

Reflectie binnen het middelbaar beroepsonderwijs bij studenten verpleegkunde

Bachelorthesis Onderwijskunde, Universiteit Utrecht

Henckel, C.J.F. - 3453596

Huiden, E.M. - 3456285

Koops, J. - 3312038

Begeleider: Drs. H. Schaap
Juni 2010

Samenvatting

Doel. In dit onderzoek staat het onderwerp 'reflectie' binnen het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) centraal. Reflectie wordt omschreven als een vorm van probleem oplossen waar je het denken over acties koppelt aan eerdere gedragingen. Reflecteren op gedane acties om zo tot gedragsverandering te komen. Door het reflecteren kunnen de integratie van theorie, praktijk en intuïtieve kennis bevorderd worden, iets wat in het mbo in sterke mate aan de orde komt. **Methode.** In dit onderzoek is onderzocht op welke objecten en dimensies mbo-studenten verpleegkunde reflecteren. Tevens is er in dit onderzoek geanalyseerd of er een verschil optreedt tussen reflecteren over de stagecontext en reflecteren over de schoolcontext. Er is daarmee getracht een antwoord te vinden op de volgende onderzoeksvraag: 'Op welke objecten en dimensies reflecteren mbo-studenten verpleegkunde?'. De deelnemers van dit onderzoek waren vijftien eerstejaars mbo-studenten verpleegkunde niveau 4, uit dezelfde klas van het ROC in Utrecht. Bij deze deelnemers zijn open interviews afgenomen, welke gericht waren op de stagecontext of de schoolcontext. Deze gegevens zijn getranscribeerd en gecodeerd, waarna de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid voldoende bleek te zijn. **Resultaten.** Vanuit de analyse van de gegevens komen een aantal resultaten naar voren. Binnen de schoolcontext is te zien dat de objecten: 'zelf' (27%), 'taak' (23%) en 'kennis' (20%) het meeste aanbod komen. Binnen de schoolcontext komen ook de dimensies: 'technisch-instrumenteel' (36%) en 'emotioneel' (26%) het meeste naar voren. Binnen de stagecontext worden de objecten: 'anderen' (21%), 'professionele identiteit' (20%) en 'taak' (20%) het meeste gereflecteerd. In de stagecontext komen de dimensies: 'technisch-instrumenteel' (37%) en 'politiek' (25%) het meeste aanbod. **Conclusie.** Binnen de schoolcontext is er voornamelijk gereflecteerd over het eigen leerproces, het leren van theorie, het uitvoeren van opdrachten en het uiten van emoties. Het uiten van emoties was daarbij voornamelijk gericht op de onvrede die er heerste over de school zelf. Binnen de stagecontext kwam naar voren dat de studenten meer reflecteerden over het beroep verpleegkunde, de opdrachten binnen het werkveld en de omgang met begeleiders en patiënten.

Inleiding

Reflectie is een abstract begrip die een breed scala aan definities en interpretaties kent. Diverse wetenschappers hebben hier een visie over.

Dewey (1993) beschrijft reflectie als een vorm van probleem oplossen, waar je het denken over acties koppelt aan eerdere gedragingen. Dit heeft als doel leerlingen bewust te maken van eigen handelen, waar ze zichzelf nog in kunnen verbeteren. De reflectieve acties die leerlingen ondernemen, door over zichzelf te reflecteren, hangt nauw samen met hun kennis, opvattingen en houding over bepaalde zaken. Grant en Zeichner (1984) en Noffke en Brennan (1988) beschrijven reflectie als reflectief denken; het overdenken van je gedragingen of acties om dit later om te zetten in reflectieve acties. De reflectieve acties die leerlingen ondernemen, door over zichzelf te reflecteren, hangt nauw samen met hun kennis, opvattingen en houding. Boud, Keogh en Walker (1985), Boyd en Fales (1983) beschrijven reflectie als volgt: 'Binnen een leeromgeving is reflectie een algemene term voor intellectuele en affectieve activiteiten, waar individuen zich bezighouden met het onderzoeken van hun ervaringen die leiden tot nieuwe kennis en waarderings.'

Reflectie is onder te verdelen in drie niveaus (Fuller, 1970, Smith en Hatton, 1993 en Valli, 1992). Het laagste niveau van reflectie is de *technische rationaliteit*. Hierin maken de leerlingen een begin met het reflecteren op eigen en elkaars handelen op basis van voorgeschreven vaardigheden die ze moeten bezitten. Een volgend niveau

is *reflection-on-action*, waarbij het gaat om achteraf reflecteren op een gedane actie. In een gesprek met een begeleider of medestudent wordt dieper op de actie ingegaan om te achterhalen waar het precies fout of goed ging met als doel gedragsverandering teweeg te brengen (Schön, 1983; 1987). Het hoogste niveau van reflecteren wordt *reflection-in-action* genoemd. Deze vorm van reflectie is gericht op reflectie die tijdens een handeling plaatsvindt. In dit onderzoek wordt de nadruk gelegd op; *reflection-on-action*, omdat er wordt teruggeblikt op uitgevoerde handelingen.

Korthagen en Kessels (1999) stellen dat mensen van nature reflecteren op ervaringen. Dit geeft aan dat reflectie een natuurlijk proces is, wat voortdurend plaatsvindt. Reflectie is een dynamisch en continu proces, waarbij studenten terugblikken op uitgevoerde handelingen, om zo hun eigen handelen te verbeteren. In het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) beginnen studenten met reflecteren, wat later noodzakelijk is om het handelen in de beroepspraktijk te verbeteren. Reflecteren is voornamelijk van belang bij een beroep dat plaatsvindt in een praktische setting, zoals verpleegkunde (Atkins & Murphy, 1993). Dit is de hoofdreden waarom dit onderzoek gericht is op deze beroepssector. De keuze voor deze beroepssector zal in de methodesectie nader toegelicht worden.

Middelbaar beroepsonderwijs

Het mbo is een vorm van onderwijs dat vooral gericht is op praktijkgericht onderwijs. Studenten dienen competenties te behalen die aantonen dat zij in staat zijn om vereiste kennis, vaardigheden, beroepshouding en motivatie kunnen aantonen voor bepaalde handelingen die worden verricht (Nijhof, 2008). In het begrip 'competentie' staat centraal: het vermogen 'to do something' (Finch & Crunkilton, 1979). Studenten die een mbo-opleiding volgen, leren hun toekomstige beroep in een praktische context.

Momenteel is het competentiegericht onderwijs binnen het mbo verplicht. In Nederland wordt het competentiebegrip, in de begin jaren '90, in eerste instantie gethematiseerd vanuit de noodzaak om de kwalificatiestructuur als communicatiemiddel tussen onderwijs en arbeid te verbeteren (Onstenk, De Bruijn, & Van de Berg, 2004). Het competentiegericht onderwijs is erop gericht om het onderwijs op school meer te koppelen aan de arbeid die wordt geleverd (Onstenk et al., 2004). Een student moet inzien dat het behalen van de juiste competenties een belangrijk aspect is van het behalen van een diploma in de richting van het toekomstige werkveld. Het beroep vormt de grondslag voor bepaalde competenties. De competenties van studenten zouden dienovereenkomstig moeten worden beoordeeld in het werkveld (Nijhof, 2008). Daarnaast kan een competentie alleen in de concrete situatie bepaald worden. Bailey (2004) beschrijft dat het gaat om 'working knowledge' dat gericht is op efficiënte oplossingen en prestaties binnen een bepaald werkveld. Om binnen het competentiegericht onderwijs verantwoorde keuzes te maken is inzicht nodig. Reflecteren kan hierbij een goed leermiddel zijn. Daarnaast zou door het reflecteren de integratie van theorie, praktijk en intuïtieve kennis bevorderd worden (Eraut, 1994), iets wat in het mbo in sterke mate aan de orde is. Studenten die een mbo-opleiding volgen, krijgen de mogelijkheid om theorie aan praktijk te koppelen door middel van stages.

Verpleegkunde

Een verpleegkundige is iemand die geschoold is in het uitvoeren van verpleegkundige taken. Verpleegkundigen houden zich bezig met het geven van verpleegkundige zorg. Onder deze zorg valt de basiszorg, zoals de persoonlijke verzorging als wassen en aankleden, maar ook wondverzorging, observatie, rapportage en

gespecialiseerde zorg. Daarnaast houdt de verpleegkundige zich bezig met het begeleiden van patiënten, zoals de omgang met patiënten en het bevorderen van zelfredzaamheid.

Verpleegkundigen werken in een omgeving waar reflecteren een vast onderdeel is van de dagelijkse werkzaamheden. Reflectie kan er toe leiden dat de student kritisch leert kijken naar het handelen in diverse situaties. Koetsenruijter, van der Heide en Wit (2001) stellen dat reflectie kan bijdragen aan de ontwikkeling van het beroep, het beroepsprofiel en een eigen visie op verplegen. Bovendien behoort het reflectievermogen tot de competenties van een professional (Korthagen & Vasalos, 2005; Platzer & Snelling, 1997; Schön, 1992).

Objecten van reflectie

Reflecteren is niet alleen gericht op de cognitieve denkprocessen maar ook op het onderwerp waarop gereflecteerd wordt: het *object*. Studenten richten zich, tijdens de reflectie over gedane acties en ervaringen, op verschillende objecten van reflectie. Zoals de theorie die is geleerd op school, de vaardigheden die zij gebruiken in de praktijk en de persoonlijke opvattingen over wat zij belangrijk vinden tijdens het functioneren als een verpleegkundige (Stokking, Van der Schaaf, Leenders, & De Jong, 2004). Reflectie moet tevens diepgaan in de zin van kwesties die verder gaan dan actie en gedrag en ook omgaan met onderliggende overtuigingen en aannames (Schön, 1993; Hatton & Smith, 1995).

In dit onderzoek staan objecten van reflectie centraal, waarbij gebruik gemaakt is van objecten die Stokking et al. (2004) in een studie onderscheidt: kennis, gedrag, zelf, professionele identiteit, taak en anderen.

De kennis en opvattingen van een persoon over de praktijk bepalen in hoge mate hoe hij of zij nieuwe situaties interpreteert (Putnam & Borko, 1997). *Kennis* verwijst naar de vereiste theorie afkomstig uit de literatuur, die de student nodig heeft tijdens het leerproces om een taak te volbrengen.

Gedrag uit zich in acties die worden uitgevoerd door individuen. Deze acties vinden plaats in de dagelijkse praktijk en zijn observeerbaar door anderen. Daarnaast kan gedrag ook voort komen uit het observeren van anderen, waarbij individuen het gedrag van andere individuen imiteren, ook wel 'modelling' genoemd.

Indien er gesproken wordt over *zelf*, wordt er gedoeld op persoonlijke kwaliteiten of motieven die individuen bezitten binnen een leerproces.

Identiteit heeft betrekking op wie of wat iemand is, mensen kunnen verschillende betekenissen hechten aan zichzelf, of de betekenissen zijn toegekend door anderen (Beijaard, 1995). *Professionele identiteit* wordt omschreven als de persoonlijke waarnemingen die men doet en de professionele standaarden die men hanteert tijdens het functioneren als verpleegkundige.

De *taak* richt zich op verschillende specifieke werkzaamheden die een verpleegkundige moet uitvoeren. Met het object *anderen*, worden overige personen, zoals patiënten, familie en collega's bedoeld die aanwezig zijn bij het professioneel handelen in de beroepspraktijk. Praktijkbeoefenaars moeten zich realiseren dat hun waarnemingen van een situatie, er slechts één is van meerdere visies (Oosterheert, 2001). De manier waarop een praktijkbeoefenaar iets interpreteert hoeft niet per se hetzelfde te zijn aan hoe een ander persoon het ziet.

In appendix 1a worden deze objecten geïllustreerd door middel van praktijkvoorbeelden.

Dimensies van reflectie

Boven genoemde objecten van reflectie zijn volgens Stokking et al. (2004) onlosmakelijk verbonden met dimensies van reflectie. Van Manen (1977) stelt dat er drie hiërarchische levels van reflectie zijn. In de laagste level beschrijft Van Manen (1977) dat het gaat om een technologisch proces dat van invloed is op keuzes die gemaakt worden in de praktijk. Het gaat hierbij om kennis en theorie die studenten gebruiken om de taak te volbrengen. Het middelste level heeft betrekking op de waardeoordelen en verwachtingen die onderliggend zijn aan de keuzes in de praktijk. In het hoogste level gaat het om de culturele ervaringen die worden opgedaan in de praktijk. Volgens Kelchtermans (2007) zijn de volgende dimensies van reflectie te onderscheiden: technisch-instrumenteel, moreel, politiek en emotioneel. Van deze dimensies zal worden uitgegaan in dit onderzoek.

De dimensie *technisch-instrumenteel* verwijst naar 'hoe-vragen'. Het gaat hier om de manier waarop een taak is uitgevoerd en welke strategieën of trucs er zijn gebruikt. Het geeft inzicht hoe er is gehandeld in bepaalde situaties.

De *morele* dimensie heeft te maken met normen en waarden van personen, verwachtingen die personen hebben en professionele identiteit. Al deze aspecten zijn van invloed op de wijze waarop gehandeld wordt in de praktijk.

De *politieke* dimensie heeft betrekking op de organisatorische en structurele context van de beroepspraktijk. Het gaat hier om interesses, loyaliteit, macht en verantwoordelijkheden.

De *emotionele* dimensie heeft te maken met de emoties van de student die teweeg worden gebracht door de confrontatie met de beroepspraktijk. Te denken valt aan gevoelens, passie, frustratie en idealen.

In appendix 1b worden deze dimensies geïllustreerd door middel van praktijkvoorbeelden.

Doel

In de wetenschappelijke literatuur is er veelvuldig onderzoek gedaan op het gebied van reflectie bij studenten. Te denken valt aan studies van onder andere Korthagen (2007) en Kelchtermans (2007). In tal van deze studies worden theoretische modellen gepresenteerd over de manier waarop reflectie zou moeten verlopen. Het ALACT-model van Korthagen en Kessels (1999) beschrijft het reflectieproces als een cyclisch proces dat een vaste volgorde doorloopt. Echter, het ALACT-model beschrijft weinig over de inhoud van het reflectieproces. Het wordt niet duidelijk welke objecten (Stokking et al., 2004) en dimensies (Kelchtermans, 2007) er binnen het reflectieproces bij studenten naar voren komen. Tevens is er weinig bekend over de inhoud van reflectie in de beroepspraktijk van mbo-studenten verpleegkunde. Hoe objecten en dimensies van reflectie naar voren komen binnen het reflectieproces van eerstejaars mbo-studenten verpleegkunde is nog niet duidelijk. Dit heeft geleid tot de volgende onderzoeksvraag:

Op welke objecten en dimensies reflecteren mbo-studenten verpleegkunde?

Deze onderzoeksvraag is op te delen in een aantal subvragen:

- *Welke objecten van reflectie komen het meeste voor bij mbo-studenten verpleegkunde*
- *Welke dimensies van reflectie komen het meeste voor bij mbo-studenten verpleegkunde?*
- *Zijn er verschillen tussen de stage- en schoolcontext wat betreft objecten en dimensies?*

Waarover studenten reflecteren kan van belang zijn voor onderzoekers, docenten en mensen binnen het werkveld van de verpleegkunde. Als er aangetoond wordt welke objecten en dimensies naar voren komen binnen de stage- en schoolcontext dan kunnen docenten en mensen binnen het werkveld daarop inspelen. De docenten kunnen meer inzicht verwerven in wat er in de studenten omgaat en waar ze vooral op reflecteren. Dit kan aanvullende informatie geven aan de docent om gesprekken over reflectie meer te sturen in de juiste richting. Zodat de begeleiding van de student hierop kan worden aangepast. Daarnaast zouden eventuele lessen over reflectie meer gericht kunnen zijn op de objecten en dimensies van reflectie die voorkomen bij de studenten. Of juist op de objecten en dimensies die vrijwel niet voorkomen in het reflectieproces van studenten, om deze te stimuleren.

Meer inzicht verkrijgen in de objecten en dimensies die binnen reflectie naar voren komen, kan een belang voor de wetenschap zijn. Dit inzicht in reflectie kan worden gebruikt om de opleiding te verbeteren en om er achter te komen hoe eerstejaars studenten verpleegkunde reflecteren.

Naast onze onderzoeksvraag en subvragen zijn er in dit onderzoek een drietal verwachtingen. Ten eerste wordt er verondersteld dat er objecten en dimensies van reflectie zijn die in meerdere mate zullen voorkomen tijdens het reflectieproces bij mbo-studenten. Verwacht wordt dat studenten in de stagecontext meer zullen reflecteren op de objecten 'gedrag' en 'taak' en op de dimensie 'emotioneel'. Deze verwachting komt voort uit het feit dat studenten in een stage ook daadwerkelijk acties uitvoeren, dus bezig zijn met gedrag, gevoelens en emoties die daarbij komen kijken.

Aangezien er in een schoolcontext meer sprake is van het vergaren van theoretische kennis en strategieën is de verwachting, dat studenten in deze context voornamelijk zullen reflecteren op het object: 'kennis' en de dimensie 'technisch-instrumenteel'.

Ten slotte wordt er verwacht dat er verschillen te zien zijn tussen het reflecteren op de stage- en schoolcontext. Zoals bovenstaande suggereert, zullen studenten die reflecteren op de schoolcontext op andere objecten en dimensies reflecteren, dan studenten die reflecteren op de stagecontext. Dit heeft naar verwachting te maken met het perspectief van de student op leren in de stagecontext en het leren op school. Waarbij het leren in de stagecontext meer gericht zal zijn op praktische aspecten en het leren op school voornamelijk gericht zal zijn op het vergaren van theoretische kennis.

Methode

Deelnemers

De deelnemers van het onderzoek zijn vijftien eerstejaars mbo-studenten verpleegkunde, niveau 4. Er is gekozen voor eerstejaars studenten omdat in dit leerjaar het proces van reflecteren begint. Juist op dit moment is reflectie cruciaal, omdat de studenten in dit jaar voor het eerst stagelopen, waarbij reflectie een belangrijke rol inneemt. Deze studenten zitten nog deels op school en lopen niet alleen stage (zoals in latere jaren), waardoor er uitspraken kunnen worden gedaan ten aanzien van beide contexten. In de periode (april 2010) waarin de uitvoering van dit onderzoek plaatsvond, was een groot gedeelte van het schooljaar al verstreken. De studenten beschikten daardoor, in zowel de stage- als schoolcontext, over voldoende ervaring om over beide contexten uitspraken te kunnen doen.

Er is gekozen voor vijftien studenten omdat er verwacht wordt dat de data die verkregen wordt door middel van een kwalitatief onderzoek, van dusdanig grote omvang is dat de data bij meer deelnemers

onoverzichtelijk wordt. Als je namelijk meer deelnemers hebt, wordt het lastig om het geheel te overzien (Baarda, 2009).

In dit onderzoek is er bewust gekozen voor studenten van de opleiding verpleegkunde, omdat deze studenten binnen hun opleiding veelvuldig bezig zijn met reflecteren op het eigen handelen, zowel binnen de stageplek als tijdens hun dagelijkse bezigheden op school (Atkins & Murphy, 1993).

Instrumenten

Bij een open interview wordt uitgegaan van één startvraag en/of enkele topics die gebruikt kunnen worden tijdens het afnemen van het interview (Baarda, De Goede, & Van Der Meer, 2007). De keuze voor het afnemen van open interviews komt voort uit het feit dat dit type interview vrij snel informatie geeft over veel verschillende onderwerpen. Het geeft de interviewer tevens de mogelijkheid om dieper op bepaalde reflectieprocessen in te gaan.

Tijdens het interview is gebruik gemaakt van een topiclijst (zie appendix 2) waarin onderwerpen beschreven staan die terug dienen te komen in het interview. De topiclijst diende hier als geheugensteun voor de interviewer.

Daarnaast is er gebruik gemaakt van een voicerecorder waarmee de interviews met de respondenten werden opgenomen, zodat de verzamelde data nogmaals beluisterd kon worden tijdens het uitwerken van de data. Er is aan alle respondenten voorafgaand aan het interview gevraagd of ze bezwaar hadden dat het interview werd opgenomen. Indien een respondent hier bezwaar tegen had, werd de voicerecorder niet gebruikt.

Door gebruikmaking van een voicerecorder komt de kwaliteit van de gegevens ten goede, omdat de onderzoeker zich volledig kan richten op het gesprek en zich minder hoeft te concentreren op het maken van aantekeningen. Daarnaast vergroot het opnemen van interviews de kwaliteit van het onderzoek, want de onderzoeker hoeft niet te selecteren in wat de respondent allemaal zegt (Boeije, 2005).

Design

In dit onderzoek is er gebruik gemaakt van een kwalitatief onderzoeksdesign met behulp van interviews die zijn gehouden met eerstejaars studenten verpleegkunde. Omdat 'reflectie' een centrale rol inneemt tijdens dit onderzoek, is een kwalitatief onderzoek de best passende methode om de juiste data te verzamelen. Daarnaast gaat het om een situatie waarin het om praktische en ethische redenen moeilijk is om kwantificerend te werk te gaan (Boeije, 2005).

Procedure

Nadat bekend was welke onderzoeksgroep nodig was voor de uitvoering van dit onderzoek, was het ROC bereid om haar medewerking te verlenen.

Aan de hand van de criterialijst en de topiclijst, waarin de objecten en dimensies van reflectie aan de orde komen, is er een pilot-onderzoek uitgevoerd bij drie studenten. Dit is gedaan om de deelnemers en de instrumenten te testen op validiteit. Op deze manier is er onderzocht of de instrumenten meten wat ze beogen te meten. Tevens is dit uitgevoerd om de interviewers te laten oefenen met het goed afnemen van een interview. Op grond van deze informatie is de topiclijst bijgesteld, zodat deze optimaal bruikbaar was voor de daadwerkelijke

dataverzameling. De topiclijst bestond in eerste instantie uit vragen die gesteld konden worden in het interview. Het pilot-onderzoek heeft uitgewezen dat het effectiever was om steekwoorden te gebruiken, zodat het open karakter van de interviews behouden kon blijven. Na bijstelling van de topiclijst, is er gestart met de dataverzameling. De data is op één dag verzameld bij dezelfde klas studenten. Tijdens een les studieloopbaanbegeleiding zijn er telkens drie studenten tegelijk uit de klas gehaald voor een interview van vijftien minuten. Iedere interviewer werd steeds voorzien van één student, waar het interview onafhankelijk van de andere studenten en de andere interviewers, plaatsvond. Op deze manier werden de interviewer en student niet onnodig afgeleid door aanwezige prikkels van buitenaf.

Zoals eerder in het onderzoek aangegeven zijn er vijftien studenten van dezelfde groep geïnterviewd. Deze groep is random opgesplitst in één groep van acht studenten en één groep van zeven studenten. De groep van acht studenten is geïnterviewd met betrekking tot het reflecteren op de stagecontext. De stagecontext was gericht op een onderwerp die de studenten hebben uitgevoerd tijdens hun stage. Hierbij valt te denken aan het oefenen van een reanimatie, het verschonen van een bed of de omgang met een dementerende patiënt.

De interviewers zijn het interview met een algemeen gedeelte gestart waarin de interviewers kort een beeld probeerden te vormen van de student die wordt geïnterviewd, tevens zorgt het algemene gedeelte er voor dat de student wordt gerustgesteld. Vervolgens is er een wending gemaakt in de richting van de context waarover het interview ging, hetzij de school of stagecontext. Echter, het bleef onvermijdelijk dat een interview een andere wending aannam, gezien het feit dat er sprake was van open interviews. Het was aan de interviewers om de juiste vragen te stellen en om de topics op de juiste context toe te passen. De interviews zijn in een tijdsbestek van 1,5 uur afgenomen.

Na de afname van de interviews zijn de data getranscribeerd en gecodeerd in Microsoft Word.

Data analyse

De verkregen data bestond uit vijftien uitgeschreven interviews. Als eerste zijn de uitgewerkte interviews gezamenlijk getranscribeerd tot werkbare teksten. De gehele tekst is getranscribeerd op uitspraken van de studenten en daarna op betekenisvolle zinnen die van belang zijn voor het onderzoek. Met uitspraken worden antwoorden van studenten bedoeld, bijvoorbeeld: *'De mensen zijn vergeetachtig en ze weten zelf niet meer hoe of wat. Dus het is dankbaar om ze te helpen bij bepaalde dingen.'* Uit de getranscribeerde data zijn de vragen van de interviewers verwijderd, zodat alleen bruikbare data overbleef. Enige voorbereiding was van belang om de data geschikt te maken voor analyse, dit proces heet *'data preparation'* (Boeije, 2005). De overgebleven data bestond uit uitspraken van studenten die konden worden geplaatst binnen objecten en dimensies van reflectie. Daarna zijn de interviews over de bepaalde contexten bij elkaar gezet, zodat er twee werkbare bestanden werden gecreëerd. Omdat kwalitatief onderzoek doorgaans een grote hoeveelheid data oplevert, is goed databeheer van belang voor de transparantie en controlebaarheid door anderen van wat er zich heeft afgespeeld tijdens het onderzoek en in het bijzonder tijdens de analyse (Boeije, 2005). Alle uitspraken van de respondenten zijn genummerd waarna er vervolgens per context honderd uitspraken random zijn geselecteerd. Dit is gedaan aan de hand van een online random integer generator programma. Deze uitspraken zijn vervolgens onafhankelijk van elkaar door alle drie interviewers gecodeerd aan de hand van een codeboom. De codeboom is ontworpen aan de hand van de criterialijst (zie appendix 1a en 1b). Met behulp van de criterialijst is er getracht overeenstemming tussen de beoordelaars te verkrijgen, zodat er betrouwbare uitspraken kunnen worden gedaan.

De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid dient $>.6$ te zijn (Crano & Brewer, 2008). Door in dit onderzoek deze maat voor betrouwbaarheid aan te houden, konden er betrouwbare uitspraken worden gedaan over de uitkomst van de dataverwerking. De Cohen's Kappa tussen de drie interviewers is berekend voor de beide contexten. Uit tabel 1 en 2 blijkt dat tussen de interviewers, in beide contexten, de betrouwbaarheid $>.6$ is. Dit betekent dat de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid voldoende is.

Tabel 1. Cohen's Kappa tussen interviewers betreffende schoolcontext

Interviewer	Cohen's Kappa Object school	Cohen's Kappa Dimensie school
Interviewer 1*2	.62	.60
Interviewer 1*3	.78	.77
Interviewer 2*3	.79	.72

Tabel 2. Cohen's Kappa tussen interviewers betreffende stagecontext

Interviewer	Cohen's Kappa Object stage	Cohen's Kappa Dimensie stage
Interviewer 1*2	.62	.61
Interviewer 1*3	.73	.66
Interviewer 2*3	.78	.73

Er is gekeken naar de frequentie van toekenning aan bepaalde codes aan uitspraken van de studenten. De interviews zijn geanalyseerd door de codes te tellen die voorkwamen in de interviews. Er is op deze manier duidelijk geworden in welke mate bepaalde objecten (Stokking et al., 2004) en dimensies (Kelchtermans, 2007) meer of minder naar voren kwamen binnen reflectie van mbo-studenten verpleegkunde. Alle gegevens die vanuit de gecodeerde stukken zijn verkregen, zijn verwerkt in tabellen en grafieken om het zo visueel mogelijk te maken.

Resultaten

Betrouwbaarheid

De twee contexten die gebruikt zijn in dit onderzoek, schoolcontext en stagecontext, zijn getest op betrouwbaarheid. Na de analyse is de data in SPSS verwerkt, waarna de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid is uitgerekend aan de hand van Cohen's Kappa. In onderstaande tabellen zijn de berekende Kappa's van de beide contexten weergegeven.

Reflectie bij studenten verpleegkunde

In totaal zijn er tweehonderd uitspraken meegenomen in de resultaten van dit onderzoek. Per context zijn er honderd uitspraken verwerkt en geanalyseerd. In tabel 3 staan de percentages weergegeven van de objecten van reflectie die voorkwamen binnen de school- en stagecontext.

Tabel 3. Percentages objecten van reflectie

Objecten	Percentage schoolcontext	Percentage stagecontext	Percentage totaal per object
Kennis	20%	11%	31%
Gedrag	6%	14%	20%
Zelf	27%	14%	41%
Professionele identiteit	13%	20%	33%
Taak	23%	20%	43%
Anderen	11%	21%	33%
Totaal	100%	100%	

Objecten

Uit tabel 3 is te concluderen dat de objecten ‘kennis’, ‘zelf’ en ‘taak’ gezamenlijk 70 procent voorkomen in de reflectie over de schoolcontext. De objecten ‘anderen’, ‘professionele identiteit’ en ‘gedrag’ komen aanzienlijk minder naar voren. Het object ‘professionele identiteit’ komt 13 procent terug in het reflectieproces, het object ‘anderen’ 11 procent en het object ‘gedrag’ komt maar in 6 procent van de gevallen terug binnen de schoolcontext.

In de stagecontext komen de objecten ‘anderen’, ‘taak’ en ‘professionele identiteit’ gezamenlijk 61 procent voor in de reflectie over de stagecontext.

Tabel 4 beschrijft de verschillen in percentages tussen de beide contexten. Het grootste verschil in percentages tussen de twee contexten laat zien dat het object ‘anderen’ 10 procent meer voorkomt in de stagecontext. Bij het object ‘professionele identiteit’ is te zien dat deze in de stage- en schoolcontext nagenoeg gelijk voorkomt.

Tabel 4. Verschil in percentages tussen beide contexten

Objecten	Percentage verschil tussen beide contexten	Schoolcontext	Stagecontext
Kennis	9%	+ 9%	
Gedrag	8%		+8%
Zelf	7%	+7%	
Professionele identiteit	1%		+7%
Taak	3%	+3%	
Anderen	10%		+10%

Schoolcontext

Een aantal objecten van reflectie zijn door de onderzoekers geselecteerd om te illustreren hoe bepaalde objecten van reflectie te koppelen zijn aan een uitspraak van een student binnen de *schoolcontext*. Om de objecten die vaak voorkomen te illustreren volgen hieronder enkele voorbeelden van uitspraken van de studenten. De eerste uitspraak van de student is een voorbeeld van een uitspraak die is gekoppeld aan het object ‘zelf’: *‘Ik vind het lastig om mij te veranderen omdat ik faalangst heb en dyslexie.’* Deze uitspraak illustreert dat een student inzicht heeft in zijn eigen persoon en zelf ziet waar hij/ zij tegenaan loopt binnen zijn eigen leerproces. Binnen de

schoolcontext kwam het object 'taak' vaak naar voren. Een voorbeeld van een uitspraak die een student geeft op het object 'taak' is als volgt: *'We moesten een portfolio maken en dan ben ik daar wel een paar dagen druk mee, omdat ik het goed wil maken en dan ga ik er wel even goed mee aan de slag.'* De student beschrijft dat hij/ zij vanuit school een opdracht heeft gekregen en hoe hij/ zij hiermee aan de slag gaat. Tevens komt het object 'kennis' veel voor binnen de schoolcontext. Een voorbeeld uitspraak van een student is: *'Anatomie is een moeilijk vak om te leren'*. De studenten geven binnen dit object aan welke kennis ze moeten leren en bezitten.

Stagecontext

Hieronder volgen enkele uitspraken van studenten die betrekking hebben op de objecten 'anderen', 'taak' en 'professionele identiteit' uit een interview gericht op de *stagecontext*. Een voorbeeld van een uitspraak gericht op het object 'anderen' is: *'Ik probeer ze altijd op te vrolijken omdat het vaak chagrijnige oude mensen zijn maar dat lukt niet altijd en dan neem ik wel wat afstand van ze.'* De student geeft aan hoe ze over de anderen denkt. Deze student liep stage in het bejaardentehuis. Een voorbeeld van een uitspraak gericht op de 'professionele identiteit' is: *'Ja gewoon netjes en eh, geduldig, en wat ik wel belangrijk vind is soms ook wel lastig is gewoon tijd nemen voor patiënten. Want als je op een afdeling loopt is het natuurlijk van rits rats naar iedereen toe'*. De student geeft wat hij of zij belangrijk acht in de omgang met patiënten. Het is een uitspraak gericht op wat hij of zij van belang acht in het beroepenveld. Het object 'taak' komt in de stagecontext naar voren als: *'De begeleider vraagt al vaak aan mij of ik de patiënten wil gaan wassen.'* In deze uitspraak krijgt de student een taak van de begeleider die hij of zij moet uitvoeren.

Dimensies

In tabel 5 zijn de percentages van de dimensies van reflectie die voorkwamen binnen de school- en stagecontext weergegeven.

Tabel 5. Percentages dimensies van reflectie

Dimensies	Frequentie schoolcontext	Frequentie stagecontext	Percentage totaal per dimensie
Technisch-instrumenteel	36%	37%	73%
Moreel	22%	18%	40%
Politiek	16%	25%	31%
Emotioneel	26%	20%	46%
Totaal	100%	100%	

Uit tabel 5 is te concluderen dat de dimensie 'technisch-instrumenteel' in 36 procent van de uitspraken binnen de schoolcontext naar voren komt. Daarnaast komt de dimensie 'emotioneel' voor 26 procent terug in de uitspraken die over de schoolcontext gaan.

In de stagecontext komt tevens de dimensie 'technisch-instrumenteel' met 37 procent het meeste naar voren. Daarnaast worden veel (25 procent) uitspraken gedaan over de dimensie 'politiek'.

Uit tabel 6 is te concluderen dat bij beide contexten er veel wordt gereflecteerd op de dimensie ‘technisch-instrumenteel’. Het verschil tussen deze beide contexten is slechts 1 procent. Het grootste verschil is waar te nemen bij de dimensies ‘politiek’ en ‘emotioneel’.

Tabel 6. Verschil in percentages tussen beide contexten

Dimensies	Percentage verschil tussen beide contexten	Schoolcontext	Stagecontext
Technisch-instrumenteel	1%		+1%
Moreel	4%	+4%	
Politiek	9%		+7%
Emotioneel	6%	+6%	

Schoolcontext

Om de dimensies die vaak voorkomen te illustreren vanuit de resultaten volgen hieronder enkele voorbeelden van uitspraken van studenten. De eerste twee uitspraken zijn gericht op de *schoolcontext*. De eerste uiting is gericht op de dimensie ‘technisch- instrumenteel’: *‘Nou ja we hebben heel veel geoefend met die poppen, dus het stappenplan zit in je hoofd. Dat ga je na en door oefenen, komt dat er vanzelf in.’* De student geeft aan wat hij/ zij heeft gedaan en dat de student het stappenplan van de taak probeert eigen te maken. Daarnaast een voorbeeld van een uitspraak die de dimensie ‘emotioneel’ goed weergeeft. *‘De sfeer in de klas is nu erg goed, ik werd vroeger altijd gepest op school, maar gebeurt nu niet meer. Ik voel me goed in de klas’.* Deze uitspraak geeft aan hoe de student zich voelt op school. Hij of zij vertelt zijn/haar emoties aan de interviewer.

Stagecontext

Hieronder volgen enkele uitspraken van studenten die betrekking hebben op de dimensies ‘technisch – instrumenteel’ en ‘politiek’ binnen de *stagecontext*. De eerste uitspraak is gericht op de dimensie ‘technisch- instrumenteel’. *‘Ik weet na veel oefenen veel beter hoe ik iemand uit zijn bed moet takelen en in een rolstoel moet zetten. Dit vond ik eerst heel lastig, maar na genoeg oefenen en met hulp van mijn begeleider kan ik dit nu zelf helemaal alleen uitvoeren’.* De student geeft aan dat hij of zij na het oefenen nu een stappenplan in het hoofd heeft zitten waardoor hij of zij deze handeling nu zelfstandig kan uitvoeren. In de volgende uitspraak komt de dimensie ‘politiek’ duidelijk naar voren: *‘We hebben dus wel artsen daar rond lopen, een paar, maar die zeggen niet iets van een verpleegkundige dus jij hoort niet bij mij. Maar het is wel zo dat ik van de verpleegkundigen leer. Zij zijn bekwaam en bevoegd, dus ik hoef niet echt tegen ze in te gaan.’* De student geeft aan hoe zijn/ haar rol is in de groep en hoe anderen tegen hem of haar aankijken. Het geeft een hiërarchische structuur aan.

Conclusie

De objecten en dimensies van reflectie staan in dit onderzoek centraal, zoals deze beschreven zijn door Stokking et al. (2004) en Kelchtermans (2007). Op basis van deze studies is de volgende onderzoeksvraag geformuleerd: *Welke objecten en dimensies van reflectie zijn terug te vinden bij mbo-studenten verpleegkunde?*

Binnen dit onderzoek is er een onderscheid gemaakt tussen de school- en stagecontext. Daar zal telkens op worden gewezen bij het concluderen van de resultaten. Uit de onderzoeksvraag zijn drie subvragen voortgevloeid.

De eerste subvraag betrof: *welke objecten van reflectie komen het meeste voor bij mbo-studenten verpleegkunde?* Uit de resultaten is gebleken dat er in de *schoolcontext* vooral wordt gereflecteerd op de objecten 'kennis', 'zelf' en 'taak'. Kwakman (1999), Putnam en Borko (1997) beschrijven dat 'kennis' verwijst naar de vereiste theorie afkomstig uit de literatuur, die de student nodig heeft tijdens het leerproces om een taak te volbrengen. Stokking et al. (2004) beschrijven dat het object 'taak' zich richt op verschillende specifieke werkzaamheden die een verpleegkundige moet uitvoeren. Dit zou kunnen betekenen dat de studenten binnen de schoolcontext reflecteren over de benodigde kennis die ze moeten bezitten om bepaalde taken uit te kunnen voeren. Tevens de opdrachten en taken die daaraan verbonden zijn.

De opgeleverde resultaten uit de interviews betreffende de *stagecontext* laten zien dat er voornamelijk op de objecten 'professionele identiteit', 'taak' en 'anderen' wordt gereflecteerd. Dit kan betekenen dat er voornamelijk gereflecteerd wordt op de omgang met mensen, bijvoorbeeld patiënten en collega's, het uitoefenen van het beroep en de visie van de respondenten over het werk in de verpleging. Oosterheert (2001) beschrijft dat praktijkbeoefenaars zich moeten realiseren dat hun waarnemingen van een situatie, er slechts één is van meerdere visies. De studenten koppelen deze objecten aan de realistische beroepspraktijk, waarin omgegaan wordt met patiënten en waarbij persoonlijke motieven van belang zijn bij het uitvoeren van de taak.

Tevens is er gekeken *welke dimensies van reflectie het meeste voorkwamen bij mbo-studenten verpleegkunde.* Uit de resultaten is af te leiden dat de dimensies 'technisch-instrumenteel' en 'emotioneel' het meeste voorkomen binnen de *schoolcontext*. De dimensie 'technisch-instrumenteel' komt aan de orde in hoe studenten de taken en opdrachten op school uitvoeren en hoe zij bepaalde kennis eigen hebben gemaakt. Bij de dimensie 'emotioneel' komen in de uitspraken van de studenten voornamelijk frustraties terug over de manier waarop ze werken op school. Een voorbeeld uitspraak: *'We hebben veel tussenuren op school waarin we helemaal niks doen, ik leer het liefste thuis dat kan ik niet op school. Die tussenuren moeten ze echt afschaffen.'* Dit zou kunnen betekenen dat de student niet tevreden is met de manier waarop er in de schoolcontext wordt gewerkt.

Uit de resultaten van de dimensies in de *stagecontext*, kan worden opgemaakt dat voornamelijk de dimensies 'technisch-instrumenteel' en 'politiek' aan de orde komen. Er valt te concluderen dat de studenten in hun uitspraken voornamelijk spreken over de manier waarop zij taken aanpakken en de verantwoordelijkheid die zij hiervoor krijgen. In de realistische beroepspraktijk, waarin de stage wordt uitgevoerd, zal er meer sprake van verantwoordelijkheid zijn doordat de studenten hier te maken hebben met echte patiënten. De dimensie 'politiek' geeft aan dat de studenten tijdens hun stage moeten luisteren naar begeleiders en medewerkers en dat ze werken in een hiërarchische structuur.

De laatste subvraag betrof: *zijn er verschillen tussen de stage- en schoolcontext wat betreft objecten en dimensies?* Bij de objecten van reflectie was het grootste verschil te zien bij het object 'kennis', dat 9 procent meer voorkwam bij de schoolcontext in vergelijking met de stagecontext. Het object 'kennis' is gericht op vereiste theorie uit de literatuur en opvattingen. In de schoolcontext hebben de respondenten meer te maken met het leren van theoretische stof en het eigen maken van kennis. In de stagecontext is het meer het toepassen van deze kennis die ze hebben geleerd op school.

Bij de stagecontext kwam het object 'anderen' 10 procent meer voor dan in de schoolcontext. Het object 'anderen' geeft aan de omgang met begeleiders, patiënten en docenten. In de stagecontext hebben de studenten te maken met patiënten en hun begeleiders. Ze zijn de hele dag met mensen bezig en een primaire taak is ook het verzorgen van de patiënten. Een overeenkomst tussen de beide contexten was dat het object 'taak' nagenoeg gelijk terugkwam in de uitspraken. De oorzaak zou kunnen zijn dat ze in beide contexten veel opdrachten krijgen. Binnen de schoolcontext van docenten en binnen de stagecontext van begeleiders en medewerkers.

Binnen de dimensies van reflectie zijn er overeenkomsten en verschillen te zien. Het grootste verschil tussen de twee contexten was waar te nemen bij de dimensie 'politiek'. Deze dimensie scoorde 7 procent hoger in de stagecontext dan in de schoolcontext. Een reden hiervan zou kunnen zijn dat de studenten binnen de stagecontext veel meer te maken hebben met mensen die boven hen staan in de hiërarchie. Ook de omgang met begeleiders en patiënten is bij deze dimensie van belang.

Aan het begin van dit onderzoek waren er een drietal verwachtingen opgesteld. Ten eerste werd er verondersteld dat er objecten en dimensies van reflectie zijn die in meerdere mate zullen voorkomen tijdens het reflecteren bij mbo-studenten. Er komt uit de resultaten duidelijk naar voren dat er bepaalde objecten en dimensies meer naar voren komen dan anderen. Binnen de schoolcontext werd duidelijk dat er op het object 'kennis' en de dimensie 'technisch-instrumenteel' veel werd gereflecteerd. Daarnaast komen de objecten 'taak' en 'zelf' meerdere malen aan de orde.

Er werd verwacht dat studenten in de stagecontext meer zouden reflecteren op de objecten 'gedrag', 'taak' en op de dimensie 'emotioneel'. Het object 'taak' komt duidelijk naar voren uit de resultaten maar 'gedrag' ontbreekt. De student reflecteert in de stagecontext meer op het object 'anderen'. De omgang met patiënten en begeleiders komt in het reflectieproces veelvuldig aan de orde. Ook de dimensies 'technisch-instrumenteel' en 'politiek' kwamen vaak voor. Op de dimensie 'emotioneel' wordt in mindere mate gereflecteerd.

De laatste verwachting was dat er verschillen terug te vinden zijn tussen het reflecteren op de stagecontext en op de schoolcontext. De resultaten wijzen uit dat er verschillen zijn waar te nemen tussen reflecteren in de school- en stagecontext. Een overeenkomst tussen de beide contexten is het object 'taak' en de dimensie 'technisch-instrumenteel'. Deze komen in beide contexten naar voren.

Discussie

Er zijn een aantal factoren die invloed kunnen hebben op de resultaten. Het is van belang om deze in acht te nemen bij het interpreteren van de resultaten. Hierbij valt te denken aan het feit dat elke interviewer een andere wending kan geven aan het interview, waardoor de data per interviewer kan verschillen. De interviewers spelen een grote rol in het verkrijgen van de data voor het onderzoek. De manier waarop een interviewer zijn of haar interview afneemt, kan van grote invloed zijn op de resultaten. De topic- en criterialijst zijn gemaakt om de interviewers zoveel mogelijk houvast te geven. De Cohen's Kappa tussen de interviewers was voldoende, maar een verschil in de manier van interviewen kan de resultaten hebben beïnvloed.

Ten tweede moet er worden vermeld dat de resultaten en conclusies gebaseerd zijn op een klas eerstejaars mbo-studenten verpleegkunde. Het is een specifieke doelgroep waardoor de generaliseerbaarheid van het onderzoek in twijfel kan worden getrokken. De resultaten zouden bij een andere onderzoeksgroep kunnen

verschillen. Het is van belang om deze factoren in acht te nemen bij het interpreteren van de resultaten en de conclusie.

Volgens Stokking et al. (2004) zijn objecten en dimensies van reflectie onlosmakelijk met elkaar verbonden. Deze vraag is niet meegenomen in dit onderzoek. Om te kijken welke objecten en dimensies te koppelen zijn aan elkaar binnen een bepaalde context is vervolgonderzoek nodig. Dit zou meer inzicht kunnen geven in de koppeling tussen bepaalde objecten en dimensies binnen het reflectieproces. De *Mann-Whitney-test* zou hierbij een beter inzicht geven in de analyses van de resultaten. Deze test vergelijkt de onderlinge ligging van de steekprofelementen (Field, 2009). Er wordt gekeken of twee steekprofelementen significant van elkaar verschillen. Zo zou er aan de hand van deze test kunnen worden gekeken of er binnen de school- en stagecontext een significant verschil te vinden is tussen de diversie objecten en dimensies van reflectie. Zo worden de uitspraken over de resultaten meer statistisch onderbouwd en dit zal ten goede komen van de betrouwbaarheid en de validiteit van het onderzoek.

De dataverwerking geeft ook nog enige punten van discussie. Er is besloten om na het berekenen van de Cohen's Kappa uit te gaan van tweehonderd uitspraken, die voor de berekening van deze maat zijn geselecteerd. In totaal brachten de interviews circa vierduizend uitspraken op. De Cohen's Kappa is berekend met tweehonderd uitspraken die zijn geselecteerd door de onderzoekers. Er is besloten om niet alle data te coderen maar een deel daarvan. De uitspraak op de onderzoeksvraag en de subvragen was sterker geweest als alle data was meegenomen.

Er zijn een aantal aandachtspunten om de betrouwbaarheid, de validiteit en de generaliseerbaarheid van vervolgonderzoek te vergroten. Er zou voor gekozen kunnen worden een grotere populatie te nemen. Er is nu gekozen voor vijftien studenten binnen de opleiding verpleegkunde. Het is zeer interessant om te zien of er tussen de eerstejaars, tweede-, derde- en vierdejaars studenten ook verschillen in reflectie zitten. Daarnaast zou door verwerking van alle data betrouwbaarder en meer valide uitspraken gedaan kunnen worden over de resultaten.

De resultaten van dit onderzoek kunnen van belang zijn voor praktisch en wetenschappelijk belang. Het onderzoek zegt in welke mate bepaalde objecten en dimensies binnen de school- en stagecontext naar voren komen bij eerstejaars studenten verpleegkunde. Waarover studenten reflecteren kan van belang zijn voor bepaalde onderwijsvernieuwingen, het geven van specifieke opdrachten en de manier van begeleiden door mentoren of begeleiders op de werkvloer. De uitkomsten bieden perspectief voor vervolgonderzoek. Er is in dit onderzoek aangetoond dat er bepaalde objecten en dimensies in meerdere mate voorkomen binnen de twee contexten. Echter, er was in dit onderzoek niet voldoende tijd en ruimte om dit nader te onderzoeken, maar het kan zeer interessant zijn om dit in een vervolgonderzoek uit te diepen.

Het onderzoek is gericht op eerstejaars studenten verpleegkunde, het is dus een selecte groep van leerlingen waar de resultaten betrekking op hebben. Het zou voor de mentor van deze klas van waarde kunnen zijn om inzicht te verkrijgen op welke objecten en dimensies zijn of haar studenten veel reflecteren binnen de twee contexten. Met deze informatie zou de mentor de studenten beter kunnen begeleiden en heeft zo meer inzicht in wat er in de studenten omgaat. Voor de begeleiders op de stage kan het van belang zijn om te zien hoe studenten de stage ervaren en waar zij moeite mee hebben. Het kan de mentor, docenten en begeleiders inzicht verschaffen in wat er zich in het hoofd van de studenten afspeelt. Hier kunnen de docenten in hun lessen en begeleiding vervolgens weer gebruik van maken.

Referenties

- Atkins, S., & Murphy, K. (1993). Reflection: a review of the literature. *Journal of Advanced Nursing*, 18, 1188-1192.
- Baarda, D.B., De Goede, M.P.M., & Van der Meer, A.E.G. (2007). Basisboek Interviewen. *Handleiding voor het voorbereiden en afnemen van interviews*. Groningen/Houten: Noordhoff.
- Baarda, D.B. (2009). *Dit is onderzoek! Richtlijnen voor het opzetten, uitvoeren en evalueren van kwantitatief en kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Noordhoff.
- Bailey, T.R., Hughes, K.L., & Moore, D.T. (2004). *Working Knowledge: Workbased learning and educational reform*. New York: Routledge Falmer.
- Beijaard, D. (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1, 281-294.
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: Denken en doen*. Den Haag: Boom onderwijs
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). *Reflection: Turning experience into learning*. London: Kogan Page.
- Boyd, E.M., & Fales, A.W. (1983). Reflective learning: key to learning from experience. *Journal of Humanistic Psychology*, 23(2), 99-117.
- Crano, W. D., & Brewer, B. B. (2008). *Principles and methods of social research*. Oxon: Routledge.
- Dewey, J. (1993). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D.C. Heath.
- Eraut, M. (1994). The acquisition and use of theory by beginning teachers. *Developing professional knowledge and competence*. London: The Falmer Press.
- Finch, C.R., & Crunkilton, J.R. (1997). *Curriculum Development in Vocational and Technical Education: Planning, Content, and Implementation*. Boston: Allyn and Bacon.
- Fuller, F. (1970). *Personalized education for teachers: An introduction for teacher educators*, Report No. 001. Austin: The University of Texas, Research and Development Centre of Teacher Education.
- Grant, C., & Zeichner, K. (1984). On becoming a reflective teacher. *Preparing for reflective teaching*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching & Teacher Education*, 11, 33-49.
- Kelchtermans, G. (2007). Capturing the multidimensionality of teacher professionalism: broad and deep reflection. In J. Van Swet, P. Ponte, & B. Smit (Eds.), *Postgraduate programmes as platform: A Research-led Approach* (pp. 97-109). Rotterdam: Sense Publishers.
- Koetsenruijter, R., Van der Heide, W., & Wit, K. (2001). *Reflectie in de verpleegkundige beroepsuitoefening*. Utrecht: Lemma B.V.
- Korthagen, F.A.J., & Kessels, J.P.A.M. (1999). Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education, *Educational Researcher*, 28, 4-17.
- Korthagen, F.A.J., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11, 47-71.
- Korthagen, F.A.J., & Vasalos, A. (2007). Kwaliteit van binnenuit als sleutel voor professionele ontwikkeling. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleider*, 28, 17-23.

- Nijhof, W. (2008). *Naar 'nieuwe' examineringsvormen in het mbo?* Amsterdam: Max Goote Kenniscentrum voor Beroepsonderwijs en Volwasseneducatie.
- Noffke, S., & Brennan, M. (1988). *The dimensions of reflection: A conceptual and contextual analysis*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Onstenk, J.H.A.M. (1994). *Leren en opleiden op de werkplek: een verkenning in zes landen*. Amsterdam: Max Grootte Kenniscentrum voor Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie.
- Onstenk, J.H.A.M. (1997). *Lerend leren werken. Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren. Proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen*. Delft: Eburon.
- Onstenk, J., De Bruijn, E., & Van de Berg, J. (2004) *Competentiegericht leren en opleiden (CLOP)*. Den Bosch: CINOP
- Oosterheert, I.E. (2001). *How student teachers learn—a psychological perspective on knowledge construction in learning to teach*. (Doctoral dissertation, Groningen University, The Netherlands).
- Platzer, H., & Snelling, J. (1997). Promoting reflective practitioners in nursing. *Teaching in Higher Education*, 2(2), 103-121.
- Putnam, R.T., & Borko, H. (1997). Teacher learning: Implications of new views of cognition. In B.J. Biddle, T.L. Good, & I. F. Goodson (Eds.), *International handbook of teachers & teaching* (pp. 1223–1296). Dordrecht: Kluwer.
- Random Integer Generator (n.d). Gevonden op <http://www.random.org/integers/>
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D.A. (1987). *Educating The Reflective Practitioner: Towards a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D.A. (1992). *Designing as reflective conversation with the materials of a design situation*. Research in engineering design: Springer London
- Schön, D.A. (1993). *Reflective Inquiry in Social Work Practice*. Hong Kong: Centre for the Study of Social Work Practice.
- Smith, D., & Hatton, N. (1993). Reflection in teacher education: A study in progress. *Education Research and Perspectives: The University of Western Australia*, 20, 13-23.
- Stokking, K., Van der Schaaf, M., Leenders, F., & De Jong, J. (2004). *Meten van reflectie bij studenten*. (Paper Onderwijsresearchdagen 9-11 juni te Utrecht).
- Valli, L. (1992). *Reflective teacher education: Cases and critiques*. Albany: State University of New York Press.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205–228.

Appendix 1a. Criterialijst objecten van reflectie

Object	Omschrijving	Criteria	Voorbeelduitspraak
<i>Kennis</i>	De vereiste theorie afkomstig uit de literatuur, die de student nodig heeft tijdens het leerproces om een taak te volbrengen.	Theorie uit literatuur, benodigde kennis voor volbrengen taak, opvattingen	‘Toen de patiënt met brandwonden binnenkwam, wist ik hoe ik de patiënt moest behandelen.’
<i>Gedrag</i>	Gedrag uit zich in acties die worden uitgevoerd door individuen. Deze acties vinden plaats in de dagelijkse praktijk en zijn observeerbaar door anderen.	Acties uitgevoerd door een individu, observeerbaar, vindt plaats in dagelijkse praktijk, modellering (imitatie)	‘Toen ik zag hoe mijn begeleider met een andere patiënt, die ook brandwonden had, bij binnenkomst eerst een geruststellend gesprek voerde, realiseerde ik mij dat ik de patiënt eerst gerust had moeten stellen, voordat ik de brandwond ging behandelen.’
<i>Zelf</i>	Persoonlijke kwaliteiten of motieven die individuen bezitten binnen een leerproces.	Persoonlijke kwaliteiten binnen een leerproces, persoonlijke motieven binnen een leerproces	‘Ik voel mij nog niet zeker over mijn eigen handelen op het gebied van brandwonden behandeling.’
<i>Professionele identiteit</i>	De persoonlijke waarnemingen die men doet en de professionele standaarden die men hanteert tijdens het functioneren als verpleegkundige.	Persoonlijke waarnemingen, professionele standaarden	‘Ik vind het belangrijk dat verpleegkundigen een protocol kunnen nalezen, maar uiteindelijk moet je als verpleegkundige zelf diagnoses kunnen stellen over de mate van controle van brandwonden.’
<i>Taak</i>	Verschillende specifieke werkzaamheden die een verpleegkundige moet uitvoeren.	Opdracht, handeling, instructies	‘Ik moest de brandwond schoonmaken en afdekken met een verkoelend gaasje.’
<i>Anderen</i>	Overige personen (naast de student zelf), die aanwezig zijn bij het professioneel handelen in de beroepspraktijk (zoals patiënten, familie en collega's).	Patiënten, familie, collega's, derden	‘Ik deelde de familie mede dat het een derdegraads brandwond betrof, maar dat de wond naar verwachting volledig zou herstellen.’

Appendix 1b. Criterialijst dimensies van reflectie

Dimensies	Omschrijving	Criteria	Voorbeelduitspraak
<i>Technisch-instrumenteel</i>	De manier waarop een taak is uitgevoerd en welke strategieën of trucs er zijn gebruikt. Het geeft inzicht hoe er is gehandeld in bepaalde situaties.	'Hoe-vragen', strategieën, trucs, manier waarop de taak is uitgevoerd	'De stagebegeleider vroeg mij na het hechten van de wond op welke manier ik dit had gedaan.'
<i>Moreel</i>	De normen en waarden van personen, verwachtingen die personen hebben en de professionele identiteit.	Normen, waarden, verwachtingen, professionele identiteit	'Ik vind het belangrijk om er voor de patiënten te zijn, vooral als ik merk dat ze behoefte hebben aan een gesprek.'
<i>Politiek</i>	De organisatorische en structurele context van de beroepspraktijk. Het gaat hier om interesses, loyaliteit, macht en verantwoordelijkheden.	Organisatorische context, structurele context, interesses, loyaliteit, macht, verantwoordelijkheden	'Tijdens mijn stage werd mij door het hoofd van de afdeling verteld welke werkzaamheden ik moest uitvoeren. Ik kreeg het gevoel dat ik alle vervelende klusjes moest uitvoeren.'
<i>Emotioneel</i>	De emoties van de student die teweeg worden gebracht door de confrontatie met de beroepspraktijk. Te denken valt aan gevoelens, passie, frustratie en idealen.	Confrontaties met de beroepspraktijk, emoties, gevoelens, passie, frustratie, idealen	'Ik was erg zenuwachtig om voor het eerst naar mijn stageplek te gaan. Ik wist niet precies wat ik er van moest verwachten.'

Appendix 2. Topiclijst

Hoofdvraag:

Welke objecten en dimensies van reflectie zijn terug te vinden bij mbo-studenten verpleegkunde?

Subvragen:

- * *Welke objecten van reflectie komen het meeste voor bij mbo-studenten verpleegkunde?*
- * *Welke dimensies van reflectie komen het meeste voor bij mbo-studenten verpleegkunde?*
- * *Zijn er verschillen tussen de stage- en schoolcontext wat betreft objecten en dimensies?*

1: Achtergrondinformatie respondent

- 1.1 Naam, leeftijd respondent
- 1.2 Opleiding
- 1.3 Motivatie voor opleiding
- 1.4 Stageplek

2.1: Algemene vragen school

- 2.1.1 Tevredenheid over school
- 2.1.2 Activiteiten op school (gericht op de praktijk, voorbeeld oefenen op een pop)

2.2: Algemene vragen stage

- 2.2.1 Soort stage op dit moment
- 2.2.2 Tevredenheid over stage
- 2.2.3 Activiteiten op stage

3: Algemene vragen reflectie

- 3.1 Wat is reflectie?
- 3.2 Voorbeeld van reflectie
- 3.3 Manier van reflecteren
- 3.4 Nut reflecteren

4: Vragen over taak

- 4.1 Voorbeeld van een taak
- 4.2 Kennis over de taak
- 4.3 Vaardigheden benodigd voor de taak
- 4.4 Strategieën of trucs
- 4.5 Uitgevoerde acties

5: Vragen gericht op de student

- 5.1 Persoonlijke kwaliteiten (Waar ben je goed in?)
- 5.2 Interesses (Wat vind je leuk om te doen?)
- 5.3 Verwachtingen (Wat zijn je verwachtingen?)
- 5.4 Normen en waarden (Moet je je aan bepaalde regels houden?)
- 5.5 Belemmeringen/voorkeuren (Zijn er dingen die je echt niet wil doen?)
- 5.6 Motivatie (Waarom wel of niet?)
- 5.7 Waar heb je moeite mee?

6: Vragen gericht op context

- 6.1 Begeleiding stage/school
- 6.2 Omgang stagebegeleider/mentor
- 6.3 Verantwoordelijkheden
- 6.4 Derden: patiënten, familie, collega's

7: Vragen gericht op gevoelens

- 7.1 Confrontaties met de beroepspraktijk
- 7.2 Emoties
- 7.3 Gevoelens
- 7.4 Passie
- 7.5 Frustratie
- 7.6 Idealen