen gaat het leren reflecteren ontzettend snel omdat ze het al een beetje in zich hebben. Anderen zien er op de een of andere manier opeens het nut van in en weer anderen die vinden dat onzin. Bij hen maak je er, als je niet uitkijkt een aangeleerd kunstje van en dat is altijd heel lastig af te leren. Ik ben er voorzichtig mee als ik merk dat ze het voor mij doen en niet voor zichzelf. Soms hebben ze het idee dat het gewoon ellenlange verslagen moeten zijn en als je dan zegt dat het erom gaat dat ik als lezer het moet kunnen volgen dan kan dat een aha-belevenis zijn. Ook het in beeld brengen van goede en slechte leerkrachten werkte motiverend op het reflecteren”.

Ria besluit met: “De afronding van de WER-perioden heeft nog nauwelijks consequenties ten aanzien van het leren. Het kan zo zijn dat een student een heel jaar WER loopt maar niets of heel weinig inlevert. Zo iemand krijgt dan nauwelijks feedback dus het leerrendement is erg klein. Dit is zeker zo in het geval dat ze laat naar een school gaan.”

Wat het reflecteren betreft werkt Tobias met het ABCD-tje dat op FCC staat en dat werkt heel goed. (Deze kunnen echter niet geprint worden, vandaar dat ook de studenten van Tobias niet spontaan ABCD-tjes konden inleveren) Om meer diepgang te kunnen krijgen heeft hij zelf voorbeelden gemaakt over de interactie met zijn zoontje om te laten zien wanneer hij reflectie van belang vindt.

Hij laat ook zien dat hij studenten zelf hun blinde vlekken laat ontdekken:

“En als je dan maar de goede vragen stelt, je laat een student ervaringen vertellen en waar hij tegenaan liep en als je dan af en toe een vraag stelt van kon je die informatie niet krijgen ergens, dan gaat die student zelf inzien van ja natuurlijk ik had halverwege het jaar even naar die of die moeten gaan. Nou als die student dat dan ook nog zegt dan kan je vragen van vertel eens, waarom heb je dat dan niet gedaan? En dan wordt voor de student heel erg duidelijk dat dat dus een soort drempel is.”

Tobias vertelt verder over de manier waarop hij de studenten leert interviseren. Hij doet dat volgens een aantal stappen en hij eist van zijn studenten dat ze zich, de eerste twee keer dat ze een intervisiegesprek hebben, exact aan die stappen houden. De studenten klagen dan vaak over de onzin van al die stappen. Tobias zegt dan dat ze dat met hem tijdens een derde keer eventueel kunnen bijstellen maar dat ze het nu volgens de stappen moeten leren want dan weten ze waar ze het over hebben. De studenten vinden dat prima.

Er is blijkbaar een aversie tegen de opgelegde reflectieformats. Door de manier waarop Tobias ermee omgaat vermindert hij de weerstand. Hij vindt dat de studenten op deze manier heel goed leren interviseren.

Wat zien we de studenten nu doen op de video met een onbegeleide subgroep die zelfstandig aan een opdracht werkt?

In de video van Kevin en Nora werken de studenten in een subgroep onbegeleid aan een opdracht waardoor ze meer zicht krijgen op het reflecteren. De opdracht die ze krijgen is:

- A) uit te wisselen hoe ze hun ervaringen beschrijven
- B) uit te wisselen wat nu goede leerpunten zijn
- C) te bekijken in welke vorm ze het verslag willen gieten

Ze ontdekken dat het wel handig is om reflectieverslagen te maken aan de hand van een format. Ze ontdekken dat het handig is om de verslagen zo snel mogelijk te maken omdat ze anders een hoop vergeten. Ze leren zich te beperken in hun beschrijvingen. Ze ontdekken wat ze nog moeilijk vinden aan het reflecteren, zoals het beschrijven van gevoelens of het formuleren van leervragen tijdens de WER-bijeenkomsten.

Dit bleek dus een goede opdracht om de studenten ten aanzien van het leren reflecteren aan het denken te zetten. Voor zowel Kevin als Nora heeft het blijkbaar zin gehad om met deze oefening bezig te zijn aangezien zij een aantal reflectieverslagen hebben kunnen overhandigen. Studenten die hiervan het nut niet inzagen leverden namelijk veel minder reflectieverslagen in.

Oefeningen als deze lijken te helpen bij het leren reflecteren. Het maken van reflectieverslagen kost hen de nodige moeite maar als ze het nut ervan kunnen bespreken is de motivatie om het te doen groter.

Op de video's was te zien dat de studenten uitstekend in staat waren om zelfstandig te werken.

Het aanstellen van een voorzitter of de aankondiging dat de opbrengst van het zelfstandig werken zal worden ingebracht en besproken werkt daaraan mee.

Op de vraag uit de enquête onder de Instituutsbegeleiders wat ze überhaupt van reflecteren vinden als instrument voor eerstejaars studenten om van hun werk te leren antwoorden zeven personen dat ze dat een goed instrument vinden. Leg daarbij de nadruk op casussen, verwacht niet meteen resultaat en overvoer de studenten er niet mee.

De vraag (met voorgeprogrammeerde antwoorden) hoe zij hun studenten leren reflecteren beantwoorden de 14 Instituutsbegeleiders op de volgende manier:
Zeven mensen laten hen het boekje 'leren van lesgeven' lezen
Vier mensen laten hen een reflectieformulier invullen en lopen dat klassikaal met hen na.
Zeven mensen houden elke periode eindgesprekken
Vijf mensen geven een 'college' over (het belang van) reflecteren
Acht mensen geven aan dat ze de studenten vooral van elkaar laten leren waarbij 2 personen de volgende opmerkingen maken:

- aan de hand van bespreking casussen
- door elkaars reflecties en verslagen in subgroepen te bekijken en de incidentmethode in subgroepen toe te laten passen:
- veel interactie in de groep en aandacht voor groepsprocessen

De Instituutsbegeleiders gaan nog erg hun eigen gang met het leren reflecteren. Er wordt over nagedacht hoe de studenten het beste kunnen leren. Ria probeert aan te sluiten bij de studenten en Tobias laat de studenten het reflecteren als het ware zelf ontdekken. Over de didactische aanpak van het leren reflecteren zou meer overeenstemming moeten komen. Door met elkaar uit te wisselen zou men tot 'best practices' en op basis daarvan tot een didactiek van het leren reflecteren kunnen komen. Het werken met oefeningen lijkt goed te werken. Studenten zijn al in staat om zelfstandig te interviseren zodra ze een werkplek hebben en als de reflectieformats goed worden toegelicht en begeleid leren de studenten aardig te reflecteren.

4.3.2 De manier waarop studenten zouden willen leren reflecteren

Hebben studenten zelf ideeën over hoe ze zouden willen leren reflecteren? Met welke mogelijkheden komen zij op de proppen?

In de interviews met de studenten zegt Anaam dat ze liever haar eigen commentaar schrijft bij wat ze zoal op een dag meemaakt dan dat ze volgens een format reflecteert. Dat werkt beter voor haar. Wat dat haar dan oplevert blijft onduidelijk. Een ABCD-tje is voor haar te beperkt omdat ze de context nodig heeft waarbinnen het geleerde plaats vindt. Ze kan haar leerervaring niet los zien van de context. Om te reflecteren is het juist nodig dat je kunt abstraheren van de context en het geleerde in andere situaties kunt toepassen. De functie van het ervaringsleren lijkt voor haar nog onduidelijk. Kennelijk heeft zij het principe dat je dat wat je in de ene situatie hebt geleerd ook in andere situaties toe kunt passen nog niet door. Ze zal waarschijnlijk zelfs beweren dat elke situatie anders is. Ze kan misschien nog geen onderscheid in verschillende soorten situaties aanbrengen.

Hier komen al drie stappen van het reflectieproces naar voren waart de Instituutsbegeleider aandacht aan kan besteden.

- De functie van het ervaringsleren
- Leren abstraheren en generaliseren naar andere situaties.
- Leren onderscheiden welke situaties zich het meest lenen om op te reflecteren.

Het is onwaarschijnlijk dat deze stappen aan de orde komen als er alleen schriftelijk gereflecteerd wordt.

Verder geeft Anaam aan dat ze al denkende verandert en dat ze daarom de zin van het opschrijven niet inziet. Ze ziet niet dat het schrijven zelf een manier is om juist die verandering te bewerkstelligen.

Dit laatste vraagt om de stap:

- De zin van schriftelijk reflecteren laten ervaren.

Anaam geeft een voorbeeld van wat zij zelf een leuke opdracht zou vinden. Ze zou graag docentgedrag analyseren:

"Als opdracht zou ik dan geven: Pak verschillende docenten en schrijf over hun gedrag van een dag: goede dingen en slechte dingen en trek aan het eind van de dag conclusies over wat jij zou doen. Dat zou ik doen."

Deze studente laat de werking van het trainingsprincipe 'van veraf naar dichtbij' zien. Dit is een manier om het nieuwe(c.q. het reflecteren) minder bedreigend te maken en een goede eerste stap in het proces van leren reflecteren.

Anaam laat ook meteen zien dat ze dit al in praktijk heeft gebracht en er wat van heeft geleerd....

"En ze geven ook allebei op een heel andere manier les en allebei ook wel rumoerig, maar bij de een, dus bij de Engels docent, omdat ze gewoon een stuk soepeler is met de regels...Op het moment dat ze wil dat de klas stil is, dan zijn ze wel stil, maar bij de andere docent, omdat ze altijd die stilte wil hebben, dan lukt het niet. Dan heeft ze het ook niet op de momenten dat ze het echt nodig heeft."

Deze al iets oudere en meer ervaren eerstejaarsstudente is heel goed in staat om zelf sturing te geven aan wat ze wil leren. Ze laat zien dat ze inzicht opdoet door de lessen van de verschillende docenten met elkaar te vergelijken.

Yvette had verwacht dat er meer aangegeven zou worden hoe je moet reflecteren en welke situaties zich daarvoor lenen, hoe je een leerwerkplan moet maken e.d. Ze had kortom meer concrete instructies verwacht. Uit haar houding wordt ook duidelijk dat ze niet goed begrijpt wat het reflecteren nu eigenlijk toevoegt.

"Ik vind het model van Korthagen....sommige vragen vind ik lastig. Waarom vragen ze dat en hoe moet ik mijn antwoord daaraan linken/ Bijvoorbeeld: Vergelijk je antwoorden en zijn er overeenkomsten? Waarom is dat belangrijk denk ik dan?"

Het zou haar erg helpen als hier een toelichting op kwam:

"En ik vind het veel fijner als je achteraf kunt zeggen ik heb deze week dit en dit gedaan en dat hoort tot die en die leervraag of mijn leerdoel op dat moment".

Deze voorbeelden geven aan hoe belangrijk het is dat de IB de verwachtingen ten aanzien van de gevraagde reflecties met de studenten bespreekt.

Nora vertelt dat ze de opdrachten in de WER graag klassikaal behandeld ziet:

I En hielp dat?

N Ja, dan ging het echt, ja en toen snapte ik ineens wat ik moest doen.

Nora vindt dat de begeleider meer aandacht had moeten besteden aan het bespreken van de opdrachten omdat ze deze onduidelijk vond.

Kevin vindt dat er sowieso meer één lijn zou moeten komen in het interviseren, waardoor er in elke WER-groep hetzelfde wordt gedaan.

In het begin van het jaar zou hij graag leren interviseren. Je hoeft niet meteen met werkproblemen te beginnen, met andere problemen kan ook. Het voordeel hiervan vindt hij dat hij het interviseren dan beheerst op het moment dat hij werkproblemen moet gaan inbrengen. Tijdens de laatste acht weken van het jaar heeft hij nu veel tijd aan het interviseren besteed die hij liever besteed had aan het maken van zijn leerwerkverslag en het krijgen van feedback daarop van zijn medestudenten. Ook zou hij tijd willen hebben voor het voorbereiden van zijn presentatie voor de WER. Kevin laat zien dat hij begrijpt dat je van elkaar kunt leren. Hij heeft er ook over nagedacht of het zinnig kan zijn voor hem, nu hij nog geen voorbeelden kan aandrazen uit de praktijk. Wellicht is hier de stem van zijn IB te horen?

Renaldo zegt niets over de didactiek van reflecteren in het interview

De incidentmethode vindt onbegeleid plaats in een groepje van ongeveer 6 studenten.

Op een vraag naar het gebruik van de incidentmethode zegt Maartje dat ze vindt dat:

- je realiseert je dat iets wat iemand anders overkomt ook jou kan overkomen;
- oplossingen van anderen nieuwe inzichten geven;
- het interessant is als anderen aanvullingen hebben op mijn oplossingen, zoals het geval is als ze aangeven hoe het voor VMBO-leerlingen werkt

Studenten doen aanvankelijk vooral graag hun verhaal. Studenten willen graag feedback op hun reflecties, ze willen voorbeelden krijgen van hoe ze kunnen reflecteren, ze willen op verschillende mogelijkheden kunnen reflecteren.

4.3.3 Reflectie-instrumenten en de opbouw hierin

In de gebruikte formats zit een opbouw van ABC-tjes naar de vragen van Korthagen. Hieronder wordt per reflectie-instrument aangegeven hoe de verschillende reflectie-instrumenten voor de studenten werken.

Geen van de studenten lijkt er moeite mee te hebben om bij de schriftelijke ABC-tjes aan te geven wat voor hen belangrijk (B) was. Bij alle studenten gaat het om reflectie op eigen ideeën of het eigen handelen en specifiek daarbij om verwachtingen die niet uitkomen. De conclusies lijken niet altijd meer in verband te staan met de A's (Wat is de aanleiding tot deze reflectie?) en de B's (Wat is daaraan voor mij belangrijk?)

In de verslagen volgens de vragen van Korthagen lijken de studenten in staat om hun denken, doen, willen en voelen te beschrijven maar hebben het wel nodig dat er specifiek naar gevraagd wordt. Ze zijn kennelijk niet in staat om de samenhang tussen het eigen gedrag en het gedrag van hun leerlingen te zien. Het kan zijn dat dit aan de vraagstelling ligt (wat is de samenhang tussen bovenstaande vragen?) óf dat de studenten de relevantie van de vraag niet herkennen.

Het is opmerkelijk dat alleen autochtone studenten met de vragen van Korthagen hebben gewerkt.

Bij de analyse van de leerwerkverslagen blijkt dat het voor studenten onvoldoende duidelijk is wat het doel ervan is.

Wat verder opvalt:

- Het structureren van een leerwerkverslag geheel aan het eigen inzicht van studenten overlaten biedt weinig leerrendement.
- De studenten zijn over het algemeen geneigd om resultaten te beschrijven en niet het proces waarlangs zij tot deze resultaten gekomen zijn. Ook hieraan is te zien dat zij het doel nog niet snappen.
- Studenten zien nog onvoldoende dat concrete voorbeelden meer getuigen van wat ze *geleerd* hebben dan het algemeen beschrijven van wat ze *gedaan* hebben.
- Vraag 6 van het LWV: 'Wat kan ik zeggen over mijn manier van werken?' levert te weinig op.
- WER-docenten kunnen ontdekken dat er overtuigingen liggen onder bepaalde eisen die studenten zichzelf stellen. Ze kunnen het nu echter gemakkelijk nalaten om hier op in te gaan.
- Het ontbreken van een goede begeleiding hoeft niet te zeggen dat studenten er niets van leren. Ze worden in die situatie op zichzelf teruggeworpen en dit kan hun zelfstandigheid vergroten. Het lijkt echter niet wenselijk dat dit gebeurt, studenten kunnen er ongemotiveerd door raken en veel belangrijke andere leerervaringen worden niet opgedaan.

In de interviews met de studenten zegt Anaam het lastig te vinden om haar reflectiemoment goed te kiezen. Ze heeft het idee dat haar IB andere momenten / incidenten belangrijk vindt dan het incident dat zij uit zou kiezen. Ze zegt dat ze nu maar probeert om het de IB naar de zin te maken omdat ze bang is dat haar reflectie anders afgekeurd wordt. Anaam kan haar IB blijkbaar niet volgen in de keuze voor een bepaald reflectiemoment.

Anaam zegt verder dat ze de emotie (Wat voelde je?, een van de vragen in het model van Korthagen) moeilijk neer kan zetten omdat die achteraf al weer heel anders is dan op het moment zelf

Anaam ervaart het maken van een leerwerkverslag *"een beetje als dubbelop, want het is alleen het mooier maken en dan een verhaaltje eromheen er omheen schrijven van wat je al hebt geschreven...dus dat vind ik wel een beetje...en ik vind de richtlijnen ervan heel vaag. Wat willen ze nou in zo'n verslag van je?"*

Bij doorvragen geeft ze aan dat ze bijvoorbeeld niet weet *"of je dat verslag nu per incident of globaal moet beschrijven."*

Over het werken met leervragen (als uitgangspunt voor het leerwerkverslag) zegt Yvette:

"Ik moet het nog vooral hebben van wat ik daar tegenkom. Ik vind het moeilijk om een goeie leervraag neer te zetten en die te beantwoorden.....Ik wil dat liever...zoals in de WER worden het ook nog wel eens leerdoelen genoemd. Dat vind ik beter dan echt een vraag ervan te moeten maken.....Vragen is anders in mijn leefwereld. Een vraag moet je helemaal gaan zoeken maar een doel, daar loop je tegenaan."

Het woordgebruik luistert blijkbaar nauw!

Op de vraag uit de enquête met de Instituutsbegeleiders wat zij van de opbouw in de reflectiemodellen vinden (eerst ABC, daarna model van Korthagen) antwoordt vijftig procent van de Instituutsbegeleiders dat zij het goed vinden. Er zijn ook Instituutsbegeleiders die er niet mee werken of de formats onvolledig of eenzijdig vinden. Men mist onder andere een plekje voor feedback van collega's of de Werkplekbegeleider en een vraag naar de relatie met theorie. Ook mist men een vraag D naar het 'doen'. Een docent merkt op dat de formats niet tot voldoende diepgang leiden. Bij vraag B van het ABC-tje mag deze vraag iets concreter worden gesteld.

Het werken met de formats lijkt onvoldoende te werken voor de studenten. Als er op deze manier gereflecteerd wordt dan is het zinvol als de Instituutsbegeleiders er zelf goed mee leren omgaan, als alle instituutsbegeleiders dat op dezelfde manier doen en als zij regelmatig feedback geven op de ingevulde reflectieformats.

4.3.4 De vraaggestuurde invulling van de WER-bijeenkomsten

Tijdens de WER-bijeenkomsten mocht geen theorie behandeld worden en er moest vraaggestuurd gewerkt worden. Wat vinden de studenten en de instituutsbegeleiders daarvan?

N de interviews met de studenten geeft Anaam een voorbeeld van het begeleiden in de WER-groep: *“en ook werd er door de docent gevraagd of wij onderwerpen hadden die wij belangrijke vonden en behandeld wouden hebben in de lessen en die konden we dan van tevoren aankarten en die gingen we dan....en dan de volgende week dan een aantal uitkiezen om dan te behandelen in zijn lessen en dan kreeg je ook echt papieren met tips”.*

Deze docent structureert zijn les dus voor zodat er gestructureerd met de ervaringen van de studenten gewerkt kan worden en hij de tijd heeft om theorie aan de ervaringen te koppelen. Veel Instituutsbegeleiders kennen niet zoveel werkvormen om ter plekke met de ervaringen van de studenten te werken. Deze IB laat een manier zien die elke IB zou kunnen gebruiken.

Tobias spreekt zich in een interview met hem uit over de manier waarop hij invulling geeft aan de WER-bijeenkomsten. Hij laat zien dat hij samen met de studenten naar thema's zoekt, hoe hij de studenten inductief naar de geschiedenis van het Nederlands onderwijssysteem leidt en dat krasse uitspraken veel reacties aan studenten kunnen ontlokken.

Tobias vond het heel vervelend dat hij voor zijn bijeenkomsten geen programma kon maken zoals hij gewend was:

“Ja. En dat maakte mij heel onzeker, want ik dacht ja, ik mag eigenlijk dus niet iets aanbieden. Ik mag dus eigenlijk, eigenlijk moet het allemaal uit die studenten komen en ja, op zich weigerde ik dat min of meer en daarom dacht ik van nou dan doe ik het volgens de constructie van ik laat gewoon thema's uit de groep komen en dan leg ik mijn lijst daar naast en dan komen we samen wel tot iets, en dan komt het wel een beetje uit de studenten alhoewel ik het dus wel kon sturen. Maar ik weet wel dat heel veel collega's heel sterk de indruk hebben, of ervan overtuigd zijn, dat de onderwerpen in die werkbijeenkomsten allemaal uit die studenten moeten komen, heel erg vraaggestuurd”.

Tijdens de WER-groepen wordt er vraaggericht gewerkt. Het is de bedoeling dat studenten zelf materiaal aandragen om in deze groep te bewerken. Op een video van de WER-groep van Ria is te zien wat dat van de IB vraagt. Hieronder volgt een momentopname uit de begeleiding van een WER-groep.

Er zijn 13 studenten aanwezig.

Ria verdeelt de studenten in subgroepjes en probeert alle groepjes aan het werk te krijgen. Dit valt niet mee omdat het de eerste week is na de meivakantie en het werk daardoor naar de achtergrond is verdrongen.

Als Ria aan een student vraagt wat ze zouden willen bespreken dan weet ze het niet. Ze geeft aan dat ze dat aan alle groepjes gaat vragen. De student geeft vervolgens aan dat ze het wil hebben over de begeleiding. Een andere studente geeft aan dat ze het daar al over hebben gehad.

Ria onderstreept het belang dat ze hecht aan het goed weten wat je van je werkbegeleider verwacht.

Ook N., uit een ander groepje, heeft er nog niet zo over nagedacht wat ze in zou willen brengen. Ze zegt dat ze eigenlijk niet meer zo goed weet waar ze nou mee bezig waren. Ook E. weet niets in te brengen.

Ria geeft aan dat ze hoopt dat de studenten van te voren bedenken wat ze deze keer gaan inbrengen.

Studenten vinden het blijkbaar moeilijk om aan te geven wat ze willen leren op grond van hun ervaringen. Ze hebben meestal geen vragen paraat. Ze leren (nog)niet op deze doelgerichte manier. Ze hebben het nodig dat ze eerst weer met die ervaring in contact komen. Dat kan op verschillende manieren, met een bepaalde focus die door de docent wordt aangebracht via een video, een eigen verhaal, een krantenbericht of via een opdracht (bijvoorbeeld een observatieopdracht ten aanzien van een didactisch item) die tijdens de voorafgaande bijeenkomst wordt uitgedeeld.

Ria heeft dit kennelijk zelf ook in de gaten en biedt de studenten een focus: Ze stelt hen de vraag:

“Worden we voor vol aangezien?” Deze vraag speelt vaak in deze periode, zegt ze. Een van de studenten gaat er op in. Het werkt kennelijk om een vraag in de groep te gooien. Ria geeft aan dat ze dat punt eerder bij de kop hebben gehad. Ze noemt dit een goed punt om je over te buigen. Ze maakt daarbij onderscheid tussen de professionele rol en de mens die je bent.

4.3.5 Lastige situaties bij het begeleiden van het leren reflecteren

De Instituutsbegeleiders is hier niet direct naar gevraagd maar enkele antwoorden wijzen wel in de richting van meer tijd voor het proces van leren reflecteren. Een IB geeft aan dat hij /zij ze te weinig aandacht heeft voor de 36 studenten die hij/zij moet begeleiden.

Een IB geeft aan: ‘Ik vind dat ik te weinig persoonlijk contact met de studenten kan hebben om te zorgen dat het reflecteren ook tot een rode draad leidt, anderszins ziet hij / zij dat sommige studenten daar toch heel goed zelf mee uit de voeten kunnen’.

Op de vraag uit de enquête welke situaties de instituutsbegeleiders lastig vinden bij het begeleiden van het leren reflecteren antwoorden de Instituutsbegeleiders:

- De studenten motiveren om mee te doen
- De ‘stille’ studenten mee te laten doen / aan het woord te laten komen 2 x
- Studenten willen voornamelijk over de lessituatie reflecteren maar velen hebben in periode 2/3 nog geen ervaring daarmee

- Velen hebben in blok 2/3 nog bijna geen ervaring daarmee
- Omgang met weerstand, gebrek aan motivatie; het gevoel dat ik ze moet overtuigen
- Aangeven waarom de reflectie niet volledig is of waarom het geen echte reflectie is, als studenten zeggen: 'het staat er toch?'
- Als studenten vinden overladen te worden met reflecties (alweer)
- Motiveren, ook als het al goed gaat, vol te houden en de student het nut laten ervaren
- Ze tot het inzicht laten komen dat ze leren
- De diverse wijzen van verslaglegging
- De te-krappe-tijd om aandacht te geven aan 20 + 16 is 36 studenten
- Ik vind dat ik te weinig persoonlijk contact met de studenten kan hebben om te zorgen dat het reflecteren ook tot een rode draad leidt, anderzijds zie ik dat sommige studenten daar toch heel goed zelf mee uit de voeten kunnen
- Mijn eigen geheugen ten aanzien van de verschillende portfolio's
- Als studenten zeggen dat ze er niets aan hebben terwijl ze het wel doen en ik ook zie/hoor dat ze er wel iets aan hebben; bewustwording, herkenning van hun eigen succeservaring is blijkbaar ingewikkeld

Op de vraag hoe goed de Instituutsbegeleiders zichzelf vinden in het reflecteren komen de volgende antwoorden:

Ik kan goed reflecteren:	<u>6 x</u> , waarvan een persoon 'goed' vervangt door 'redelijk' en een er 'denk ik' bij schrijft
Ik vind het zelf ook lastig:	<u>4 x</u> (kom daar niet zo vaak aan toe) (het kost tijd en rust en die heb ik niet altijd)
Ik zou me hier graag in willen professionaliseren:	<u>1 x</u> : 1 bijeenkomst per jaar is voor iedereen nuttig

4.4 Organisatorische factoren en het leren reflecteren (context)

In deze paragraaf worden een aantal aspecten in beeld gebracht die het leren reflecteren beïnvloeden vanuit de organisatie van de Archimedes lerarenopleiding.

4.4.1 Solliciteren binnen de WER-leerlijn

Het is voor het eerst dat studenten nu zelf moeten solliciteren naar een werkplek. Hoe gaat dit bij allochtone studenten?

Een vast onderdeel van de WER is het gegeven dat studenten zelf moeten solliciteren naar een stageplek. Dit leverde een aantal problemen op (zie ook Hanson 2006).

Renaldo had nog nooit gesolliciteerd: *“Ik wist eigenlijk niet de stappen, dus dat je, de eerste keer dat je voor jezelf een plek moest zoeken. Hoe je moest solliciteren dat wist ik eigenlijk niet en dat was een verschil dat ik met de andere leerlingen had”*. Het schrijven van een sollicitatiebrief was kennelijk niet aan de orde geweest tijdens de WER-bijeenkomst omdat de meeste studenten al eens gesolliciteerd hadden. Renaldo zag erg op tegen het solliciteren en het is hem dan ook niet gelukt om in het eerste jaar nog een stageplek te krijgen.

Als feedback op zijn sollicitatiebrief en CV krijgt hij van een medestudent te horen *“dat hij een beetje meer enthousiaster kon zijn bij het proberen voor een stageplek te krijgen. Heeft schrijffouten en zins-opbouw moet hij verbeteren. Verder is het goed.”*

Het is de vraag of Renaldo iets aan deze feedback heeft gehad.

Renaldo belt zelf terug als hij een week lang nog niets heeft gehoord op zijn sollicitatiebrief. Dan blijkt dat hij de brief naar een verkeerde persoon gestuurd heeft. Hij heeft goed voor ogen wat hij wil en kan dit kennelijk goed onder woorden brengen. Hij wordt aangenomen

Nora heeft op acht scholen in de buurt van haar woonplaats gesolliciteerd. Dit lukte niet omdat deze scholen in het gebied van een andere lerarenopleiding lagen. Ze heeft vervolgens vijftien andere scholen gebeld omdat de tijd drong!

Toen ze merkte dat ze in een bepaalde plaats om haar zaten te springen, heeft ze geen moeite meer gedaan om verder te kijken. Ze heeft zich laten overhalen om er te gaan werken, ook al was de plek ver van haar huisadres.

Anaam heeft pas heel laat (december) gesolliciteerd. *“Ik vind wel dat je beter begeleid moet worden met het solliciteren naar een stage. Het wordt wel heel vaak gezegd, de nadruk op gelegd dat het heel belangrijk is, dat je het snel moet doen maar bijvoorbeeld in mijn geval, ik ben heel slecht in het sollicitatiebrieven schrijven en daar heb ik helemaal geen hulp bij gehad. Dus ik heb het uiteindelijk ook niet met een sollicitatiebrief gedaan. Ik heb gewoon een school gebeld en om een gesprek gevraagd en zo ben ik erin gerold. Maar ja, daar had ik echt wat hulp bij willen krijgen. Eigenlijk nu nog..voor volgend jaar.”*

Ook deze studente zat met een blokkade bij het schrijven van een sollicitatiebrief. Dat maakte het moeilijk voor haar om op tijd te gaan solliciteren.

Ze heeft wel voorbeelden van medestudenten gelezen maar dat is voor haar niet voldoende: *“want je leest het wel, je hebt wel een idee, maar hoe je het dan structureel op moet zetten, vind ik toch wel moeilijk.”*

Kevin heeft bij 6 verschillende scholen gesolliciteerd voordat hij werd aangenomen. Dat kwam omdat ook hij in de regio van een andere lerarenopleiding solliciteerde; hij woonde in die regio. Hij zegt dat hij het solliciteren te gemakkelijk had ingeschat. Een volgende keer zou hij op een aantal verschillende scholen tegelijk solliciteren vertelt hij.

Maartje heeft gericht gesolliciteerd; het was de enige school die gericht een student voor een bepaald vak vroeg en ze wilde graag betrokken worden bij haar eigen vak. Ze werd op deze school aangenomen. Yvette is wat later op de opleiding begonnen en is voor haar werkplek voorgedragen door het Bureau Leerwerkplekken en stages.

Niet alleen het zelfstandig solliciteren levert problemen op maar ook het feit dat de studenten op wisselende momenten over een werkplek beschikken.

Instituutsbegeleider Ria zegt in een interview met haar:

“Het zelf organiseren van een werkplek is een opdracht die voor een aantal mensen nog te hoog gegrepen is. Het zou mooi zijn als in het eerste jaar de werkplekken al georganiseerd waren. Dat maakt het meteen gemakkelijker om tijdig met reflecteren te beginnen op een moment dat iedereen er ook iets mee kan. Nu hadden sommige studenten zelfs in april nog geen werkplek!”

4.4.2 Structuur in de WER groepen

In 4.2.4 werd al als conclusie genoemd dat studenten een structuur missen in de WER-groep. Hier wordt weergegeven wat een student zelf aangeeft aan structuur te missen.

In de interviews met de studenten is Yvette hier het meest uitgesproken over

“In alle WER-groepen loopt men ontzettend langs elkaar heen met afspraken, colleges, aanwezigheidsplicht, wat je allemaal moet inleveren, hoe je dingen moet inleveren, hoe je op dingen moet reflecteren... Ik vind dat heel slecht. Ik ben daar heel duidelijk in en dat heb ik ook vaker naar mijn IB aangegeven. Dat klonk best heel bot en dat zeg ik nu nog steeds een beetje. Ik vind gewoon...ze doen maar wat. Ik vind niet dat er een duidelijke lijn zit in het begeleiden van studenten op hun leerwerkplek.”

Ze had verwacht dat er één gestructureerde lijn in de WER was: *“Gewoon dat alle studenten hetzelfde doen.”*

En:

“maar als ik dan hoor dat andere mensen uit mijn vakgroep er veel minder voor hoeven te doen, dat ze er helemaal niet zo serieus mee bezig zijn en ik dan wel. Dan denk ik: Hoe kan dat? Waarom is dat zo? En dan denk ik, ik moet daar helemaal niet over liggen te malen, ik moet gewoon mijn eigen werk doen.....En als ik dan van mijn IB hoor dat als de Instituutsbegeleiders vergaderen, dat er dan ook de helft niet is, dan denk ik van ..Vreemd, je wil die leerlingen toch helpen bij het reflecteren, toch helpen bij het vinden van een stageplek, het goed bezig zijn op de school...en dan vind ik het erg dat het zo moet lopen”.

Het feit dat studenten in de ene groep anders worden behandeld dan de andere, vindt deze student uiterst vervelend. Ze heeft bovendien het idee dat zowel andere studenten als andere Instituutsbegeleiders de WER minder serieus nemen dan zij dat doet.

In de interviews met de Instituutsbegeleiders vindt Tobias het belangrijk dat alle Instituutsbegeleiders hetzelfde doen. Hij zou dan ook graag een bijscholing krijgen in het vraaggestuurd werken.

4.4.3 Gebrek aan kennis

Studenten komen de Archimedes lerarenopleiding binnen vanuit een heel verschillende achtergrond. Op een competentiegericht opleiding kan men niet meer uitgaan van het feit dat studenten over dezelfde achtergrondkennis beschikken.

In de Interviews met de studenten geeft Nora aan dat ze het Nederlands onderwijssysteem niet goed kent. Ze heeft bovendien een ander beeld van wat een goede docent is dan de meeste Nederlandse studenten. Ze merkte dat de leerlingen op een zwarte school haar niet zo maar ‘gehoorzaamden’. Die term zal een autochtone student niet zo gauw gebruiken. Verder schrijft ze in een verslag dat een docent meer de positie van ‘baas’ in moet nemen. Ze legt een verbinding tussen streng zijn en respect krijgen.

Anaam zegt:

“Ja bij het begin van de WER bij de eerstejaars is het wel heel belangrijk dat je echt goed uitgelegd krijgt van wat de WER is, wat het inhoudt en waar je het voor doet. Je krijgt ook heel veel over dat logboek en dan doe je er eigenlijk niets mee”.

Als Renaldo op een VMBO solliciteert heeft hij nog geen informatie over deze schoolsoort ingewonnen. Hij kent deze schoolsoort niet en bedenkt ook niet dat hij er zelf informatie over zou kunnen zoeken.

Instituutsbegeleider Ria zegt:

“Verder zijn veel studenten het zelfsturend leren echt nog niet gewend. Er zit dus een enorme variatie aan vaardigheid in de zelfsturing.”

Op de video-band van een beoordelingsgesprek van Tobias (IB) met twee studenten waaronder Anaam zegt dat ze het niet reëel vindt dat vier leerlingen aan hetzelfde moeten werken. *“De een is gewoon veel sneller klaar dan de ander”* zegt ze.

Anaam is ook bang dat de leerling die iets uit moet leggen aan de drie andere leerlingen zelf achter komt met zijn eigen werk.

Als Tobias haar naar de visie vraagt die hier achter zit kan Anaam die niet toelichten. Pien kan dat wel. Je ziet Anaam er het hare van denken. Ze blijft vinden dat het niet werkt en onderbouwt dit ook.

Anaam ziet dat de leerlingen het gewoon overschrijven als de een beter in iets is dan de ander en dat er niet echt van elkaar geleerd wordt.

Tobias vraagt haar dan welke interventie zij zou plegen als ze ziet dat de ene leerling van de andere overschrijft. Anaam zegt dan het schrift af te pakken omdat die leerling, van wie het schrift is, dan toch al met wat anders bezig is. Als de leerling met de som klaar is dan legt ze het schrift weer terug.

Tobias vraagt naar de voordelen van het samenwerkend leren. Anaam antwoordt dat je het beter leert als je het zelf moet uitleggen.

Kennis over samenwerkend leren (maar ook over het nieuwe leren en dergelijke) is bij Anaam kennelijk onvoldoende aanwezig. Op de scholen komen de studenten dagelijks met dezelfde onderwijsvorm in contact waardoor het idee kan post vatten dat dit de enige manier van onderwijs geven is. Deze kennis zou bijvoorbeeld naar voren kunnen komen aan de hand van het vergelijken van de verschillende onderwijsmethoden waarbinnen de studenten onderwijs aanbieden maar dat is een heel moeilijke vraag voor studenten die nog nauwelijks kunnen aangeven op welke gebieden die dan met elkaar verschillen. Dit zou een taak voor de begeleiders kunnen zijn. Die zijn echter vooral geschoold in het zelf vertellen van die verschillen (deductief) en niet om die al doende vanuit de studenten naar voren te laten komen (inductief). Hierop zou scholing moeten plaatsvinden.

4.4.4 Overlap in het leren reflecteren binnen de WER en de SLB

In @4.1.3@ kwam deze overlap al eerder in beeld als aspect dat de motivatie negatief beïnvloedt. Hier wordt dit aspect gezien vanuit de organisatie van de WER. Bestaat die overlap er wel echt?

In de Interviews met de studenten geven alle studenten aan dat ze het reflecteren in zowel de WER- als de SLB-leerlijn als meer van hetzelfde ervaren. Dit is in de eerder opgenomen citaten al naar voren gekomen.

Zowel binnen de WER als binnen de SLB-leerlijn wordt er bovendien over competenties gesproken. Studenten snappen niet meteen dat het werken aan competenties het leidende leerprincipe is vanuit de SLB-leerlijn dat in alle andere leerlijnen concreter wordt uitgewerkt.

Kevin begreep niet goed wat er bij de WER aan verslaglegging verwacht werd (ABC, Leerwerkplan en Leerwerkverslag); hij ervoer een overlap tussen WER en SLB en vond dat te veel van het goede. In zijn SLB groep werden kennelijk duidelijker eisen aan het verslag gesteld dan dat in zijn WER-groep het geval was. Hij stopte daarom met reflecteren voor de WER.

Voor meer studenten bleek het verschil tussen de SLB-leerlijn en de WER niet goed duidelijk te zijn. In de Interviews met de Instituutsbegeleiders geeft ook Tobias aan dat hij zelf erg veel moeite heeft gehad met de onderscheiding van WER en SLB:

“want bij dat persoonlijke ontwikkelingsplan is het voor de hele opleiding, maar bij de WER is het alleen maar WER, en dan komen ze, ja dan zeg ik dus dat ze leervragen moeten maken en dan roep ik ook weleens, nou die kan je ook opnemen in je POP. Maar die POP dat wordt een mengelmoesje van ja leervragen die met de opleiding te maken hebben of met projecten of met WER dus en je krijgt een onevenredig aantal leervragen vanuit WER, ten opzichte van alle andere dingen. En dat snap ik zelf niet goed, en studenten die zo kiezen daar is het niet goed overgedragen...”

Als het formuleren van verschillende leervragen voor de SLB en de WER al een probleem vormt voor de begeleidende docenten, hoe moet dat dan wel niet zijn voor de studenten?

Tobias zegt er nog over:

“Nou, ik heb het in ieder geval absoluut niet goed gedaan, en daardoor is het in de loop van het jaar een beetje gaan botsen en dat leidt er dan weer toe dat studenten ermee ophouden en dan komen er wel leervragen, maar die spelen zich dan helemaal op de school af, maar het komt niet meer in het persoonlijk ontwikkelingsplan (POP) terug. Dus ja, dan gaat het toch weer twee kanten op”.

En Ria zegt:

“In het eerste jaar hebben vooral allochtone studenten het moeilijk. Ze moeten zelf maar ontdekken hoe het leerlijnenmodel werkt want als je dat in de WER bespreekt dan hebben een aantal mensen dat al bij hun SLB gedaan en ze willen geen dubbelingen. Dit geldt echter niet voor alle studenten. Het is dus onduidelijk in welke leerlijn dit model aan de orde moet komen.”

De overlap bestaat echt en moet ook bestaan. De SLB-leerlijn overkoepelt immers de WER-leerlijn.

Reflectie vindt in beide leerlijnen plaats. Voor studenten zou het echter verhelderend werken als er voor de verschillende leerlijnen verschillende reflectieformats worden gebruikt. Ook kunnen er andere interviewvormen worden gebruikt waardoor de studenten het reflecteren niet meer als meer van hetzelfde zullen ervaren.

4.4.5 Continuïteit van de groep

Als een student een werkplek had kon dat betekenen dat hij een andere (school)Instituutsbegeleider kreeg. Daardoor veranderde rond december de samenstelling van de groepen.

Kevin geeft in het interview met hem aan dat hij het storend vond dat de groep rond december uit elkaar viel. *“Je was dan net een band met elkaar aan het opbouwen.”*

Anaam wisselde ook halverwege van IB. Tijdens de laatste twee perioden kreeg ze een docent die veel bruikbare tips gaf. Daar had ze wat aan. In dat opzicht vond ze de wisseling niet erg.

In de interviews met de Instituutsbegeleiders zegt Ria:

“Gedurende het jaar treden er mutaties op in de WER-groep . Dat betekent dat de groep zich niet vanzelfsprekend als groep ontwikkelt. Het groepsproces moet als het ware op een aantal momenten opnieuw beginnen. Bovendien vraagt het leren reflecteren om veiligheid en die wordt niet gewaarborgd als er steeds nieuwe groepsleden bijkomen.”

Dit pleit dus voor het voorkomen van wisselingen in de WER-groep. Er blijkt wel een harde kern in de WER-groep aanwezig te zijn.

Bij de talenstudies zijn er ‘oriëntaties op de taal’ waardoor studenten enige tijd in het buitenland verkeren. Bij een faculteitsbrede roostering betekent dit dat er in elke WER-groep wel een aantal mensen enige tijd afwezig is. Deze discontinuïteit in de aanwezigheid is eveneens een bedreiging voor het gevoel van veiligheid in de groep. Bovendien betekent dit een verzwaring van de studie want de studiepunten voor de WER worden niet minder. Studenten overzien daardoor de studie niet meer. Een mogelijke oplossing voor de excursies is de organisatie van de WER per cluster. Zo kunnen alle talengroepen de WER voor een bepaalde periode uitroosteren en in een andere periode intensiveren. Daar zit dan wel weer aan vast dat de studenten aan bepaalde scholen worden gekoppeld vanwege het school-IB-schap.

“Het feit dat er in een WER-groep studenten van verschillende vakgroepen zitten, heeft tot gevolg dat het langer duurt voordat je er als Instituutsbegeleider een groep van kunt maken. Studenten van dezelfde vakgroep vormen vaak subgroepen in de WER-groep. Studenten moeten eerst overweg leren gaan met deze verschillen. Ze hebben in eerste instantie geen boodschap aan elkaar.”

Niet elke Instituutsbegeleider is vaardig genoeg in de groepsdynamica om deze verschillen aan de orde te stellen

Tobias zegt over de organisatie van het eerste jaar dat er klachten van alle studenten waren die over moesten naar een andere groep (vanwege het school-IB-schap).

De reflectieverslagen waren soms per IB verschillend. Tobias hanteerde zijn eigen vragen voor het maken van dagverslagen. Hij maakte gebruik van het reflectieverslag dat op FCC stond. Andere Instituutsbegeleiders gebruikten de modellen uit de WER-gids. Bij het overstappen naar een andere Werkplekbegeleider hadden studenten daar veel last van.

Voor studenten, en met name voor allochtone studenten die net in Nederland gearriveerd zijn zou het veiliger zijn als zij een jaar lang met dezelfde groep zouden kunnen optrekken, liefst nog in het bekende territorium van de vakgroep of anders op een opleidingsschool.

4.4.6 Organisatie van de WER

De WER is een vakoverstijgend onderdeel en staat daardoor verder van de studenten af. Er loopt een andere informatiestroom dan die uit de vakgroep. Er wordt bijvoorbeeld gebruik gemaakt van een eigen site en er bestaat een aparte studiehandleiding voor de WER. Studenten krijgen vanuit verschillende

wegen vaak verschillende informatie door. Dat maakt het voor studenten soms erg ondoorzichtig. Zoals al in eerdere fragmenten uit de interviews is gebleken is dit een veelgehoorde klacht onder de studenten.

In de interviews met de Instituutsbegeleiders zegt Ria:

“Veel studenten zitten met heel verschillende informatie in de WER-groep. Deze wisselen ze graag uit omdat studenten nu eenmaal hetzelfde behandeld willen worden. Deze uitwisseling kan veel onrust in de WER-groep veroorzaken.”

“De organisatie van groepjes studenten buiten de WER-groep (slechts anderhalf uur begeleiding op de opleiding, terwijl er heel veel studiepunten tegenover staan) is eigenlijk niet mogelijk doordat de WER-groep uit studenten van verschillende vakgroepen bestaat”.

“Er bestaat veel onduidelijkheid over de organisatie binnen de WER. Studenten krijgen onder andere met veel meer mensen te maken dan in het verleden. Het halen van een handtekening bij de leerwerkplekcoördinator kan problemen veroorzaken omdat ze niet weten wie dat is.

Vaak voelen studenten zich van het kastje naar de muur gestuurd. Studenten zelf houden daar het beeld aan over dat het een zootje is en dat er niets geregeld is. Ze moeten heel veel zelf uitzoeken en het is de vraag of dat effectief werkt. Bij sommigen zet het de trend van ‘ik ga mijn eigen gang en regels zijn er om ontweken of overtreden te worden’.

Een voorbeeld van een slechte regeling is dat studenten al vóór het volgende jaar voor een werkplek moesten solliciteren maar nog niet wisten op welke dagen ze zouden kunnen werken. Ook scholen worden daar gallisch van. Het duurde veel te lang voordat die dagen vastgesteld waren.”

“Archimedesbelangen zijn vaak strijdig met vakgroepsbelangen. Door de WER op een bepaalde dag te organiseren vervalt deze dag voor de vakgroep als roostermoment voor cursussen of vakprojecten. Het gevolg is soms dat studenten ontzettend weinig les krijgen”.

“Er zijn vakgroepen met gigantisch veel eerstejaarsstudenten en er zijn vakgroepen met slechts enkele van deze studenten. Dat betekent dat het per vakgroep heel erg kan verschillen hoe actief een SLB is”.

“Afstemming taken SLB en IB. Een voorbeeld: Een student regelde met haar SLB dat ze geen WER meer zou doen en bracht dit als voldongen feit bij haar Instituutsbegeleider. Dat kan natuurlijk niet”.

“De afronding van de WER-perioden heeft nog nauwelijks consequenties ten aanzien van het leren. Het kan zo zijn dat een student een heel jaar WER loopt maar niets of heel weinig inlevert. Zo iemand krijgt dan nauwelijks feedback dus het leerrendement is dan erg klein. Dit is zeker zo in het geval dat ze laat naar een school gaan”.

Conclusie ten aanzien van het organisatorische onderdeel: Ria vindt het Instituutsbegeleiderschap echt een hele ondankbare klus, zeker het eerste half jaar, het kostte veel energie en ergernis!

Tobias begeleidt 24 studenten als school-IB, waarvan 11 eerstejaars, en vindt dit eigenlijk niet te doen onder de omstandigheden waaronder hij dat heeft moeten doen. Hij heeft veel moeten invullen voor twee overspannen docenten in de vakgroep. Hij had geen tijd om zijn school-IB-schap naar behoren in te vullen.

Tobias is nogal eigenzinnig omgegaan met de invulling van de WER-bijeenkomsten. Dat resulteert in het feit dat hij meer / andere eindproducten vraagt dan andere Instituutsbegeleiders. De studenten leveren vervolgens niet alles in en daardoor kan hij de producten niet aftekenen. Studenten geven aan dat ze bij hem al veel meer moesten doen dan bij de anderen en vragen waarom dat eigenlijk nodig is.

Verder geeft hij aan dat het lastig was dat de mogelijkheden van FCC (First Class Client, een computerprogramma te vergelijken met blackboard) niet door alle Instituutsbegeleiders goed werden benut en dat de ene student er dus veel beter mee om kon gaan dan de andere.

“In latere jaren is er meer behoefte aan het werken met studenten uit andere vakgroepen dan in het eerste jaar”, zegt Tobias. Dit zou betekenen dat eerstejaars graag binnen hun eigen vakgroep blijven. Voor studenten op een school met een school-IB is dit echter niet mogelijk aangezien de school-IB de studenten vakoverstijgend begeleidt.

4.4.7 Het gemis aan didactiek en onderwijskunde

In het nieuwe leerlijnenmodel ontbreken de oude ‘vakken’ didactiek en onderwijskunde. Het was de bedoeling dat deze onderdelen in de vakken zouden worden geïntegreerd en dat studenten deze onderdelen vanuit de stage als vragen zouden inbrengen. Het feit dat de Instituutsbegeleider er in de WER-groep niet vanuit kan gaan dat alle studenten over dezelfde informatie beschikken maakt het moeilijk om in de WER-groep iets met de informatie uit deze ‘vakken’ te doen.

In de interviews met de studenten zegt Anaam dat ze zo graag onderwijskunde zou hebben, iets wat alleen de leerlingen van de talenvakgroepen nog krijgen. Ze heeft met die studenten gepraat en ze vindt dat zij dit net zo hard nodig heeft als de studenten die dat wel krijgen.

4.4.8 Professionalisering WER en SLB

De studenten werken én leren in het nieuwe onderwijsmodel tegelijkertijd. Dat is anders dan in het verleden. Van docenten die voorheen doceerden wordt nu een meer coachende houding verwacht. Het spreekt voor zich dat docenten zich die houding eigen moeten maken. Ze hebben daarbij professionele begeleiding nodig. Die is er tot op heden echter nauwelijks geweest. Van docenten wordt verwacht dat zij zich die rol zelf eigen maken of er zelf op uit gaan om dat te doen. De docenten zijn nu immers zelf ook lid van een lerende organisatie die competentiegericht werkt. De studenten lopen echter voor op de docenten. Er zijn nauwelijks docenten die met een POP werken, ook al wordt dat gepropageerd. Soms stellen docenten zich afhankelijker op dan studenten.

De studenten geven in de interviews de indruk geen kwalitatief goede begeleiding te krijgen in de WER groep.

Tobias zegt: behoefte te hebben aan professionalisering:

- T: En dat we gewoon met zijn allen kijken van dat persoonlijk ontwikkelingsplan, hoe pakken we dat nou aan, wat zijn goede leervragen, wat zijn veel minder goede leervragen en vooral van want er komen nog meer leervragen vanuit WER die daarin onder te brengen zijn.*
- I: Nou gaan ze waarschijnlijk de professionalisering van de SLB en de WER gescheiden aanpakken. Want vind jij daarvan?*
- T: Poeh. (6 sec) Nou het lijkt mij niet handig. Kijk ik ben SLB, en ik heb een WER-groep, en ik zie heel erg veel verbanden over en weer. En als je dat nou gescheiden gaat aanpakken dan loop je een enorm risico dat die dingen juist verder uit elkaar drijven. Want natuurlijk zal er gezegd worden we moeten veel onderling contact hebben, we moeten weten wat we van elkaar doen, nou dat heb ik afgelopen jaar gezien, dat komt er toch niet zo heel erg van. En op een gegeven moment komt er een soort van studiegids en dan zal waarschijnlijk blijken dat het op veel punten botst. Ik denk dat SLB en WER veel dichterbij elkaar, of in ieder geval gezamenlijk ontwikkeld zou moeten worden. Maar ik weet ook dat er mensen zijn die daar heel anders over denken...*

Tobias zou graag een bijscholing krijgen in het vraaggestuurd werken.

Er valt nog wel het een en ander te professionaliseren bij de Instituutsbegeleiders. Men lijkt erg huiverig om eisen te stellen aan de kwaliteit van de begeleiding van de Instituutsbegeleiders.

5 Conclusies en discussie

Nadat in hoofdstuk 5 de resultaten van dit onderzoek in beeld zijn gebracht volgen hier nu de conclusies en de discussies ten aanzien van de subvragen A t/m D.

5.1 De houding van de student ten aanzien van het leren reflecteren (IK)

Enkele aspecten die bij deze subvraag een aan de orde komen zijn: Zien de studenten de zin in van het reflecteren? Wat doet dit met hun motivatie om te reflecteren? Werkt het maken van de reflectieverslagen volgens verschillende formats voor hen? Wat vinden studenten van het reflecteren in zowel de WER- als de SLB-leerlijn? Hoe taalvaardig moet je als student zijn om te kunnen reflecteren?

Voltijdstudenten hebben in het eerste jaar nog niet zoveel op met reflecteren. Ze zien er de zin vaak niet van. Er zijn drie studenten die aangeven er wel iets aan te hebben maar ook drie studenten die er negatief tegenover staan. Op grond hiervan valt er geen eenduidige conclusie trekken. Toch zijn er een aantal factoren die de houding van de studenten ten aanzien van het leren reflecteren negatief beïnvloeden.

Een eerste factor vormt de onduidelijkheid over het wat reflecteren nu precies betekent en waarvoor het precies dient. Zolang die duidelijkheid ontbreekt beïnvloedt dit de motivatie van de studenten in negatieve zin. Het inzetten van een digitaal reflectiemodel waarbij veel meer uitleg kan worden gegeven zou een mogelijke oplossing voor dit probleem kunnen zijn.

Een tweede factor betreft het gegeven dat niemand van de studenten, op Kevin na, kon aangeven dat het leren een cyclisch leerproces is waarvan de reflectie slechts een onderdeel vormt. Om de context van het reflecteren te verhelderen moet het veel duidelijker worden ingebed in de leercyclus van Kolb. De studenten missen het overzicht van hun leerproces.

Een derde factor is het tijdstip waarop het reflecteren wordt aangeleerd. Het reflecteren is pas zinvol als studenten een werkplek hebben die hun situaties biedt waarop ze kunnen reflecteren. Het reflecteren kan desnoods een keer droog geoefend worden, maar het reflecteren om het reflecteren werkt eerder contraproductief.

Een vierde factor is dat het enige tijd kan duren voordat het methodisch, schriftelijk reflecteren voor eerstejaars voltijdstudenten resultaten oplevert waarmee ze verder komen. Zij moeten meer voorbeelden krijgen waaraan duidelijk wordt dat reflecteren iets op kan leveren. Het mag ook duidelijk worden dat er veel oefening voor nodig is om tot goede reflecties te komen. Feedback is tijdens dit leerproces onontbeerlijk. Daardoor komen studenten sneller tot betere resultaten in het reflecteren. Het leren gaat zoveel plezieriger als er gaandeweg successen geboekt kunnen worden. Er kunnen veel meer mogelijkheden worden aangeboord om de studenten successen te laten ervaren in het leren reflecteren.

Een vijfde factor, gezien vanuit het didactisch constructivisme, vormt het feit dat het leren reflecteren meer moet aansluiten bij wat studenten zelf al doen: Ze vergelijken hun eigen onderwijsgedrag al snel met dat van medestudenten of met dat van docenten. Zij vormen als het ware het referentiekader voor hun beoordeling van zichzelf. Dit zou bij intervisie een aandachtspunt kunnen zijn waar de Instituutsbegeleider aandacht aan kan schenken.

Waarschijnlijk is reflecteren op ontvangen feedback een meer voor de hand liggende ingang om tot reflectie op het eigen gedrag te komen dan het schrijven van reflecties waaraan studenten zelf geen behoefte lijken te hebben. Behoeftte aan reflectie zal eerder optreden als er discrepanties optreden tussen het beeld dat de student heeft van zijn gedrag en het beeld dat de omgeving van hem heeft. Het reflecteren volgens een bepaald format zou beter op een later tijdstip kunnen plaatsvinden als de student al ervaren heeft dat reflectie hem iets op kan leveren. Studenten kunnen dan eventueel een eigen model maken of kiezen uit een aantal vragen zoals die van Korthagen. Deze zouden dan wel goed toegelicht moeten worden want uit dit onderzoek bleek dat het beantwoorden van deze vragen niet gemakkelijk is. In paragraaf 6.3 staat meer beschreven over de didactische opbouw van het leerproces.

Een zesde factor is dat er in de WER meer erkenning moet komen voor studenten met een andere leerstijl dan het reflecteren en voor dyslectische studenten. Er komen steeds meer MBO-ers op de lerarenopleiding. Voor deze mensen, die veelal het doen als leerstijl hebben, is de stap naar het reflecteren te groot. Zij hebben waarschijnlijk meer aan een schoolbezoek als aanleiding voor een eerste reflectie op hun gedrag.

Voor dyslectische studenten zou een mondeling ingesproken reflectieverslag soelaas kunnen bieden.

Een zevende factor is het feit dat het studenten motiveert als de Instituutsbegeleider eisen aan de studenten durft te stellen. Tobias sprak daarover. Dat kan alleen als de IB ook zelf achter het reflecteren kan staan op de manier waarop dit op de lerarenopleiding wordt uitgevoerd. Instituuts-begeleiders moeten daarom zelf eigenaar worden van het leerproces ten aanzien van het leren reflecteren in de WER-leerlijn.

Een achtste factor betreft de hoeveelheid reflectieverslagen die studenten moeten maken.

Zoals eerder beschreven, reflecteren de studenten in de WER-leerlijn op verschillende manieren:

- Zij maken per periode een leerwerkverslag op basis van leervragen die zij zich aan het begin van een periode gesteld hebben. Bij de beantwoording van de leervragen moeten ze datgene wat ze geleerd hebben koppelen aan de competenties.
- Zij schrijven via de antwoorden op de vragen van het ABC formulier of via vragen van Korthagen een situatie uit waarin zij reflecteren op hun gedrag en bij Korthagen ook op hun gedachten en hun gevoelens in die bepaalde situatie. Op deze manier zoomen ze in op een heel concreet incident. Ze gaan na of hun gedrag in die specifieke situatie het gewenste effect opleverde en zo niet, dan formuleren ze gedragsalternatieven die ze vervolgens in de praktijk uitproberen.
- Ze werken in onbegeleide bijeenkomsten met de incidentmethode, na daarin een workshop te hebben gekregen van hun IB.

Daarnaast schrijven de studenten ook nog eens reflectieverslagen binnen de SLB leerlijn. Zij ervaren dit als opverlap. Het verband tussen al deze vormen van reflecteren krijgt tot nu toe niet expliciet de aandacht in de WER-bijeenkomsten en is daarom voor de studenten erg onduidelijk. Dit komt de motivatie ten aanzien van het reflecteren niet ten goede.

Een laatste factor betreft tenslotte het gegeven dat er onder de Instituutsbegeleiders een gebrek aan eenduidigheid ten aanzien van het (leren)reflecteren bestaat. De ene werkt met een model van de elektronische leeromgeving, de andere werkt met modellen uit de WER-reflectiegids en weer een andere maakt eigen vragen. Vooral bij wisseling van Instituutsbegeleider hebben studenten daar veel last van.

Op grond van bovenstaande conclusies wordt duidelijk dat men niet te snel tot de conclusie moet komen dat eerstejaars studenten niet gemotiveerd zijn om te reflecteren. Ze hebben vooral behoefte aan duidelijkheid over de zin van het reflecteren en over de plaats van het reflecteren in hun leerproces. Ze zullen daarom eerst moeten ervaren dat het reflecteren hun iets op kan leveren. Ze willen niet eindeloos bezig zijn met reflecteren en ze willen dat graag doen op een manier die bij hen aansluit. Struikelblokken in het leren reflecteren bestaan er voor doeners, voor mensen die moeite hebben met abstract denken en voor mensen met een slechte uitdrukkingsvaardigheid in het Nederlands.

Discussie

Een aantal studenten vindt dat ze voldoende leren van 'het doen op zich'.

De lerarenopleiding in Utrecht heeft ervoor gekozen om te werken met de vragen van Korthagen en dus met het reflecteren on action. Studenten die er meer van houden om al tijdens hun ervaring te reflecteren en op grond daarvan hun actie bij te stellen zouden daarvan wel eens de dupe kunnen zijn. Als ze moeite hebben met reflecteren na hun actie (on action) kan het lijken alsof zij niet gemotiveerd zijn om te reflecteren, terwijl zij al 'in action' (al doende) reflecteerden. Met name deze studenten zien het reflecteren 'on action' als overbodig.

Daarnaast wordt duidelijk dat de onvrede van studenten niet alleen bij het leren reflecteren ligt maar de gehele WER-leerlijn geldt. Doordat dit onderzoek alle elementen van het leerproces onder de loep neemt komt naar voren dat het leerproces van de studenten onvolledig is. Het doen / ervaren is de insteek van het leerproces dat in de WER-leerlijn is gekozen. Reflectie wordt ingezet als tweede fase van het leerproces zoals Kolb dat in zijn model vorm geeft. Zowel aan het 'Ervaren' als aan het 'Reflecteren' ontbreekt echter een belangrijke voorwaarde.

Aan het 'Ervaren' ontbreekt het gegeven dat het studenten vaak onduidelijk is wat ze op de school kunnen leren, welke ervaringen ze kunnen / mogen opdoen. Als dit hen al duidelijk is, wordt hen dit vaak onmogelijk gemaakt omdat ze als hulpje worden ingezet. Het louter 'verblijven op een school' is onvoldoende om er leervaringen op te doen. Na de fase van het 'Reflecteren' wordt er nergens een duidelijke overstap gemaakt naar de fase van het 'Conceptualiseren'. Wel wordt van de studenten verwacht om zelfstandig de volgende twee fases van het model van Kolb in te vullen, die van het omzetten van de uitkomst van de reflectie (het werkmodel of de theorie met een kleine t) naar Theorie met een grote T (de Bie en de Kleijn, 2001). Dit wordt door Kolb het conceptualiseren genoemd, waarna in de laatste fase deze Theorie op zijn werking wordt uitgeprobeerd. De leervaring blijft als het ware

halverwege de cyclus steken waardoor de studenten het gevoel krijgen dat ze niets leren in de WER-leerlijn. In feite wordt de leercyclus niet rondgemaakt waardoor de leerervaring inderdaad achterwege blijft.

Als studenten het gevoel hebben dat ze niets leren doet dit afbreuk aan hun motivatie. Studenten hebben bovendien onvoldoende zicht op het model van Kolb als sturing van hun leerproces. Daarom kunnen ze hun onvrede niet eens goed duidelijk maken en blijven ze algemeen in het beschrijven van hun onvrede.

5.2 De invloed van de medestudenten en de begeleider op de student (WIJ)

In deze paragraaf komen een aantal conclusies ten aanzien van bovengenoemde subvraag aan de orde. Wat betreft de medestudenten: Welke invloed oefenen de medestudenten uit op het leerproces? Wat hebben ze aan elkaar? Is er voldoende veiligheid in de groep? Leren ze er voldoende? Wat betreft de Instituutsbegeleiders; Hun didactische aanpak komt bij subvraag B aan de orde, hier gaat het om het contact dat zij met de studenten hebben. Hoe ervaren de studenten het contact met hun IB? Wat betreft de werkplek: hoe ervaren de studenten hun positie op school en het contact met de Werkplekbegeleider? Welke invloed hebben zij op hen? Op deze laatste twee vragen wordt in paragraaf 5.4 verder ingegaan.

5.2.1 Thuis voelen in de WER-groep: gevoel van veiligheid

Leren reflecteren is een proces dat om veiligheid vraagt omdat het gaat over het handelen van de student zelf. De meeste studenten voelen zich echter niet echt thuis in de WER-groep. Dat wil zeggen dat er aan de belangrijkste voorwaarde om te leren niet wordt voldaan. De meeste studenten voelen zich vooral onvoldoende veilig in de grote groep; ze voelen zich prettiger in de kleinere subgroepjes.

De studenten zeggen zich meer thuis voelen in de WER groep als:

- er een meer persoonlijk contact met de IB ontstaat, ze spannen zich dan meer in om een beter resultaat neer te zetten
- ze niet alleen in de groep zitten met studenten uit andere vakgroepen maar ook met studenten uit de eigen vakgroep
- er meer studenten in de groep zitten die op hetzelfde schooltype werken
- er voldoende afwisseling wordt geboden tussen werken in de grote groep en werken in subgroepjes
- er voldoende continuïteit wordt geboden ten aanzien van de IB en de groep; geen wisselingen tijdens het leerproces
- ze beter in het leerritme zitten (maandagochtend lukt me dat nog niet)
- ze tijdig een werkplek hebben zodat ze ook ervaringen kunnen inbrengen
- ze een duidelijker beeld hebben van wat er van hen verwacht wordt in de WER-groep
- ze relevante tips krijgen voor hun werksituatie
- de link met wat ze in de praktijk doen duidelijker is
- ze een beter beeld hebben van, beter begrijpen wat ze van elkaar kunnen leren
- ze meer inbreng kunnen hebben

Wat opvallend is, is dat enkele studenten (Nora, Maartje) expliciet aangeven zich prettiger te voelen in subgroepjes.

5.2.2 Relatie met medestudenten, Instituutsbegeleider en Werkplekbegeleider

Het leren van/aan andere studenten wordt niet door iedereen als belangrijk gezien. Hier komt de vraag naar boven hoe het beeld van 'leren' er voor deze studenten uitziet.

De relatie met de Instituutsbegeleiders was over het algemeen goed, al gaven de meeste studenten aan dat ze tijdens de WER-bijeenkomsten te weinig leerden.

Persoonlijke gesprekken worden zeer op prijs gesteld en bij een schoolbezoek zou één student pas echt het gevoel gehad hebben dat ook het werken op de school gewaardeerd werd.

Drie studenten, onder wie twee allochtone, kregen op de werkplek niet die begeleiding die ze graag zouden willen hebben. Deze studenten waren echter niet bij machte om dit aan te kaarten en dat is zorgelijk. Het betekent dat ze weinig leren en kostbare tijd verspillen. Wel zeggen ze een volgende keer eerder aan de bel te trekken.

Het feit dat ze onvoldoende van de Werkplekbegeleider leren zou kunnen liggen aan het feit dat de verwachtingen niet of onvoldoende op elkaar zijn afgestemd.

Studenten zeggen ook in de WER-groep niet veel te leren. Ondertussen leren de studenten waarschijnlijk veel meer dan waar ze erg in hebben. Dit zou wel eens te maken kunnen hebben met het beeld dat zij hebben van leren. Vaak leren ze in de WER-bijeenkomst op een andere manier dan zij tot dan toe gewend zijn.

5.2.3 Feedback geven en ontvangen

Gezien de relatie met de Werkplekbegeleider zou het thema 'feedback geven en ontvangen' aan de orde moeten komen in de WER-groep. Maar er is nog een ander punt. Ook in de WER-groep ergeren de studenten zich aan een groot aantal zaken. Ze doen echter niet veel met die ergernis omdat ze bang zijn de verhoudingen met de IB te verstoren. De IB beoordeelt hen immers. Studenten geven impliciet aan dat ze zichzelf te onervaren voelen om kritiek te uiten op ervaren docenten.

Het valt op dat de studenten zelf niet om de bemiddelende rol van de IB vragen als ze het niet treffen met de begeleiding op de werkplek. Het is interessant om uit te zoeken hoe dit komt (zie 5.3).

Hoewel de studenten via een aantal opdrachten in de WER-gids worden aangespoord om elkaar schriftelijk feedback te geven op reflectieverslagen komt hier in het onderzoek weinig over terug. Ook over feedback door Instituutsbegeleiders op reflectieverslagen van studenten zijn geen gegevens ontvangen. Het is onduidelijk in hoeverre deze gegeven wordt. Het geven van feedback door medestudenten en Instituutsbegeleiders lijkt zeker niet structureel te gebeuren.

Als studenten op een professionele manier feedback leren geven zou dit hen een stuk verder brengen in het leren van de IB, de Werkplekbegeleider en van elkaar.

Als de Instituutsbegeleiders alerter zijn op de samenwerking tussen de student en de Werkplekbegeleider kunnen zij hierin zo nodig een bemiddelende rol spelen. Dit kan de relatie tussen de student en de Werkplekbegeleider zeer ten goede komen waardoor dit ook weer een positieve uitstraling geeft naar de relatie tussen de student en de Instituutsbegeleider.

Didactische factoren die van invloed zijn op het proces van leren reflecteren in een WER-groep (HET)

Er zijn een aantal didactische factoren te noemen die van invloed zijn op het proces van reflecteren in de WER-groep. Hoewel er een groot aantal factoren gevonden zijn, worden hier de voornaamste twee in beeld gebracht: De opbouw van de WER-bijeenkomsten en de verschillende reflectiemodellen. In hoofdstuk 6.1 is al naar voren gekomen dat men bij het leren reflecteren beter aan kan sluiten bij de studenten.

5.2.4 De WER-bijeenkomsten

Creëren van een veilige situatie

Eigenlijk durven maar zes van de 10 Instituutsbegeleiders aan te geven dat ze goed zijn in reflecteren. Dit kan betekenen dat een aantal van hen zichzelf niet veilig voelen in de situatie waar zij voor staan. Dit is voelbaar voor studenten en dit heeft een negatieve invloed op het eigen gevoel van veiligheid. De persoon van de student komt in het leerlijnenmodel veel meer aan bod dan dit vroeger ooit het geval is geweest. Zowel in de Studieloopbaan leerlijn als in WER-leerlijn moet de student met de billen bloot. De meeste studenten zijn dit niet gewend en het vraagt van de begeleidende docent dat deze in staat is om een veilige situatie te creëren. Kan hij dat niet, dan heeft dit een negatieve invloed op het welbevinden van de student en zal ook zijn houding en motivatie ten aanzien van het reflecteren afnemen.

Tijdens de WER-bijeenkomsten blijkt dat de structuur van de bijeenkomsten onduidelijk is. Het is algemeen bekend dat het ontbreken van structuur onveiligheid oproept. Elke Instituutsbegeleider verzint nu zijn eigen invulling voor deze bijeenkomsten. Veel andere invullingen dan het onderwijsleergesprek en het werken met de incidentmethode zijn er in dit onderzoek niet aan de orde gekomen en het is de vraag hoe de overige Instituutsbegeleiders dit doen.

Voor sommige studenten uit dit onderzoek wisselt de WER-groep gedurende het jaar van samenstelling. Dat gebeurde als zij op een opleidingsschool werden aangenomen waardoor zij begeleiding van een School-Instituutsbegeleider kregen. Ze moesten dan hun groep vaarwel zeggen.

Voor studenten die net aan een nieuwe opleiding beginnen is alles nieuw. Zij zitten niet te wachten op deze veranderingen.

Bovendien begint het groepsproces weer opnieuw wat het voor de student extra zwaar maakt. Het komt ook voor dat er weer andere eisen aan de studenten worden gesteld en dat er andere reflectieformats worden gebruikt. Zij die nog niet met FCC (First Class Cliënt, een programma te vergelijken met Blackboard) werken moeten dit nu wel gaan doen en anderen die ermee zijn begonnen, treffen een IB die er zelf ook niet mee kan werken en bij wie ze dus alle verslagen op schrift moeten aanleveren.

Werken vanuit leervragen van de student.

Op het moment van het onderzoek wordt het vraaggericht werken tot 'de manier van werken binnen de WER' verklaard. De manier waarop de Instituutsbegeleiders hiermee omgaan is krampachtig. Het gevolg is dat veel Instituutsbegeleiders steeds voor dezelfde werkvormen kiezen: enerzijds het onderwijsleergesprek waarbij ze ingaan op de ervaringen van studenten en anderzijds de

interviewmethode. Dit gebrek aan afwisseling van werkvormen is niet bevorderlijk voor de levendigheid van het lesgeven.

Aangezien er maar twee video's te zien zijn waarop twee Instituutsbegeleiders hun invulling voor de WER laten zien kunnen hier geen directe conclusies aan verbonden worden behalve misschien de volgende:

Het veralgemeniseren van een vraag van een enkele student is een goede manier om alle studenten bij het onderwerp te betrekken.

Duidelijk is dat beide docenten erg moeten trekken om vragen uit de groep boven tafel te krijgen.

Studenten vinden het duidelijk moeilijk om aan te geven wat ze willen leren op grond van hun ervaringen. Ze hebben blijkbaar geen vragen paraat. Studenten hebben allereerst een kader nodig voor hun vragen en verder is het nodig dat ze eerst weer met die ervaring in contact komen. Dat kan op verschillende manieren, met een bepaalde focus die door de docent wordt ingebracht via een video, een eigen verhaal, een krantenbericht of via een opdracht. (bijvoorbeeld een observatie-opdracht ten aanzien van een didactisch item) die tijdens de voorafgaande bijeenkomst wordt uitgedeeld.

Invulling van de WER-bijeenkomst: Begeleid

Beide docenten die op de video zijn opgenomen maken gebruik van het onderwijsleergesprek en doen veel moeite doen om de studenten erbij te betrekken. Dat vraagt veel van zowel de docent als van de studenten. Het valt de docenten kennelijk ook moeilijk om bij hun focus te blijven. Beide docenten dwalen gemakkelijk af en dat vraagt van de studenten veel qua structuur en uithoudingsvermogen. De onderwijsleergesprekken worden te onduidelijk om te kunnen blijven volgen en ze worden te lang. Wat vooral verduidelijking behoeft is de vraaggestuurde werkwijze. In het leerlijnenmodel is eigenlijk pas in jaar 3 en 4 sprake van vraaggestuurd onderwijs. Waarom dit door het management binnen de WER in jaar 1 en 2 ook geëist wordt is onduidelijk. Zowel docenten (Instituutsbegeleiders) als studenten hebben het hier erg moeilijk mee.

Een extra complicatie is het verschil in invulling tussen Instituutsbegeleiders. Zij vullen de WER-bijeenkomsten op een eigen wijze in. Aangezien de enige instructie voor het werken in deze bijeenkomsten is dat de IB moet werken met de ervaringen van de studenten is dat niet verwonderlijk. Aangezien de Instituutsbegeleiders geen bijscholing hebben gekregen in het vraaggestuurd leren is dat evenmin verwonderlijk. Ria en Ans lijken in hun werk nog het meest op elkaar. Ze werken zowel klassikaal als in (on)begeleide subgroepen. Tobias vindt het vreselijk om vraaggestuurd te moeten werken en stuurt middels thema's die hij aandraagt en die de studenten mogen aanvullen. Het is dus wel duidelijk dat de invloed van de begeleider op het leren binnen de WER-groep erg groot is.

Invulling van de WER-bijeenkomst: Onbegeleid

Onbegeleid werken binnen de WER-bijeenkomst vormt voor de studenten een mogelijkheid om in kleinere subgroepen te werken. Dit vormt een welkome afwisseling op het werken in de grote groep van ongeveer 16 (maar vaak ook meer) studenten. Binnen deze groepjes kunnen studenten bijvoorbeeld verslagen met elkaar vergelijken. Zij kunnen het bijvoorbeeld ook hebben over hoe ze nu reflecteren. Oefeningen waarbij studenten met elkaar bespreken hoe zij reflecteren lijken te helpen bij het leren reflecteren. Het maken van reflectieverslagen kost deze studenten de nodige moeite maar als ze het nut

ervan inzien doen ze het wel. Zij leverden meer reflectieverslagen in dan studenten bij wie dit niet aan de orde was geweest.

Natuurlijk kunnen bij dit onderdeel ook andere zaken aan de orde komen dan het reflecteren.

Onbegeleid werken met de incidentmethode

Als de structuur van het werken met de incidentmethode voor de studenten helder is, zijn zij goed in staat om ermee te werken.

Een begeleider kan echter meerwaarde bieden. Een voorbeeld: Tijdens de bespreking van een incident ging het over een allochtone jongen die zich zó gedemotiveerd gedroeg op zijn stage-adres dat hij van school gestuurd werd. De jongen spreekt de taal onvoldoende en begrijpt niet dat hij onderaan moet beginnen. Enkele studenten zien dit als een cultureel probleem en anderen niet. Er zit een allochtoon in de groep zit maar hem worden op dit gebied geen vragen gesteld. Een begeleider zou kunnen aangeven dat hij misschien (de ene allochtoon is de andere niet) een beter antwoord op deze vraag zou kunnen geven. Hier gaat de kans verloren om iets te leren over cultuurverschillen.

Een probleem dat bij het bespreken van deze casus optrad, vormde de vraag wat jij deze jongen nu zou adviseren. Er werd bedoeld als stagebegeleider. Een allochtone student snapte de bedoeling niet meer en dacht dat hijzelf die jongen zou moeten adviseren. Het werken met de intervisiemethode vraagt om een behoorlijk abstractievermogen. Samen kwamen deze studenten er echter wel uit.

Wat verder opviel aan het onbegeleid werken met de incidentmethode was dat de studenten geconcentreerd werkten. Tijdens de ronde 'Wat is de beste aanpak?' lijkt er het meest geleerd te worden omdat er dan verschil van mening en discussie ontstaat (hoewel dat laatste niet de bedoeling is).

De rol van de voorzitter is een erg belangrijke. Zijn aanpak bepaalt hoe goed er gewerkt wordt. Ook met slechts vier mensen lijkt er goed gewerkt te kunnen worden (meestal 6)

Er worden enkele leermomenten gemist omdat er geen begeleider is. De studenten nemen echt hun eigen verantwoordelijkheid. In hoeverre meespeelt dat ze opgenomen worden blijft onduidelijk.

Men zou het werken met de incidentmethode standaard op video kunnen opnemen omdat van het terugkijken van de video ook veel te leren valt. Instituutsbegeleiders kunnen achteraf zien wat er eventueel moet worden bijgestuurd.

Eerstejaarsstudenten vragen zich vaak het nut van deze methode af omdat elke situatie anders is. Ze kunnen soms niet goed van één incident naar de beroepspraktijk generaliseren. De instituutsbegeleider kan hen daarbij helpen.

Zeker tijdens het aanleren van de incidentmethode is het aan te bevelen een aparte ronde in te lassen om te evalueren:

- 1 of de methode goed gehanteerd is door de voorzitter
- 2 wat de individuele studenten ervan geleerd hebben
- 3 hoe veilig ze zich gevoeld hebben
- 4 met welke vragen ze eventueel zijn blijven zitten

Als de incidentmethode er eenmaal in zit is het zinnig om te variëren met andere intervisiemethoden (Hendriksen, 1986). Voor een gevoel van veiligheid onder elkaar en verantwoordelijkheid voor elkaar is het goed als er een tijd lang in hetzelfde groepje wordt gewerkt.

5.2.5 De verschillende reflectiemodellen

Hieronder worden de conclusies ten aanzien van het gebruik van de verschillende formats kort toegelicht.

Mondelinge ABC-tjes

De conclusie is dat het werken met mondelinge ABC-tjes ervaring vereist wil de begeleider het op zo'n manier kunnen doen dat de student er iets van leert.

Dat kan consequenties hebben voor mensen die moeite hebben met schriftelijk reflecteren. Het mondeling reflecteren kan niet zonder meer als vervanging worden ingezet.

Schriftelijke ABC-tjes

Het schrijven van ABC-tjes leert de student om redelijk snel tot een conclusie te komen waar ze wat aan kunnen hebben.

Het gevaar treedt echter op dat studenten tot een te snelle conclusie komen of dat ze conclusies trekken op basis van overtuigingen waar vraagtekens bij te zetten zijn.

Dit leidt tot de volgende notie voor de begeleiding van het leren reflecteren: De begeleidende docent moet zich afvragen of de student:

- te snel tot een conclusie komt en eerst zou moeten onderzoeken of er andere redenen ten grondslag liggen aan het gedrag van de ander dan de veronderstelde. De student moet in dit geval leren checken.
- een conclusie trekt vanuit een bepaalde overtuiging of verwachting. De begeleidende docent kan deze overtuiging ter discussie stellen.

Sommige studenten zijn zelf in staat om tot conclusies te komen waar ze wat van leren. Deze studenten kunnen vervolgens een diepgaander manier van reflecteren gaan hanteren zoals het beantwoorden van de vragen van Korthagen.

Of een student tot een conclusie komt waar hij wat van leert wordt duidelijk als de student iets ontdekt en als hij op grond daarvan een logische volgende stap neemt. Een voorbeeld is Anaam, die ontdekt dat ze niet té dicht bij de leerlingen moet komen, niet té persoonlijk moet worden en zich vervolgens afvraagt in hoeverre het erg is dat leerlingen persoonlijke vragen stellen en in hoeverre een leraar daarop antwoord moet geven. Ze gaat dit met haar begeleider bespreken.

De meeste studenten kunnen na uitleg met dit model uit de voeten. Feedback kan hen helpen om zich meer toe te spitsen op:

- het kort, concreet en beschrijvend weergeven van de Aanleiding
- bij B hoofdzaken te onderscheiden van bijzaken
- bij C tot een reële Conclusie ten aanzien van de inbreng te komen

Korthagen

- De studenten lijken in staat om hun denken, doen, willen en voelen te beschrijven maar hebben het wel nodig dat er specifiek naar gevraagd wordt.
- De samenhang tussen het eigen gedrag en het gedrag van hun leerlingen zien de studenten meestal niet. Het kan zijn dat dit aan de vraagstelling (wat is de samenhang tussen bovenstaande vragen?) ligt óf dat de studenten de vraag niet begrijpen.

Het is opmerkelijk dat alleen autochtone studenten met de vragen van Korthagen hebben gewerkt.

Het format is ondertussen veranderd en is er een toelichting gekomen op de vragen van Korthagen. Nú blijken studenten wél in staat om verbanden te leggen tussen hun eigen gedrag en dat van de leerlingen. Het schrijven van een reflectieverslag levert dan plotseling een veel groter leerrendement op. Op grond van de verslagen uit dit onderzoek zijn hier echter geen conclusies uit te trekken. De ervaring met de studenten van de vakgroep omgangskunde is echter dat studenten over het algemeen goed in staat zijn alternatieven aan te bieden. Soms zijn deze echter negatief geformuleerd of zijn ze niet erg realistisch. In het format zou opgenomen kunnen worden dat de alternatieven 'SMART' (Specifiek, Meetbaar, Acceptabel, Realistisch en Tijdgebonden) geformuleerd worden.

Leerwerkplannen en leerwerkverslagen

Voor studenten is het format van het leerwerkplan onduidelijk. Het Leerwerkplan biedt nu slechts de Mogelijkheid om leervragen op te nemen en de koppeling met de competentie te benoemen. Hierin zou echter ook het reflecteren via de reflectiemodellen, het werken aan het leerplan en leerwerkverslag en de WER-bijeenkomsten moeten omvatten.

Het Leerwerkverslag wordt soms als controlemiddel gezien in plaats van als leermiddel. Het LWV wordt ook wel gezien als een soort verzamelalbum waarin je bijhoudt wat je gedaan hebt.

Het doel van een Leerwerkverslag: 'laten zien wat de student in een bepaalde periode geleerd heeft', moet duidelijk worden toegelicht. Daarbij gaat het om wat de student geleerd heeft en niet om wat hij gedaan heeft. Veel studenten blijven bij het laatste steken. Als ze al beschrijven wat ze geleerd hebben, vergeten ze daar vaak een voorbeeld aan toe te voegen zodat het niet duidelijk is of ze inderdaad iets geleerd hebben of dat ze geleerd hebben een ander na te praten. (VB Ik geef meer structuur in mijn lessen; hierbij blijft onduidelijk op welke manier de student dit doet en zegt het in feite weinig)

Het leerwerkverslag moet dus een duidelijke structuur bieden die het leerrendement vergroot.

Een format zou in de beschrijving meer in de richting van 'het concreet benoemen' van leermomenten moeten gaan.

Als de manier van verslaglegging uitgebreid aan de orde komt tijdens de WER-bijeenkomsten, (bijvoorbeeld door studenten 'zelfgeschreven' reflectieverslagen te laten vergelijken met 'gestructureerde' reflectieverslagen in de vorm van een format) kunnen studenten ontdekken dat het aanbrengen van enige systematiek in het geschrevene veel voordelen biedt. Vervolgens kan worden gekeken naar de verschillende formats; welk format kan in welke situatie gehanteerd worden? Daarnaast zouden studenten verslagen, die erg algemeen gesteld zijn, kunnen vergelijken met verslagen die concreet uitgewerkt zijn in de zin dat er voorbeelden worden gegeven. Studenten zullen dan al snel de voordelen van de laatste zien.

Het levert weinig leerrendement op als men het structureren van een leerwerkverslag geheel aan het eigen inzicht van studenten overlaat. Hierover kan men dus beter afspraken maken waaraan alle Instituutsbegeleiders zich dienen te houden.

Vraag 6 van het Leerwerkverslag: 'Wat kan ik zeggen over mijn manier van werken?' levert te weinig op. Er hoort nog een andere vraag b) bij: 'Wat ga je verbeteren aan je manier van werken in een volgende WER-periode en hoe ziet dat er concreet uit?'

Studenten zijn over het algemeen geneigd om resultaten te beschrijven en niet het proces waarlangs zij tot deze resultaten gekomen zijn. Ook hieraan is te zien dat zij het doel van het format nog niet snappen. Dit doel dient dus te worden toegelicht. Als de IB haar keuze voor het beschrijven van een incident afkeurt zou hij moeten beargumenteren op grond waarvan hij deze afkeurt. Dat biedt de student houvast als zij een volgende keer opnieuw de keuze maakt. De IB moet dus voldoende feedback geven op het reflecteren door de studenten en hij moet transparant zijn in zijn beoordeling.

Studenten zien nog onvoldoende dat concrete voorbeelden meer getuigen van hun leerwinst dan het in het algemeen beschrijven van hun leerervaringen. Door bovenstaande manieren met elkaar te vergelijken en te vragen wat voor hen het duidelijkst is, zien ze echter al snel het verschil.

Bij het leren reflecteren kunnen Instituutsbegeleiders ontdekken dat er beperkende overtuigingen ten grondslag liggen aan bepaalde eisen die studenten zichzelf stellen. Zo'n eis is bijvoorbeeld het niet mogen maken van fouten. Het bevragen van deze overtuiging (bijvoorbeeld via de RET (Rationeel Emotieve Therapie) kan deze doen verdwijnen.

Het ontbreken van een goede begeleiding op de werkplek hoeft niet te zeggen dat studenten er niets van leren. Ze worden in die situatie op zichzelf teruggeworpen en dit kan hun zelfstandigheid vergroten. Het lijkt echter niet wenselijk dat dit gebeurt; studenten kunnen er ongemotiveerd door raken en veel andere belangrijke leerervaringen kunnen achterwege blijven.

Organisatorische voorwaarden voor het proces van Leren reflecteren (Context)

Welke organisatorische factoren noemen de studenten als van belang zijnde voor hun leerproces in de WER? Opvallend is dat hierbij een groot factoren naar voren komen. De vijf factoren die er in dit onderzoek uitspringen worden hieronder toegelicht.

5.2.6 Onduidelijkheid over de organisatie van de WER

De informatie over de organisatie van de WER staat op diverse plekken en komt niet altijd overeen. Dat gebeurt in de WER-gids, op de website 'Samen opleiden' en op FCC (First Class Client, een computerprogramma te vergelijken met blackboard).

Zowel Werkplekbegeleiders, Instituutsbegeleiders en Studieloopbaanbegeleiders communiceren met studenten en geven hen soms verschillende informatie over de WER. Studenten worden hier horendol van. Instituutsbegeleiders geven hun WER-programma op verschillende manieren vorm en stellen andere eisen aan de studenten. Dit is voor studenten niet te verteren.

5.2.7 Veel onduidelijkheid ten aanzien van de kaders

Bij de studenten bestaat erg veel onduidelijkheid ten aanzien van het leren reflecteren. Dit heeft te maken met de volgende vijf gebieden:

- Onduidelijkheid over de overgang van het oude onderwijsmodel, gebaseerd op het academisch en praktisch leren, naar een *duaal competentiegericht onderwijsmodel*

De studenten leren en werken nu tegelijkertijd. Dat is anders dan in het verleden. Van studenten wordt een meer zelfstandige en proactieve houding verwacht. Deze verwachting komt in de WER-bijeenkomsten niet expliciet aan bod. Vooral allochtone studenten die een ander onderwijsmodel gewend zijn waarin geen actieve leerhouding wordt gevraagd, hebben tijd nodig om die verwachtingen waar te kunnen maken. De Instituutsbegeleiders besteden hier echter tot op heden te weinig aandacht aan.

Voor docenten gaat de overgang van het ene onderwijsmodel naar het andere ook niet vanzelf. Van docenten die voorheen doceerden wordt nu een meer coachende houding verwacht. Het spreekt voor zich dat docenten zich die houding eigen moeten maken. Ze hebben daarbij professionele begeleiding nodig.

- Gebrek aan kennis van het *leerlijnenmodel*
Het leerlijnenmodel wordt onvoldoende toegelicht waardoor de context van het leren voor studenten onduidelijk is.
- Gebrek aan kennis van het *Nederlandse onderwijssysteem*
In de WER-groepen wordt er niet overal evenveel aandacht aan besteed.
- Gebrek aan kennis van de werking van het *ervaringsleren, de cyclus van Kolb*
Studenten zijn over het algemeen nog erg gewend aan het cognitieve leren. Aan ervaringsleren kennen zij weinig waarde toe, ze hebben soms zelfs het idee / gevoel dat ze er niets van leren.
- Overlap tussen het leren reflecteren tussen de WER-leerlijn en de SLB-leerlijn
Hier is al het een en ander over gezegd in hoofdstuk 5.1.

5.2.8 Solliciteren

Wil het leren in de WER-lijn effect sorteren dan zouden alle studenten tenminste bij de aanvang van periode drie, maar liever begin periode twee, over een stageplek moeten beschikken. Enkeligen zeggen letterlijk dat ze hier meer hulp bij hadden verwacht of ze geven aan zich hierop verkeken te hebben. Twee van hen was het niet bekend dat ze moesten solliciteren in het gebied van de opleiding. Ze solliciteerden dicht bij huis maar vingen bot als gevolg daarvan. De IB zou ook in kunnen gaan op het feit dat solliciteren tweerichtingsverkeer is. Als sollicitant bekijk je ook of de school aan jouw verwachtingen voldoet. Het is de vraag of je allochtone studenten die net in Nederland zijn mag vragen om zelfstandig te solliciteren. Uit dit onderzoek blijkt dat je hen daarmee overvraagt (zie ook Hanson, 2006). Ze hebben geen netwerk waarop ze een beroep kunnen doen. Ze moeten al zoveel organiseren en ondernemen. Het is niet vreemd dat ze datgene voor zich uitschuiven dat geen directe aandacht nodig heeft. Het lijkt beter om allochtone studenten die net in Nederland zijn gearriveerd of die bijvoorbeeld op een kostschool hebben gezeten een plaats op een opleidingsschool aan te bieden. Voor hen is het van groot belang dat zij begeleiding krijgen van begeleiders die kennis hebben van de behoeften van deze speciale categorie allochtone studenten.

5.2.9 Positie van de student op school

Het instituut werkt onvoldoende samen met de stagescholen. De verwachtingen van de opleiding ten aanzien van de begeleiding van de student zijn niet altijd even duidelijk. Dit gebeurt ondertussen al wel bij de opleidingsscholen ² maar de stagescholen in den lande moeten deze informatie van de site halen, iets wat moeite kost en daardoor niet altijd gebeurt. Er was ten tijde van het onderzoek nog geen gids voor de begeleiding door de Werkplekbegeleiders. De student voelt zich op de school niet ondersteund door zijn Instituutsbegeleider. Deze is te veel op afstand, mede omdat er in het eerste jaar geen schoolbezoeken plaats vinden. De studenten uit dit onderzoek geven het niet snel aan als ze geen goed contact met hun Werkplekbegeleider hebben. De relatie met de Werkplekbegeleider zou regelmatig ter sprake moeten komen in de begeleidingsgesprekken. Het ontbreekt aan afstemming tussen Instituutsbegeleiders en Werkplekbegeleiders.

5.2.10 Het gemis aan didactiek en onderwijskunde

Er is nog steeds geen duidelijke plek voor de didactiek en de onderwijskunde uit het vroegere curriculum. Vakgroepen kiezen elk een eigen oplossing voor het onderbrengen van deze onderdelen in het curriculum. Dit komt de studenten bij de vakoverstijgende onderdelen als de WER niet ten goede; het zaait onrust. De meeste studenten ontbreekt het aan voldoende didactische en onderwijskundige kennis en inzicht. Studenten voelen dit zelf ook als een gemis. Didactiek en onderwijskunde zouden een duidelijke plek in het curriculum moeten hebben.

² scholen die zich verbonden hebben met het opleidingsconcept van de Archimedes lerarenopleiding en opleidingspartners zijn geworden

6 Discussie en aanbevelingen

6.1 Terugblik

6.1.1 Inhoudelijk

Het lag in de bedoeling om meer te weten te komen van het reflecteren van allochtone studenten. Door het ontbreken van vergelijkbare reflecties is het onderzoek meer de kant opgegaan van het leren van ervaringen in de WER-leerlijn in het algemeen. Dit zou een theoretische verdieping ten aanzien van het leren van de werkplek veronderstellen. Hier hebben diverse mensen onderzoek naar gedaan. Er is echter niet voor gekozen om dit na afloop van het onderzoek alsnog te doen.

Dit onderzoek probeert het proces van het leren reflecteren van zes studenten op de lerarenopleiding in beeld te brengen. Van zoveel mogelijk kanten wordt het leerproces belicht. Dit heeft tot gevolg dat er erg veel zaken aan de orde zijn gekomen. Het is een onderzoek in de breedte geworden en niet zozeer in de diepte. Niettemin komen er een aantal belangwekkende zaken aan het licht als het ontbreken van duidelijke informatie en het onvoldoende aansluiten bij het beginniveau van de studenten waar het gaat om het leren reflecteren. Het ontbreken van duidelijke informatie kwam ook in het onderzoek van Hanson (2006) naar voren.

De verdienste van dit onderzoek is verder dat het een aantal didactische aangrijpingpunten heeft opgeleverd om het proces van leren reflecteren beter vorm te geven. Op grond van dit onderzoek zijn er tussentijds al diverse aanpassingen in de WER-lijn gedaan of worden er pogingen in die richting ondernomen. Zo is er nu een introductie op het model van Korthagen, komt er een beter format voor het leerwerkplan en -verslag en is er een werkgroep geformeerd om de afstemming van de WER- en de SLB-leerlijn te verbeteren. De professionalisering van de Werkplek- en Instituutsbegeleiders neemt concretere vormen aan.

Tenslotte is er een lijst opgesteld met onvolkomenheden in het reflecteren die handig is voor instituutsbegeleiders bij het geven van feedback (zie bijlage 8).

6.1.2 Organisatorisch

Het verplicht inleveren van ABC'tjes bleek uit de WER-gids geschrapt. Dit had grote gevolgen voor het onderzoek. Van een aantal studenten moesten nu mondelinge ABC'tjes worden afgenomen. Deze zijn echter niet te vergelijken met schriftelijke.

Het reserveren van tijd van de deelnemende docenten bleek erg lastig te zijn. Docenten voelden zich in de eerste jaren van de invoering van het leerlijnenmodel overbelast.

Daarnaast bestond er nog een organisatorische handicap. Het schrijven van het onderzoeksverslag heeft erg veel tijd gekost. Ook al stond er 0,4 fte voor, het bleek ondoenlijk om het onderzoek op een goede manier te combineren met het docentschap, in dit geval een deeltijdbaan. Het docentschap kent qua hoeveelheid werk veel pieken en weinig dalen. Dit ging wel eens ten koste van tijd voor het onderzoek.

6.2 Beleidsaanbevelingen

In deze paragraaf treft u een aantal aanbevelingen aan die uit dit onderzoek naar voren komen. Hierbij is vooral gekeken naar mogelijkheden om het werken in de WER-groepen en de organisatie van de WER te verbeteren. De eerste aanbevelingen zijn vooral bestemd voor de instituutsbegeleiders, de laatstgenoemde voor het management van de Archimedes lerarenopleiding

De belangrijkste aanbevelingen ten aanzien van het leren reflecteren die Beijer (2006; zie ook Beijer 2007) gedaan heeft in haar boek 'Ghita, Mohammed en Ömer op de HBO-opleiding', onderschrijf ik van harte:

- 1 Maak van reflectievaardigheid een expliciet ontwikkelpunt
- 2 Leer studenten omgaan met feedback
- 3 Stem de verschillende vormen van begeleiding op elkaar af
Ik zou daar een vierde aanbeveling aan toe willen voegen:
- 4 Biedt eerstejaars studenten die niet tijdig een werkplek hebben gevonden een plaats op een opleidingsschool aan.

Hieronder geef ik nog enkele meer specifieke beleidsaanbevelingen.

6.2.1 Verbetering van het leren in de WER-groepen (instituutsbegeleiders)

- **Het creëren van een veilige leersituatie**

Veel eerstejaarsstudenten voelen zich verloren in de grote groep. Ze zijn erg druk met het verwerven van een plaatsje in de groep. Groepsdynamisch gezien is dat een gezonde ontwikkeling. Het zou voor sommige Instituutsbegeleiders een eye opener kunnen betekenen als zij op deze manier naar hun groep zouden kijken. Een bijscholing van Instituutsbegeleiders op groepsdynamisch gebied zou vooral ten goede komen aan de mensen die nu te weinig uit de verf komen in de grote groep. Zeker waar dit groepen betreft die meer dan 16 deelnemers hebben. Vanuit dit oogpunt gezien, zou de WER-groep zeker niet groter dan 16 studenten mogen zijn. De IB zou in dat geval ook de mogelijkheid hebben / houden om regelmatig de groep te splitsen waardoor hij regelmatig een kleiner deel zou kunnen begeleiden. Nu kiest men nog vaak voor een gezamenlijk begeleid en een gezamenlijk onbegeleid deel, terwijl veel studenten behoefte hebben aan een meer persoonlijke aanpak. Dat kan dus anders. De Instituutsbegeleider zou meer aandacht kunnen besteden aan het op gang brengen van de onderlinge interactie. Dit versterkt de groepsontwikkeling.

Eerstejaars studenten krijgen al met zoveel nieuwe dingen (leren op een HBO, nieuw leerlijnenmodel, aanvragen vrijstellingen, werken met FCC, etc.) te maken dat het beter is hun contacten tot die met de eigen vakgroep te beperken. De begeleiders hebben op die manier ook meer tijd voor hun studenten beschikbaar. Dit gaat overigens niet op voor vakgroepen met veel eerstejaarsstudenten die alleen de propedeuse komen halen. Dit vormt een ander probleem dat buiten de focus van dit onderzoek ligt. Een tweede voordeel van vakspecifieke WER-begeleiding is dat de lijnen tussen IB en SLB erg kort zijn, iets waarvoor veel te zeggen valt, gezien het bindend studieadvies in het eerste jaar.

Ten slotte is voor het leren reflecteren een gevoel van veiligheid een absolute voorwaarde. Voor de eerstejaars student is het leren binnen de context van de vakgroep veiliger dan die daarbuiten.

- **Leren van elkaar**

Als de groep voldoende veilig is kan men meer van elkaar leren. Het beeld dat de student van leren heeft moet dit echter niet in de weg staan. Sommige studenten blijven volharden in het feit dat ze alleen van een docent konden leren. Het zou goed zijn als de IB 's zich meer bewust zijn van deze overtuigingen zodat ze de student helpen om andere ervaringen op te doen die deze overtuiging weerspreken.

De verwachtingen van de studenten botsen regelmatig met die van de Werkplekbegeleiders. Dit staat het leren op de werkplek heel erg in de weg. Instituut Archimedes zou er goed aan doen haar verwachtingen ten aanzien van wat de studenten geacht worden op een school te doen / leren duidelijker te maken. Studenten moeten zich niet het hulpje van de docent voelen maar iemand die mag uitproberen en leren.

- **Een heldere structuur in de WER-bijeenkomst**

De studenten zouden in de WER-groep tijdens de eerste twee jaren van de studie gebaat zijn bij een duidelijke structuur en een goede input van de docent.

Tot nu toe hanteerde iedere IB zijn eigen indeling van de bijeenkomst.

Het is aan te bevelen dat de WER-bijeenkomst steeds dezelfde opbouw kent. Dit bevordert de structuur en daardoor wordt meer veiligheid geboden. Het is handig om de volgende driedeling te hanteren:

- 1 Afstemmen op elkaar, op het doel van de bijeenkomst, op de context
- 2 Inhoud van de bijeenkomst :Thema bewerken door middel van een leuke werkvorm /
Intervisie / Presentaties
- 3 Afsluiting van de bijeenkomst; leerwinst benoemen, afspraken maken etc.

Als er op FCC in ieder geval voor beginnende Instituutsbegeleiders voldoende mogelijkheden staan kan de IB hieruit putten voor de invulling van zijn bijeenkomst. Niet met de bedoeling om via een omweg het programmeerstuurde lesgeven weer in te voeren maar om programma-ideeën bij de hand te hebben als er een vraag van de studenten in een bepaalde richting komt. Daarnaast kunnen IB'ers leren om opgedane ervaringen zó voor te structureren dat studenten tijdens een volgende bijeenkomst met dezelfde soort ervaringen komen. Vervolgens kan er dan themagericht worden gewerkt met afwisselende werkvormen. Sowieso kan er steeds afgewisseld worden met begeleide intervisie en met persoonlijke of groepsgewijze counselingsgesprekjes. Daarnaast kan zo nu en dan aan studenten worden gevraagd om presentaties te houden ten aanzien van een bepaald onderwerp op hun school zodat ze ook leren om te laten zien wat ze geleerd hebben.

- **Feedback geven en ontvangen**

Als de studenten in het eerste jaar meer zouden leren over het geven en ontvangen van feedback zouden zij zich niet zo snel machteloos voelen als zij niet goed overweg kunnen met hun werkplekbegeleider. Dit zou eveneens een goede uitwerking hebben op de veiligheid in de WER-groep. De relatie met de IB zou zeker verstevigd worden door een schoolbezoek.

- **De didactiek van het leren reflecteren**

Reflectie is niet iets wat een student alleen tijdens zijn studie doet maar het is een algemeen verschijnsel bij mensen die in de praktijk iets willen leren. Stilstaan bij de manier waarop studenten leren in het dagelijks leven en de parallel trekken met het leren tijdens de werkzaamheden op school is een goede eerste stap. Studenten kunnen een leerervaring inbrengen waarbij de Instituutsbegeleider hen de cyclus van Kolb als het ware zelf laat invullen. Ze zullen al doende ontdekken dat het reflecteren een onmisbare stap is om dit leerproces methodisch en gericht en daardoor ook zelfgestuurd te kunnen laten verlopen. In het dagelijks leven kijken mensen graag de kunst bij elkaar af. Studenten zijn hierop geen uitzondering. De docent kan van dit gegeven gebruik maken door observatieopdrachten te geven om didactische onderdelen van het 'doceren', coachen en ander onderwijsgedrag in kaart te brengen. Studenten krijgen op deze manier tevens inzicht in de didactische kant van het les geven. Dergelijke observatieopdrachten kunnen in tweede instantie over pedagogische interventies worden gegeven. Door eerst naar de ander te kijken vormen de studenten ideeën over wat zij zelf zouden doen als zij op de plaats van de docent zouden staan. Deze observaties vormen op hun beurt het uitgangspunt voor leervragen / leerdoelen ten aanzien van het uitproberen van eigen gedrag. Zo wordt de basis gelegd voor toekomstige reflecties op het eigen gedrag.

Zodra studenten aan het reflecteren zijn hebben zij behoefte om te weten of ze het op een goede manier doen. Daarbij kunnen voorbeelden van anderen erg verhelderend werken. Op de digitale leeromgeving kunnen voorbeelden van goede en slechte reflecties worden geplaatst evenals de voorwaarden waaraan een goed reflectieverslag moet voldoen. Studenten kunnen hun eigen reflecties hieraan scherpen.

Als de studenten een periode lang elke week een reflectieverslag moeten inleveren waarop zij de volgende week al feedback krijgen, versnelt dit het proces van leren reflecteren in grote mate. Het helpt ook als er eisen aan deze verslagen worden gesteld.

Het aantal reflectieverslagen dat moet worden ingeleverd kan al snel minder worden. Zodra de student een goed resultaat kan laten zien kan men de reflecties beperken tot één verslag volgens het model van Korthagen (of volgens een ander model) en één leerwerkverslag per periode. Voor de studenten is het aantrekkelijk als zij kunnen variëren in vormen van verslaglegging. De verschillende formats kunnen op de digitale leeromgeving worden geplaatst.

Het verschil tussen reflecteren binnen de WER-leerlijn en reflecteren binnen de SLB leerlijn moet de studenten duidelijk worden gemaakt maar het zou nog mooier zijn als die verschillen al duidelijk werden door de verschillende manieren die er voor het reflecteren gehanteerd worden.

Als alle IB'ers (en SLB'ers) worden geprofessionaliseerd in het begeleiden van het leren reflecteren komt dat het leerproces van de studente ten goede.

Als het reflecteren een nog onbekende en onveilige leerstijl vormt, kan een lesbezoek of ontvangen feedback een goede aanleiding geven tot een mondelinge reflectie.

6.2.2 Verbeteren van de organisatie van de WER-leerlijn (management)

- **Duidelijkheid over hoe er geleerd wordt**

Het blijkt nodig dat er voor alle studenten een goede inleiding komt op het studeren aan de Archimedes lerarenopleiding (competentiegericht, vraaggestuurd, duaal en zelfverantwoordelijk).

Dit kan plaats vinden in de introductieweek, tijdens de Studieloopbaanbegeleiding (SLB) of beter nog, door ouderejaarsstudenten tijdens een coachingstraject dat het hele eerste jaar duurt en dat onderdeel kan uitmaken van de SLB. Op deze manier leren ouderejaarsstudenten het coachen van jongerejaarsstudenten (derdejaars of vierdejaars studenten coachen op aanvraag eerstejaars studenten). Er is nu al een dergelijk project speciaal voor allochtone studenten maar dit werkt stigmatiserend en er wordt niet aan deelgenomen door allochtone studenten die zich niet allochtoon voelen en evenmin door autochtone studenten die dit even hard nodig zouden hebben.

Als bovenstaande niet te realiseren is dan zou er tenminste duidelijkheid moeten komen over de leerlijn waarin bovenstaande informatie wordt verstrekt. De SLB-leerlijn lijkt daarvoor de meest aangewezen leerlijn.

- **Informatievoorziening**

De informatie over de WER staat erg verspreid en komt niet altijd overeen. De informatie staat in de WER-gids, op de website en op FCC. Daarnaast geven Werkplekbegeleiders, Instituutsbegeleiders, Algemeen Praktijkbegeleiders en Studieloopbaanbegeleiders soms verschillende informatie aan de studenten. Studenten moeten bovendien een aantal mensen af voor handtekeningen onder het bevestigingsformulier voor hun stage. Zij weten deze mensen niet altijd gemakkelijk te vinden, zeker niet als deze parttime werken. Dit moet eenvoudiger kunnen. Veel studenten en IB'ers en SLB'ers ervaren dit als overlast.

- **Solliciteren**

Voorstel: De eerstejaars krijgen in het eerste jaar een stageplek aangeboden door het instituut. Dit gebeurt vanaf periode 2 zodat de studenten hier in periode 1 op kunnen worden voorbereid. Pas op het eind van het eerste jaar gaan de studenten zelf solliciteren naar een werkplek in jaar 2. Ze moeten dan naar een andere school. Ze worden begeleid met het solliciteren naar hun volgende werkplek.

Als na zorgvuldige intake blijkt dat een allochtone student specifieke begeleiding nodig heeft, is een plaats op een opleidingsschool wenselijk omdat deze scholen een betere relatie met de lerarenopleiding hebben, over een gekwalificeerde werkplekbegeleider beschikken en in een WER-groep terecht komt die het hele jaar bijeen blijft onder begeleiding van dezelfde Instituutsbegeleider.

- **Contact met de stagescholen**

De werkplekbegeleiders op de stagescholen weten vaak niet wat er van de studenten wordt verwacht. Instituut Archimedes zou hier meer helderheid over dienen te geven. Nog beter zou het zijn als iemand pas mag begeleiden als hij een bepaald professionaliseringstraject achter de rug heeft.

- **Overlap WER-leerlijn met de SLB-leerlijn**

In beide leerlijnen wordt met dezelfde reflectiemodellen gewerkt. In beide leerlijnen wordt er met leerwerkplannen en leerwerkverslagen gewerkt en in beide leerlijnen wordt er intervisie gehouden. Voor studenten zou het overzichtelijker zijn als elke leerlijn een eigen wijze van reflecteren vraagt. Binnen de SLB-lijn wordt er op een meta-niveau gereflecteerd; hier kan de student bijvoorbeeld onderzoeken of het docentschap iets voor hem is. Daarbij zou hij zijn meer concrete reflecties uit de WER-lijn als informatiebron kunnen gebruiken.

- **Professionaliseren en functieprofiel**

Om te kunnen professionaliseren moet je weten waartoe je professionaliseert. Van de Instituutsbegeleider wordt heel veel gevraagd. Een voorbeeld ter verduidelijking: Kennis over samenwerkend leren, frontaal lesgeven, het nieuwe leren en dergelijke is bij de eerstejaarsstudenten onvoldoende aanwezig. Op de scholen komen de studenten echter dagelijks met dezelfde onderwijsvorm in contact waardoor het idee kan post vatten dat dit de enige manier van onderwijs is. De student zou kennis van verschillende onderwijsvormen kunnen verwerven aan de hand van het vergelijken van de verschillende onderwijsmethoden waarbinnen de studenten les geven maar dat is een heel moeilijke vraag voor studenten die nog moeilijk kunnen aangeven op welke gebieden die dan met elkaar verschillen. De studenten zouden wel de vorm van onderwijs van hun eigen school in kaart kunnen brengen en presenteren. De begeleidende docent kan deze onderwijsvormen vervolgens met elkaar vergelijken en de studenten de voor- en nadelen van deze onderwijsvormen laten ontdekken. Dat vereist van docenten echter een andere didactische insteek dan het uitleg geven over deze onderwijsvormen, iets wat de meeste docenten gewend zijn om in een dergelijke situatie te doen. Wordt bovenstaande vaardigheid nu verwacht van een Instituutsbegeleider? Er is tot op heden geen functieprofiel aanwezig. Hetzelfde geldt voor de Werkplekbegeleider.

- **Aandacht voor integratie taalvaardigheid**

Studenten die zich mondeling en schriftelijk onvoldoende kunnen uitdrukken hebben extra aandacht en oefening in taalvaardigheid nodig die gerelateerd is aan de opleiding die ze volgen. Dergelijke taalondersteuning wordt nu nog incidenteel geboden binnen opleidingen, zoals in de vakgroep wiskunde van de lerarenopleiding maar zal de komende jaren uitgebreid worden. Deelname aan bijspijkercursussen heeft weinig effect omdat de cursussen los van de opleiding staan. Alle Instituutsbegeleiders dienen geprofessionaliseerd te worden vanuit het HU-brede project 'Taalontwikkeland onderwijs in het HBO', een project waarin op student-, docent- en teamniveau de ontwikkeling van taalvaardigheid wordt geïntegreerd in studie- en beroepstaken. Voor meer informatie over specifieke maatregelen voor allochtone studenten in het reguliere programma verwijs ik naar Beijer (2006; 2007)

6.3 Suggesties voor verder onderzoek

Er resteren vele vragen rond de WER-praktijk. Om er enkele te noemen:

- Kolb heeft vier leerstijlen in kaart gebracht maar geeft aan dat mensen de hele cyclus moeten doorlopen willen ze het leerproces rond maken. Wat kan mensen die een andere leerstijl als voorkeur hebben (en dat zijn vele van onze studenten) motiveren om zich ook het reflecteren meer eigen te maken? Hoe kun je reflecteren aantrekkelijk maken?
Reflecteren raakt van de verschillende leerstijlen het meest de eigen persoon en is daarmee de meest onveilige leerstijl om mee te beginnen. Moet de student wel beginnen met reflecteren in jaar 1?
Moet er niet eerst meer kennis aanwezig zijn, willen leerlingen weten waarop ze kunnen reflecteren? Er zijn studenten die in het eerste jaar nog nauwelijks toekomen aan zelf te handelen. (Leren) Observeren zou in het eerste jaar wel eens een handiger insteek kunnen zijn voor de studenten.
- Is het verstandig bij het leren reflecteren meteen al te werken met reflectiemodellen? Dit zou wel eens contraproductief kunnen werken daar waar de studenten niet in staat zijn de reflectiemodellen te doorgronden.
- Het zou interessant zijn om te onderzoeken hoe reflecteren samenhangt met leeftijd. Over het algemeen reflecteren Deeltijdstudenten beter dan Voltijdstudenten. Dit geldt echter niet voor alle Voltijd- en Deeltijdstudenten. Wat maakt nu precies het verschil tussen mensen die goed kunnen reflecteren en mensen die dat minder goed kunnen? Ligt dit aan de leeftijd en het daarbij horende gebrek aan ervaring waar het voltijders betreft? Ligt de voorwaarde in de behoefte om te willen leren reflecteren of zijn er ook andere factoren in het spel?
- Studenten die moeite hebben met reflecteren na de actie zouden wel eens sterren kunnen zijn in het reflecteren tijdens de actie. Onderzoek hiernaar is belangrijk.

7 Literatuur

Beijer, J. (2006). Ghita, Mohamed, Nadya en Ömer op de HBO-opleiding. Vier casestudies van HBO-studenten. Hoe opleiders studiesucces kunnen vergroten in hun dagelijkse praktijk. Hogeschool Utrecht, Lectoraat in de multiculturele school.

Beijer, J. (2007). Mohamed en medestudenten op de lerarenopleiding. Verslag van vier casestudies. Onder de loep, nummer 11. Hogeschool Utrecht, Lectoraat in de multiculturele school.

De Bie, D & J. de Kleijn (2001). Wat gaan we doen? Het construeren en beoordelen van opdrachten. Houten: Bohn, Stafleu, Van Loghum.

Dewey, J. (1933). How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Boston, Heath & Co.

Elshout-Mohr, M. (2000). Vind je mij een goede reflecteerder? In Q.L. Merckies (Red.). Reflecteren door professionele begeleiders (pp. 133-151). Leuven/Apeldoorn: Garant.

Cohn, R.C. (1983). Van psycho-analyse naar themagecentreerde interactie, bouwstenen voor een pedagogisch systeem voor onderwijs, vorming en hulpverlening. Baarn: H. Nelissen.

Groen, Mirjam, (2006). Reflecteren de basis. Op weg naar bewust en bekwaam handelen. Groningen/Houten: Wolters Noordhoff.

Hanson, M. (2006). Naar een leerwerkplek: ervaringen van allochtone studenten en hun begeleiders. Onder de loep, nummer 5. Hogeschool Utrecht, Lectoraat in de multiculturele school.

Hendriksen, J. (1986). Intervisie bij werkproblemen, procesmatig en taakgericht problemen oplossen. Soest: H. Nelissen B.V..

Hatton, N & D. Smith (1995). What pre-service teachers can learn from studies of teacher's work. Teaching and teacher Education, 15, p. 229-242.

Korthagen, F., B. Koster. K. Melief & A. Tichelaar (2002). Docenten leren reflecteren. Soest: Uitgeverij Nelissen.

Lewin, K. (1951). Field theory in social science, New York, Harper.

Maanen, M. van (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. Curriculum Inquiry, 6, pp. 205-228.

Remmerswaal, J. (1995). Handboek groepsdynamica, een inleiding op theorie en praktijk. Soest: Uitgeverij Nelissen.

Ruijters, M. (2006). Liefde voor leren. Wolters Kluwer Business.

Schön, D. A. (1987). Educating the reflective practitioner. Towards a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Skemp, R.R. (1979). Intelligence, learning and action. Chichester: Wiley.

Verloop, N. (1995). De leraar. In: Lowyck, J. & N. Verloop (red.) Onderwijskunde, een kennisbasis voor professionals, pp. 109 -150. Groningen: Wolters noordhoff.

Zeichner, K.M., & D.P. Liston (1987). Teaching student teachers to reflect. Harvard Educational Review, 57 (1), pp. 23-48.

Bijlage 1 ABC(D) model

A Wat is er gebeurd? <u>A</u> nleiding?	
B Wat was daaraan <u>B</u> elangrijk voor mij?	
C Tot welk voornemen leidt dit? <u>C</u> onclusie	
(Hier is later aan toegevoegd) : D Wat ga je met dit voornemen <u>D</u> oen?	

Bijlage 2 Vragen van Korthagen

<p>Fase 1</p> <p>Handelen/ ervaring opdoen</p>	<p>1 Wat wilde ik bereiken?</p> <p>2 Waar wilde ik op letten?</p> <p>3 Wat wilde ik uitproberen?</p>	
<p>Fase 2</p> <p>Terugblikken</p>	<p>Wat gebeurde er concreet?</p> <p>wat wilde ik?</p> <p>wat deed ik ?</p> <p>wat dacht ik?</p> <p>wat voelde ik?</p>	
<p>Fase 3</p> <p>Formuleren van essentiële aspecten</p>	<p>Hoe hangen de antwoorden op de vorige vragen met elkaar samen?</p> <p>Wat is daarbij de invloed van de context / de school als geheel?</p> <p>Wat betekent dat nu voor mij?</p> <p>Wat is dus het probleem (of de positieve ontdekking)?</p>	

Bijlage 3: Leerwerkplan

Leerwerkplan periode:	Opmerkingen WB:				
Naam student:	Goedkeuring WB:				
Activiteiten die ik ga doen voor de school of de WB.	Leervraag per activiteit (Je kunt hierbij ook weer leervragen van de vorige periode opnemen.)	Geplande einddatum	Leervraag beantwoord? ja/nee	Hoort bij Competentie (1 t / m 7)	Welk Bewijsstuk en waar is dit te vinden?
1	1	1	1	1	1
2	2	2	2	2	2
3	3	3	3	3	3
4	4	4	4	4	4
5	5	5	5	5	5
6	6	6	6	6	6
7	7	7	7	7	7
8	8	8	8	8	8
Hoe ga ik bovenstaande aanpakken?	Hoe ga ik dit per leervraag aanpakken? Wat heb ik ervoor nodig? Op wie kan ik een beroep doen?				

Collegiale feedback door::		
Vragen:		
Tips:		

Bijlage 4 Leerwerkverslag

Student:	Vakgroep:
Periode:	School:
1a Welke feedback heb ik in voorgaande periode gekregen?	1b Wat heb ik gedaan met feedback uit de voorgaande periode?
2a Was mijn planning effectief?	2b Werkte ik efficiënt?
3 Wat zijn per leervraag de antwoorden op mijn leervragen en hoe ben ik aan die antwoorden gekomen? Vermeld ook welke literatuur je hebt gebruikt.	
4 Beargumenteer per leervraag aan welke competenties je hebt gewerkt	
5 Welke bewijsstukken heb ik voor mijn competenties en waar zijn die te vinden? Geef bij elk bewijs een onderbouwing: <ul style="list-style-type: none"> • Hoe heb ik dit bewijs geëvalueerd en met welk resultaat? • Welke conclusie verbind ik daaraan voor mezelf? 	
6 Wat kan ik zeggen over mijn manier van werken? (me inzetten, verantwoordelijkheid nemen, initiatief nemen, al of geen plezier hebben in het werk, hulp vragen, doelgericht werken, samenwerken, efficiënt werken, effectief / resultaatgericht werken)	
7 Welke moeilijkheden kwam ik tegen en wat heb ik daaraan gedaan?	
8 Slot: terugblik en vooruitblik	
Collegiale feedback door: (in de vorm van vragen, tips):	

Bijlage 5 Leerlijnenmodel van de lerarenopleiding

Propedeusefase	Hoofdfase		Afsluitingsfase
Aanbodgericht		Vraaggericht	
Werkervarings-reflectielijn	Werkervarings-reflectielijn	Werkervarings-reflectielijn +	Werkervarings-reflectielijn +
Integrale lijn: (geïntegreerde) opdrachten voornamelijk door de <u>opleiding</u> gestuurd	Integrale lijn: (geïntegreerde) opdrachten voornamelijk door de <u>opleiding</u> gestuurd	Integrale lijn (geïntegreerde) opdrachten door de <u>student</u> i.s.m. het veld gestuurd	Integrale lijn (geïntegreerde) opdrachten door de <u>student</u> op het werk gestuurd
Conceptuele leerlijn	Conceptuele leerlijn	Conceptuele leerlijn	Conceptuele leerlijn
Vaardigheden-leerlijn	Vaardigheden-leerlijn	Vaardigheden-leerlijn	Vaardigheden-leerlijn
Studieloopbaan-begeleiding	Studieloopbaan-begeleiding	Studieloopbaan-begeleiding + Assessment Afstudeer-bekwaam	Studieloopbaan-begeleiding + Assessment Startbekwaam

Bijlage 6 Reflectieverslagen

Data ABC-tjes:

Maartje (auth)	3x + één mondeling	IB:	Ria
Yvette (auth)	3x + één mondeling	IB:	Ria
Renaldo (all)	0	IB:	Ria
Nora (all.)	0 + één mondeling	IB:	Ans
Anaam (all.)	6x	IB:	Ans later
Tobias			
Kevin (all.)	1x	IB	Ans

Data Korthagen

Maartje (auth.)	2x
Yvette (all.)	1x

Data Leerwerkverslagen

Maartje (auth)	1 maakt elke week logboekantekeningen
Yvette (auth)	0 maakt uitgebreide weekverslagen, geen leerwerkverslagen gezien
Renaldo (all)	0 reflectieverslagen, ook geen leerwerkverslagen, (wel 1 SLB verslag)
Nora (all.)	2 periode 1 en perioden 3 en 4
Anaam (all.)	0 maakt elke week logboekantekeningen; geen leerwerkverslagen gezien
Kevin (all.)	3 periode 1 en 2 en een inwerkverslag van periode 3

Totaal aantal reflectieverslagen:

Maartje (auth)	7
Yvette (auth)	4
Renaldo (all)	0
Nora (all)	3
Anaam (all)	7
Kevin (all)	4

Video-opnamen

WER-bijeenkomst met Ria	25 - 04 - '05	Maartje
WER-bijeenkomst met Ans	14 - 03 - '05	Nora en Kevin
WER-bijeenkomst met Tobias	13 - 06 - '05	Anaam en maatje
Zelfstandig werken tijdens de WER-bijeenkomst	21 - 03 - '05	Subgroep van zes studenten waaronder Nora en Kevin
Zelfstandig werken met de incidentmethode	07 - 03 - '05	Subgroep van vier studenten waaronder Renaldo

Bijlage 7 Enquête voor de IB's van jaar 1VT en DT, februari 2005

Vul onderstaande gegevens in:

<p>Jaren ervaring als stagebegeleider:</p> <p>< 5 jaar omcirkel wat</p> <p>> 5 jaar van toepassing is</p> <p>waarvan jaar als IB (vul in)</p>	<p>Volgtijd / Deeltijd / Beide (streep door wat niet van toepassing is)</p>
--	---

Dit is een enquête met zowel voorgestructureerde als open vragen. Wil je de open vragen zo concreet mogelijk beantwoorden?

Kruis bij de voorgestructureerde antwoorden het rondje aan dat van toepassing is.

Meerdere antwoorden zijn mogelijk.

- 1 Kun je aangeven hoe jij je studenten leert reflecteren?
- 0 Ik laat hen het boekje 'Leren van lesgeven' lezen
- 0 Ik laat hen een reflectieformulier invullen en loop dat klassikaal met hen na
- 0 Ik schrijf feedback bij hun verslagen
- 0 Ik geef hen mondeling feedback op hun verslagen
- 0 Ik geef een college over (het belang van) reflecteren
- 0 De studenten leren het vooral van elkaar, daar zorg ik voor
- 0 Anders; nl..
- 2 Wat vind je van de opbouw in de reflectie: ABC, Model van Korthagen?
- 3 Vind je dat de student zelf moet kunnen kiezen uit verschillende reflectiemogelijkheden?
- 4 Sommige studenten zijn niet zo goed in het schriftelijk reflecteren vanwege dyslexie of vanwege taalprobleem. Bied je in een dergelijk geval een alternatief?
- 0 Ja 0 Nee
- a) Zo ja, welk alternatief bied je?
- 5 Zijn er groepen studenten te noemen die meer moeite hebben met reflecteren dan andere studenten?
- 0 Ja 0 Nee
- a) Welke groepen zijn dat?
- b) Zo ja, zou je hun moeite (per groep) kunnen omschrijven?

- 6 Hoe goed vind je jezelf in het reflecteren?
- 0 Ik kan goed reflecteren
 - 0 Ik vind het zelf ook lastig
 - 0 Ik zou me hier graag in willen professionaliseren
- 7 Wat vind je lastige situaties bij het begeleiden van het leren reflecteren?
- 8 Wat vind je überhaupt van reflecteren als instrument voor eerstejaars studenten om te leren van hun werk?

Eventuele opmerkingen ten aanzien van deze enquête of ten aanzien van het reflecteren van je studenten. Ik hoor het graag!
Dank voor je medewerking!

Bijlage 8 Onvolkomenheden in het reflecteren

Als een student een hekel heeft aan reflecteren en het ligt aan zijn houding dan heeft het weinig zin om verder te gaan. Dan zal eerst zijn houding aan de orden moeten komen. Niet expliciet, want dat maakt de situatie meestal erger, maar impliciet door de student te bevragen. Hieronder wordt aangegeven hoe er aan die houding gewerkt kan worden.

- Moeite willen doen om zich goed uit te drukken en zien dat dit van belang is. Check: Heeft de student enig idee over hoe leesbaar de tekst voor een ander is?
- Open staan om te reflecteren. Check: ziet de student het nut van reflecteren in?
- Kunnen concentreren omdat de aandacht zich op één onderwerp richt. Check: blijft de student bij hetzelfde onderwerp?
- Kunnen / durven focussen op eigen gedrag; dit is vaak moeilijk omdat veel studenten geneigd zijn de problemen die ze ondervinden aan anderen toe te schrijven. Check: focust de student op het eigen gedrag of haalt hij er van alles bij?
- Open staan voor feedback. Check: is er afweer te bespeuren?
- De tijd willen nemen om opnieuw te denken en te voelen, geduld. Check: is er sprake van ongeduld?
- Kritisch kunnen zijn naar zichzelf, afstand kunnen nemen. Soms is het handig de student te vragen hoe het voor hem zou zijn als zijn beste vriend dit gebeurd was.
- Creativiteit / vindingsrijkheid ten aanzien van het zien van andere mogelijkheden. Soms is het handig de student te vragen hoe zijn beste vriend / maatje / collega dit aan zou pakken.
- Voorbij het veroordelen gaan; bij een veroordeling van het eigen gedrag stopt het leren. Dit vraagt om mildheid ten opzichte van het maken van fouten. Ook hier werkt het goed om de student zichzelf te laten vervangen door een goede vriend. Het blijkt vaak dat ze veel milder voor anderen zijn dan voor zichzelf.

De IB kan een cruciale rol vervullen door stil te staan bij een aantal onvolkomenheden in het reflectieproces. Dit is overigens wel een tijdrovende bezigheid omdat het reflecteren een individueel proces is. Bovendien zijn er grote verschillen van studenten ten aanzien van het reflecteren.

Zolang de student de zin van het schriftelijk reflecteren nog niet inziet zal hij het niet uit zichzelf doen. Het moge duidelijk zijn dat de student dus eerst de zin van het schriftelijk reflecteren moet kunnen ervaren, wil hij de zin ervan inzien. Ook hier kan de IB een belangrijke rol vervullen.

De ene student zegt dat hij nu eenmaal niet meer doet dan nodig is en de andere vindt dat ze al voldoende geleerd heeft van het doen. Als de student echter succes oogst door het reflecteren is hij gemotiveerd om ermee door te gaan.

Veel eerstejaars studenten schuiven schriftelijk werk voor zich uit. Zelfs al vindt een student reflecteren leuk, hij zal er wel de tijd voor moeten nemen. De docent doet er goed aan, aandacht te besteden aan het tijdstip waarop de student het beste kan reflecteren. Reflecteren is namelijk niet goed mogelijk als het incident, waarop de student reflecteert, zich al langer geleden heeft voorgedaan.

Bijlage 9 Verschillende niveau's van reflectievaardigheid

1 Beginsituatie	2 Tussenfase	3 Gevorderde fase
In de beginfase waarin benodigde studievaardigheden worden geoefend:	In een tussenfase waarin Deelvaardigheden worden geoefend:	In een gevorderde fase waarin zelfstandig reflecteren een rol speelt in supervisie:
<p>A Ervaart de persoon dat hij of zij een eigen inbreng heeft in gebeurtenissen en de interpretatie daarvan?</p> <p>B Kan de persoon een voorval plaatsen in een wat breder perspectief van vergelijkbare voorvallen?</p> <p>C Is de persoon zich ervan bewust dat vakbekwaamheid berust op goed gebruik van eigen interpretatie- en gedragsmogelijkheden?</p>	<p>A Kan de persoon over het eigen handelen en interpreteren systematisch en begrijpelijk rapporteren?</p> <p>B Kan de persoon overeenkomsten en verschillen aangeven met goed gekozen en vergelijkbare voorvallen?</p> <p>C Kan de persoon aanvankelijke interpretatiekaders ter discussie stellen en herstructureren?</p>	<p>A Kan de persoon reflecteren over eigen ervaringen in de beroepsuitoefening als component van een supervisiegesprek?</p> <p>B Kan de persoon reflecteren over eigen ervaringen in de supervisie, als aanzet tot verbetering van het eigen professionele handelen?</p>

Bron: Elshout-Mohr, Merkies (2000)