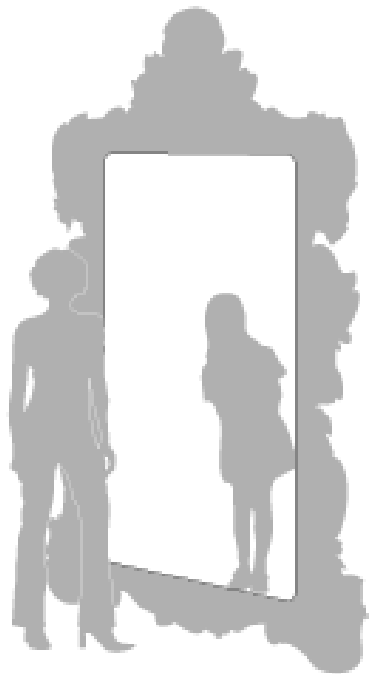


Masterthesis:
*“De samenhang tussen reflectieaspecten,
attributie en studiemotivatie
in het hoger onderwijs”*



Student: Miek van Leijsen 0108731
Onderwijsinstelling: Universiteit van Utrecht
Opleiding: Onderwijskunde
Datum: Maart 2009
Begeleider / 1^e beoordelaar: dr. F.J. Prins
2^{de} beoordelaar: dr. M.F. van der Schaaf

Voorwoord

Voor u ligt het onderzoeksverslag van mijn afstudeeronderzoek voor de masteropleiding “Onderwijskundig ontwerp en advisering” van de Universiteit Utrecht. Van april 2008 tot en met februari 2009 heb ik met plezier aan dit onderzoek, met als onderwerp reflectie, attributie en studiemotivatie, gewerkt. Ik hoop dat u dit verslag ook met plezier zult lezen en dat het resultaat van mijn inspanningen van nut is voor degenen die betrokken zijn bij het onderwijs in het HBO.

Tijdens mijn afstuderen heb ik van verschillende personen hulp en/of begeleiding gehad. Mede dankzij **Anita Heijltjes, Astrid Broeker, Frans Prins, Marieke van der Schaaf en Jeanne Donkers** heb ik mijn onderzoek tot een goed einde kunnen brengen. Bij deze wil ik al deze personen dan ook hartelijk bedanken voor hun ondersteuning. Daarnaast gaat mijn dank uit naar alle derdejaars studenten van de Pabo aan Avans Hogeschool te Breda die meegewerkt hebben aan mijn onderzoek. Zij hebben mijn onderzoek mogelijk gemaakt.

Miek van Leijsen

Breda, 26 februari 2009

Daar waar in geval van studenten de vrouwelijke vorm is gebruikt, kan ook de mannelijke vorm worden gelezen. Gekozen is voor zij en haar, omdat het merendeel van de respondenten vrouwen zijn.

Samenvatting	5
1. Inleiding	6
1.1 Aanleiding en context van het onderzoek	6
1.2 Vraagstelling	9
1.3 Hypothese	9
1.4 Doelstelling	10
2. Theoretisch kader	11
2.1 Reflecteren	11
2.1.1 Het begrip competentie	11
2.1.2 Indelingen van reflecteren	12
2.1.2.1 Indeling naar onderdelen	12
2.1.2.2 Indeling naar tijd	14
2.1.2.3 Indeling naar didactische middelen	15
2.1.3. Verantwoording van model	17
2.1.3.1 Verantwoording van onderdelen	17
2.1.3.2 Verantwoording van tijd	19
2.1.3.3 Verantwoording van didactische middelen	19
2.1.3.4 Verantwoording van historie en context	20
2.1.4 Reflectieaspecten	21
2.2. Attribueren	24
2.2.1 Attributietheorie	24
2.2.2 Dimensies van de toeschrijving	24
2.2.3 Attributiestijl	26
2.3 Motiveren	27
2.3.1 Studiemotivatie	27
2.3.2 Dimensies van de studiemotivatie	28
2.4 Conceptuele relatie tussen reflectie, attributie en motivatie	29
3. Methoden van onderzoek	31
3.1 Onderzoeksopzet	31
3.2 Onderzoeksgroep	31
3.3 Meetinstrumenten	31
3.3.1 Reflectieverslagen	31

3.3.2	Vragenlijst	35
3.3.2.1	Attributie	35
3.3.2.2	Studiemotivatie	37
3.4	Data analyse	39
3.5	Procedure	39
4.	Resultaten	41
4.1	Reflectie	41
4.2	Attributie	43
4.3	Studiemotivatie	45
4.4	Samenhang	45
4.4.1	Samenhang tussen reflectie en attributie	46
4.4.2	Samenhang tussen reflectie en studiemotivatie	47
4.4.3	Samenhang tussen attributie en studiemotivatie	48
5.	Conclusie	49
5.1	Deelvraag 1	49
5.1.1	Reflectieaspecten	49
5.1.2	Reflectieclusters	51
5.2	Deelvraag 2	52
5.3	Deelvraag 3	52
5.4	Deelvraag 4	53
5.5	Deelvraag 5	54
5.6	Onderzoeksvraag	56
5.7	Conclusie samenhang tussen attributiestijl en studiemotivatie	57
5.8	Betekenis voor het onderwijs	58
5.9	Beperkingen van het onderzoek	59
5.10	Suggesties voor vervolgonderzoek	59
Literatuurlijst		61
Bijlagen		64
	Bijlage 1: Classificatie van de reflectieaspecten	
	Bijlage 2: Vragenlijst	
	Bijlage 3: Vragen attributiestijl	
	Bijlage 4: Vragen studiemotivatie	

Samenvatting

In het hoger onderwijs is in toenemende mate aandacht voor de reflectiecompetenties van studenten (Boot & Tillema, 2001). In de HBO praktijk bestaan meer en meer twijfels over de kwaliteit van het reflectieniveau van studenten en vragen docenten om adviezen in hun begeleiding van studenten (Vos, Mouthaan, Olthuis & Gommer, 2002). Ter verbetering van het huidige onderwijs in reflectievaardigheden op de Pabo in Breda zijn, in opdracht van Avans Hogeschool, reflectieverslagen van derdejaars Pabo studenten onderzocht.

De onderzoeksvraag luidt: *'In welke mate hangt de aanwezigheid van reflectieaspecten in schriftelijke reflecties van Pabo studenten samen met hun attributiestijl en hun studiemotivatie?'* In dit onderzoek is de samenhang onderzocht tussen de reflectieverslagen en attributiestijl en tussen de reflectieverslagen en de studiemotivatie. Omdat docenten door hun begeleiding de wijze van attribueren bij studenten kunnen veranderen (Pintrich & Schunk, 2002), is de samenhang met attributiestijl nagegaan. De studiemotivatie is onderzocht om inzicht te verkrijgen in de samenhang tussen de studie als geheel (Schouwenburg & Stevens, 1996) en het reflecteren als onderdeel van de studie. De reflectieverslagen zijn geanalyseerd naar de categorisering die bestaat uit *nadenk*aspecten, *evalueer*aspecten en *creëer*aspecten welke zijn opgesteld op basis van onderzoek van Pauw (2007). Het niveau van de reflectieverslagen gaf aan in welke mate het reflectieverslag van de student op een volledig reflectieverslag lijkt. De attributiestijl en de studiemotivatie zijn gemeten met behulp van een vragenlijst die door studenten is ingevuld.

Uit de resultaten bleek het niveau van de reflectieverslagen onvoldoende te zijn. Daarnaast bleek de mate van attribueren positief samen te hangen met een onderdeel van het reflecteren, namelijk de *evalueer*aspecten. Naast deze bevindingen bleek er nauwelijks samenhang te bestaan tussen het niveau van de reflectieverslagen en de studiemotivatie. Het niveau van de reflectieverslagen vormde dus geen motiverende, maar ook geen demotiverende factor voor de studie. De studiemotivatie werd dus ook niet beïnvloed door het niveau van de reflectieverslagen. Geconcludeerd wordt dat Pabo docenten de begeleiding van Pabo studenten op het gebied van reflecteren kunnen verbeteren door de *mate* van het attribueren bij studenten te vergroten.

1. Inleiding

In deze inleiding worden eerst de aanleiding en de context van het onderzoek toegelicht. Daarna worden achtereenvolgens de onderzoeksvraag, de hypothese en de doelstelling beschreven. In het tweede hoofdstuk wordt dieper ingegaan op de theoretische achtergrond en de literatuur rondom reflectie, attributie en studiemotivatie. Er wordt een kader geschetst dat aanknopingspunten biedt voor het onderzoek. In het daaropvolgende hoofdstuk komt de methode van onderzoek aan bod. Dit derde hoofdstuk gaat onder andere in op de onderzoeksopzet, de onderzoeksgroep, de meetinstrumenten, de data analyse en de procedure. In het vierde hoofdstuk worden de resultaten en uitkomsten van de analyses besproken. Met behulp van deze resultaten en uitkomsten wordt in hoofdstuk vijf antwoord gegeven op de onderzoeksvraag en deelvragen. Tenslotte wordt de betekenis van het onderzoek voor het onderwijs, de beperkingen van het onderzoek en suggesties voor vervolgonderzoek beschreven.

1.1 Aanleiding en context van het onderzoek

De aanleiding van dit onderzoek is tweeledig. Enerzijds wordt de aanleiding gevormd door de invloed van een maatschappelijke trend die de competentie reflecteren een steeds grotere rol toedicht. Anderzijds vindt de oorsprong zich in een praktisch onderwijskundig probleem op de Academie voor Pedagogisch Onderwijs (Pabo) van Avans Hogeschool in Breda. De twee motieven voor het doen van dit onderzoek worden in deze paragraaf toegelicht, te beginnen bij de maatschappelijke trend.

Elke lerarenopleiding in Nederland besteedt aandacht aan het reflecteren. Reflecteren van een student op een lerarenopleiding is *het nadenken over wat een student op wat voor manier gedaan heeft in onderwijsleersituaties en waarom een student dat op deze manier heeft gedaan. Het doel van het nadenken is om tot (nieuwe) inzichten te komen. Deze inzichten betreffen als eerste de inzichten van de student in/over het eigen leren en ontwikkeling, in relatie tot haar wereldbeeld. Als tweede geeft het nadenken inzichten in/over de leerlingen van de student en hun leren en ontwikkeling in relatie tot haar wereldbeeld. De inzichten bieden handvatten voor verbetering* (Pauw, 2007, p. 51). Samenvattend kan gesteld worden dat reflecteren een activiteit is waarbij een persoon naar aanleiding van een gebeurtenis of situatie in dialoog treedt met zichzelf en daarbij doelgericht en gerelateerd aan een vroeg of laat te ondernemen actie terugblijkt op eerder opgedane ervaring. Deze activiteit kan weer aanleiding geven tot nieuwe ervaringen en daarmee verdergaande reflectie. De toename van reflecteren op Pabo's blijkt onder andere uit het visitatierapport van de Pabo's, Moed tot meesterschap (2003), de notitie "Koersen op meesterschap 2005-2009" (2005) van de expertgroep LOBO en de wet Beroepen in het Onderwijs (BIO) die in 2004 is aangenomen. Al is reflectie op het eigen leergedrag van oudsher een belangrijk element in vele didactieken geweest, het kan gesteld worden dat reflecteren sinds de jaren negentig een hype is geworden in het hoger onderwijs (Pauw & Van de Ven, 2005).

Door de opkomst van het constructivisme in de jaren '80 van de vorige eeuw is het traditionele onderwijs met klassikale overdracht veranderd in onderwijs uitgaande van het ontwikkelen van

competenties. In deze stroming wordt leren gezien als een proces waarbij de student de theorie en praktijk op een actieve wijze integreert. De kern van competentiegericht leren is het voorbereiden van de student op competent handelen in een voortdurende veranderende beroepspraktijk (Boot & Tillema, 2001). Reflecteren wordt in dit onderwijs als een belangrijke competentie gezien, maar ook als bekwaamheid om andere competenties te ontwikkelen. Voor studenten is het essentieel om op voldoende niveau te kunnen reflecteren om zich verder te ontwikkelen en zich te bekwamen in het vak van leerkracht. Reflecteren is een complexe vaardigheid die diverse onderdelen bevat. Reflecteren bestaat uit tien reflectieaspecten (nadenken over wat, hoe, waarom, evalueren van de ontwikkeling en het leren van de studenten en haar leerlingen en het creëren van een wereldbeeld, een expliciet breder kader en het gebruik maken van literatuur) (Pauw, 2007). Tot zo ver is de eerste aanleiding voor het onderzoek beschreven. In het volgende deel komt de tweede aanleiding aan bod.

Ook de Pabo in Breda leidt de studenten competentiegericht op (Avans Hogeschool, 2005). De competenties zijn benoemd en worden integraal beoordeeld op vier momenten in de opleiding. De studenten worden getoetst door middel van een portfolio-assessment waarvan een reflectieverslag over de competentiegroei een onderdeel is. De docenten geven echter aan twijfels te hebben over het reflectieniveau in de reflectieverslagen. Deze docenten willen meer inzicht in de relatie tussen reflectieverslagen en hun begeleiding van studenten. In deze begeleiding van studenten willen docenten aansluiten bij de beleving van studenten en hen motiveren een goed reflectieverslag te schrijven. De bevindingen van de Pabo docenten in Breda staan niet op zich zelf, omdat uit onderzoek van Vos en collega's (2002) naar reflectievaardigheden bij HBO studenten blijkt dat het nut van reflecteren niet altijd wordt ingezien door studenten. Naast de Pabo docenten melden veel andere HBO docenten dan ook dat de kwaliteit van reflectievaardigheden van HBO studenten achter blijft. Docenten ervaren momenteel problemen in de begeleiding. Het blijkt in de praktijk lastig te zijn heldere afspraken te maken over de functie van de reflectie, de eisen waaraan de reflectie moet voldoen en de begeleiding die gegeven moet worden (Pauw, 2007).

Verder ervaren veel HBO studenten het beschrijven van de competentiegroei in een reflectie als een omslachtige bezigheid waarin zij hun eigenlijke vorderingen niet goed voor het voetlicht kunnen brengen (Elshout-Mohr & van Daalen-Kapteijns, 2003). Het idee om studenten te laten rapporteren over de eigen competentieontwikkeling en hen daartoe de instrumenten in handen te geven doet recht aan het uitgangspunt van competentiegericht opleiden: studenten nemen zelf meer verantwoordelijkheid en beschouwen hun vorderingen vanuit het perspectief van de competentieontwikkeling. De hulp die hen geboden wordt, wordt echter eerder als sturend dan coachend ervaren, dat een negatieve uitwerking heeft op het reflecteren (Elshout-Mohr & van Daalen-Kapteijns, 2003).

Daarnaast werken veel studenten met tegenzin aan hun reflectieverslag en zien het nut er niet van in. Zelfs als zij de opdrachten als zodanig stimulerend vinden, kan het voorkomen dat zij bij het

woord reflectie en (reflectie)portfolio voornamelijk denken aan overbodig werk, dat het snelst is uit te voeren door op te schrijven wat de docent wil horen (Elshout-Mohr & van Daalen-Kapteijns, 2003).

Nu de aanleiding van het onderzoek is aangegeven, volgt de context waar beschreven wordt waarom reflectie in samenhang met attributie en studiemotivatie wordt onderzocht. Om een betere begeleiding van studenten te bewerkstelligen, die aansluit bij studenten en hen motiveert, wordt inzicht in de werkwijze van studenten gevergd. Dit inzicht bestaat uit de wijze waarop studenten succes of falen van een reflectieverslagen toeschrijven aan een oorzaak, want door begeleiding kunnen docenten de attributiestijl van studenten beïnvloeden (Pintrich & Schunk, 2002). Door een herattributietraining in de vorm van consultatieve begeleiding van studenten die aanvankelijk oorzaken van succes en falen *buiten* zichzelf zoeken, blijkt een verschuiving te ontstaan richting het zoeken van oorzaken *binnen* zichzelf. Wanneer studenten opnieuw met een mislukking worden geconfronteerd, zoeken deze studenten een verklaring in hun te geringe inspanning in tegenstelling tot hun vroegere “pretraining” verklaring die werd gezocht in het niet vaardig zijn (Dweck, 1975). Het onderzoeken van attributiestijlen bij studenten is voor het onderwijs vooral interessant, vanwege de werking van de vicieuze cirkel. Studenten die geloven dat ze moeilijke taken aankunnen, tonen een betere inzet en presteren beter dan studenten die niet geloven in hun eigen capaciteiten. Het doorbreken van de vicieuze cirkel blijkt bij studenten mogelijk te zijn (Dweck, 1975; Wilson & Linville, 1985).

Het werken met competentiegericht onderwijs heeft niet alleen als gevolg dat studenten competenties ontwikkelen door middel van reflectie, maar het vraagt van hen ook een verandering van studiehouding. Studenten worden geacht gemotiveerd te zijn om zelfstandig en creatief nieuwe oplossingen te zoeken, in plaats van de standaard routines uit te voeren. In het onderwijs moeten studenten gemotiveerd zijn om te leren, zowel voor het leren van nieuwe dingen als voor het tonen van reeds verworven kennis en het uitvoeren van reeds geleerd gedrag, geleerde vaardigheden en geleerde strategieën (Pintrich & Schunk, 2002). Door uit te gaan van het lerend vermogen van studenten wordt motivatie in een nieuw licht geplaatst. De rol van de motivatie van studenten is herkaderd, omdat binnen het competentiegericht onderwijs, meer dan in het traditionele onderwijs, uitgegaan wordt van de eigen inbreng van studenten om een individuele leerweg uit te stippelen. De verantwoordelijkheid van de student neemt toe, omdat een actievare rol van haar wordt vereist tijdens het doorlopen van het leerproces (Korthagen, Koster, Melief & Tighelaar, 2002). Het onderzoeken van de studiemotivatie in relatie met reflectievaardigheden geeft een inzicht dat nodig is om de begeleiding van Pabo studenten te verbeteren.

Door het relatief nieuwe karakter van het competentiegericht onderwijs is nog onduidelijk welke relatie bestaat tussen het reflecteren van studenten en hun studiemotivatie. Verwacht wordt dat deze relatie positief correleert. Uitgaande van het grote belang van reflecteren wordt in dit onderzoek het schriftelijke reflectieverslag van Pabo studenten getoetst op mogelijke samenhang met de motivatie en de attributiestijl van de individuele student. Het onderzoek wordt uitgevoerd met het oog op het verder ontwikkelen van de competentie reflecteren op zich. In het verwerven van de

competentie reflecteren speelt niet alleen de student zelf een rol, maar is ook een functie neergelegd voor de Pabo docenten in hun begeleiding van studenten. De uitkomsten van dit onderzoek geven een advies dat van toepassing is op de kwaliteit van hun begeleiden.

1.2 Vraagstelling

De relatie tussen de reflectieaspecten (nadenken over wat, hoe, waarom, evalueren van de ontwikkeling en het leren van de studenten en haar leerlingen en het creëren van een wereldbeeld, een expliciet breder kader en het gebruik maken van literatuur) enerzijds en de studiemotivatie en attributiestijl anderzijds wordt nagegaan en daarvoor is de volgende vraagstelling geformuleerd:

‘In welke mate hangt de aanwezigheid van reflectieaspecten in schriftelijke reflecties van Pabo studenten samen met hun attributiestijl en hun studiemotivatie?’

Om antwoord te krijgen op de vraagstelling worden de volgende deelvragen onderscheiden:

- 1) Welke reflectieaspecten en in welke mate zijn reflectieaspecten aanwezig in schriftelijke verslagen van Pabo studenten?*
- 2) Op welke wijze en in welke mate attribueren Pabo studenten?*
- 3) Op welke wijze en in welke mate worden Pabo studenten gemotiveerd voor hun studie?*
- 4) Wat is de grootte en de richting van de samenhang tussen aanwezigheid van reflectieaspecten en de attributiestijl?*
- 5) Wat is de grootte en de richting van de samenhang tussen aanwezigheid van reflectieaspecten en de studiemotivatie?*

1.3 Hypothese

In dit onderzoek wordt uitgegaan van onderzoek van Pauw (2007) op het gebied van de competentie reflecteren. In het onderzoek van Pauw (2007) wordt gesteld dat de competentie reflecteren bestaat uit nadenkaspecten, evalueeraspecten en creëeraspecten. Daarnaast vormt onderzoek van Pintrich en Schunk (2002) over attributiestijlen een onderdeel van de basis voor de hypothese. Zij melden dat ieder mens een verwachting ontwikkelt op basis van voorafgaande ondervindingen, zodra personen ervaringen opdoen. De positieve ervaring betreft het opmerken van een relatie tussen de interne, stabiele en beheersbare attributiestijl en de beoogde uitkomsten, terwijl bij negatieve ervaringen een dergelijke relatie niet wordt geconstateerd. Onderzoek van Schouwenburg en Stevens (1996) over studiemotivatie is de laatste pijler voor de hypothese. In hun onderzoek wordt gesteld dat studenten met veel studiemotivatie betere schoolprestatie leveren dan studenten met minder studiemotivatie. Op basis van de combinatie van deze onderzoeken toetst dit onderzoek de mogelijke samenhang tussen de aanwezigheid van reflectieaspecten, attributiestijl en studiemotivatie. De hypothese is tweeledig en de eerste luidt als volgt;

Er bestaat een positieve samenhang tussen reflectieaspecten, aanwezig in het reflectieverslag, en attributiestijl. Verwacht wordt dat studenten met een verslag met veel reflectieaspecten een meer interne, stabiele of beheersbare attributiestijl hebben dan studenten die een verslag schrijven met weinig reflectieaspecten. Studenten die weinig reflectieaspecten in hun verslag beschrijven, bezitten een meer externe, instabiele of onbeheersbare attributiestijl.

De tweede hypothese geeft een voorspelling over de samenhang tussen reflectieaspecten en studiemotivatie en luidt;

Er bestaat een positieve samenhang tussen de aanwezigheid van reflectieaspecten in het schriftelijke verslag en studiemotivatie. Verwacht wordt dat studenten met een verslag met veel reflectieaspecten meer gemotiveerd zijn voor hun studie, in vergelijking met studenten die een verslag schrijven met weinig reflectieaspecten.

1.4 Doelstelling

Dit onderzoek geeft een inzicht in de samenhang tussen de aanwezigheid van reflectieaspecten enerzijds en de attributiestijl en studiemotivatie van Pabo studenten anderzijds. De sterkte van het verband geeft aanleiding voor de onderwijsontwikkelaars van de Pabo om het onderwijs zodanig in te richten, dat het onderwijs van reflectievaardigheden wordt verbeterd. Een positieve samenhang tussen de aanwezigheid van reflectieaspecten en attributiestijl geeft de aanzet om in de begeleiding van studenten hiermee rekening te houden. Dit kan betekenen dat de bevindingen van het onderzoek aanzet geven tot een verbeterde informatievoorziening naar studenten, zodat zij bekend zijn met de reflectieaspecten, deze tijdens het reflecteren betrekken en deze verwerken in een reflectieverslag. Daarnaast kan dit onderzoek aanleiding zijn om het onderwijs beter te laten aansluiten bij de attributiestijl van studenten. Dit is mogelijk door bijvoorbeeld de mate en inhoud van de begeleiding aan te passen en kennis over reflecteren bij studenten te vergroten om zodoende invloed uit te oefenen op het niveau van de reflectieverslagen. Tevens bieden de resultaten inzicht in de samenhang tussen de aanwezigheid van reflectieaspecten en de studiemotivatie van studenten. Studieloopbaanbegeleiders hebben hierdoor een krachtig middel in handen om in hun begeleiding adaptief te handelen, omdat zij inzicht hebben gekregen in de verbanden die bestaan tussen reflecteren in reflectieverslagen, attributiestijl en studiemotivatie.

2. Theoretisch kader

2.1 Reflecteren

In dit theoretische gedeelte over reflecteren wordt eerst het begrip competentie gedefinieerd. Het is van belang het begrip competentie te duiden, voordat wordt overgegaan op het begrip reflecteren, omdat reflecteren als competentie wordt gezien. Daarna wordt verder ingegaan op de verschillende indelingen die bij het reflecteren worden onderscheiden. Vervolgens wordt een model gepresenteerd dat reflectieverslagen analyseert. Dit model wordt naast de diverse indelingen van reflecteren gelegd. De explicatie van reflectieaspecten volgt tenslotte met daarbij behorende voorbeelden.

2.1.1 Het begrip competentie

Het competentiegericht onderwijs wint steeds meer terrein in het HBO. Het begrip competentie kent ondanks de toenemende populariteit geen eenduidige definitie (Stoof, Martens & Van Merriënboer, 2000). Ook Korthagen (2004) vindt het begrip competentie onduidelijk. De verschillen in de hantering van het begrip competentie zijn merkbaar in de diverse interpretaties. In de definitie die in dit onderzoek wordt gehanteerd, worden elementen van diverse acteurs gecombineerd. Als eerste wordt er verschillend gedacht over de breedte van het begrip. Baartman, Prins, Kirschner en Van der Vleuten (2007) hanteren een vaste triade van competenties, te weten kennis, vaardigheden en houdingen. Er zijn daarentegen ook auteurs die competentie breder zien. Mirabile (1997) ziet naast de kennis, vaardigheden en houding ook motieven, overtuiging en waarden als onderdelen van competentie. Ook Spencer en Spencer (1993) zien net als Mirabile (1997) de persoonskenmerken als onderdeel van competentie. Competentie zit volgens Spencer en Spencer (1993) vrij diep geworteld in de persoonlijkheid zodat de voorspelbaarheid van performance toeneemt. Ook Stoof, Martens, Van Merriënboer en Bastiaens (2002) hanteren kennis, vaardigheden, houding, motivatie en persoonskenmerken als onderdelen van competentie. In dit onderzoek wordt in navolging van Stoof en collega's (2002) competentie gezien als *kennis, vaardigheden, houding, motivatie en persoonskenmerken*. De context van dit onderzoek, de Pabo, maakt dat deze onderdelen worden gehanteerd (Stoof et al., 2002). Een Pabo student is namelijk genoodzaakt om in elke, steeds wisselende situaties ogenblikkelijk het goede te doen, terwijl daar geen vaststaande regels of procedures zijn op te stellen. De reactie op de snelle beslissingen wordt door het innerlijk van de leraar bepaald (Palmer, 2005). De zelfsturing en zelfverantwoordelijkheid die het vak van leerkracht met zich mee brengt (Eraut, 1994), maakt dat motivatie en persoonskenmerken ook als onderdeel van competentie worden gezien. De diverse onderdelen van competentie zijn niet los van elkaar te interpreteren. Meerdere auteurs, zoals Parry (1996), Stoof en collega's (2002) en Baartman en collega's (2007) zijn het er over eens dat de onderdelen van een competentie in combinatie moeten worden gezien. Stoof en collega's (2002) gaan ervan uit dat competenties ondeelbaar zijn, dat inhoudt

dat het juist clusters zijn van kennis, vaardigheden, houding, motivatie en persoonskenmerken. De integratie van de onderdelen zorgt ervoor of een persoon competent is (Baartman et al., 2007). In dit onderzoek geldt ook dat de mate van competent zijn, veranderlijk is in de tijd (Stoof et al, 2002). De Pabo studenten volgen een voltijd opleiding van vier jaar, zodat zij zich door training en scholing ontwikkelen in hun competenties. Door training en scholing komen leer- en ontwikkelingsprocessen op gang die voorwaardelijk zijn voor competentieverwerving (Stoof et al., 2002). De wijze van het beoordelen van competenties blijkt in de literatuur niet eenduidig te zijn. Spencer en Spencer (1993) benadrukken het vaststellen van een specifiek criterium of standaard voor de beoordeling van een competentie. Terwijl Baartman en collega's (2007) vinden dat een toetsing kan bestaan uit een combinatie van beoordelingen. Deze beoordelingen zijn afhankelijk van het gedrag van de student dat in bepaalde contexten voorkomt. In dit onderzoek wordt ervan uitgegaan dat competenties te beoordelen zijn aan meetbaar normen. Het beoordelen van competenties op de Pabo gebeurt op diverse momenten, zowel summatief als formatief. Daarnaast worden diverse soorten assessments gebruikt; onder andere een portfolioassessment en een performanceassessment. Samenvattend wordt competentie in dit onderzoek gezien als *het vermogen om adequaat professioneel gedrag te vertonen in beroepssituaties. Dat gedrag is gebaseerd op een integratie van kennis, vaardigheden houding, motivatie en persoonskenmerken. Een competentie kan worden gemeten en getoetst aan meetbare normen en kan worden verbeterd via training en ontwikkeling.*

2.1.2 Indelingen van reflecteren

Verschillende auteurs beschouwen reflecteren vanuit diverse optieken, zodat de competentie reflecteren op meerdere manieren is in te delen. Als eerste bestaat er een indeling waarbij reflecteren wordt onderscheiden in diverse onderdelen om stappen in het reflectieproces te kunnen doorlopen. Bij een tweede manier van indeling worden de verschillende momenten onderscheiden waarop reflectie plaatsvindt. Als derde kan een indeling worden gemaakt waarbij de verschillende manieren en middelen worden onderscheiden om reflectie bij studenten te stimuleren. In de volgende paragrafen wordt ingegaan op de drie indelingen.

2.1.2.1 Indeling naar onderdelen

In de eerste indeling wordt verschil gemaakt tussen de onderdelen die worden doorlopen als het reflectieproces plaatsvindt. Boud, Keogh en Walker (1985) interpreteren reflecteren als een menselijke activiteit waarbij studenten hun ervaringen beschouwen, herschikken en evalueren. De onderdelen die door Boud en collega's (1985) worden onderscheiden bestaan dus uit beschouwen, herschikken en evalueren. Moon (1999) onderschrijft dat reflecteren het herinterpreteren van ervaring en kennis is en dat door het reflecteren de ervaring wordt geëvalueerd en geanalyseerd. Moon (1999) voegt op basis van onderzoek van Kolb (1984) en Schön (1983) een essentieel onderdeel toe aan de interpretatie van Boud en collega's (1985). De ervaring en de kennis worden namelijk in een nieuwe betekenisvolle

context geplaatst (Moon, 1999). In deze nieuwe context worden nieuwe activiteiten ondernomen waarop vervolgens weer gereflecteerd kan worden. Volgens Mezirow (1991) is de stap van het evalueren van ervaringen naar het toepassen in nieuwe contexten, de kern van reflecteren. Door acties, ervaringen en gedachten te verbinden met eerder verworven kennis en met professionele literatuur, kunnen studenten worden aangespoord tot effectief kritische reflectie. Gedurende dit proces worden aan mentale modellen in het hoofd nieuwe betekenissen toegevoegd (Boud et al., 1985; Mezirow, 1991). Mentale modellen bestaan uit aan elkaar gerelateerde concepten, principes en bouwstenen over een taak die een expert in zijn hoofd heeft (Mezirow, 1991). Mezirow (1991) spreekt over fundamentele perspectiefveranderingen tijdens het reflecteren. De perspectiefveranderingen stellen de diepste overtuigingen van studenten in vraag. Door middel van reflectie worden waarden op de proef gesteld. Tegelijkertijd helpt reflectie om verder te ontwikkelen naar een nieuw niveau van beschouwen en doen. Ook Schön (1983) ziet het reflecteren als een proces waarbij voortdurend bijstelling van modellen plaatsvindt. Schön (1983) heeft onderzocht hoe studenten worden begeleid door een professional bij het uitvoeren van een praktijkopdracht. Hij heeft gezien hoe een professional denkt als zij een probleem oplost. Volgens Schön (1983) kan reflecteren worden gezien als het converseren met een situatie. Er is een probleem dat opgelost moet worden. Het ervaren van een probleem is het eerste onderdeel van reflectie. Vervolgens creëert en experimenteert de student met oplossingen. Zij ziet de unieke probleemsituatie als een situatie uit haar repertoire aan probleemsituaties, die daar tegelijkertijd op lijkt en ervan verschilt. De bekende situatie (van vroeger) fungeert als voorbeeld of metafoor.

Voordat er geleerd kan worden door mentale modellen aan te vullen of aan te passen, zullen studenten cognitieve en affectieve activiteiten ondernemen om op basis van hun ervaringen tot nieuw begrip en waardering te komen (Boud en collega's, 1985). Ook Mezirow (1991) gaat ervan uit dat ervaringen de aanleiding zijn om te leren. Eraut (1994) heeft ook aandacht voor het leerproces. De eerste stappen in het reflectieproces waarbij begrippen, inzichten, theorieën en principes worden geleerd, zijn onontbeerlijk voor het leerrendement (Eraut, 1994). Een solide theoretische basis door middel van formeel leren is nodig om als beroepsbeoefenaar adequaat te kunnen functioneren. Theorie moet meestal een aantal vertaalslagen ondergaan om in een andere praktijkomgeving toegepast te kunnen worden (Eraut, 1994). Reflecteren op de activiteiten in combinatie met de vakkennis is essentieel voordat mentale modellen kunnen worden uitgebreid of aangepast (Eraut, 1994). Ook Van Manen (1995) benadrukt dat reflectie op morele, ethische en politieke waarden ten grondslag liggen aan de alledaagse praktijk op scholen. Zowel de technische, praktische als kritische reflecties zijn van belang om de leerkracht een denker te laten zijn die waarden uitstraalt en ernaar handelt. De leraar kan door nadenken, evalueren en creëren een intellectueel zijn die in staat is om in kritisch dialoog te treden met de samenleving en die in staat is te reflecteren over de pedagogische doelstellingen (Van Manen, 1995).

In dit onderzoek wordt op basis van theorie gesteld dat reflecteren een proces is, dat uit een aantal onderdelen bestaat. Het beleven en meemaken van een ervaring is het startpunt van reflecteren.

Deze activiteit wordt geëvalueerd om tot nieuwe inzichten te komen. De nieuwe inzichten worden gekoppeld aan theorie en ethiek. Het gevolg van de koppeling van nieuwe inzichten aan de theorie en ethiek zorgt voor de aanpassing van de mentale modellen. Met de bewerkte modellen starten studenten nieuwe ervaringen en wordt het reflectieproces opnieuw doorlopen.

2.1.2.2 Indeling naar tijd

Een andere indeling die in de literatuur over reflecteren wordt beschreven, is de indeling die reflecteren indeelt naar tijd. Reflecteren kan dagelijks voor, tijdens en na een activiteit plaatsvinden (Boud & Walker, 1998). Deze verschillende tijdstippen zorgen ook voor verschillende vormen van reflectie. Schön (1983) onderscheidt *reflection in action* en *reflection on action*. *Reflection in action* wordt beschreven als *thinking on our feet*. Bij *reflection in action* wordt de aanleiding voor het nadenken gevormd door de verwarring, verrassing of verontrusting tijdens de handeling (Schön 1983). In de onderwijspraktijk is reflecteren tijdens het handelen een activiteit waar weinig ruimte voor is (Eraut, 1994). Pabo studenten moeten in de stageklas snel handelen en er is weinig tijd om beslissingen te overdenken. *Reflection on action* is, in vergelijking met *reflection in action* (Schön, 1983) voor leraren en Pabo studenten een meer bruikbare methode, omdat bij deze vorm van reflecteren, achteraf naar een activiteit wordt gekeken. Studenten schrijven bevindingen op en spreken het door met begeleiders of peers. *Reflection on action* maakt het mogelijk om tijd te besteden aan het ontdekken waarom studenten handelen zoals zij deden, wat er bijvoorbeeld in de groep gebeurde en hoe zij zich opstelden (Russell & Munby, 1991). Daardoor ontwikkelen studenten een repertoire van vragen en ideeën over hun activiteiten (Van Looy, Goegebeur & Vrijssen, 2000). Studenten werken aan een verzameling van beelden, ideeën en voorbeelden waaraan zij zich vasthouden. Door het creëren van deze mentale modellen kunnen studenten bedenken hoe een volgende activiteit verbeterd kan worden (Cowan, 1998). Dit wordt *reflection for action* genoemd. Het is door de *reflection for action* dat studenten leren anticiperen op mogelijke problemen en oplossingen, voordat zij werkelijk moeten handelen in deze context. Voor Pabo studenten wordt het zichtbaar dat zij een kloof kunnen dichten tussen de procedurele kennis, bijvoorbeeld het kunnen scheppen van een veilig leerklimaat en de declaratieve kennis, bijvoorbeeld het kennen van de huidige leertheorieën.

Reflection on action en *reflection for action* is ook terug te zien in de reflectiecyclus van Korthagen (1993). Deze reflectiecyclus bevat vijf fasen en een aantal hulpvragen. De eerste fase is het handelen, de tweede is het terugblikken, in de derde fase worden essentiële aspecten geformuleerd, in de vierde worden alternatieven ontwikkeld en tenslotte is de vijfde fase het uitproberen. Na de fase van het uitproberen is de reflectiecyclus rond en wordt hervat met de fasen terugblikken op een concrete situatie. De hulpvragen bij de fasen bestaan onder andere uit de vragen: *Wat wilde ik bereiken? Wat deed ik? Wat deed het met mij? en Wat doe ik de volgende keer anders?.* Bij deze reflectiecyclus zijn de tijdstippen waarop reflectie plaatsvindt verschillend. Als eerste is *reflection on action* duidelijk zichtbaar in de tweede fase, waarbij wordt teruggeblikt op de ervaring. Het bedenken van alternatieven

en het benoemen van het doel voor een volgende activiteit in fase 4, lijkt op reflection *for* action, door het voorbereidende karakter.

Samenvattend wordt gesteld dat reflecteren op drie momenten kan plaatsvinden. Het eerste moment is tijdens de ervaring, waarbij een gevoel tijdens de ervaring aanleiding biedt voor verandering. Het tweede tijdstip is na de ervaring, waarbij wordt teruggekeken op de handeling. Het derde moment is voor een activiteit, waarbij voorbereidingen worden getroffen voor een nieuwe handeling.

2.1.2.3 Indeling naar didactische middelen

De derde manier om reflecteren in te delen is naar middelen om reflectie te stimuleren bij studenten. Het bevorderen van reflectievermogen van Pabo studenten is van belang, omdat Pabo studenten in de omgang met leerlingen een aaneenschakeling van 'pedagogische momenten' hebben, waarin de studenten in een split-second een beslissing moeten nemen. Ze moeten onmiddellijk weten wat te doen of juist níet te doen. Dit gevoelsmatig weten wordt pedagogische tact genoemd (Van Manen, 1995). Het ontwikkelen van pedagogische tact is vooral een kwestie van doen. De pedagogische tact is niet te leren buiten de context en ook niet vooraf te plannen, maar studenten kunnen voorbereid zijn door een zeker zelfbewustzijn te ontwikkelen en te reflecteren (Van Manen, 1995). De Pabo student zelf is het belangrijkste instrument in onderwijs (Van Manen, 1995). Studenten moeten zichzelf leren kennen door hun eigen opvattingen, overtuigingen en motieven te onderzoeken. Studenten krijgen zodoende meer inzicht in wat ze doen en waarom ze dat doen. Ook het terugkijken op praktijkervaringen kan bijdragen aan een groeiend zelfbewustzijn. Het bekijken wat studenten zelf doen en zien welk effect het eigen handelen heeft op de leerlingen, kan helpen de volgende keer nog beter af te stemmen op wat nodig is om te functioneren. Reflectie bevordert de 'pedagogische conditie' van de leraar (Van Manen, 1995).

Het reflecteren op alledaagse praktijken om vervolgens kritisch te kunnen reflecteren is voor studenten niet vanzelfsprekend. Studenten blijken in de praktijk de neiging te hebben om zich volledig te concentreren op de onderdelen waaraan ze bezig zijn, zonder terug te denken aan wat ze al gehad hebben of vooruit te denken over wat volgt (Elshout-Mohr, De Jong & van den Bijtel (1997). Deze gerichtheid op het hier en nu moet worden aangevuld met reflectie: reflectie op de stof, op de plaats van het studieonderdeel in de opleiding en op de eigen verwerking en integratie van kennis, vaardigheden en attitudes (Elshout-Mohr et al., 1997).

Een didactische model om reflectie te bevorderen dat in de onderwijspraktijk veelvuldig wordt toegepast, is de indeling van Korthagen (1993). Deze indeling bevat, zoals eerder beschreven, vijf fasen en een aantal hulpvragen. Korthagen (1988) benadrukt bij de reflecteren de ontwikkeling van de kernkwaliteiten overtuigingen, identiteit en betrokkenheid. Het handelen van de leraar wordt mede bepaald door de onderliggende niveaus in zich zelf. De ontwikkeling van dit handelen in de richting van expertgedrag behelst de bewustwording van deze niveaus en het streven naar integratie daarvan.

Korthagen (1988) moedigt het gebruik van ondersteunende leermaterialen dus aan. Het resultaat van het doorlopen van de reflectiecyclus wordt in de praktijk vaak in een reflectieverslag geschreven (Korthagen et al, 2002). In deze betekenis wordt een reflectieverslag als de *zichtbare* weergave in verslagvorm van een denkproces beschouwd. Reflecteren is een mentaal proces dat zichtbaar kan worden in een reflectieverslag. Het schrijven van een reflectieverslag is echter meer dan reflecteren en tegelijkertijd is reflecteren meer dan het schrijven van een reflectieverslag. Ondanks dat het schrijven van een reflectieverslag niet gelijk is aan het reflecteren, wordt in het onderwijs het reflectieverslag als instrument gebruikt om de mate van gelijkenis met een volledige reflectie te meten. Boud en collega's (1985) benadrukken dat schrijven een krachtig middel is tot reflectie. Uit onderzoek van Boud en collega's (1985) bij verpleegkunde studenten blijkt dat de aanwezigheid of afwezigheid van reflectievermogen uit reflectieverslagen is af te meten. De indeling van studenten naar niet-reflecterend, reflecterend en kritisch reflecterend was zuiver en betrouwbaar. Gebaseerd op onderzoek van Boud en collega's (1985) hebben Wong, Kember, Chung en Yan (1995) onderzoek gedaan naar de manier waarop het niveau van reflectie in schriftelijk verslagen is vast te stellen. Wong en collega's (1995) stellen vast er geen vanzelfsprekende relatie bestaat tussen de overtuigingen van studenten en hun performance in een klas met leerlingen. Studenten handelen dus niet altijd overeenkomstig met hun ideeën over goed onderwijs. De auteurs stellen vast dat actieve instructieactiviteiten kunnen leiden tot een verhoging van de kwaliteit van het leerproces en tot betere reflectie. De kracht van het onderwijskundige proces heeft dus invloed op de mate van consistentie tussen het handelen en het denken van de student (Wong et al., 1995). Om deze mogelijke inconsistentie te beperken, kunnen studenten hun eigen interpretatie vergelijken met de interpretaties van anderen (Elshout-Mohr et al., 1997). De vergelijking is een belangrijk hulpmiddel in de reflectie, omdat het helpt inzichten aan te scherpen en de grondslag ervan te heroverwegen (Elshout-Mohr, et al., 1997). Boud, Cressey en Docherty (2006) geven ook een advies om de kloof tussen het handelen en het denken van studenten te verkleinen. Volgens Boud en collega's (2006) moet reflectie niet alleen na negatieve ervaringen plaatsvinden, maar ook na positieve ervaringen. Het aanpassen van mentale modellen gebeurt doorgaans niet in elke situatie (Boud et al., 2006). De emotionele stress van botsende overtuigingen geeft aanzet tot ingrijpende verandering en dus tot reflectie. Bij positieve ervaringen wordt de noodzaak om te reflecteren minder gevoeld (Boud et al., 2006). Reflectie moet een bewuste en productieve activiteit zijn (Boud et al., 1985).

In de voorgaande paragrafen is theorie beschreven die reflecteren kan onderverdelen in verschillende indelingen. Samenvattend wordt gesteld dat reflecteren is opgebouwd uit diverse onderdelen die bestaan uit 'simpelere' onderdelen en meer complexe vaardigheden. Reflecteren start met nadenken over een activiteit. Die activiteit wordt geëvalueerd en vervolgens worden mentale modellen aangepast of aangevuld (Boud et al., 1985; Mezirow, 1991; Van Manen, 1995; Schön, 1983). Daarnaast is onderscheid gemaakt in de momenten waarop reflectie plaatsvindt. Reflectie kan voor, tijdens en na een activiteit plaatsvinden (Cowan, 1998; Korthagen, 1993; Schön, 1983). Als

laatste is theorie beschreven over de noodzaak van didactische modellen en het schriftelijke verslag als reflectie instrument in het onderwijs (Korthagen, 1993; Wong et al., 1995; Elshout-Mohr et al., 1997).

2.1.3 Verantwoording van model

In dit onderzoek is gezocht naar een model om reflectieverslagen te kunnen in delen. Het is van belang dat een model rekening houdt met de verschillende indeling zoals in de theorie is beschreven. De eis van het model is dat het de diverse indelingen combineert om een compleet beeld van het reflecteren te kunnen schetsen. Het uiteindelijk gehanteerde model is gebaseerd op de indeling van Pauw (2007). Voordat het model van Pauw naast de literatuur over reflecteren is gelegd, is het van belang om eerst de definitie te geven zoals Pauw die hanteert voor reflecteren: “Reflecteren is nadenken over wat je op wat voor manier gedaan hebt in onderwijsleersituaties en waarom je dat op deze manier gedaan hebt, met het doel tot (nieuwe) inzichten te komen; inzichten in/over jezelf en je eigen leren en ontwikkeling, in relatie tot je wereldbeeld; inzichten in/over je leerlingen en hun leren en ontwikkeling in relatie tot je wereldbeeld; inzichten die handvatten bieden voor verbetering” (Pauw, 2007, p.51). Pauw (2007) is docent Nederlands/Taaldidactiek aan de Katholieke Pabo Zwolle. In haar promotieonderzoek neemt zij het reflecteren van Pabo studenten onder de loep. Ze heeft reflectieverslagen van 35 studenten onderzocht en legt de mate van reflectie bloot aan de hand van een analysemodel. Bij het model wordt uitgegaan van drie reflectieclusters 1) nadenken, 2) nieuwe inzichten en 3) diepte/breedte. De reflectieclusters worden gespecificeerd in tien kleinere reflectieaspecten (nadenken over 1. wat, 2. hoe, 3. waarom, evalueren van de ontwikkeling van 4. de studenten en 5. haar leerlingen, evalueren van het leren van 6. de studenten en 7. haar leerlingen en het creëren van 8. een wereldbeeld, 9. een expliciet breder kader en 10. het gebruik maken van literatuur). In paragraaf 2.1.4 wordt verder ingegaan op de reflectieaspecten.

2.1.3.1 Verantwoording van onderdelen

In de volgende paragrafen wordt de theorie over het reflecteren afgezet tegen het model van Pauw (2007). Gestart wordt met de indelingen naar onderdelen gedurende het reflectieproces. Zoals eerder geschreven, delen auteurs het reflecteren op in onderdelen. Het nadenken uit het eerste reflectiecluster van Pauw (2007) komt terug in de indeling die Boud en collega's (1985) hanteren. Zowel Boud en collega's (1985) als Pauw (2007) zien de eerste stap van het reflecteren als de eenvoudigste cluster van reflecteren. De eerste stap bestaat uit nadenken over wat de student gedaan heeft, hoe zij dat heeft aangepakt en waarom zij op die wijze heeft gehandeld (Korthagen et al., 2002; Pauw, 2007). Het nadenken als onderdeel van reflecteren beperkt zich, ten opzichte van reflecteren als geheel, tot het hebben van een beeld van de werkelijkheid (Vos & Vlas, 2000). Nadenken is slechts het vormen van een oordeel of het ordenen van gewaarwordingen, terwijl bij reflecteren deze ervaringen het startpunt zijn. De aanleiding wordt vaak gevormd door gedachten, gevoelens of gedrag in het heden (Schön, 1983). Het nadenken legt de basis om uiteindelijk acties, ervaringen en gedachten te

verbinden met eerder verworven kennis en met professionele literatuur (Mezirow, 1991). Eraut (1994) en Van Manen (1995) benadrukken het belang van dit onderdeel, omdat beiden de alledaagse praktijk op scholen als startpunt nemen om studenten verder te laten komen in het reflectieproces. Starten met de alledaagse praktijk houdt in dat studenten ervaringen op doen en nadenken over wat zij doen, hoe zij dat doet en waarom zij dat doen.

Vervolgens beschrijft Pauw (2007) het tweede onderdeel in het reflectieproces. Pauw (2007) hanteert voor het tweede onderdeel de naam 'nieuwe inzichten'. Vos en Vlas (2000) hanteren hiervoor een andere term: evalueren. Deze laatste term wordt in dit onderzoek gehanteerd om duidelijkheid te scheppen over de verwarring die is ontstaan, doordat evalueren en reflecteren in de praktijk regelmatig met elkaar worden verwisseld (Vos & Vlas, 2000). Evalueren is niet gelijk aan reflecteren, maar een onderdeel van reflecteren, omdat evalueren zich enkel beperkt tot het waarderen en interpreteren. Het hoeft echter niet gerelateerd te zijn aan een te ondernemen actie (Vos & Vlas, 2000). Evaluatie heeft betrekking op de rol van een persoon (zelfevaluatie) en op de rol van de omgeving (Vos & Vlas, 2000). Tijdens het reflecteren is geen vaste volgorde of patroon vast te stellen, maar in algemene zin volgt het evalueren op het nadenken (Korthagen et al., 2002). Evalueren als onderdeel van reflecteren bestaat uit het evalueren van het *leren* en *ontwikkelen* van de *student* zelf en het evalueren van het *leren* en *ontwikkelen* van de *leerlingen* (Pauw, 2007). Ook in de indeling die Boud en collega's (1985) hanteren, is het onderdeel evalueren te herkennen. Zij noemen deze onderdelen, het *herschikken* en *evalueren van ervaringen*. Moon (1999) spreekt over *herinterpreteren* als het gaat over evalueren. Alle genoemde auteurs tonen dat reflecteren een proces is waarbij ervaringen worden gewaardeerd, beoordeeld, geherinterpreteerd of hergeschikt en dat er een evaluatie van de ervaringen plaatsvindt.

Het derde en essentiële reflectieonderdeel bestaat uit het creëren. Veel auteurs zijn het er over eens dat de kracht van het reflecteren tijdens deze stap in het reflectieproces plaatsvindt (Schön, 1983; Kolb, 1984; Mezirow, 1991). Bij het creëren worden mentale modellen aangepast en uitgebreid (Sandywell, 1996). Pauw (2007) noemt het derde reflectiecluster 'diepte/breedte', maar doet hiermee het laatste reflectiecluster te kort. Het ontwikkelen van een breder kader en wereldbeeld op basis van literatuur laat zich beter uitdrukken in het woord 'creëren' dan in 'breedte/diepte'. In dit onderzoek is waarde gehecht aan een bredere kijk op creëren. De brede kijk wordt bewerkstelligd door de actieve rol van de student te benadrukken. Een actieve rol van de student staat centraal bij CGO. Het scheppen en zelf ontwikkelen dat essentieel is bij dit laatste cluster, is het leerrendement van reflecteren (Boud & Walker, 1998). De student *creëert* uiteindelijk op basis van door haar gebruikte literatuur een wereldbeeld om zodoende een voorval in de klas te verbreden naar een algemener probleem of patroon. Tijdens het creëren worden affectieve, praktijkgerichte, discursieve, politieke en ethische thema's behandeld. Van Manen (1995) spreekt over de reflectie op morele, ethische en politieke waarden die van belang zijn om een leerkracht een denker te laten zijn die waarden uitstraalt en ernaar handelt. De affectieve, praktijkgerichte, discursieve, politieke en ethische thema's worden samengevat in het begrip *wereldbeeld* (Pauw, 2007). Creëren onderscheidt zich van evalueren, omdat het

ontwerpen en het uitvoeren op basis van onderzoek en morele achtergronden in dit onderdeel dominant zijn. Bij het onderdeel creëren spelen de attitude, de motivatie en de houding van studenten een rol (Van Manen, 1995). Reflecteren kan door de koppeling van de attitude, motivatie en houding worden gezien als een competentie. Verschillende auteurs beschrijven reflecteren als diverse onderdelen, maar reflectie wordt in samenhang ook als competentie gezien (Stoof et al., 2002). Juist de combinatie van de onderdelen is van meerwaarde boven het zien van aparte, losse onderdelen. Bij creëren gaat het om de meerwaarde van de diepere betekenis.

2.1.3.2 Verantwoording van tijd

De kracht van het model van Pauw (2007) komt ook terug in de indeling naar tijd. Het model sluit aan bij de reflection on action en de reflection for action. Zoals eerder gemeld, is reflection in action in de onderwijspraktijk moeilijk haalbaar door de tijdsdruk en de snelle beslissingen die genomen moeten worden (Eraut, 1994). De aanleiding om te reflecteren wordt vaak gevormd door gedachten, gevoelens of gedrag in het heden (Schön, 1983), maar het ontbreekt de studenten aan tijd om gedurende de ervaring te reflecteren. Het onderdeel evalueren sluit dus nauw aan bij reflection on action en minder bij reflection in action. De ervaringen zijn opgedaan en de student zal bij reflection on action terugblikken en een oordeel vellen over haar ontwikkeling en haar leerproces en dat van haar leerlingen. Het is bij evalueren van belang om de situatie te analyseren en daarbij de rol die de student en de leerlingen spelen te duiden. Het evalueren gebeurt na de ervaring zelf en dus vindt reflection on action plaats. Het creëren vertoont overeenkomsten met reflection for action. Studenten plaatsen ervaringen in een breder kader en koppelen bevindingen aan theoretische inzichten. Dit creëeraspect is nodig om bij volgende activiteiten voorbereid te zijn op het hot action beroep (Eraut, 1994). Onder een hot action beroep wordt werk verstaan waarbij de druk om snelle beslissingen te nemen groot is, waarbij weinig tot geen tijd is voor twijfeling of afweging en waarbij de situatie niet gemakkelijk onder controle is te krijgen.

2.1.3.3 Verantwoording van didactische middelen

Als laatste wordt de indeling naar didactisch middelen naast het model van Pauw (2007) gelegd. Eerder is gemeld dat het didactische model van Korthagen (1993) een veel gebruikt instrument is om reflectieverslagen te schrijven. De hulpvragen die Korthagen (1993) heeft opgesteld zijn zeer algemeen gesteld en refereren niet aan de inhoud van de les of het leren van de kinderen of de student zelf (Pauw, 2007). De hulpvragen zijn zeer gesloten te noemen, omdat ze de blik van studenten niet altijd verruimen. Pauw (2007) pakt dit probleem aan en geeft in haar model verbeteringen door vier objecten van reflectie te benoemen. In het model van Pauw (2007) is het onderdeel evalueren gericht op het leerproces en de ontwikkeling van de student en op het leerproces en de ontwikkeling van de leerlingen. Het benoemen van de objecten van reflecteren heeft ook relatie met onderzoek van Elshout-Mohr en collega's (1997) waaruit blijkt dat studenten in de praktijk de neiging hebben om

zich volledig te concentreren op het hier en nu. Door het benoemen van de objecten wordt de gerichtheid op het hier en nu aangevuld, zodat studenten hun blik verruimen naar het leerproces en ontwikkeling van de leerlingen en van henzelf. De selectie voor de vier objecten zoals Pauw (2007) heeft onderscheiden, is een bewuste keuze, omdat de nadruk zo wordt gelegd op de context van het beroep en op de eigen verwerking en integratie van kennis, vaardigheden en attitudes (Elshout-Mohr, et al., 1997).

2.1.3.4 Verantwoording van historie en context

Het model van Pauw (2007) is gebaseerd op een theoretische basis, maar Pauw (2007) heeft ook historische onderzoek gedaan naar de ontwikkeling van de competentie reflecteren vanaf de vijftiger jaren van de vorige eeuw. Zij komt tot de conclusie dat uit elk decennium een waardevol onderdeel komt. De onderdelen voegt zij samen in haar model. In de periode van de jaren '50 ontstaat de noodzaak tot reflectie op het eigen bewustzijn. Onder de naam introspectie wordt dit gepropageerd in de jaren vijftig niet alleen om zelfkennis op te doen, maar ook om ánderen beter te leren kennen en begrijpen. Uit de periode van de zestiger jaren wordt het principe van de creatieve reflectie overgenomen: creatieve reflectie construeert en ontwerpt een nieuwe werkelijkheid verwijzend naar de *echte werkelijkheid*. Uit de jaren zeventig wordt de noodzaak overgenomen tot reflectie op de relatie mens-maatschappij en onderwijs-maatschappij. Dit aspect wordt opgenomen als: wereldbeeld. Uit de jaren '80 wordt de noodzaak tot systematische reflectie overgenomen. Uit de negentiger jaren tot heden wordt de noodzaak tot reflectie op het *persoonlijk leren* overgenomen.

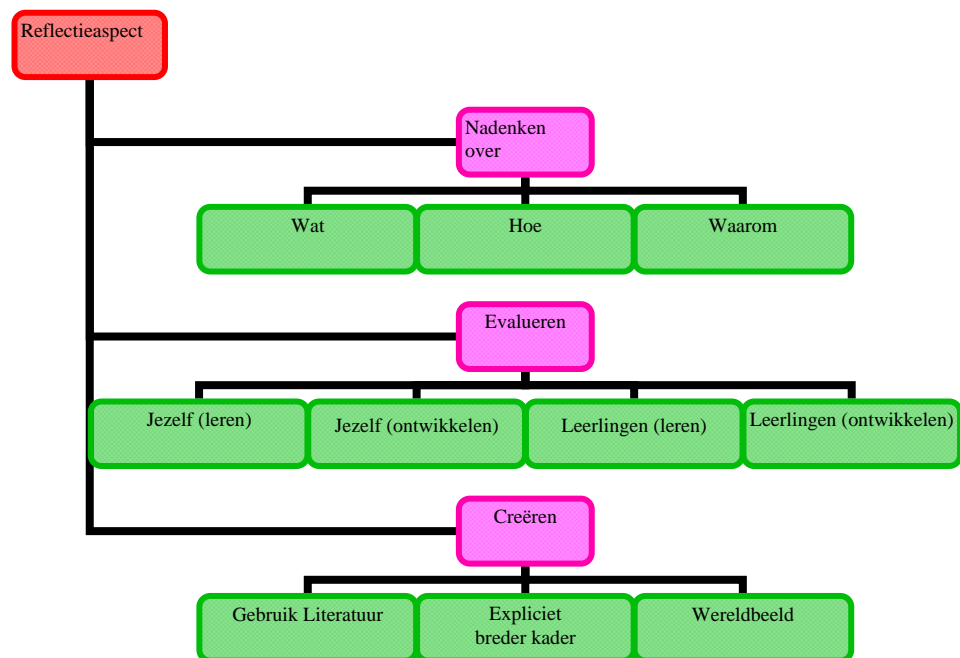
Naast het historisch onderzoek vormt de situatie in het heden ook een deel van de aanmelding om het model van Pauw (2007) te hanteren. Met haar onderzoek wil Pauw (2007) het niveau van de reflectievaardigheden van de Pabo in Zwolle analyseren. De vraag naar het niveau van de reflectievaardigheden speelt ook op de Pabo in Breda. De nadruk die de competentie reflecteren de laatste jaren heeft gekregen is op beide Pabo's merkbaar. De gelijkenis van de context en de herkenbaarheid van de problematiek geven aanleiding om het model van Pauw (2007) als basis te nemen voor dit onderzoek.

Samenvattend wordt gesteld dat het model van Pauw (2007) de basis vormt voor de analyse van de reflectieverslagen omdat:

- Het model de indeling van nadenken, evalueren en creëren hanteert die een theoretisch oorsprong heeft en terug is te vinden in de literatuur;
- Het model aansluit bij de reflection on action en reflection for action ;
- Het model aanscherpingen en verbeteringen geeft op het in de praktijk veel gebruikt model van Korthagen (1993);
- Het model mede is ontstaan naar aanleiding van historisch onderzoek over reflecteren;
- Het model aansluit bij de context van de Pabo.

2.1.4 Reflectieaspecten

In een reflectieverslag behoren de onderdelen nadenken, evalueren en creëren benoemd te worden. De bovengenoemde onderdelen zijn door Pauw (2007) verder uitgewerkt in reflectieaspecten. Figuur 1 toont een overzicht van positionering van de reflectieaspecten in de triade van reflecteren: te weten *nadenken*, *evalueren* en *creëren*. De aanwezigheid van reflectieaspecten in het reflectieverslag geeft aan in welke mate een schriftelijk verslag van een student daadwerkelijk op een volledig *reflectieverslag* lijkt. Het eerste onderdeel (nadenken) is onder te verdelen in drie aspecten: wat, wat voor een manier (hoe) en waarom. In een verslag wordt het wat-aspect als aanwezig beschouwd als verwezen wordt naar wat de student in de stage heeft gedaan en waarover zij heeft nagedacht (Pauw, 2007). Voorbeelden zijn: consequent zijn, oplossingsstrategieën bij rekenen, creatieve lessen, overzicht krijgen en verschillen zien tussen kinderen. Als vervolgens wordt beschreven op welke manier de student bijvoorbeeld al of niet consequent is geweest en daar voorbeelden van geeft hoe zij dit heeft aangepakt, is het aspect hoe aanwezig. Bij het derde aspect wordt verwacht dat de student uitlegt waarom zij zo gehandeld heeft. Ter illustratie: een student beschrijft wat zij gedaan heeft (*een instructie uur gegeven*), daarna op wat voor een manier (*instructie afwisselen met klassikaal lesgeven*) en waarom zij dit gedaan heeft



Figuur 1. Reflectieaspecten in een volledig reflectieverslag

(kinderen werden snel onrustig als een activiteit te lang duurt) en geeft hiervan een voorbeeld *(het werken met letterdoos en schrijven van de kinderen wordt afgewisseld met uitleg geven op het bord)*. De reflectieaspecten 1, 2 en 3 worden in het vervolg reflectiecluster nadenken genoemd.

Het tweede onderdeel (evalueren) is gesplitst in inzichten over jezelf en inzichten over de leerlingen. Bij deze onderdelen wordt gekeken naar twee niveaus: leren en ontwikkelen. Hierdoor ontstaan vier reflectieaspecten. Bij ontwikkeling beschrijven studenten in welke opzichten zij in hun groei vooruit zijn gegaan, dan wel dat er sprake is van stagnatie. Het ontwikkelen houdt in de student refereert aan eerdere stages die haar al een bepaald inzicht over zichzelf hebben opgeleverd. De student krijgt opnieuw een inzicht in haar ontwikkeling. Bij ontwikkeling wordt verder in gegaan op de motivatie en de houding van de student (Pauw, 2007). Conceptuele ideeën worden gevormd, omdat eigen ervaringen van de studenten zorgen voor een groei in het probleemoplossend vermogen. Studenten vormen een eigen beeld van de werkelijkheid op basis van verbreding, vergroting en verfijning van bestaande ideeën. Bij ontwikkeling hoort ook de groei van de creativiteit, besluitvaardigheid en verantwoordelijkheid (Piaget, 1958). Ontwikkeling is een voortdurend proces dat in fasen verloopt en op zowel korte als lange termijn plaatsvindt (Vygotsky, 1978). Bij voorbeeld *'Ik wil niet precies lesgeven zoals mijn mentor dat doet. Dat is niet mijn manier'*. Daarnaast is het van belang dat studenten zich bewust worden van wat ze leren, hoe ze leren en welke situaties leerbevorderend, dan wel leerbelemmerend zijn. Bij het leren van zichzelf is de student gericht op de kennis en de vaardigheden. Leren wordt, in vergelijking met ontwikkelen, gezien als een meer technisch proces. Studenten verwerven kennis, die nodig is om als leerkracht te kunnen functioneren. Studenten leren dus vakspecifieke kennis, terwijl het bij ontwikkelen gaat om meer algemene problemen die opgelost worden. Bij het leren geldt dat het vaak op korte termijn plaatsvindt en dat studenten geleerde dingen ook kunnen afleren als zij de kennis niet regelmatig gebruiken. Ter illustratie: een student laat zien dat zij leert van een opmerking van haar mentor: *het leek alsof ik altijd enthousiast en spannend wilde vertellen. Zij herkent dit: Alles wilde ik te spannend maken. Zij probeert sommige dingen normaler te vertellen. Zij laat zien hoe zij leert en hoe zij zich probeert te ontwikkelen. Bij inzichten over de leerlingen gaat het bij het leren vooral over het gedrag en de houding van de kinderen en over hoe kinderen leren en welke middelen al dan niet werken. Bij ontwikkelen gaat het over de groei die de leerlingen hebben doorgemaakt op. Deze groei is niet alleen op cognitief gebied, maar ook op pedagogisch en sociaal emotioneel gebied. De student beschrijft in welke mate leerlingen verschillen in ontwikkeling door bijvoorbeeld leeftijd. De invloed van een veilig leerklimaat op het gedrag van leerlingen behoort ook tot de ontwikkeling. Een voorbeeld: een student vertelt in haar reflectie uitgebreid hoe een leerling *twee zevens achter elkaar opschrijft en dan 77 heeft*. De student nodigt de jongen uit om het getal op de getallenlijn aan te wijzen: *vanaf de tien ging hij verder tellen en hij bleef staan als hij bij een volgend tiental was en zo telde hij verder tot 77*. Ook betreft zij de andere leerlingen erbij en vertelt zij expliciet wat de leerlingen hebben geleerd. *De andere leerlingen hebben tijdens het maken van de getallenlijn niet alleen geleerd hoe je van 1 tot en**

met 10 telt, maar ze hebben ook inzicht gekregen hoe 77 eruit ziet en hoeveel verder dat getal op de getallenlijn ligt. Ook hebben ze door het tellen van de leerling geleerd hoe je verder kan tellen tot 77. Dit zullen veel leerlingen niet onthouden, maar ze hebben wel gehoord welke getallen er allemaal zijn tot 77. De reflectieaspecten 4, 5, 6 en 7 worden in het vervolg reflectiecluster evalueren genoemd.

Als derde moet in de reflectie ook een bepaalde mate van creatie aanwezig zijn. De reflectieaspecten bij deze derde rubriek zijn: gebruiken van literatuur en creëren van een expliciet breder kader en creëren van een wereldbeeld. Bij de kwaliteit van de reflectie wordt erop gelet of de student in staat is een voorval in de klas te verbreden naar een algemener probleem of patroon. Bij het gebruik van literatuur moet de student expliciet bepaalde literatuur aanhalen, dus niet opschrijven dat de literatuur over een onderwerp iets meldt, maar de opvatting van een bepaalde auteur weergeven. Tenslotte moeten opvattingen van de student over onderwijs en opvoeding, over maatschappelijke, culturele, politieke zaken die samen het wereldbeeld vormen in de tekst zijn terug te lezen (Pauw, 2007). Een voorbeeld: een student is in staat een verband te leggen tussen theorie en praktijk, dus tussen het boek *Sociale psychologie voor het onderwijs* en de kinderen in de school waardoor *je gaat handelen naar je vooroordelen en dat de kans groot is dat een leerling zich ook daadwerkelijk naar dit vooroordeel gaat gedragen. Aanvankelijk beoordeelt zij dit als 'belachelijk'. Op haar stage constateert zij echter: Mijn verbazing heb ik meegenomen naar mijn stageschool en inderdaad er was één leerling die mijn aandacht trok, de vooroordelen die ik over haar had waren dat ze nogal gezet is en een enorm grote mond kan hebben, als dit kind boos is dan blijft ze ook uren achter elkaar boos. Zij herkent het bij zichzelf en kan maatregelen nemen: Toch ben ik op een geheel eigen wijze naar het kind gaan kijken, ook heb ik getracht het kind positieve feedback te geven en minder lang stil te staan bij het straffen van het kind. Ik heb de relatie tussen mij en het kind deze week centraal gesteld. De student laat zien dat zij in staat is haar ervaring in het expliciet breder kader te plaatsen van de literatuur en het daar beschreven gedrag van leraren. Zij herkent hier haar eigen gedrag om snel klaar te staan met vooroordelen en zij ziet het gevaar: *Ik wist enerzijds dat dit kind een gevaar voor mij kan opleveren op het gebied van self fulfilling prophecy. Zij laat ook zien hoe haar opvattingen als wereldbeeldaspecten in de tekst doorklinken. De drie aspecten: expliciet breder kader, literatuur en wereldbeeld zijn expliciet aanwezig (Pauw, 2007). De reflectieaspecten 8, 9 en 10 worden in het vervolg reflectiecluster creëren genoemd.**

Op de Pabo in Breda schrijven studenten een reflectieverslag dat opgenomen wordt in hun portfolio. De studenten gaan bij het schrijven van dit verslag uit van het niveau dat zij moeten behalen na een onderwijsperiode (opleidingsbekwaam, taakbekwaam, lio-bekwaam of startbekwaam). Het niveau wordt bepaald op zeven competenties; interpersoonlijk competent, pedagogisch competent, vakinhoudelijk en didactisch competent, organisatorisch competent, competent in samenwerken met collega's, competent in samenwerken met de omgeving en competent in reflectie en ontwikkeling. De student wordt gevraagd om op deze zeven competenties te reflecteren (Avans Hogeschool, 2005).

2.2 Attribueren

In het eerste deel van het theoretisch kader is het reflecteren uitgebreid aan bod gekomen. Dit onderzoek toetst enerzijds de samenhang tussen de aanwezigheid van reflectieaspecten en studiemotivatie en anderzijds de samenhang tussen de aanwezigheid van reflectieaspecten en attributiestijl. In dit deel wordt de attributietheorie behandeld, te beginnen bij een beschrijving van het uitgangspunt van deze theorie. Vervolgens worden de dimensie van de toeschrijving geëxpliciteerd om te eindigen met een beschrijving van attributiestijlen.

2.2.1 Attributietheorie

De attributietheorie richt zich op het oorzakelijk toeschrijven van succes en falen. Weiner (1985), één van de bekendste grondleggers, gaat uit van de aanname dat studenten willen weten waarom ze slagen dan wel falen in bepaalde situaties. Studenten worden gedreven door de behoefte om zichzelf en de wereld om zich heen te begrijpen. Hieruit ontstaat ook de drang om te begrijpen wat de oorzaak van hun gedrag en het gedrag van anderen is. Vanuit de attributietheorie wordt verklaard dat studenten succes of falen toeschrijven aan een veelheid van oorzaken: geluk of pech, een moeilijke of juist makkelijke opdracht, vriendelijke of onvriendelijke docenten, een goede inzet of het gebrek daaraan. Studenten maken niet voor elke situatie een attributie. In vier gevallen maken studenten bewust attributies (Pintrich & Schunk, 2002):

- 1) wanneer de situatie nieuw is voor studenten;
- 2) wanneer de uitkomst van een taak onverwacht of onzeker is;
- 3) wanneer de uitkomst van een taak negatief is (Boud & Walker, 1998);
- 4) wanneer de uitkomst van een taak veel waarde heeft.

In andere gevallen hebben ze al ervaringen opgedaan en heeft hun verwachting over de uitkomst van de taak eerder betrekking op een gevoel van bekwaamheid (Pintrich & Schunk, 2002). Het attribueren naar aanleiding van een reflectieverslag gebeurt bij Pabo studenten, omdat de uitkomst van de taak veel waarde heeft. De reflectie wordt namelijk in een summatief assessment beoordeeld aan het einde van een onderwijsperiode.

2.2.2 Dimensies van de toeschrijving

Het begrijpen van het toeschrijven van succes en falen van studenten geschiedt in drie dimensies: de oorsprong van de oorzaak, de stabiliteit en de beheersbaarheid. Studenten kunnen de oorsprong van een oorzaak, ook wel locus genoemd, binnen (intern) of buiten (extern) zichzelf zoeken. Inzet en capaciteiten zijn voorbeelden van interne oorzaken; mensen die hun succes of falen toeschrijven aan één van deze oorzaken zijn intern georiënteerd. Toeschrijving van succes aan een toevalstreffer is een voorbeeld van externe attributie. Voor het behoud van motivatie is het gunstiger om succes toe te schrijven aan een interne oorzaak dan aan een externe oorzaak. Het falen kan beter

toegeschreven worden aan een externe oorzaak dan aan een interne oorzaak als de motivatie behouden moet blijven (Abrahamson, Seligman, & Teasdale, 1978).

De tweede dimensie betreft de stabiliteit van de attributies (Weiner, 1985). Attributies kunnen enerzijds worden toegeschreven aan een oorzaak die niet zal veranderen, zoals het gebrek aan capaciteiten. Anderzijds kunnen attributies toegeschreven worden aan oorzaken die juist onderhevig zijn aan mutatie, zoals het kiezen van een andere strategie of hulp van derden vragen (Pintrich & Schunk, 2002). De stabiliteit verhoudt zich dus met het gegeven of de oorzaak stabiel en vast of variabel en instabiel is, in diverse situaties en over langere tijd. De theorie over het vaststellen van wanneer een oorzaak stabiel of instabiel heeft in de loop der jaren een specificatie ondergaan. Samen met de groeiende kennis over het menselijk denken is de oorzaak *bekwaamheid* (ability) uitgesplitst (Pintrich & Schunk, 2002). Voorheen werd bekwaamheid als interne, stabiele oorzaak beschouwd, maar na de specificatie worden aanleg, intelligentie, gave (aptitude) als *stabiele*, interne oorzaken gezien en worden vaardigheden (skills) opgevat als een *instabiele*, interne oorzaak. Een soortgelijke verandering geldt ook bij de definitie van moeilijkheid van de taak (task difficulty) en geluk (luck) (Pintrich & Schunk, 2002). Moeilijkheid van de taak wordt, als begrip, al snel gerelateerd aan het vermogen en de inspanning van een persoon en is onderhevig aan veranderingen gedurende tijd. Maar in de theorie wordt de moeilijkheid van een taak beschouwd als extern en stabiel. Weiner (1985) hanteert daarom de term objectieve taak eigenschappen (objective task characteristics), zodat de nadruk ligt op de aard van de taak, onafhankelijk van de persoon die de taak uitvoert. De instandhouding van motivatie geschiedt als succes wordt toegeschreven aan een stabiele oorzaak en als falen wordt toegeschreven aan een instabiele oorzaak (Pintrich & Schunk, 2002). Een student zal dus gemotiveerder zijn een volgende taak te volbrengen als zij een onvoldoende toeschrijft aan het gebrek aan inspanning dan aan het gebrek aan vaardigheden.

De beheersbaarheid is de derde dimensie waarlangs het toeschrijven van succes of falen gebeurt en richt zich op de mate van controle die een persoon heeft over de oorzaak van het succes of falen (Weiner, 1985). In sommige gevallen wordt succes of falen toegeschreven aan oorzaken die buiten de eigen macht liggen. Een voorbeeld hiervan is als studenten denken een onvoldoende te hebben gehaald, omdat zij het idee hebben dat de docent hen niet mag, of doordat zij pech hebben gehad (Pintrich & Schunk, 2002). Door het resultaat toe te schrijven aan gebrek aan inzet of het per ongeluk geleerd hebben van het verkeerde hoofdstuk, verwijst de student naar beheersbare factoren. Onenigheid bestaat over de mogelijkheid of een beheersbare oorzaak wel of niet extern kan zijn. Pintrich en Schunk (2002) veronderstellen dat een oorzaak die extern is niet onder iemands controle kan vallen. Weiner (1985) pleit echter dat er externe oorzaken bestaan die weliswaar niet door een individu kunnen worden beheerst, maar wel te beheersen zijn door anderen in de omgeving van een individu. In dit onderzoek wordt Weiner (1985) gevolgd en geldt dat een externe oorzaak ook beheersbaar kan zijn. Een voorbeeld van een externe, beheersbare oorzaak is als een student een

onvoldoende beoordeling wijdt aan een bevooroordeelde docent. De student zal de docent toch verantwoordelijk houden, omdat het vooroordeel wordt beheerst door de docent.

2.2.3 Attributiestijl

Het idee dat een student heeft van de oorzaken van het behalen van succes of het falen, heeft invloed op de manier waarop de student in de toekomst zal proberen een taak tot een goed einde te brengen. In dit verband wordt gesproken over de attributiestijl van de student, ook wel attributional style of explanatory style genoemd (Abramson et al, 1978). McClellan Buchanan, Peterson en Seligman (1995) geven een definitie van attributiestijl, namelijk de neiging die iemand heeft om vergelijkbare soorten verklaringen te geven voor verschillende soorten gebeurtenissen. De theorie over attributiestijl komt voort uit het geherformuleerde *learned helplessness model*. Volgens dit model verschillen individuen onderling in het toeschrijven van oorzaken aan bepaalde negatieve dan wel positieve gebeurtenissen in hun leven. Volgens dit model is attributiestijl opgedeeld in drie dimensies, namelijk *intern versus extern*, *stabiel versus instabiel* en *beheersbaar versus onbeheersbaar* (Abramson et al, 1978; Larsen & Buss, 2002).

Studenten bezitten een positieve attributiestijl als de student gemotiveerd wordt om in de toekomst een taak tot een goed einde te brengen. Zij schrijven succes toe aan eigen bekwaamheid en inspanning, evenals dat zij falen toeschrijven aan pech of gebrek aan inspanning. In tegenstelling tot een positieve attributiestijl werkt een negatieve attributiestijl demotiverend voor een student. In het geval dat studenten falen toeschrijven aan onbekwaamheid en inspanning, bezitten zij een negatieve attributiestijl. Evenals succes toeschrijven aan geluk en geringe inspanning (Gredler, 2001). Het onderzoeken van attributiestijlen bij studenten is voor het onderwijs vooral interessant, vanwege de werking van de vicieuze cirkel. De vicieuze cirkel bij het attribueren houdt in dat faalangstige of onzekere studenten hun kansen op succes bij confrontatie met een taak laag inschatten. Hierdoor is hun leergedrag minder persistent, doelgericht en intensief. Na het terugkrijgen van een onvoldoende beoordeling verklaart een faalangstige student het falen aan zichzelf. De inschattingprocessen komen overeen met de attributieprocessen en de student wordt bekrachtigd in haar faalangstmotief (self fulfilling prophecy). Faalangstige studenten hebben moeite om de relatie tussen het resultaat en externe oorzaken te leggen. Studenten die geloven dat ze moeilijke taken aankunnen, tonen een betere inzet en presteren beter dan studenten die niet geloven in hun eigen capaciteiten (learned helplessness). Het doorbreken van de vicieuze cirkel blijkt zowel bij jonge kinderen als studenten mogelijk te zijn. De attributiestijl van studenten kan middels een herattributietraining worden beïnvloed (Dweck, 1975, Wilson & Linville, 1985). De rol van docenten bij het begeleiden van studenten is dus een essentieel onderdeel voor de ontwikkeling van studenten.

2.3 Motiveren

De aanwezigheid van reflectieaspecten in schriftelijke verslagen van Pabo studenten wordt niet alleen in samenhang gezien met attributiestijl bij reflecteren, maar ook met studiemotivatie. Studiemotivatie wordt in relatie gebracht met reflectieaspecten, omdat reflecteren een onderdeel van de studie vormt. Met het onderzoeken van de relatie tussen de aanwezigheid van reflectieaspecten in het schriftelijke verslag en de studiemotivatie wordt getracht meer zicht op het reflecteren in de context van de opleiding te krijgen. In dit deel wordt verder ingegaan op de betekenis van studiemotivatie, de gevolgen voor studenten en de dimensies van studiemotivatie.

2.3.1 Studiemotivatie

De rol van motivatie in het competentiegericht onderwijs is essentiëler in vergelijking met het traditionele onderwijs. Meer en meer wordt van studenten verwacht dat zij eigen inbreng tonen, dat nodig is om een individuele leerweg uit te stippelen. Om competenties te ontwikkelen, is de mogelijkheid en de wil van de student van belang (Vos & Vlas, 2000). De mogelijkheid impliceert wat een student aan kennis, vaardigheden en mogelijkheden tot haar beschikking heeft. Het gebruik van kennis, vaardigheden en mogelijkheden is afhankelijk van de omstandigheden die een bepaalde omgeving of situatie biedt. Het kunnen slaat dus op waartoe de student in staat is in een specifieke context. Willen duidt op de *motivationale component* en is, net de mogelijkheid van de student, sterk afhankelijk van omgevingsvariabelen of van de specifieke context. Het kunnen en willen gaan samen om te slagen voor een opleiding. Studiemotivatie wordt gezien als het geheel van de factoren die aanmoedigen, wilskracht geven; de inzet, de inspanningen en de interesse vergroten om richting te geven aan studieactiviteiten (Deci & Ryan, 2000).

Schouwenburg en Stevens (1996) maken net als Deci en Ryan (2000) onderscheid in aspecten van studiemotivatie. Schouwenburg en Stevens (1996) gaan uit van acht schalen. De studiemotivatie geeft aan in welke mate de student de neiging heeft tot uitstellen en presteren, de student academisch is geïntegreerd, de studie te moeilijk is, de studie tegenvalt, het toekomstperspectief een rol speelt, extrinsieke belemmeringen en extrinsieke verwachtingen bestaan. Als studenten ervaren dat studeren te veel energie kost en hun inspanningen niet genoeg resultaten opleveren, wordt de studiemotivatie negatief beïnvloed. Studenten twijfelen dan of zij een opleiding kunnen volhouden en zullen afronden. De neiging om zaken uit te stellen neemt dan toe. Een andere mogelijkheid is dat de leerstof te saai wordt gevonden. Dit is niet kwalijk als dit voor enkele opdrachten geldt en als studenten gemotiveerd raken door het vooruitzicht op een interessante stage of baan. Maar studenten kunnen ervaren dat het vakgebied bij nader inzien voor hen niet interessant is (Schouwenburg & Stevens, 1996). Het gevoel dat de studieomgeving los staat van de werkelijkheid demotiveert studenten ook. Nieuwe leervormen in het hoger onderwijs proberen de afstand tussen studie en de beroepspraktijk te vermijden doordat ze de toekomstige werkomgeving nabootsen (Boot & Tillema, 2001). In een beroepspraktijk zijn

studenten eerder geneigd aan het werk te gaan dan in een schoolomgeving. Vandaar dat in het HBO wordt gewerkt met leervormen als projectonderwijs, beroepsproducten en probleemgestuurd onderwijs (Schouwenburg, 2000). Naast de studiegerelateerde factoren spelen ook extrinsieke verwachtingen en belemmeringen een rol. Wanneer een student niet genoeg tijd voor haar studie kan vrijmaken vanwege gezondheidsredenen of verplichtingen naast de studie, neemt de studiemotivatie af. Daarentegen vormen het contact met medestudenten, het vertrouwd voelen bij colleges en het prettig voelen in het studentenleven een positieve bijdrage aan de studiemotivatie (Schouwenburg & Groenewoud, 1997).

2.3.2 Dimensies van de studiemotivatie

Schouwenburg en Stevens (1996) hebben een checklist studiemotivatie ontwikkeld die de aspecten van de studiemotivatie meet op basis van het onderscheid in push-pull, extrinsiek- intrinsiek en facilitatie-inhibitie. Als eerste wordt motivatie in de push en pull indeling op twee verschillende aspecten onderscheiden: een aspect van gedrevenheid (het pushaspect) en een aspect van aangetrokken worden (het pullaspect). Zo kunnen studenten bij het studeren worden gedreven door nieuws- of leergierigheid en/of door de behoefte om uit te blinken. Anderzijds kan het studiemotief bestaan uit de aantrekkingskracht van het leidinggevende en lucratieve beroep dat later wordt uitgeoefend. Het push en pull aspect vindt gelijkenis in de doeloriëntatie (Nicholls, 1984). Doeloriëntatie is een motivatietheorie die twee typen doelen beschrijft waardoor studenten gemotiveerd. Enerzijds wordt de taakoriëntatie onderscheiden en anderzijds de ego-oriëntatie. Bij taakgeoriënteerde studenten is beheersing van de stof het doel. Zij proberen hun competenties te vergroten. Deze studenten kiezen voornamelijk diepteverwerkingsstrategieën en hanteren een interne standaard voor hun prestaties (Marton & Säljö, 1976). De ego-georiënteerde studenten willen daarentegen hun bekwaamheid in de ogen van anderen bewijzen. Zij proberen aan te tonen dat zij beter zijn dan medestudenten, tegenover wie zij hun inspanningen vaak bagatelliseren. Zij zijn vooral geïnteresseerd in competitie.

Als tweede volgt een algemenere indeling die intrinsieke en extrinsieke motieven onderscheidt. Wanneer een student inzet-gedrag vertoont bij het uitvoeren van een bepaalde taak met het oog op een externe beloning, dan wordt een achterliggend *extrinsiek* motief afgeleid. Speelt die externe beloning geen rol, dan wordt geconcludeerd dat de taak op zichzelf belonend is, en is er dus sprake van *intrinsieke* motivatie. Intrinsieke motivatie is dus de wil of de interne drang in een student om bepaalde handelingen te verrichten waarmee tot een zeker doel wordt gekomen. Bij extrinsiek motivatie komen studenten dus in beweging, omdat zij door iets buiten henzelf worden aangezet. De bron voor het handelen ligt buiten henzelf, zij worden van buitenaf geprikkeld. De motivatoren zijn bijvoorbeeld, studiepunten, status en geld.

Op het eerste gezicht lijken intrinsieke motivatie en het pushaspect samenvallen, evenals extrinsieke motivatie en het pullaspect. Dat is echter niet zo. Wanneer een persoon studeert uit leergierigheid, is er sprake van zowel intrinsieke motivatie als push. Is een student echter gaan studeren om te voldoen aan de verwachtingen van ouders of leerkrachten, dan is er enerzijds sprake

van push, maar anderzijds van extrinsieke motivatie. En studeert een persoon vanwege een toekomstig perspectief van beroep of status, dan is er sprake van zowel pull als extrinsieke motivatie. Wanneer een student echter studeert, omdat zij een sterke interesse heeft in een bepaald onderwerp, is er sprake van de combinatie van pull met intrinsieke motivatie.

Als derde wordt onderscheid gemaakt tussen facilitatie en inhibitie. Het zijn niet alleen de krachten die aandrijven of aantrekken die tot het begrip motivatie worden gerekend, maar ook de krachten die deze aandrijving of aantrekking afremmen. Bekende motieven die het studeren remmen of hinderen zijn bijvoorbeeld faalangst en uitstelgedrag. Zulke negatieve motieven worden *inhiberend* genoemd en de overige, positieve motieven daarentegen *faciliterend*.

Op basis van de bovengenoemde indeling worden de indelingen in push versus pull, intrinsiek versus extrinsiek en faciliterende versus inhiberende motieven gezien als onafhankelijk van elkaar. Dit 2 x 2 x 2 schema dient als uitgangspunt om studiemotivatie meetbaar te maken. De items van de vragenlijst vormen met elkaar acht schalen: studieaanpak, gemak van studie, toekomstperspectief, omstandigheden, extrinsieke verwachtingen, academische integratie, prestatiemotivatie, studie valt mee. Deze vragen bieden een totaalbeeld omtrent de studiemotivatie van een persoon.

2.4 Conceptuele relatie tussen reflectie, attributie en motivatie

In deze paragraaf wordt de relatie tussen reflectie, attributie en motivatie geduid om het conceptuele kader te verhelderen. De uiteenzetting van de onderlinge relaties start bij reflectie. Een student is van nature geneigd pas te reflecteren naar aanleiding van negatieve ervaringen (Boud & Walker, 1998; Pintrich & Schunk, 2002). Een negatieve ervaring vormt een grotere trigger voor het starten van reflectie dan positieve ervaringen (Boud & Walker, 1998). Als zij bij herhaling negatieve ervaringen beleeft, dan gaat zij een negatieve attributiestijl hanteren. Bij een herhaling van negatieve ervaringen, hanteert een student een attributiestijl waarbij zij het falen toeschrijft aan zichzelf (Pintrich & Schunk, 2002). De herhaling van negatieve ervaringen heeft als gevolg dat de student bevestigd wordt in haar negatief zelfbeeld (Korthagen, 2001), waardoor zij geen vertrouwen heeft in haar eigen kunnen. Een mogelijk gevolg van het ontwikkelen van een negatief zelfbeeld, is het verliezen van de motivatie van de student. Motivatieverlies houdt het bestaan van de negatieve spiraal in stand (Abraham, Seligman, & Teasdale, 1978). Met de negatieve spiraal wordt de vicieuze cirkel bedoeld waar studenten in terecht komen als zij herhaaldelijk negatieve ervaringen toeschrijven aan zichzelf. Het toeschrijven van falen aan zichzelf heeft als gevolg dat de student negatieve ervaringen blijft tegenkomen. Door het hebben van negatieve ervaringen en de oorzaak hiervan bij zichzelf zoeken ontstaat een situatie waarin een gebeurtenis een bepaald gevolg heeft, terwijl dat gevolg op zijn beurt het eerstgenoemde verschijnsel in stand houdt. De negatieve spiraal heeft een negatieve invloed op het ontwikkelproces van de student en daarmee haar schoolsucces (Bandura, 1997). Om dit te voorkomen

of te doorbreken, dient reflectie frequent in onderwijssituaties plaats te vinden. Reflectie dient gangbaar te zijn naar aanleiding van zowel negatieve als positieve ervaringen (Eraut, 1994; Boud, et al., 2006). Verwacht wordt dat, als studenten positief denken over hun eigen kunnen, zij ook beter presteren, omdat zij in zichzelf geloven (Avey, Wernsing, Luthnas, 2008). De studenten die in zichzelf geloven, schrijven succes toe aan zichzelf en hanteren een positieve attributiestijl (Avey et al., 2008). Begeleiders van studenten kunnen de attributiestijl veranderen. Het is mogelijk de attributiestijl zo te veranderen dat studenten het succes toeschrijven aan zichzelf (Dweck, 1975; Wilson & Linville, 1985). Docenten kunnen studenten beïnvloeden door te benadrukken dat het falen een externe, onbeheersbare en instabiele oorzaak heeft (Noel, Forsyth, & Kelley, 1987). Ook recent onderzoek van Proudfoot, Corr, Guest, en Dunn (2009) laat zien dat met cognitieve gedragstraining de attributiestijl kan worden veranderd. Bij de training wordt de negatieve spiraal van automatische gedachten geëxpliciteerd, zodat fouten worden ingezien. Door met timemanagement, planning en doelen te werken, worden nieuwe patronen ingesleten. De nieuwe patronen zorgen ervoor dat negatieve gedachten worden omgebogen naar positieve gedachten waardoor de student in een positieve spiraal terecht komt. Het toeschrijven van succes aan interne oorzaken en van falen aan externe oorzaken leidt tot een toename van het vertrouwen in het eigen vermogen van studenten (Weinstein, Madison, & Kuklinski, 1995). Vertrouwen in het eigen vermogen leidt tot een verhoogde studiemotivatie, zodat de student op constructieve wijze onderwijs volgt (Schunk & Zimmerman, 1994). Succesvol handelen ten gevolge van de toename van studiemotivatie houdt in, dat de student zich op een positieve wijze kan ontwikkelen. De negatieve spiraal is hiermee doorbroken en wordt veranderd in een positieve spiraal.

3. Methode van onderzoek

Dit hoofdstuk beschrijft achtereenvolgens de onderzoeksopzet, de onderzoeksgroep, de meetinstrumenten, de data analyse en tenslotte de gehanteerde procedure.

3.1 Onderzoeksopzet

Het onderzoek kan getypeerd worden als een toetsend, kwantitatief onderzoek met een gesloten opzet. Het onderzoek is immers gericht op het vaststellen van verbanden tussen kenmerken binnen een specifieke groep (Baarda & De Goede, 2001). In dit onderzoek wordt nagegaan in hoeverre de hypothesen door de werkelijkheid worden bevestigd. Het onderzoeksontwerp is een survey, omdat informatie is verzameld van personen door middel van schriftelijke verslagen en interviews.

3.2 Onderzoeksgroep

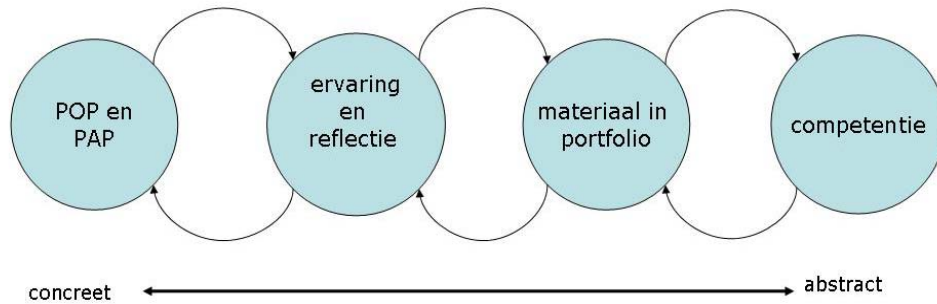
De onderzoeksgroep bestaat uit derdejaars voltijd Pabo studenten van Avans Hogeschool in Breda. De onderzoeksgroep is geselecteerd op basis van twee criteria. Ten eerste is dit cohort gestart met de opleiding na de invoering van het competentiegericht onderwijs. Zij worden geacht bekend te zijn met reflecteren en hebben dat vanaf het begin van hun opleiding gedaan. Ten tweede bestaat de bezorgdheid van diverse Pabo docenten over onvoldoende reflectievaardigheden van deze studenten. De onderzoeksgroep bestond aanvankelijk uit 87 studenten ($n = 87$), verdeeld over vier klassen. Uiteindelijk hebben 77 respondenten de vragenlijst ingevuld, maar hebben hiervan 33 studenten hun reflectieverslagen gegeven. In de uiteindelijke onderzoeksgroep zaten 30 vrouwen en 3 mannen. De leeftijd van de respondenten varieert van de 19 tot 25 jaar met een gemiddelde leeftijd van 21, 2 jaar ($sd = 1.56$).

3.3 Meetinstrumenten

In deze paragraaf wordt eerst de analyse van de schriftelijke reflecties geëxpliciteerd om vervolgens verder te gaan met de beschrijving van de vragenlijst over de attributiestijl en de studiemotivatie.

3.3.1 Reflectieverslagen

Zoals eerder in dit rapport is beschreven, vormt de analyse van de reflectieverslagen een essentieel onderdeel van het onderzoek. De reflectieverslagen zijn afkomstig uit elektronische portfolio's gemaakt door huidige derdejaars studenten in aanloop van het taakbekwaam assessment aan het einde van het tweede collegejaar. In dat assessment bewijzen studenten dat zij zich voldoende hebben ontwikkeld in de richting van een startbekwame leerkracht. In het reflectieverslag verantwoordt de student haar competentiegroei op zeven competenties. Deze competenties zijn



Figuur 2. Wisselwerking tussen materiaal, reflectie en competentie

Tartwijk, van Driesen, Hoerberigs, Kosters, Ritzen, Stokking en van der Hoeven (2003)

interpersoonlijk competent, pedagogisch competent, vakinhoudelijk en didactisch competent, organisatorisch competent, competent in samenwerken met collega's, competent in samenwerken met de omgeving en competent in reflectie en ontwikkeling. De student heeft een *volledig* reflectieverslag geschreven als zij per competentie de tien reflectieaspecten benoemt. De student reflecteert op deze competenties waarbij het vertrekpunt haar persoonlijk ontwikkel- en persoonlijk activiteitenplan (POP en PAP) is. De student legt in het verslag de verbinding tussen haar POP en PAP, de verzamelde bewijzen in het portfolio en de competenties. De student wordt geacht te pendelen tussen de cirkels uit Figuur 2.

In dit onderzoek is gekeken naar de mate van gelijkheid tussen het verslag van studenten en een volledig reflectieverslag. De tweede cirkel (ervaring en reflectie) van Figuur 2 van Tartwijk en collega's (2003) heeft betrekking op het reflectieverslag. De reflectieverslagen zijn geanalyseerd op het voorkomen van informatie die ingedeeld kan worden in de reflectieclusters; nadenken, evalueren en creëren. Op basis hiervan zijn kenmerken benoemd van tien reflectieaspecten. De tien reflectieaspecten zijn nadenken over wat, hoe en waarom, evalueren van het leren van jezelf, evalueren van het ontwikkelen van jezelf, evalueren van het leren van leerlingen, evalueren van het ontwikkelen van de leerlingen, gebruik maken van literatuur, creëren van een breder kader, creëren van een wereldbeeld (Pauw, 2007). De kenmerken van de reflectieaspecten zijn oorspronkelijk overgenomen van Pauw (2007). De fase van *open coding* is door Pauw (2007) doorlopen, omdat zij de categorieën heeft beschreven. Om fragmenten uit de reflectieverslagen te kunnen indelen, is gekeken of de categorieën voldoende waren of dat er andere en meer specifieke categorieën bijgemaakt moesten worden. Het aantal categorieën bleek bij de analyses voldoende te zijn. Vervolgens heeft Pauw (2007) ook de fase van de *axial coding* doorlopen, omdat zij de onderliggende verbinding heeft gemaakt tussen de categorieën. De categorieën van het model van Pauw (2007) zijn dus als uitgangspunt genomen om zicht te krijgen op de relaties tussen de verschillende categorieën. Om de relaties tussen de categorieën te verduidelijken, zijn een aantal besluiten genomen. Ten eerste is er naar aanleiding van de fragmenten over de bewijsstukken in het portfolio een besluit genomen. In het reflectieverslag verwijzen namelijk enkele studenten naar bewijsstukken van hun competentiegroei. Deze

bewijsstukken zijn dan elders in het portfolio opgenomen. Tijdens de analyse van de verslagen in reflectieaspecten worden de bewijsstukken niet meegenomen. In het geval dat de student in het reflectieverslag nog verder ingaat op het bewijsstuk, wordt dit wel meegenomen. Verder is besloten om het verschil tussen de interpretatie van evalueren (reflectieaspecten 4 t/m 7) en de reden van het handelen (reflectieaspect 3) te specificeren. Evalueren is het terugblikken en op basis van eerdere verwachtingen tot nieuwe inzichten komen. Het reflectieaspect dat de reden van het handelen beschrijft, wordt voor de actie van de student benoemd in het reflectieaspect. Verder is er aan het creëercluster een eis gesteld; bij de reflectiecluster creëren worden de reflectieaspecten alleen behaald, wanneer de student op basis van het nadenken en/of evalueren argumenten beschrijft. Tenslotte is besloten om het verschil tussen enerzijds de reflectieaspecten 4 (leren van jezelf) en 5 (ontwikkelen van jezelf) en anderzijds reflectieaspect 9 (creëren van een breder kader) te verduidelijken. Het leren en het ontwikkelen van jezelf gaat terug naar de kennis, het inzicht en de toepassingen die de student opdoet en beschrijft. Terwijl het ontwikkelen van een breder kader inhoudt, dat de student een nieuwe creatie scheidt. Na het nemen van de voorgaande besluiten over de verbinding tussen de categorieën, bleek een specificatie van de categorieën zelf nodig te zijn. De verfijnde niveaus van reflecteren bleken niet duidelijk te zijn. De onduidelijk over waar de tekstfragmenten worden ingedeeld, zorgde voor een niet eenduidige interpretatie, waardoor uiteindelijk de betrouwbaarheid zou worden geschaad. Ter verduidelijking zijn daarom tijdens het analyseren, woorden genoteerd die veelvuldig voorkwamen in de reflectieverslagen. Deze woorden zijn slechts onder te brengen in één van de categorieën. De betreffende woorden zijn terug te lezen in bijlage 1: classificatie van de reflectieaspecten. Om de betrouwbaarheid van het coderingsschema te waarborgen, zijn alle 210 waarnemingen uit drie reflectieverslagen door twee verschillende raters gecodeerd. De drie reflectieverslagen zijn aselekt gekozen. De overeenstemming tussen de eerste en tweede raters was groot. Cohen's Kappa = 0.785. Van de 210 scores zijn door de twee raters 187 scores gelijk gecodeerd. Dit komt neer op een raters agreement van 89,1 %. Het uiteindelijk gehanteerde coderingsschema is toegevoegd als bijlage 1: classificatie van de reflectieaspecten.

De studenten beschrijven in hun reflectieverslagen hun competentiegroei naar aanleiding van zeven competenties. Deze vaste volgorde van zeven competenties vormt het raamwerk voor de analyse van de reflectieverslagen. De reflectieverslagen bestaan dus uit zeven hoofdstukken die elk staan voor één van de zeven competenties. Per competentie kunnen studenten de tien reflectieaspecten beschrijven. Dit maakt dat een student in haar reflectieverslag maximaal 70 keer een reflectieaspect kan benoemen.

Aan de reflectieaspecten zijn scores toegekend op basis van complexiteit. Met de punttoekenning is gewerkt om het onderlinge kwaliteitsverschil van de reflectieclusters te onderscheiden. Het reflectiecluster *nadenken* is een minder complexe vaardigheid dan het reflectiecluster *evalueren* en dit laatste reflectiecluster is weer een minder complexe vaardigheid dan het reflectiecluster *creëren*. Het aantal keren aanwezigheid van een reflectieaspect resulteert in een

score naar aanleiding van de puntentoekenning. De puntentoekenning per reflectieaspect is als volgt; bij aanwezigheid van het reflectieaspect *nadenken over wat* wordt 1 punt toegekend. Dit geldt ook voor het reflectieaspect *nadenken over hoe*. Deze aspecten behoren tot de eenvoudigste vaardigheden en beperken zich slechts tot het hebben van een beeld van de werkelijkheid. Het leerrendement is op basis van herinnering of herkenning (Korthagen, 1988). Bij aanwezigheid van het reflectieaspect *nadenken over waarom* worden 2 punten toegekend. Dit reflectieaspect krijgt meer punten dan *nadenken over wat en hoe*, omdat de reden van het handelen meer inzicht geeft in de bewuste aandacht van de student zelf voor het leren (Simons, 1993). Bij het reflectiecluster *nadenken* is per competentie zodoende minimaal 0 en maximaal 4 punten te scoren.

Bij het reflectiecluster *evalueren* wordt voor elk van de vier reflectieaspecten 3 punten toegekend. Het reflectiecluster *evalueren* heeft een hoger puntentoekenning in vergelijking met het reflectiecluster *nadenken*, omdat er bij evalueren naast de interpretatie zoals deze bij *nadenken* bestaat, ook een beroep wordt gedaan op de analyse, de synthese en de uiteindelijke evaluatie van de ervaringen. Bij het reflectiecluster *evalueren* wordt de waarde of het belang van de overdenkingen beschreven. Per competentie kunnen bij dit reflectiecluster minimaal 0 en maximaal 12 punten worden gescoord.

Bij het reflectiecluster *creëren* wordt per reflectieaspect 5 punten toegekend. Door de aanwezigheid van *een expliciet breder kader, een wereldbeeld* en door *het gebruik van literatuur* wordt aan het verslag 15 punten toegekend. De meeste punten kunnen worden toegekend bij dit reflectiecluster, omdat het creëren van het werkconcept centraal staat. Dit is een proces op metacognitief niveau, waarbij de verandering van referentiekaders ontstaat door kritisch leren (Bolhuis, 1995; Korthagen, 1988). De nieuwe rol van de student wordt dus naar een bepaalde opvatting ontworpen. Het reflectieproces vereist een integratie van het *nadenken* en *evalueren* om het creëren te behalen. Bij het reflectiecluster *creëren* is per competentie zodoende minimaal 0 en maximaal 15 punten te scoren.

Bij afwezigheid van elk reflectieaspect wordt nul punten toegekend. Per competentie kunnen dus alle tien de reflectieaspecten aanwezig zijn en kunnen 31 punten worden gescoord. Omdat elk reflectieverslag bestaat uit zeven competenties en er per competentie tien reflectieaspecten kunnen worden benoemd, kan een reflectieverslag minimaal 0 en maximaal 217 punten toegekend krijgen. Een volledig reflectieverslag krijgt dus 217 punten. De toekenning van de punten is dus afhankelijk van de aan- of afwezigheid van de reflectieaspecten. Studenten behalen een score per reflectieaspect, per reflectiecluster en voor de totale reflectie (totale reflectiepunten). Bij een lage score komt het verslag minder overeen met een reflectieverslag dan bij een hoge score. De score van het aantal toegekende punten toont niet in hoeverre de student het taakbekwaam niveau heeft behaald, maar de mate van gelijkheid van het verslag met een volledig reflectieverslag.

3.3.2 Vragenlijst

Voor het verzamelen van de onderzoeksgegevens is, naast de reflectieverslagen, gebruik gemaakt van een vragenlijst. Bijlage 2 toont de vragenlijst. De vragenlijst bevat drie onderdelen. Er wordt gestart met vragen over de persoonsgegevens van de respondent. Vervolgens worden de studenten bevraagd naar hun attributiestijl bij het reflecteren en tenslotte naar hun studiemotivatie. Deze onderdelen zijn in één schriftelijk document samengevoegd. Bij de persoonsgegevens is de naam van de respondent essentieel, omdat de vragenlijst uiteindelijk aan het reflectieverslag wordt gekoppeld om de samenhang te kunnen berekenen.

3.3.2.1 Attributie

De wijze van attribueren bestaat uit drie dimensies. De student attribueert naar 1) een interne of externe oorzaak, 2) een stabiele of instabiele oorzaak en 3) een beheersbare of onbeheersbare oorzaak. De zes stijlen zijn dus gevormd langs drie dimensies. De interne & externe attributiestijl zijn daarbij uiterste van elkaar, maar sluiten elkaar niet uit. Dat geldt ook voor de stabiele & instabiele attributiestijl en de beheersbare & onbeheersbare attributiestijl. Door deze indeling ontstaat een raster zoals in Figuur 3 is weergegeven. Het raster heeft acht cellen die gevuld zijn met attributie-elementen. Elk attributie-element is dus een combinatie van de aspecten uit de drie dimensie. De acht attributie-elementen bestaan uit 1) lange termijn inspanning, 2) vaardigheden & kennis, 3) aanleg, 4) gemoedstoestand, 5) oordeel van docent, 6) hulp van derden, 7) taakcomplexiteit en 8) kans en geluk. Een illustratie ter verduidelijking: het attributie-element *aanleg, intelligentie en gave* bestaat uit de

OORSPRONG VAN OORZAAK				
	Intern		Extern	
	Beheersbaar	Onbeheersbaar	Beheersbaar	Onbeheersbaar
Stabiel	<i>Lange termijn inspanning</i>	<i>Aanleg, intelligentie, gave</i>	<i>Oordeel van docent</i>	<i>Taakcomplexiteit</i>
Instabiel	<i>Vaardigheden en kennis</i> <i>Tijdelijke inspanning voor een taak en inspanning voor bepaalde gelegenheid</i>	<i>Gezondheid voor en tijdens taak</i> <i>Gemoedstoestand</i>	<i>Hulp van derden</i>	<i>Kans, geluk</i>

Figuur 3. Attributie-elementen

combinatie van een **interne, stabiele** en **onbeheersbare** attributiestijl. Tegelijkertijd vormt het attributie-element *aanleg, intelligentie en gave* samen met *de lange termijn inspanning, de vaardigheden, de kennis en de tijdelijke inspanning* en *de gezondheid tijdens de taak en gemoedstoestand* de **interne attributiestijl**. En vormt ditzelfde *aanleg, intelligentie en gave* attributie-element samen met *lange termijn inspanning, oordeel van docent* en *taakcomplexiteit* de **stabiele attributiestijl**. Tenslotte vormt de *aanleg, intelligentie en gave* samen met *de gezondheid tijdens de taak en gemoedstoestand, taakcomplexiteit* en *kans, geluk* de **onbeheersbare attributiestijl**. Deze constructie heeft als gevolg dat de attributiestijlen elkaar onderling overlappen.

In de vragenlijst wordt de mate van toeschrijving aan elk attributie-element wordt op twee manieren bevraagd. De eerste keer geven studenten aan, naar aanleiding van het cijfer dat zij voor het assessment hebben behaald, in welke mate zij de beoordeling toeschrijven aan elk attributie-element. De toeschrijving van het falen of het succes gebeurt op een vierpuntsschaal waarbij 1 staat voor ‘minst van toepassing’ en 4 staat voor ‘meest van toepassing’. Vervolgens wordt geïnformeerd naar de mate van toeschrijving aan elk attributie-element door middel van twee multiple choice vragen (vraag 5 Ik schrijf mijn reflecties over het algemeen met voldoening/plezier; vraag 18 Ik schrijf mijn reflecties over het algemeen met tegenzin). Een uitzondering hierop is het attributie-element dat gekenmerkt wordt door het bezitten van vaardigheden en kennis. Deze attributiestijl wordt door middel van vier vragen gemeten; twee vragen over de vaardigheid (vraag 3 Ik heb de vaardigheden om een goede reflectie te schrijven; vraag 7 Ik ben bekwaam in het schrijven van een goede reflectie) en twee vragen over de kennis (vraag 2 Ik weet wat een goede reflectie is; vraag 12 Ik heb de kennis over hoe ik een goede reflectie schrijf). De antwoorden worden gegeven op een vier puntsschaal waarbij 1 staat voor ‘helemaal mee oneens’, 2 staat voor ‘mee oneens’, 3 staat voor ‘mee eens’ en 4 staat voor ‘helemaal mee eens’. De vragenlijst over de attributie bestaat in totaal uit 26 vragen. Het meetniveau is ordinaal. De items vragen dus naar de attributie-elementen. Door het koppelen van de items wordt het mogelijk om de items per attributiestijl samen te voegen. Per attributiestijl wordt aan de hand van 11, 12, 13 of 14 items aangegeven in welke mate de student de stijl hanteert. Een aantal items zijn omgepoold. Voor een overzicht van de omgepoolde items en het aantal items per attributiestijl wordt verwezen naar bijlage 3: vragen attributiestijl. De multiple choice vragen zijn ontwikkeld op basis van diverse bestaande testen met betrekking tot attributie. Bij de attributiescore geldt: hoe hoger de score, des te meer de student volgens de bevraagde stijl attributeert.

Tabel 1 geeft een overzicht van de betrouwbaarheid van de attributiestijlen intern, extern, stabiel, instabiel, beheersbaar en onbeheersbaar. Uit tabel 1 blijkt dat de schaal van *de intern, stabiel, beheersbaar* en *onbeheersbaar* goed zijn. De schaal *extern attributiestijl* had in eerste instantie een te lage alpha om betrouwbaar genoemd te worden. Bij deze schaal is één item verwijderd, waarna de schaal aanvaardbaar genoemd kan worden. Het item dat is verwijderd, is ‘vraag 10 De beoordeling is sterk afhankelijk van wie de assessor is’. Deze vraag kan worden verwijderd, omdat dit item vraagt naar de wijze van beoordelen en niet naar de wijze van attribueren. Bij verwijdering van item 10

Tabel 1. Betrouwbaarheid van de schalen van de attributiestijl

Schaal:	Cronbach's alpha:	Na verwijdering item
Attributiestijl:		
1) Intern	$\alpha = 0,716$ (14 items)	
2) Extern	$\alpha = 0,569$ (12 items)	$\alpha = 0,646$ (11 items)
3) Stabiel	$\alpha = 0,722$ (12 items)	$\alpha = 0,712$ (11 items)
4) Instabiel	$\alpha = 0,632$ (14 items)	
5) Beheersbaar	$\alpha = 0,714$ (14 items)	$\alpha = 0,780$ (13 items)
6) Onbeheersbaar	$\alpha = 0,752$ (12 items)	

verandert, door de overlap van de attributiestijlen, ook de alpha van de schaal *beheersbaar*. De schalen van de attributiestijl zijn niet uitsluitend ten opzichte van elkaar. De drie dimensies worden gekoppeld in een matrix, zodat de items onder drie dimensies in te delen zijn. Item 10 zal bij de schaal *beheersbaar* daarom ook worden verwijderd. Na verwijdering van dit item bij de *stabiele attributiestijl* wordt de alpha lager, maar blijft de schaal alsnog goed. Uit de tabel blijkt verder dat de schaal voor de *instabiele attributiestijl* aanvaardbaar is.

3.3.2.2 Studiemotivatie

De vragenlijst die bij de studenten is afgenomen bezit, naast een gedeelte over attributie, ook een gedeelte over studiemotivatie Dit laatste gedeelte is de checklist studiemotivatie (CSM) van het Landelijke Overleg Studievaardigheden en wordt na de attributievragen schriftelijk afgenomen. Ondanks de naam *Checklist Studiemotivatie* is dit geen checklist maar een genormeerde korte test met 33 items op een driepuntsschaal (nee, soms, ja). De respondenten konden een score halen van 1 tot en met 3, waarbij een 1 staat voor 'nee/nooit', 2 voor 'soms', 3 'ja/altijd'. Het meetniveau is ordinaal. De CSM meet aspecten van de studiemotivatie op basis van het onderscheid in push-pull, extrinsiek-intrinsiek en facilitatie-inhibitie. Studenten behalen een score op de studiemotivatieschalen. Deze score is een gewogen gemiddelde per schaal. De schalen worden door middel van 3, 4, 5 of 6 items bevraagd. Een aantal items zijn omgepooled. Voor een overzicht van de omgepooled items en het aantal items per schaal wordt verwezen naar bijlage 4: vragen studiemotivatie. De items vormen met elkaar acht schalen: studieaanpak (vraag 13 Ik verspil tijd aan onbelangrijke dingen), gemak van studie (vraag 15 Mijn inspanningen leveren genoeg resultaten op), toekomstperspectief (vraag 28 Ik vind het belangrijk dat anderen in de toekomst naar mij opkijken), omstandigheden (vraag 12 Ik heb te veel andere dingen aan mijn hoofd), extrinsieke verwachtingen (vraag 24 Ik ben gaan studeren omdat iedereen op school dat van mij verwachtte), academische integratie (vraag 14 Ik vind het studentenleven leuk), prestatiemotivatie (vraag 11 Ik vind het vervelend om in mijn studie bij de middenmoot te behoren), studie valt mee (vraag 5 Ik had liever een andere studie gedaan)

(Schouwenburg, 1996). Daarnaast behalen studenten een score voor de totale studiemotivatie. Deze score is opgebouwd uit de gewogen gemiddelden per schaal gedeeld door het aantal schalen. Bij de studiemotivatie geldt; hoe hoger de score, des te meer de student gemotiveerd is voor haar studie.

Tabel 2 geeft een overzicht van de betrouwbaarheid van de acht schalen. Uit tabel 2 blijkt dat de alpha van de schalen *studieaanpak*, *gemak van studie* en *academisch integratie* nagenoeg gelijk zijn in vergelijking met de alpha's zoals berekend door Schouwenburg (1996). De eerste en tweede schaal kunnen goed worden genoemd. De schaal *academische integratie* kan aanvaardbaar worden genoemd. De schaal *omstandigheden* heeft een hogere alpha in vergelijking met de alpha van Schouwenburg. Deze schaal kan tevens goed worden genoemd. De resterende vier schalen hebben een lagere alpha in vergelijking met de alpha's van Schouwenburg. De opzet van de vragenlijst van Schouwenburg is niet veranderd. Het verschil in alpha's kan worden verklaard door de geringe steekproef grootte van de masterthesis.

De totale vragenlijst is als pilot in mei 2008 voor aanvang van de dataverzameling voorgelegd aan derdejaars studenten van het collegejaar 2007-2008. Deze studenten zijn de huidige vierdejaars studenten. Naar aanleiding van hun opmerkingen zijn veranderingen aangebracht. De veranderingen hebben plaats gevonden op het gebied van de puntenschaal, omdat de keuzemogelijkheden bij de vragen in onlogische volgorde bleken te staan. De puntenschaal is uiteindelijk zo opgesteld dat een hoge score op de puntenschaal ook een hoge mate van attribueren aangeeft. Tenslotte is besloten om de attributiestijlen naast de multiple choice vragen op een andere manier te bevragen, om de betrouwbaarheid te waarborgen. Dit heeft geresulteerd in de toevoeging van vraag 8 en 9 in de attributievragenlijst. De veranderingen hebben alleen plaatsgevonden naar aanleiding van de nabespreking met de studenten. De antwoorden die deze groep studenten heeft gegeven, zijn niet geanalyseerd in een statistisch programma.

Tabel 2. Betrouwbaarheid van de schalen van de studiemotivatie van Schouwenburg en van dit onderzoek

Schaal:	Cronbach's alpha Schouwenburg	Cronbach's alpha Masterthesis
Studiemotivatie:		
1) <i>Studieaanpak</i>	$\alpha = 0,79$ (6 items)	$\alpha = 0,75$
2) <i>Gemak van studie</i>	$\alpha = 0,74$ (4 items)	$\alpha = 0,73$
3) <i>Toekomstperspectief</i>	$\alpha = 0,70$ (5 items)	$\alpha = 0,49$
4) <i>Omstandigheden</i>	$\alpha = 0,67$ (4 items)	$\alpha = 0,77$
5) <i>Extrinsieke verwachtingen</i>	$\alpha = 0,66$ (4 items)	$\alpha = 0,58$
6) <i>Academische integratie</i>	$\alpha = 0,60$ (4 items)	$\alpha = 0,65$
7) <i>Prestatiemotivatie</i>	$\alpha = 0,60$ (4 items)	$\alpha = 0,49$
8) <i>Studie valt mee</i>	$\alpha = 0,62$ (3 items)	$\alpha = 0,37$

3.4 Data analyse

De reflectieverslagen worden beoordeeld op volledigheid door middel van het toekennen van punten. Voor de exacte toekenning van punten wordt verwezen naar paragraaf 3.3.1. De mate van aanwezigheid van de reflectieaspecten wordt gemeten. Per reflectieaspect worden punten toegekend. De scores van de reflectieaspecten 1, 2 en 3 vormen samen de score van het reflectiecluster nadenken. De scores van de reflectieaspecten 4, 5, 6 en 7 vormen samen de score van het reflectiecluster evalueren. De scores van de reflectieaspecten 8, 9 en 10 vormen tenslotte samen de score van het reflectiecluster creëren. De totale reflectiescore wordt berekend door de toegekende punten van alle reflectieaspecten op te tellen. De scores van de reflectieaspecten, van de reflectieclusters en het totale verslag hebben een ordinaal meetniveau. Bij de totale reflectiescore geldt; hoe hoger de score, des te meer het verslag op een volledig reflectieverslag lijkt. De samenhang tussen de reflectieaspecten onderling en de reflectieclusters onderling is nagegaan door de Spearman's rangcorrelatiecoëfficiënt (ρ).

De sterkte en richting van de samenhang tussen reflectie en attributie is nagegaan met de Spearman's rangcorrelatiecoëfficiënt. De samenhang tussen reflectie en attributie is nagegaan op drie manieren. Als eerste is de samenhang berekend tussen het totale aantal toegekende punten voor het reflectieverslag en de score op de attributiestijlen. Deze samenhang is berekend om een algemene indruk te krijgen over de samenhang tussen reflecteren en attribueren. De tweede manier bestaat uit het berekenen van de samenhang tussen de score per reflectiecluster en de attributiestijlen. Met het berekenen van deze samenhang wordt het beeld van samenhang gespecificeerd. De derde en meest gespecificeerde manier bestaat uit de samenhang tussen de score per reflectieaspect en de attributiestijl. Daarnaast wordt ook met de Spearman's rangcorrelatiecoëfficiënt nagegaan of en in welke mate samenhang bestaat tussen reflectie en studiemotivatie. De samenhang tussen attributiestijl en studiemotivatie is tenslotte ook berekend door middel van de Spearman's rangcorrelatiecoëfficiënt. Bij de correlatietoetsen is de sterkte van het verband beoordeeld aan de hand van de proportie verklaarde variantie (r^2).

3.5 Procedure

De vragenlijsten zijn in het collegejaar 2008-2009 aan de huidige derdejaars studenten voorgelegd tijdens intervisie bijeenkomsten. Dit zijn bijeenkomsten waar een kleine groep studenten (vijf tot acht) met een docent samen komt. De respondenten zijn voor afname van de vragenlijst en het delen van het reflectieverslag door hun docent op de hoogte gesteld van het onderzoek. De eerste bijeenkomst op 22 september 2008 die gepland was voor de dataverzameling, is verzet waardoor het afnemen van de vragenlijst en ontvangen van het reflectieverslag niet mogelijk was. Tijdens de tweede bijeenkomst op 23 september 2008 heeft een docent wiskunde de vragenlijst aan de studenten gegeven en gevraagd het reflectieverslag te delen. In het lokaal is een laptop geplaatst om het delen van de reflectieverslagen te versoepelen. De respons was toen zeer laag ($n = 3$). Dit kan verklaard worden

door een stageweek die voor de studenten in het vooruitzicht lag. Studenten leggen hun prioriteiten bij de stageweek en wellicht niet bij het onderzoek. Vervolgens zijn de vragenlijsten tijdens intervisiebijeenkomsten op 29 september 2008 en 30 september 2008 afgenomen en is een deel van de reflectieverslagen ontvangen. Na het bezoek bij de intervisie bijeenkomsten is drie keer een herinneringsmail gestuurd om de laatste reflectieverslagen te kunnen krijgen. Dit is gebeurd op 30 september 2008 door een docent en op 6 oktober 2008 en 12 oktober 2008 door de onderzoeker.

4. Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het onderzoek gepresenteerd. Eerst volgen de resultaten over de aanwezigheid van de tien reflectieaspecten, de drie reflectieclusters en hun onderlinge samenhang. Vervolgens worden de resultaten over de attributiestijlen gepresenteerd om daarna de resultaten over de studiemotivatie voor te leggen. Daarna volgt het resultaat over de samenhang tussen de aanwezigheid van reflectieclusters en de attributiestijl en de samenhang tussen de aanwezigheid van reflectieclusters en de studiemotivatie. Tenslotte wordt de samenhang tussen attributiestijl en studiemotivatie gepresenteerd.

4.1 Reflectie

Tabel 3 geeft een overzicht van het maximaal en gemiddeld aantal toegekende punten per reflectieaspect. Daarnaast geeft deze tabel de percentages van het gemiddeld aantal punten ten opzichte van het maximaal aantal toe te kennen punten per reflectieaspect.

Uit tabel 3 blijkt dat studenten voor hun verslag gemiddeld 87,4 punten scoren van de maximale score bestaande uit 217 punten. Deze gemiddelde score is opgebouwd uit de score van alle tien de reflectieaspecten. Het reflectieaspect dat de meeste punten heeft gescoord, is reflectieaspect 4 *leren van jezelf*. In een gemiddeld reflectieverslag wordt het reflectieaspect 4 voor 90,9 % benoemd. Het gemiddeld aantal punten voor het reflectieaspect 4 is 19,1 van de 21 maximaal aantal te behalen punten. Reflectieaspect 1 *nadenken over wat* heeft het op één na hoogst percentage van toegekende

Tabel 3. Maximale score en gemiddelde score per reflectieaspect en het percentage van het gemiddeld toegekende punten per reflectieaspect

	Maximale score	Gemiddeld aantal punten	Percentage van toegekende punten t.o.v. maximale score per reflectieaspect
<i>Reflectieaspect 1</i>	7	6,2	87,9
<i>Reflectieaspect 2</i>	7	6,0	85,7
<i>Reflectieaspect 3</i>	14	5,4	38,3
<i>Reflectieaspect 4</i>	21	19,1	90,9
<i>Reflectieaspect 5</i>	21	16,6	78,8
<i>Reflectieaspect 6</i>	21	10,5	49,8
<i>Reflectieaspect 7</i>	21	8,5	40,6
<i>Reflectieaspect 8</i>	35	3,9	11,3
<i>Reflectieaspect 9</i>	35	8,2	23,4
<i>Reflectieaspect 10</i>	35	3,2	9,1
<i>Totaal</i>	217	87,4	

punten ten opzichte van het maximale score per reflectieaspect. Aan dit reflectieaspect kan maximaal 7 punten worden toegekend. De gemiddelde score van dit reflectieaspect is 6,2 punten. Dat betekent dat dit reflectieaspect voor 87,9 % wordt benoemd. De beide percentages zijn hoog te noemen. Opgemerkt moet worden dat bij het reflectieaspect *nadenken over wat* minder punten worden toegekend dan bij het reflectieaspect *4 leren van jezelf*. Hierdoor is het mogelijk dat een toegekende score van 6,2 punten voor het reflectieaspect een nagenoeg even hoog percentage toont als een score van 19,1 punten voor het reflectieaspect 4. Het laagste percentage en het laagst gemiddeld aantal punten hoort bij het reflectieaspect 10 *creëren van een wereldbeeld*. Van de 35 punten die voor het reflectieaspect 10 maximaal zijn te ontvangen, worden slechts 3,2 punten in een gemiddeld verslag behaald. In een gemiddeld reflectieverslag wordt het reflectieaspect 10 voor 9,1 % benoemd.

Tabel 4 geeft een overzicht van het maximaal en gemiddelde aantal punten dat per reflectiecluster is toegekend. De clusters zijn opgebouwd uit de reflectieaspecten. Het reflectiecluster *nadenken* bestaat uit reflectieaspect 1, 2 en 3. Het reflectiecluster *evalueren* wordt gevormd door reflectieaspecten 4 tot en met 7. Reflectieaspecten 8, 9 en 10 vormen samen het reflectiecluster *creëren*. In de laatste kolom worden de percentages weergegeven van het gemiddeld aantal punten ten opzichte van het maximaal aantal toe te kennen punten per reflectiecluster.

Uit tabel 4 blijkt dat studenten van de 28 maximaal aantal te behalen punten voor het cluster *nadenken*, gemiddeld 62,5% behalen, dat gelijk staat aan 17,5 punten. Studenten behalen 61% van de score die zij maximaal kunnen halen door het cluster *evalueren* te beschrijven. Zij kunnen voor dit cluster maximaal 84 punten scoren en zij behalen gemiddeld 54,6 punten. Het percentage van het gemiddeld aantal toegekende punten die studenten behalen voor het cluster *creëren* is 14,8%. Voor dit cluster is een maximale score van 105 punten te behalen. Studenten scoren gemiddeld 15,3 punten. Studenten behalen voor de clusters *nadenken* en *evalueren* een vrijwel gelijk percentage aan punten. Het percentage voor het cluster *creëren* is laag te noemen.

Tabel 4. Maximale score en gemiddelde score per reflectieaspect en het percentage van het gemiddeld toegekende punten per reflectiecluster

	Maximale score	Gemiddeld aantal punten	Percentage van toegekende punten t.o.v. maximale score per reflectiecluster
<i>Reflectiecluster Nadenken</i>	28	17,5	62,5
<i>Reflectiecluster Evalueren</i>	84	54,6	61,0
<i>Reflectiecluster Creëren</i>	105	15,3	14,8
<i>Totaal</i>	217	87,4	

Tabel 5. Correlaties tussen de reflectieclusters

	<i>Reflectiecluster Nadenken</i>	<i>Reflectiecluster Evalueren</i>
<i>Reflectiecluster Evalueren</i>	0,473**	
<i>Reflectiecluster Creëren</i>	0,262	0,541**

** $p < .01$

Er is nagegaan welke reflectieaspecten (1, 2, 3) binnen het reflectiecluster nadenken samenhang vertonen. Dit is gedaan om een beter beeld te krijgen van welke reflectieaspecten er binnen het nadenkcluster een relatie vertonen. Bij de reflectieaspecten in het eerste cluster bestaat tussen;

- Reflectieaspect 1 en 2 een positieve, zeer sterke samenhang ($r_s = 0,841$; $p < 0,01$, tweezijdig);
- Reflectieaspect 1 en 3 een positieve, matige samenhang ($r_s = 0,618$; $p < 0,01$, tweezijdig);
- Reflectieaspect 2 en 3 een positieve, zwakke samenhang ($r_s = 0,458$; $p < 0,01$, tweezijdig);

Ook zijn de verbanden tussen de reflectieaspecten 4, 5, 6 en 7 in het tweede cluster nagegaan. Bij de reflectieaspecten in het tweede cluster bestaat tussen;

- Reflectieaspect 4 en 5 een positieve, sterke samenhang ($r_s = 0,665$; $p < 0,01$, tweezijdig);
- Reflectieaspect 6 en 7 een positieve, matige samenhang ($r_s = 0,646$; $p < 0,01$, tweezijdig);

Tenslotte zijn de verbanden tussen de reflectieaspecten 8, 9 en 10 uit het derde reflectiecluster nagegaan. Hier bestaat tussen;

- Reflectieaspect 8 en 10 een positieve, zwakke samenhang ($r_s = 0,498$; $p < 0,01$, tweezijdig);
- Reflectieaspect 9 en 10 een positieve, matige samenhang ($r_s = 0,596$; $p < 0,01$, tweezijdig).

Tabel 5 geeft een overzicht van de correlaties tussen de reflectieclusters. Uit tabel 5 blijkt dat er een zwakke samenhang bestaat tussen de aanwezigheid van reflectieaspecten *nadenken* en *evalueren* ($r_s = 0,473$; $p < 0,01$, tweezijdig). Daarnaast bestaat er een matige samenhang tussen de aanwezigheid van het reflectiecluster *evalueren* en *creëren* ($r_s = 0,541$; $p < 0,01$, tweezijdig). Er bestaat geen samenhang tussen de reflectieclusters *nadenken* en *creëren*.

4.2 *Attributie*

Tabel 6. Mate van attributiestijl in percentages

<i>Attributiestijl</i>	Helemaal mee oneens	Mee oneens	Mee Eens	Helemaal mee eens
<i>a) Intern</i>	3,0	12,1	66,7	18,2
<i>b) Extern</i>	9,1	81,8	6,1	3,0
<i>c) Stabiel</i>	0,0	6,1	69,7	24,2
<i>d) Instabiel</i>	0,0	40,6	53,1	6,3
<i>e) Beheersbaar</i>	0,0	36,4	63,6	0,0
<i>f) Onbeheersbaar</i>	0,0	18,8	65,6	15,6

Tabel 6 geeft een overzicht van de mate (in percentages) waarin de respondenten (n = 33) attribueren op de zes attributiestijlen/schalen naar aanleiding van de beoordeling van het reflectieverslag.

Uit tabel 6 blijkt dat de respondenten het vaak ‘eens’ zijn met de stellingen over de *stabiele* attributiestijl (69,7%), de *interne* attributiestijl (66,7%), de *onbeheersbare* attributiestijl (65,6%), de *beheersbare* attributiestijl (63,6%) en de *instabiele* attributiestijl (53,1). Een uitzondering hierop is de *externe* attributiestijl. Het merendeel van de respondenten (81,8%) is het ‘oneens’ met de stellingen die vragen naar de *externe* attributiestijl. Daarnaast geeft een zeer klein deel van de respondenten aan dat zij het ‘helemaal oneens’ zijn met stellingen. Bij vier attributiestijlen is 0 % van de respondenten het ‘helemaal oneens’ met de stellingen die vragen naar deze stijlen. Op basis van de gegevens kan gesteld worden dat de respondenten gemiddeld genomen zelden één attributiestijl hanteren.

Tabel 7 geeft een overzicht van de gewogen gemiddelde score op de attributiestijlen en de spreiding van deze score. Uit tabel 7 blijkt de gemiddelde score op de zes attributiestijlen te liggen tussen de 2,34 en 2,84. De verdeling van de deze schaalscores is nagenoeg gelijk (sd = 0,31 < 0,38).

Tabel 7. Gemiddelde en spreiding van de gewogen schaalscores van de attributiestijlen

	Gemiddelde	Standaarddeviatie
<i>Interne attributie</i>	2,78	0,33
<i>Externe attributie</i>	2,36	0,36
<i>Stabiele attributie</i>	2,35	0,31
<i>Instabiele attributie</i>	2,69	0,32
<i>Beheersbare attributie</i>	2,84	0,32
<i>Onbeheersbare attributie</i>	2,34	0,38

Tabel 8. Mate van studiemotivatie in percentages

	Nee	Soms	Ja
<i>Studieaanpak</i>	0	36,4	63,6
<i>Gemak van studie</i>	0	39,4	60,6
<i>Toekomstperspectief</i>	9,1	82,0	15,2
<i>Omstandigheden</i>	9,1	57,6	33,3
<i>Extrinsieke verwachtingen</i>	93,9	6,1	0
<i>Academische integratie</i>	78,8	21,2	0
<i>Prestatiemotivatie</i>	30,3	63,6	6,1
<i>Studie valt mee</i>	6,1	93,9	0

4.3 Studiemotivatie

Tabel 8 geeft een overzicht van de mate (in percentages) waarin de respondenten (n = 33) gemotiveerd worden voor hun studie. Uit tabel 8 blijkt dat bij vijf van de acht schalen de antwoordmogelijk 'ja/altijd' of 'nee/nooit' niet is gekozen door de respondenten. Zowel bij de schaal *studieaanpak*, als *gemak van studie* wordt door geen enkele respondent het 'nee/nooit' antwoord gekozen. Bij de schalen *extrinsieke verwachtingen*, *academische integratie*, en *studie valt mee* geldt dit voor het 'ja/altijd' antwoord. Daarnaast blijkt dat er bij de drie resterende schalen slechts een klein percentage van de respondenten (9,1%, 9,1% en 6,1%) een 'ja/altijd' of 'nee/nooit' antwoordt.

Tabel 9 geeft een overzicht van de gemiddelde gewogen scores van de respondenten op de acht studiemotivatieschalen op een driepuntsschaal. Uit tabel 9 blijkt dat de respondenten een gemiddelde gewogen score hebben van minimaal 1,05 voor de studiemotivatie die ontstaat door extrinsieke verwachtingen en maximaal van 2,88 voor de studiemotivatie die ontstaat omdat de studie meevalt. Zowel bij de laagst gemiddelde score als bij de hoogst gemiddelde score is de spreiding klein (sd = 0,16 en sd = 0,28). Hoewel de spreiding bij de hoogste en laagste schaal klein is, zijn de scores per schaal wisselend. De spreiding van de totale studiemotivatie is hierdoor groot (sd = 1,27). Het gemiddelde van de totale studiemotivatie is 2,05 en ligt zeer dicht bij de mediaan (mediaan = 2).

4.4 Samenhang

Eerder zijn de resultaten beschreven van de reflectieclusters, de attributiestijl en de studiemotivatie. In de volgende paragrafen wordt nagegaan of er een verband bestaat tussen deze variabelen. Gestart wordt met de mate van samenhang tussen de reflectieclusters en de attributiestijl. In de tweede paragraaf zal de mate van samenhang tussen reflectieclusters en studiemotivatie gepresenteerd worden om vervolgens de mate van samenhang tussen attributie en studiemotivatie te rapporteren.

Tabel 9. Gemiddelde en spreiding van de gewogen schaalscores van de studiemotivatie

	Gemiddelde	Standaarddeviatie
<i>Studieaanpak</i>	2,44	0,41
<i>Gemak van studie</i>	2,47	0,41
<i>Toekomstperspectief</i>	2,11	0,36
<i>Omstandigheden</i>	2,20	0,49
<i>Extrinsieke verwachtingen</i>	1,05	0,16
<i>Academische integratie</i>	1,17	0,26
<i>Prestatiemotivatie</i>	1,79	0,45
<i>Studie valt mee</i>	2,88	0,28

Tabel 10. Correlaties tussen de reflectieclusters en de attributiestijlen

7	<i>Totaal aantal toegekende punten voor het reflectieverslag</i>	Reflectiecluster Nadenken	Reflectiecluster Evalueren	Reflectiecluster Creëren
<i>Intern</i>	0,518**	0,259	0,633**	0,321
<i>Extern</i>	0,366	0,061	0,413*	0,276
<i>Stabiel</i>	0,502**	0,210	0,580**	0,331
<i>Instabiel</i>	0,299	0,106	0,384*	0,139
<i>Beheersbaar</i>	0,346**	0,009	0,467**	0,177
<i>Onbeheersbaar</i>	0,479**	0,337	0,535**	0,279

** $p < .01$ * $p < .05$

4.4.1 Samenhang tussen reflectie en attributie

Tabel 10 geeft een overzicht van de correlaties tussen het totale aantal punten voor reflectie en de gewogen scores op de attributiestijlen. De tabel geeft tevens een overzicht van de samenhang tussen de scores op de reflectieclusters en de gewogen scores op de attributiestijlen. Het uitsplitsen van het totale aantal punten over de clusters is gedaan om een nauwkeuriger beeld te krijgen van de samenhang tussen de onderdelen van het reflecteren en de attributiestijl. De samenhang is berekend met behulp van Spearman's rho. Kijkend naar de samenhang tussen de attributiestijlen en het totale aantal reflectiepunten in de eerste kolom blijkt dat er positieve, matige samenhang bestaat tussen de interne attributiestijl en het totale aantal reflectiepunten ($r_s = 0,518$; $p < 0,01$, tweezijdig). Er bestaat ook een positieve, matige samenhang tussen de stabiele attributiestijl en het totale aantal reflectiepunten ($r_s = 0,502$; $p < 0,01$, tweezijdig). Daarnaast bestaat een positieve, zwakke samenhang tussen de beheersbare attributiestijl en het totale aantal reflectiepunten ($r_s = 0,346$; $p < 0,01$, tweezijdig). Tenslotte bestaat er ook een zwakke, positieve samenhang tussen de onbeheersbare attributiestijl en het totale aantal reflectiepunten ($r_s = 0,479$; $p < 0,01$, tweezijdig).

Uit tabel 10 blijkt dat er samenhang bestaat tussen vier attributiestijlen en de aanwezigheid van de reflectiecluster evalueren. Er bestaat een positieve, matige samenhang tussen de interne attributiestijl en het reflectiecluster evalueren ($r_s = 0,633$; $p < 0,01$, tweezijdig). Er bestaat een positieve, matige samenhang tussen de stabiele attributiestijl en het reflectiecluster evalueren ($r_s = 0,580$; $p < 0,01$, tweezijdig). Er bestaat ook een positieve, matige samenhang tussen de onbeheersbare attributiestijl en het reflectiecluster evalueren ($r_s = 0,535$; $p < 0,01$, tweezijdig). Er bestaat een positieve, zwakke samenhang tussen de beheersbare attributiestijl en het reflectiecluster evalueren ($r_s = 0,467$; $p < 0,01$, tweezijdig).

4.4.2 Samenhang tussen reflectie en studiemotivatie

Tabel 11 geeft zowel een overzicht van de samenhang van de totale reflectie als van de reflectieclusters. Daarnaast wordt de studiemotivatie in het geheel gezien, maar ook de studiemotivatieschalen worden in de berekening meegenomen. Dit is gedaan om een nauwkeuriger beeld te krijgen van de samenhang tussen reflectie en studiemotivatie. Tabel 11 geeft dus een overzicht van

- 1) de correlatie tussen de totale reflectiepunten en de totale studiemotivatie;
- 2) de correlaties tussen de totale reflectiepunten en de studiemotivatieschalen;
- 3) de correlaties tussen de totale studiemotivatie en de reflectieclusters;
- 4) de correlaties tussen de reflectieclusters en de studiemotivatieschalen.

De samenhang is berekend met behulp van Spearman's rho. Uit tabel 11 blijkt dat er geen samenhang bestaat tussen het totaal gemiddeld aantal punten voor het reflectieverslag en de totale studiemotivatie (1). Er bestaat een positieve, kleine samenhang tussen het totaal gemiddeld aantal reflectiepunten en de prestatiemotivatie (2) wanneer getoetst wordt op het significantieniveau van 5 %. Uit tabel 11 blijkt dat er geen samenhang bestaat tussen de totale studiemotivatie en de score op de reflectieclusters (3). Er blijkt een negatieve, zwakke samenhang te bestaan tussen de aanwezigheid van de reflectiecluster nadenken en de studiemotivatie door toekomstperspectief ($r_s = -0,380$; $p < 0,01$, tweezijdig)(4). Wanneer gekeken wordt naar welk reflectieaspect binnen het reflectiecluster nadenken de meeste invloed op de samenhang heeft, blijkt dat reflectieaspect 3 *nadenken over waarom* te zijn ($r_s = -0,433$; $p < 0,01$, tweezijdig). Deze negatieve, zwakke samenhang is niet in de tabel terug te lezen.

Tabel 11. Correlaties tussen reflectie en studiemotivatie

	<i>Totaal aantal toegekende punten voor het reflectieverslag</i>	<i>Reflectiecluster Nadenken</i>	<i>Reflectiecluster Evalueren</i>	<i>Reflectiecluster Creëren</i>
<i>Totale studiemotivatie</i>	0,147	0,493	0,314	0,239
<i>Studieaanpak</i>	0,088	0,420	0,164	0,078
<i>Gemak van studie</i>	-0,021	-0,013	-0,029	-0,063
<i>Toekomst perspectief</i>	-0,029	-0,380**	-0,041	0,156
<i>Omstandigheden</i>	0,114	-0,217	0,140	0,009
<i>Extrinsieke verwachtingen</i>	-0,119	0,022	-0,171	0,037
<i>Academische integratie</i>	-0,112	0,305	-0,179	-0,127
<i>Prestatiemotivatie</i>	0,348*	0,153	0,315	0,386**
<i>Studie valt mee</i>	0,211	0,182	0,253	0,003

** $p < .01$ * $p < .05$

Uit tabel 11 blijkt ook dat er een positieve, zwakke samenhang bestaat de aanwezigheid van de reflectiecluster creëren en de studiemotivatie door prestatiemotivatie ($r_s = 0,386$; $p < 0,01$, tweezijdig).

Wanneer gekeken wordt naar welk reflectieaspect binnen het reflectiecluster creëren de meeste invloed op de samenhang heeft, blijkt dat reflectieaspect 8 *gebruik van literatuur* te zijn ($r_s = 0,382$; $p < 0,01$, tweezijdig). Deze positieve, zwakke samenhang is niet in de tabel terug te lezen.

4.4.3 Samenhang tussen attributie en studiemotivatie

Hoewel het berekenen van de samenhang tussen de attributiestijlen en de studiemotivatie geen directe aanleiding voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag is, is het interessant om de samenhang tussen deze variabelen te presenteren. Tabel 12 geeft een overzicht van de studiemotivatie (acht schalen) en de attributie (zes schalen). De samenhang is berekend met behulp van Spearman's rho. Uit tabel 12 blijkt dat er bij een significantie niveau van 1 % geen significante resultaten zijn. Met enige voorzichtigheid kan de positieve, zwakke samenhang tussen de studiemotiverende omstandigheden en de interne attributiestijl ($r_s = 0,376$; $p < 0,05$, tweezijdig) geïnterpreteerd worden. Daarnaast bestaat er een negatieve, zwakke samenhang tussen de academische integratie en de externe attributiestijl ($r_s = -0,354$; $p < 0,05$, tweezijdig) en tussen de academische integratie en de beheersbare attributiestijl ($r_s = -0,391$; $p < 0,05$, tweezijdig). Tenslotte bestaat er een negatieve, zwakke samenhang tussen de extrinsieke verwachtingen en de instabiele attributiestijl ($r_s = -0,345$; $p < 0,05$, tweezijdig).

Tabel 12. Correlaties tussen attributiestijlen en studiemotivatie

	<i>Interne attributiestijl</i>	<i>Externe attributiestijl</i>	<i>Stabiele attributiestijl</i>	<i>Instabiele attributiestijl</i>	<i>Beheersbare attributiestijl</i>	<i>Onbeheersbare attributiestijl</i>
<i>Studieaanpak</i>	0,210	0,256	0,203	0,156	0,149	0,252
<i>Gemak van studie</i>	0,326	-0,001	0,238	0,057	0,114	0,233
<i>Toekomst perspectief</i>	0,050	0,042	0,161	-0,021	0,014	0,093
<i>Omstandigheden</i>	0,376*	0,053	0,210	0,130	0,271	0,168
<i>Extrinsieke verwachtingen</i>	-0,662	-0,239	0,075	-0,345*	-0,298	0,075
<i>Academische integratie</i>	-0,297	-0,354*	-0,278	-0,226	-0,391*	-0,131
<i>Prestatiemotivatie</i>	0,250	0,272	0,150	0,200	0,229	0,199
<i>Studie valt mee</i>	0,239	0,281	0,275	0,246	0,263	0,309

* $p < .05$

5. Conclusie

In dit laatste hoofdstuk wordt eerst antwoord gegeven op de deelvragen. Na het beantwoorden van de deelvragen wordt nog ingegaan op de onderzoeksvraag. Daarna volgt de betekenis van dit onderzoek voor het onderwijs en de beperkingen van het onderzoek. Tenslotte wordt het hoofdstuk afgesloten met suggesties voor vervolgonderzoek.

5.1 Deelvraag 1

De eerste deelvraag is als volgt geformuleerd: *Welke reflectieaspecten en in welke mate zijn reflectieaspecten aanwezig in schriftelijke verslagen van Pabo studenten?*. De eerste deelvraag wordt zowel op het niveau van de reflectieaspecten als van de reflectieclusters beantwoord.

5.1.1 Reflectieaspecten

De studenten scoren gemiddeld 40,3 % van de punten die te behalen zijn op alle reflectieaspecten samen. Een percentage van 55 % of hoger wordt als voldoende ervaren en een percentage lager dan 55 % als onvoldoende. De toekenning van het voldoende of onvoldoende niveau houdt verband met de onderdelen van reflecteren, zoals deze in de theorie zijn onderscheiden. Gesteld wordt dat reflecteren een competentie is die uit verschillende onderdelen bestaat. De afwezigheid van een onderdeel houdt in dat de competentie reflecteren niet volledig aanwezig is. Bij een puntenpercentage van 40,3 % heeft de student 59,7% van de competentie niet getoond en wordt geconcludeerd dat het niveau van reflecteren onvoldoende is. Op basis van het percentage gehaalde punten blijkt dat de bezorgdheid die Pabo docenten hebben over de kwaliteit van de reflectieverslagen, terecht is. De punten per reflectieaspect die studenten hebben behaald, blijken onderlinge samenhang te vertonen. Vijf *koppels* kunnen worden geformeerd die bestaan uit twee of drie reflectieaspecten.

Wanneer Pabo studenten reflectieaspect 1 *nadenken over wat* in hun verslag beschrijven, beschrijven zij ook reflectieaspect 2 *nadenken over hoe* en 3 *nadenken over waarom* in hun reflectieverslag. De reflectieaspecten 1, 2 en 3 vormen een koppel, omdat er tussen deze reflectieaspecten een positieve samenhang bestaat. Deze reflectieaspecten vormen het reflectiecluster *nadenken*. Als studenten een van de *nadenkaspecten* in het reflectieverslag benoemen, blijkt dat zij ook de andere *nadenkaspecten* beschrijven. Studenten benoemen dit cluster in voldoende mate (62,5%).

Ditzelfde beeld verschijnt bij de reflectieaspecten 4 *leren van zichzelf* en 5 *ontwikkelen van zichzelf*. Wanneer studenten over het leren van zichzelf schrijven, dan schrijven zij in het reflectieverslag ook over hun eigen ontwikkeling. Schrijven studenten weinig over het leren van zichzelf, dan schrijven zij ook weinig over de ontwikkeling van zichzelf. Reflectieaspecten 4 en 5 vertonen een samenhang. Reflectieaspecten 4 en 5 vormen dus ook een koppel.

Reflectieaspecten *6 leren van de leerlingen* en *7 ontwikkelen van de leerlingen* vertonen diezelfde samenhang. Studenten die in hun reflectieverslag het leren van de leerlingen evalueren, beschrijven in hun verslag ook de ontwikkeling van hun leerlingen. Er bestaat een positief verband tussen de beschrijving over het leren van de leerlingen en over het ontwikkelen van de leerlingen. Als studenten eenmaal weten dat een reflectie ook het aandeel van de leerlingen behandelt, dan worden beide aspecten benoemd. Ontbreekt het leren van de leerlingen als beschrijving in het reflectieverslag, dan zal de ontwikkeling van de leerlingen ook niet beschreven worden.

De koppelvorming geldt ook voor de reflectieaspecten *8 het gebruik van literatuur* en *10 het creëren van een wereldbeeld*. Hierbij geldt ook dat er een positief verband bestaat tussen beide reflectieaspecten. Studenten die veel literatuur verwerken in hun reflectieverslag, beschrijven ook de creatie van een wereldbeeld. Zij kunnen op basis van de literatuur een eigen conceptie van een wereldbeeld scheppen.

Als laatste bestaat er een verband tussen de reflectieaspecten *9 het creëren van een breder kader* en *10 het creëren van een wereldbeeld*. Studenten die een breder kader creëren, zijn ook in staat om het wereldbeeld aan te passen. Het zijn echter weinig studenten die dit doen. Er wordt slechts 14,8 % van de punten gescoord die op het cluster creëren zijn te behalen. Op basis van de samenhang tussen de reflectieaspecten kan geconcludeerd worden dat de reflectieclusters zoals Pauw (2007) deze onderscheidt, logisch zijn opgebouwd. Pauw (2007) sluit dus met haar categorisering gebaseerd op geschiedkundig onderzoek en wetenschappelijke relevantie aan bij de context van de Pabo in Breda.

Het bestaan van de koppels houdt ook verband met wat Elshout-Mohr en collega's (1997) benoemen als de gerichtheid van studenten. Studenten blijken in de praktijk de neiging te hebben om zich volledig te concentreren op de onderdelen waaraan ze bezig zijn, zonder terug te denken aan wat ze al gehad hebben of vooruit te denken over wat volgt (Elshout-Mohr et al., 1997). Als studenten een reflectieaspect benoemen, benoemen zij ook vaak een aspect in hetzelfde cluster. Bij het evalueercluster is de gerichtheid zo zichtbaar dat het leren en ontwikkelen van *zichzelf* een koppel is en het leren en ontwikkelen van de *leerlingen* een koppel is. Er bestaat geen verband tussen het leren en ontwikkelen van *zichzelf* enerzijds en het leren en ontwikkelen van de *leerlingen* anderzijds. Studenten zijn dus gericht op zichzelf of op de leerlingen. Opvallend is dat studenten vaker *zichzelf* evalueren dan de *leerlingen*. Studenten kunnen bij de competentie reflecteren al snel denken aan eigen ontwikkeling en eigen leerweg en dus minder aan de leerlingen. Een verklaring voor het in mindere mate reflecteren op de leerlingen in vergelijking met zichzelf, kan liggen in de hantering van het model van Korthagen (1993). In de praktijk is het model gebruikt als didactisch middel om een reflectieverslag te schrijven. Pauw (2007) uit kritiek op het model van Korthagen. Het model is, volgens haar, te algemeen en houdt geen rekening met de context. De objecten waarop gereflecteerd dient te worden, in dit geval de leerlingen, zijn zeer context afhankelijk. Het is mogelijk dat door de hantering van het model van Korthagen te weinig aandacht is geschonken aan de context van de Pabo,

waardoor studenten in mindere mate de leerlingen hebben geëvalueerd. Met deze verklaring wordt de kritiek die Pauw (2007) heeft geuit, bevestigd.

5.1.2 Reflectieclusters

Wanneer gekeken wordt naar de reflectieclusters nadenken, evalueren en creëren, blijkt dat de reflectieclusters *nadenken* en *evalueren* meer beschreven worden in de reflectieverslagen dan het reflectiecluster *creëren*. Er bestaat een samenhang tussen de clusters *nadenken* en *evalueren*. Daarnaast is er, ondanks het kleine aandeel van creëren, een samenhang tussen de clusters *evalueren* en *creëren*. Deze twee verbanden houden in, dat de student die in het reflectieverslag aspecten beschrijft die gaan over wat zij op wat voor manier heeft gedaan en om welke reden, deze student ook het leren en ontwikkelen van zichzelf en van de leerlingen beschrijft. Beschrijft de student weinig over de nadenkaspecten, dan zullen ook de evalueeraspecten weinig aan bod komen. De positieve samenhang tussen het evalueren en creëren houdt in, dat de student die veel beschrijft over het leren en ontwikkelen, ook creëeraspecten benoemt in het reflectieverslag. Er bestaat geen samenhang tussen de reflectieclusters *nadenken* en *creëren*.

Uit de analyse blijkt dat er twee patronen te herkennen zijn. Een groep die in meer of mindere mate, in dezelfde verhouding nadenkt en evalueert en daarbij in willekeurig mate creëert. En een groep die in meer of minder mate, in dezelfde verhouding evalueert en creëert en daarbij in willekeurige mate nadenkt. Studenten beschrijven dus niet alle aspecten van het reflecteren. Hieruit blijkt geen sprake te zijn van hetgeen Schön (1983), Boud en collega's (1985), Moon (1999) en Mezirow (1991) stellen, dat reflecteren moet inhouden dat studenten moeten creëren (*make new sense out of the situations*). Studenten beschrijven in het reflectieverslag in zeer kleine mate het creëren. Het is dus te betwijfelen of studenten daadwerkelijk reflecteren in de zin van de definitie, zoals gehanteerd in dit onderzoek. Studenten missen een essentieel onderdeel van het reflectieproces in het verslag.

Dat het creëren minder is beschreven in het reflectieverslag, is te verklaren door de aard van het onderdeel creëren. In de theorie is gesteld, dat creëren een complex onderdeel vormt van het reflecteren en dat er bij het creëren mentale modellen worden aangepast en aangevuld (Boud et al., 1985; Mezirow, 1991). Groei van mentale modellen is een complexe manier van samensmelten van ideeën (Mezirow, 1991). Bij het creëren is de groei van mentale modellen mede gebaseerd op *tacit understanding*. Tacit understanding wordt van essentieel belang geschat, want dat geeft reflectie een basis (Schön, 1983). Het beschrijven van tacit understanding is moeilijk, omdat de begripsvorming vaak onbewust, ontastbaar en zeer persoonlijk is (Eraut, 1994). De groei van mentale modellen heeft ook tot gevolg dat onzekerheid ontstaat. Studenten worden geconfronteerd met tegenstrijdigheden en zullen op basis daarvan mentale modellen aanpassen (Van Manen, 1995). Maar het ervaren van de tegenstrijdigheden is een onzeker proces, omdat de veiligheid van het bekende in twijfel wordt getrokken. Niet iedere student gaat deze confrontatie aan of kan deze confrontatie onder woorden brengen in een verslag. Wellicht is de moeilijkheid van het beschrijven vanwege de tacit understanding

en de confrontatie met onzekerheid mede oorzaak van het minder beschrijven van het reflectiecluster creëren.

5.2 Deelvraag 2

De tweede deelvraag luidt: *Op welke wijze en in welke mate attribueren Pabo studenten?*

De bevindingen in dit onderzoek geven aan dat de respondenten attribueren in middelhoge mate naar de zes attributiestijlen. De studenten attribueren in de hoogste mate naar interne, beheersbare en instabiele oorzaken. Het attributie-element dat in deze drie attributiestijlen voorkomt, is het bezitten van de kennis en vaardigheden om te reflecteren. Studenten geven aan dat zij weten wat een reflectie is en dat zij de vaardigheden bezitten om een goede reflectie te schrijven. Dit is opmerkelijk, want eerder is geconcludeerd dat studenten op onvoldoende niveau reflecteren. Studenten geven aan dat zij de kennis en de vaardigheid van de competentie reflecteren al onder de knie hebben. Maar een competentie bestaat uit het vermogen om adequaat professioneel gedrag te vertonen in beroepssituaties (Stoof et al., 2002). Bij dat vermogen horen naast kennis en vaardigheden, ook houding, motivatie en persoonskenmerken (Stoof et al., 2002). Het is mogelijk dat er bij de proefpersonen geen sprake is van een *integratie* van kennis, vaardigheden, houding, motivatie en persoonskenmerken. De integratie van de onderdelen zorgt ervoor of een persoon competent is (Baartman et al., 2007). Als studenten wel aangeven de kennis te hebben voor het schrijven van een reflectieverslag, maar uit onderzoek blijkt dat zij dat op onvoldoende niveau doen, dan is er dus wellicht geen sprake van de integratie van kennis en vaardigheden, houding, motivatie en persoonskenmerken. De houding en de motivatie spelen wellicht een essentiële rol in de discrepantie tussen enerzijds de voldoende kennis en vaardigheden die studenten aangeven te hebben en anderzijds het onvoldoende niveau van de reflectieverslagen. In de inleiding van dit onderzoek wordt gesteld, dat studenten het reflecteren vaak als extra werk wordt ervaren (Elshout-Mohr & van Daalen-Kapteijns, 2003). Het gevoel van balast en onnodig werk heeft een negatieve invloed op de motivatie van studenten. Als de motivatie minder is, zal de integratie van de onderdelen van de competentie ook worden bemoeilijkt. De competentie, in dit geval de competentie reflecteren, is dan moeilijk te ontwikkelen en zal onvoldoende zijn.

5.3 Deelvraag 3

De derde deelvraag is als volgt geformuleerd: *Op welke wijze en in welke mate worden Pabo studenten gemotiveerd voor hun studie?* Studenten laten zich gemiddeld gezien het meest motiveren doordat de studie mee valt, doordat de studie gemakkelijk is en door hun studieaanpak. Zij laten zich daarentegen gemiddeld het minst motiveren door de verwachtingen die derden van hen hebben (extrinsieke verwachtingen) en door de academische integratie. Weinig studiemotivatie door extrinsieke verwachtingen en academische integratie betekent niet, dat deze verwachtingen en integratie niet bestaan, maar dat het blijkbaar geen motiverende factor is. Uit de score op de andere schalen (toekomstperspectief, omstandigheden en prestatiemotivatie) kan geconcludeerd worden dat

studenten op deze schalen in gemiddelde mate zijn gemotiveerd. De verdeeldheid over de studiemotivatieschalen bij studenten wordt niet in de literatuur door Schouwenburg en Stevens (1996) genoemd. Het bestaan van deze verdeeldheid over de studiemotivatieschalen kan wellicht worden verklaard door de context van de opleiding en het toekomstige beroep. Omdat de studenten collectief juist wel of juist niet per motivatieschaal worden gemotiveerd en daarnaast veel op elkaar lijken door leeftijd, sekse en opleiding, wordt de verklaring gezocht in de habitus-veld-benadering. Habitus staat voor leerstijl, veld staat voor de omgeving waarin iemand verkeert (Kaldeway, 2005). Iemand met een bepaalde habitus zal in een bepaald veld beter gedijen. Studenten die voor het beroep van leerkracht kiezen, kunnen een bepaalde leerstijl hebben. Onderscheiden worden de constructieve, intuïtieve, beschouwende en methodische habitus (Kaldeway, 2005). Leerstijlen zijn van invloed op leerprestaties (Kolb, 1984; Vermunt, 1992). Leerprestaties worden vervolgens beïnvloed en beïnvloeden de studiemotivatie (Lens, 1994) De mate van motivatie heeft een invloed op het gedrag van studenten en dus ook op de leerstijl. Een mogelijke gelijkenis van de leerstijl wordt dus als verklaring aangedragen voor de gelijkenis die studenten vertonen door collectief wel of niet gemotiveerd te worden door een studiemotivatieschaal.

5.4 Deelvraag 4

De vierde deelvraag vormt een onderdeel van de onderzoeksvraag en luidt: *Wat is de grootte en de richting van de samenhang tussen aanwezigheid van reflectieaspecten en de attributiestijl?* Bij het beantwoorden van deze deelvraag worden reflectieaspecten geclusterd tot de drie reflectieclusters nadenken, evalueren en creëren. Uit de analyse van de samenhang tussen de reflectieclusters en de attributiestijl blijkt, dat er tussen het reflectiecluster evalueren en alle zes de attributiestijlen een verband bestaat. Op het significantieniveau van 1 procent blijken er significante verbanden te bestaan tussen het reflectiecluster evalueren en de interne attributiestijl, de stabiele attributiestijl, de beheersbare attributiestijl en de onbeheersbare attributiestijl. Bij een alpha van 5 procent bestaat er een samenhang tussen het reflectiecluster evalueren en de externe attributiestijl en de instabiele attributiestijl. Deze verbanden houden in dat hoe meer een student evalueeraspecten in zijn reflectieverslag beschrijft, des te meer zij de beoordeling van haar reflectieverslag toeschrijft aan oorzaken. Beschrijft de student minder evalueeraspecten, dan is de mate van attribueren ook minder.

Opgemerkt moet worden dat drie van de vier relaties (gevonden bij een significantieniveau van 1%) bestaan tussen de positieve attributiestijlen en de evalueeraspecten. De positieve attributiestijlen werken motiverend voor het schoolsucces van studenten, omdat succes ervaringen toegeschreven worden aan interne, beheersbare of stabiele oorzaken. Dit vergroot de kans op succes in het vervolg. Er bestaan drie positieve attributiestijlen die na succes motiverend zijn voor het leerproces. Deze drie attributiestijlen (intern, beheersbaar en stabiel) vertonen in dit onderzoek een significante samenhang (alpha 1%) met de evalueeraspecten. De studenten hebben ook een succes ervaring gehad. De reflectieverslagen van de studenten zijn door assessoren met een 5,5 of hoger beoordeeld. Studenten

hebben een succeservaring, omdat zij mede op basis van het reflectieverslag het assessment hebben gehaald. Een significante relatie tussen succes en de positieve attributiestijlen is terug te vinden in de literatuur over attribueren. Wellicht zitten deze studenten in de positieve spiraal.

Er bestaat ook een andere verklaring om de positieve samenhang tussen attribueren en evalueren te duiden. Deze verklaring gaat terug naar de indeling die reflecteren opdeelt in onderdelen. In het theoretische kader is geschreven, dat evalueren een onderdeel van reflecteren is. De indeling is door diverse auteurs erkend, maar auteurs hanteren diverse begrippen om het evalueren te benoemen. De gehanteerde begrippen zijn *herinterpreteren*, *herschikken*, *nieuwe inzichten* (Moon, 1999; Boud et al., 1985). In het kader van de genoemde begrippen, vertoont attribueren overeenkomsten met evalueren. Attribueren is het toeschrijven van succes of falen naar diverse oorzaken. Als een student attributeert, *herschikt* en *herinterpreteert* de student haar ervaringen naar aanleiding van een taak. Zij krijgt een *nieuw inzicht* over het succes en falen, doordat zij naar oorzaken zoekt voor de prestatie. Met andere woorden; zij evalueert haar succes of falen. Attribueren kan dus gezien worden als het evalueren van een succes of falen. Dat betekent dat studenten die in hun reflectieverslag veel evalueren, ook hun reflectieverslag zelf evalueren. Studenten die in mindere mate evalueren in hun reflectieverslag, evalueren hun resultaat, het reflectieverslag op zich ook in mindere mate. Studenten die weinig attribueren, en dus in mindere mate na gaan waar hun succes of falen op is gebaseerd, evalueren ook minder in hun reflectieverslag.

5.5 Deelvraag 5

De vijfde deelvraag vormt samen met deelvraag vier de onderzoeksvraag. Deelvraag vijf is als volgt geformuleerd: *Wat is de grootte en de richting van de samenhang tussen aanwezigheid van reflectieaspecten en de studiemotivatie?* Tussen het totaal aantal toegekende punten voor het reflectieverslag en de totale studiemotivatie bestaat geen samenhang. Bij een nadere analyse van het begrip studiemotivatie, blijken tussen de reflectiepunten en de studiemotivatieschalen twee significante verbanden te bestaan. Als eerste bestaat er een positieve samenhang tussen het totaal aantal toegekende punten voor het reflectieverslag en de studiemotivatie door het willen leveren van een prestatie. Dieper ingaand op welk reflectieaspect binnen het creëercluster de student dan met name benoemt, dan kan geconcludeerd worden dat de student veel gebruik maakt van literatuur. De student die niet gemotiveerd wordt voor haar studie door het leveren van een prestatie, maakt in haar reflectieverslag ook minder gebruik van literatuur.

Een verklaring van het positieve verband tussen prestatiemotivatie en het gebruik van literatuur in het reflectieverslag is te vinden in de theorie over motivatie. Prestatiemotivatie is de motivatie die studenten hebben om de taak tot een goed einde te brengen (Elliot, Cury, Fryer & Huguët, 2006). De grootte van prestatiemotivatie om een doel te behalen, wordt bepaald door de waarde van het doel voor de persoon en de verwachting die de persoon heeft om het doel te behalen (Elliot et al., 2006). Bij het studeren betekent dit, dat de studenten met een hoge prestatiemotivatie de

competenties willen beheersen. De eindtoestand die ze voor ogen hebben, bestaat uit een situatie waarin ze de kennis, vaardigheden, houdingen zo goed afgestemd hebben, dat ze die op een vlotte manier kunnen gebruiken bij hun toekomstige baan (Covington, 2000). Zij hechten een hoge positieve waarde aan het beheersen van deze competenties en achten zich daar ook toe in staat (Elliot et al., 2006). Deze studenten die gemotiveerd zijn voor hun studie, omdat zij niet bij de middenmoot willen horen, graag voor een goede beoordeling werken en bij de besten van de klas willen horen, beschrijven in het verslag veel creëraspecten. Het is niet verwonderlijk dat de student met een hoge prestatiemotivatie juist veel creëraspecten in het reflectieverslag benoemd. Dit reflectiecluster creëren wordt namelijk beschouwd als de meest complexe vaardigheid waarbij op metacognitief niveau wordt gedacht (Pauw, 2007). Een student die graag presteert en gemotiveerd wordt door het volbrengen van een taak, blijkt ook in hoge mate het moeilijkste cluster creëren in het reflectieverslag te beschrijven. Deze studenten blijken graag de competenties onder de knie te krijgen en zullen door die prestatiemotivatie ook de moeilijke taken niet uit de weg gaan. Studenten die dus gemotiveerd worden door prestatie, blijken ook daadwerkelijk in hoge mate op het moeilijkste onderdeel van reflecteren te presteren. De redenering kan ook omgekeerd worden; een student die literatuur leest en het koppelt aan de dagelijkse praktijk, krijgt meer inzicht in haar competenties (Pauw, 2007). De waarde van het doel neemt, door het inzicht toe. Door een toename van waarde, zal de prestatiemotivatie worden vergroot (Elliot et al., 2006).

De tweede samenhang die bestaat tussen reflectie en studiemotivatie, is een negatieve samenhang tussen het reflectiecluster nadenken en de studiemotivatie door het toekomstperspectief. Als een student in hoge mate wordt gemotiveerd voor haar studie door het toekomstperspectief, dan beschrijft zij weinig nadenkaspecten in het reflectieverslag. Wordt de student daarentegen weinig gemotiveerd door een toekomstperspectief, dan beschrijft de student meer nadenkaspecten in het verslag. Dieper ingaand op welk reflectieaspect binnen het nadenkcluster samenhangt met de studiemotivatie door het toekomstperspectief, dan kan geconcludeerd worden dat het *nadenken over waarom* de meeste invloed heeft.

Een verklaring voor de negatieve samenhang tussen het *nadenk over waarom* aspect en de studiemotivatie door toekomstperspectief kan worden gevonden in de cognitief neurologische wetenschap. De proefpersonen van dit onderzoek hebben een gemiddelde leeftijd van 21,2 jaar. De hersenen volgroeien in de leeftijd van 20 tot 25 jaar (Giedd, Blumenthal, Jeffries, Castellanos, Liu & Zijdenbos, 1999). Het gedeelte van de hersenen dat zich als laatste ontwikkelt, is de prefrontale cortex (Gied et al., 1999). Dit is zone voor de complexe vaardigheden zoals het georganiseerd werken, het onder controle houden van de impulsen, het toekennen van prioriteiten, het maken van toekomstperspectieven (Ansari,& Coch, 2006). Jong volwassenen leven veel in het heden door de nog niet volgroeide hersenen (Ansari,& Coch, 2006). Het kost hen meer moeite om, net als personen boven de 25 jaar, in de toekomst te kunnen investeren, de gevolgen van hun beslissingen, toewijding of juist het gebrek daaraan, in te schatten (Blakemore & Frith, 2005). Ze hebben meer moeite om

georganiseerd te zijn en prioriteiten toe te kennen (Blakemore & Frith, 2005). De studenten die zich in grote mate bezig houden met het nadenken over wat er in concrete situaties recentelijk is gebeurd, worden in mindere mate gemotiveerd door het toekomstperspectief. Deze studenten, die in grote mate het nadenken in hun reflectieverslag beschrijven, zijn mogelijk nog niet in staat om complexe vaardigheden, zoals het maken van toekomstperspectieven uit te voeren. Gezien de leeftijd van de proefpersonen is het mogelijk dat bij bepaalde studenten de hersenen nog niet zijn volgroeid. Hierdoor worden zij minder gemotiveerd door het toekomstperspectief en houden zij vast aan concrete situaties in het heden. Studenten die wel eenmaal die groei hebben doorgemaakt, beschrijven minder nadenk aspecten. Zij zijn meer gefocust op de toekomst. Zij zijn zich bewust van hun doelstelling, hun toekomst en hun uitdaging en hechten minder belang aan het nadenken over wat zij hebben gedaan en hoe zij dat hebben gedaan. Deze studenten hebben hun blik op de langere termijn gericht, omdat zij ook daartoe in staat zijn. Het is voor deze studenten belangrijker om vooruit te kijken, dan terug te denken aan de activiteiten die geweest zijn. De negatieve samenhang tussen nadenken over waarom en de studiemotivatie door het toekomstperspectief wordt dus verklaard door het verschil in leeftijd van de studenten.

5.6 Onderzoeksvraag

De onderzoeksvraag luidt: *In welke mate hangt de aanwezigheid van reflectieaspecten in schriftelijke reflecties van Pabo studenten samen met hun attributiestijl en hun studiemotivatie?* Met behulp van het antwoord op de vierde en vijfde deelvraag kan deze onderzoeksvraag worden beantwoord.

- De aanwezigheid van evaluateer aspecten in schriftelijke reflectieverslagen van Pabo studenten hangt in kleine tot middelgrote mate positief samen alle zes de attributiestijlen.
- De aanwezigheid van het reflectieaspect 3 *nadenken over waarom* in schriftelijke reflectieverslagen van Pabo studenten hangt in kleine mate positief samen met de prestatiemotivatie.
- De aanwezigheid van het reflectieaspect 8 *gebruik maken van literatuur* in schriftelijke reflectieverslagen van Pabo studenten hangt in kleine mate negatief samen met de studiemotivatie door het toekomstperspectief.

Kijkend naar de hypothese die aan het begin van het onderzoek opgesteld is: *“Er bestaat een positieve samenhang tussen reflectieaspecten aanwezig in het reflectieverslag en attributiestijl”* moet geconcludeerd worden dat deze bevestigd dient te worden. De specificatie van de hypothese luidt: *“Studenten die een verslag met veel reflectieaspecten schrijven, bezitten in grotere mate een interne, stabiele of beheersbare attributiestijl dan studenten die een verslag schrijven met weinig reflectieaspecten”* en *“Studenten die weinig reflectieaspecten beschrijven in hun verslag zullen een externe, instabiele of onbeheersbare attributiestijl bezitten”*. Deze specificatie van de hypothese dient wel verworpen te worden. Geconcludeerd kan worden dat er wel een verband bestaat, zoals verwacht,

maar dat deze verbanden anders zijn dan verwacht. De mate van het attribueren heeft meer invloed op de aanwezigheid van evalueeraspecten dan de stijl van het attribueren. Deze conclusie is tegenstrijdig aan de theorie over attribueren. Bij deelvraag vier zijn verklaringen gegeven voor het gevonden resultaat. Vervolgens wordt gekeken naar het tweede deel van de hypothese die is opgesteld: “*Er bestaat een positieve samenhang tussen de aanwezigheid van reflectieaspecten in het schriftelijke verslag en studiemotivatie*”. De verwachting dat studenten met een verslag dat veel reflectieaspecten bezit, meer gemotiveerd zijn voor hun studie in vergelijking met studenten die een verslag schrijven met weinig reflectieaspecten wordt gedeeltelijk bevestigd. Enerzijds bestaat er immers een positieve samenhang tussen de reflectiecluster 8 *gebruik van literatuur* en prestatiemotivatie. Anderzijds bestaat er echter een negatieve samenhang tussen het reflectiecluster 3 *nadenken over waarom* en studiemotivatie door het toekomstperspectief. Bij deelvraag vijf zijn verklaringen gegeven voor het gevonden resultaat.

5.7 Conclusie naar aanleiding van de samenhang tussen attributiestijl en studiemotivatie

Zoals eerder genoemd vormt het berekenen van de samenhang tussen de attributiestijl en studiemotivatie geen directe aanleiding voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag. Desondanks geven de resultaten informatie over de respondenten en worden de conclusies in deze paragraaf gepresenteerd. De vraag die gesteld kan worden, is *Wat is de grootte en de richting van de samenhang tussen attributiestijl en studiemotivatie?*. Er is samenhang gevonden tussen:

1. studiemotivatie door gunstige omstandigheden en interne attributiestijl;
2. studiemotivatie door extrinsieke verwachtingen en instabiele attributiestijl;
3. studiemotivatie door academische integratie en externe attributiestijl;
4. studiemotivatie door academische integratie en beheersbare attributiestijl.

Als de student hoog scoort op studiemotivatie, omdat de motiverende omstandigheden aanwezig zijn, dan scoort de student hoog op de interne attributiestijl. Als de student dus in hoge mate succes en falen toeschrijft aan zichzelf, zal deze student gemotiveerd zijn voor haar studie omdat zij genoeg tijd voor haar studie kan vrijmaken, zich niet voordurend moe voelt, zij niet teveel andere zaken aan haar hoofd heeft en niet teveel verplichtingen naast haar studie heeft. Hoe minder de student motiverende omstandigheden heeft, des te minder zij naar de interne stijl attributeert. De omstandigheden zitten bij deze student tegen, maar zij attributeert een positieve of negatieve beoordeling niet aan zichzelf.

Hoe hoger een student scoort op de studiemotivatie door extrinsieke verwachtingen, des te lager scoort zij op de instabiele attributiestijl en wijdt zij succes en falen niet toe aan instabiele factoren. In de praktijk betekent dat als een student gemotiveerd wordt omdat zij doet wat van haar door haar omgeving wordt verwacht, zij haar succes of falen niet aan instabiele oorzaken toeschrijft, bijvoorbeeld geluk hebben en hulp van anderen. Scoort de student daarentegen lager op de studiemotivatie door extrinsieke verwachtingen, dan scoort zij hoger op de instabiele attributiestijl.

Deze student blijkt het succes of falen van het reflectieverslag toe te schrijven aan invloeden die veranderlijk en niet constant zijn.

Hoe hoger de student scoort op de studiemotivatie omdat zij academisch is geïntegreerd, des te lager de student scoort op de externe attributiestijl. Als een student zich veilig, vertrouwd en op haar gemak voelt op de Pabo, dan schrijft zij haar succes of falen niet toe aan externe factoren, zoals hulp van derden en oordeel van de docent. Deze student zou getypeerd kunnen worden als de zelfredzame student, die zich goed voelt op de Pabo, maar ook zelf verantwoordelijkheid neemt en haar prestaties niet toeschrijft aan externe oorzaken. Hoe lager de student scoort op de studiemotivatie omdat zij niet academisch is geïntegreerd, des te meer zij succes en falen toeschrijft aan externe oorzaken. Deze student voelt zich minder prettig op de Pabo en schrijft haar prestaties aan anderen.

Als een student succes of falen in hoge mate toeschrijft aan factoren waar zij of iemand anders invloed op heeft, dan scoort deze student laag op de studiemotivatie door academische integratie. Deze student voelt zich niet op haar gemak op de Pabo, en schrijft succes of falen toe aan beheersbare oorzaken. Deze student zou getypeerd kunnen worden als de functionele, calculerende student, die niet voor haar plezier naar school komt en graag controle houdt op haar schoolprestaties. De student die daarentegen hoog scoort op de academische integratie, scoort laag op de onbeheersbare attributiestijl. Dus wanneer een student zich op haar gemak voelt op de Pabo, zal zij minder snel haar succes toeschrijven aan oorzaken waar zij geen invloed op heeft, bijvoorbeeld de hulp van derden.

5.8 Betekenis voor het onderwijs

Een resultaatief element van dit onderzoek is het gegeven dat wijst op onvoldoende niveau waarop studenten een reflectieverslag schrijven. Voor de Pabo kan dit onderzoek aanleiding zijn om de instructie en begeleiding van studenten, ten behoeve van het reflecteren te verbeteren. Docenten kunnen op basis van dit onderzoeksresultaat in het vervolg adaptief begeleiden, door in te zetten op het vergroten van de mate van attribueren bij studenten. Uit dit onderzoek blijkt een samenhang te bestaan tussen de mate van attribueren en evalueren in het reflectieverslag. De wijze van attribueren in hierbij van minder invloed. Het blijkt dat juist *de mate* van attribueren samenhang vertoont met de aanwezigheid van reflectieaspecten in een verslag. Docenten hoeven op basis hiervan niet de attributiestijl van studenten aan te passen (zoals op basis van theorie verwacht zou worden), maar kunnen studenten aanmoedigen om in hogere mate te attribueren.

De samenhang tussen de aanwezigheid van reflectieaspecten in het reflectieverslag en de studiemotivatie is klein. Dit betekent dat als onderwijsontwikkelaars of Pabo docenten de reflectievaardigheden van studenten willen verbeteren, zij eerder aandacht moeten besteden aan de mate van attribueren dan aan de mate en de wijze van studiemotivatie.

5.9 Beperkingen van het onderzoek

Elk onderzoek kent beperkingen en bij dit onderzoek hebben deze beperkingen te maken met het aantal respondenten. Bij dit onderzoek is de koppeling van het reflectieverslag aan de vragenlijst essentieel. Zodra studenten het reflectieverslag niet delen, is ook de vragenlijst onbruikbaar. Het verzamelen van de vragenlijsten veroorzaakte geen problemen. In totaal zijn 77 vragenlijsten ingevuld. Het verzamelen van de reflectieverslagen verliep moeizamer. De redenen van het niet aanleveren waren divers en ondanks herhaaldelijke acties van docenten en de onderzoeker bleef het aantal reflectieverslagen steken op 33.

Daarnaast wordt de kanskapitalisatie door de uitvoer van tientallen analyses als een beperking voor het onderzoek gezien. Het berekenen van de verschillende relaties vereist de uitvoer van tientallen analyses. Het is aannemelijk dat analyseresultaten *toevallig* statistisch significant zijn (van der Zee, 2004). Enige voorzichtigheid tijdens de interpretatie is vereist, doordat de invloed van kanskapitalisatie aanwezig is. Rekening is gehouden met de kanskapitalisatie door hoofdzakelijk de significante resultaten bij een alpha van 1 procent te presenteren.

Tenslotte zijn de begrippen attributiestijl en studiemotivatie moeilijk meetbare begrippen. Ondanks de voldoende mate van betrouwbaarheid van de attributievragenlijst en de bestaande vragenlijst over studiemotivatie, blijft de interpretatie van deze psychometrische gegevens een voorzichtige aangelegenheid. Bij de indicatie voor de kwaliteit van de attributievragenlijst wordt enige mate van voorzichtigheid vereist, omdat elk attributie-element in drie attributiestijlen voorkomt. Een suggestie zou zijn om in het vervolg de vragen naar attributiestijl zo te stellen dat de attributiestijlen elkaar niet overlappen, zodat de inhoudsvaliditeit gewaarborgd blijft. Daarnaast is het wenselijk om meer eenduidigheid in de meetmethoden te hebben. Het bevragen van de attributie is specifiek op reflectie gericht, terwijl de studiemotivatie algemener is bevraagd. In het vervolg zou hier gelijkheid in komen door beide specifiek op reflectie te bevragen of beide in algemene zin te bevragen.

5.10 Suggesties voor vervolgonderzoek

Op basis van dit onderzoek kan geconcludeerd worden dat studenten op onvoldoende niveau een reflectieverslag schrijven. De vraag naar de rol van het reflecteren in competentie gericht onderwijs wordt hiermee aangescherpt. Voor vervolgonderzoek is het interessant om na te gaan in welke mate HBO studenten in staat zijn te reflecteren en hoe het proces verloopt van het reflecteren naar het schrijven van een reflectieverslag. Daarnaast is het zinvol om na te gaan hoe studenten worden geïnstrueerd en begeleid in het schrijven van een reflectieverslag gedurende de opleiding. Tevens kan onderzoek plaats vinden naar de verbetering van de instructie en begeleiding door middel van didactische implementaties zoals training en cursussen voor docenten, consultatieve begeleiding van studenten, digitale instructie en (schrijf)tools voor studenten.

Reflecteren is een complexe activiteit die veel inzet en competentie vraagt van studenten. Reflecteren wordt in het HBO steeds belangrijker gevonden onder invloed van het competentiegericht

onderwijs. Op basis van dit onderzoek rijst de vraag 'In hoeverre ontwikkelen studenten zich die gedurende de opleiding als zij op onvoldoende niveau reflecteren?'. Kritisch kijkend naar onderwijsinnovaties kan de vraag gesteld worden: 'Hoe groot is de invloed van reflectievaardigheden van studenten voor het slagen of falen van het competentiegericht onderwijs?'. Tenslotte is interessant om in het vervolg op deze masterthesis per student de reflectieverslagen van alle assessments te analyseren. De verwachting is dat een verbetering optreedt van de kwaliteit van de reflectieverslagen gedurende de opleiding. Voor vervolgonderzoek kan nagegaan worden of de conclusie zoals geformuleerd in dit onderzoek ook voor andere Pabo's of andere HBO opleidingen geldt. De typering van de reflectieaspecten (5 en 6) heeft dan een aanpassing naar de context van de desbetreffende HBO opleiding.

Literatuurlijst

- Abrahamson, L., Seligman, Y. & Teasdale, M. (1978). Learned Helplessness in Humans: Critique and Reformulation. *Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- Ansari, D., & Coch, D. (2006). Bridges over troubled waters: education and cognitive neuroscience. *Trends in Cognitive Sciences*, 10, 146-151.
- Avey, J.B., Wernsing, T.S., & Luthans, F. (2008). Can Positive Employees Help Positive Organizational Change? Impact of Psychological Capital and Emotions on Relevant Attitudes and Behaviors. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 44, 48-70.
- Avans Hogeschool, Academie Pedagogisch Onderwijs (2005). *Beroeps- en competentieprofiel leraar basisonderwijs*. Breda: Avans Hogeschool.
- Baarda, D.B., & De Goede, M.P.M. (2001). *Basisboek Methoden en Technieken*. Groningen: Stenfert Kroese.
- Baartman, L.K.J., Prins, F.J., Kirschner, P.A., & Van der Vleuten, C.P.M. (2007). Determining the quality of competence assessment programs: a self- evaluation procedure. *Studies in Educational Evaluation*, 33, 258-281.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Blakemore, S.J., & Frith, U. (2005). The Learning Brain: lessons for education. A précis. *Developmental Science*, 8, 459- 471.
- Bolhuis, S. (1995). *Leren en veranderen van volwassenen*. Bussum: Coutinho.
- Boot, C., & Tillema, H. (2001). *Competentiegericht beoordelen in hogerberoepsopleiding*. Utrecht: Lemma.
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). *Reflection: turning experience into learning*. London: Kogan Page / Nichols Publishing Company.
- Boud, D., & Walker, D. (1998). Promoting Reflection in Professional Courses: The challenge of context. *Study in Higher Education*, 23, 191-206.
- Boud, D., Cressey, P., & Docherty, P. (2006). *Productive Reflection at work*. Londen: Routledge.
- Covington, M.V., (2000). Goal Theory, Motivation, and School Achievement: An Integrative Review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.
- Cowan, J. (1998). *On becoming an Innovative University Teacher*. Buckingham: SRHE and Open University press.
- Deci, E.L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Dweck, C. S. (1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 674-685.
- Elliot, A. J., Cury, F., Fryer, J. W., & Huguet, P. (2006). Achievement goals, self-handicapping, and performance attainment: A mediational analysis. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 28, 344-361.
- Elshout-Mohr, M., De Jong, U., & Bijtel, van den, J. (1997). Vakmanschap door opdracht-gestuurd leren. *Vakwerk*, 3, 2-13.
- Elshout-Mohr, M., & van Daalen-Kapteijns, M. (2003). Goed gebruik van portfolio's in competentiegericht opleiden. *Velon Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 24, 5-13.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional practice and competence*. London: Falmer Press.
- Giedd, J. N., Blumenthal, J., Jeffries, N.O., Castellanos, F.X., Liu, H., & Zijdenbos, A. (1999). Brain Development during childhood and adolescence: A longitudinal MRI study. *Nature Neuroscience*, 2, 861-863.
- Gredler, M. E. (2001). *Learning and instruction: Theory into practice*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kaldeway, J. (2005). Leerstijlen in wisselwerking met omgevingsvereisten; een habitus-veld-benadering. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 23, 205-220.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Korthagen, F.A.J. (1988). The influence of learning orientations on the development of reflective teaching. In: J. Calderhead (ed.). *Teachers' professional learning* (pp. 35-50). London: Fabner Press.

- Korthagen, F.A.J. (1993). Het logboek als middel om reflectie door aanstaande leraren te bevorderen. *VELON Tijdschrift*, 5, 27-34.
- Korthagen, F.A.J. (2001). *Waar doen we het voor? Op zoek naar de essentie van goed leraarschap*. Oratie. Utrecht: WCC.
- Korthagen, F.A.J., Koster, B., Melief, K., & Tighelaar, A. (2002). *Docenten leren reflecteren. Systematische reflectie in de opleiding en begeleiding van leraren*. Soest: Uitgeverij Nelissen.
- Korthagen, F.A.J. (2004). Zin en onzin van competentiegericht opleiden. *VELON-Tijdschrift* 25, 13-23.
- Landelijk Overleg Lerarenopleiders Basisonderwijs. (2005) *Koersen op meesterschap 2005-2009*. Den Haag: LOBO.
- Larsen, R.J., & Buss, D.M. (2002). *Personality Psychology*. New York: The McGraw-Hill Companies.
- Lens, W. (1994). Future time perspective: A cognitive-motivational concept. In D.R. Brown & J. Veroff (Eds.), *Frontiers of motivational psychology* (pp. 173-190). New York: Springer Verlag.
- Looy, van, L., Goegebeur, W., & Vrijsen, M. (2000). *Zelfstandige, reflecterende leraren: van opleiding naar beroep. De groei van het reflectievermogen bij studenten in de lerarenopleiding via een zelfstandige stageperiode*. Brussel: VUBPRESS.
- Manen, van, M. (1995). On the Epistemology of Reflective Practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1, 33-50.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: 1-outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- McClellan Buchanan, G., Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (1995). Explanatory style: history and evolution of the field. In G. McClellan Buchanan & M. E. P. Seligman (Eds.), *Explanatory style* (pp. 1-20). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ministerie van Onderwijs (2004). *Wet op Beroepen in het Onderwijs*.
- Mirabile, R. J. (1997). Everything you wanted to know about competency modeling. *Training and Development*, 8, 73-77.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moon, J. A. (1999). *Reflection in learning and professional development*. London: Kogan Paul.
- Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Noel, J.G., Forsyth, D.R., & Kelley, K.N. (1987). Improving the Performance of Failing Students by Overcoming Their Self-Serving Attributional Biases. *Basic and Applied Social Psychology*, 8, 151-162.
- Palmer, P.J. (2005). *Leraar met hart en ziel. Over persoonlijke en professionele groei*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Parry, S.B. (1996). The quest for competencies: competency studies can help you make HR decision, but the results are only as good as the study. *Training*, 33, 48-56.
- Pauw, I., & Ven, van de, P. (2005). Wat reflecteert een reflectieverslag? *Velon Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 26, 14-22.
- Pauw, I. (2007). *De kunst van het navelstaren. De didactische implicaties van de retorisering van reflectieverslagen op de pabo*. KPZ InDruk: Zwolle.
- Piaget, J. (1958). *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence*. New York: Basic Books.
- Pintrich, P.R., & Schunk, D.H., (2002). *Motivation in Education. Theory, Research, and Applications*. New Jersey: Merrill, Prentice Hall.
- Proudfoot, J.G., Corr, P.J., Guest, D.E., & Dunn, G. (2009). Cognitive-behavioural training to change attributional style improves employee well-being, job satisfaction, productivity, and turnover *Personality and Individual Differences*, 46, 147-153.
- Russell, T., & Munby, H. (1991). Reframing: The Role of Experience in Developing Teachers' Professional Knowledge. In D.A. Schön (Ed.), *The Reflective Turn* (pp. 164-187). New York: Teachers College Press.
- Sandywell, B. (1999). Specular grammar: the visual rhetoric of modernity. In I. Heywood & B.

- Sandywell (Eds.), *Interpreting visual culture: Explorations in the hermeneutics of the visual*, (pp. 30-56). London: Routledge.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schouwenburg, H.C. (1996). Over het meten van studiemotivatie. *LOS Contact*, 16, 30-31.
- Schouwenburg, H.C., & Stevens, I.L. (1996). *De checklist Studiemotivatie CSM '96*. Groningen: Rijksuniversiteit, afdeling Studie Ondersteuning.
- Schouwenburg, H.C., & Groenewoud, J.T. (1997). *Studieplanning: Een werkboek voor studenten*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Schouwenburg, H.C. (2000). *Studeerproblemen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Schunk, D.H., & Zimmerman, B.J. (1994). Self-Regulation in Education: Retrospect and Prospect. In Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J. (Eds.), *Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 25-44). Hillsdale: Erlbaum.
- Simons, P.R.J. (1993). Constructive learning: the role of the learner. In T. Duffy, J. Lowyck, & D.H. Jonassen (Eds.), *Designing environments for constructive learning* (pp. 291-313). Berlin: Springer.
- Spencer, L.M., & Spencer S.M. (1993). *Competence at Work. Models for Superior Performance*. New York: John Wiley & Sons.
- Stoof, A., Martens, R. L., & Merriënboer, van, J. J. G. (2000). *What is competence? A constructivist approach to decrease conceptual confusion*. Paper presented at the ORD conference, Leiden, the Netherlands.
- Stoof, A., Martens, R. L., Van Merriënboer, J. J.G., & Bastiaens, T. J. (2002). The boundary approach of competence: A constructivist aid for understanding and using the concept of competence. *Human Resource Development Review*, 1, 345-365.
- Tartwijk, J., Driesen, van, E., Hoerberigs, B., Kusters, J., Ritzen, M., Stokking, K., & Hoeven, van der, C. (2003). *ICT en Onderwijs. Werken met een elektronisch portfolio*. Utrecht: Surf.
- Vermunt, J.D.H.M. (1992). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs: naar proces-gerichte instructie in zelfstandig denken*. Amsterdam: Swets en Zeitlinger.
- Visitatiecommissie Opleiding tot Leraar Basisonderwijs (2003). *Moed tot meesterschap. Eindrapport van de visitatiecommissie Opleiding tot Leraar Basisonderwijs*. Sectorale kwaliteitszorg hbo. Deel 1. Den Haag: Interne en externe communicatie HBO-raad.
- Vos, H., & Vlas, H. (2000). *Reflectie en Actie*. Enschede : Universiteit Twente.
- Vos, H., Mouthaan, T., Olthuis, W., & Gommer, L. (2002). Competentieontwikkeling met een reflectieve portfolio: en feedback- en beoordelingsmethode. *Onderzoek van Onderwijs*, 31, 56-60.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes* Cambridge: Harvard University Press.
- Weiner, B., (1985). An attitudinal theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weinstein, R.S., Madison, S.M., & Kuklinski, M.R. (1995). Raising Expectations in Schooling: Obstacles and Opportunities for Change. *American Educational Research Journal*, 32, 121-159.
- Wilson, T.D., & Linville, P.W. (1985). Improving the performance of college freshmen with attributional techniques. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 287-293.
- Wong, F.K., Kember, D., Chung, L.Y., & Yan, L. (1995). Assessing the level of student reflection from reflective journals. *Journal Advanced Nursing*, 22, 48-57.
- Zee, van der, F. (2004). *Kennisverwerving in de Empirische Wetenschappen, de methodologie van wetenschappelijk onderzoek*. Groningen: BMOOO.

***Bijlage 1:
Classificatie van de reflectieaspecten***

<p>1. <u>Nadenken over</u> <i>wat</i></p>	<p>In een verslag wordt het wat-aspect als aanwezig beschouwd als verwezen wordt naar wat de student heeft gedaan en waarover zij heeft nagedacht. Dit is op basis van herkenning of herinnering.</p> <p>Voorbeelden: consequent zijn, oplossingsstrategieën bij rekenen, creatieve lessen, overzicht krijgen, een instructie geven.</p>
<p>2. <u>Nadenken over</u> <i>hoe</i></p>	<p>In een verslag wordt het hoe-aspect als aanwezig beschouwd als verwezen wordt naar de manier waarop de student actief is geweest en daar voorbeelden van geeft hoe zij dit heeft aangepakt.</p> <p>Voorbeelden: al of niet consequent zijn, instructie afwisselen met klassikaal lesgeven.</p>
<p>3. <u>Nadenken over</u> <i>waarom</i></p> <p>*</p>	<p>In een verslag wordt het waarom-aspect als aanwezig beschouwd als de student uitlegt waarom zij zo gehandeld heeft en hiervan een voorbeeld geeft. Het reflectieaspect 3 wordt aan het verslag pas toegekend als de reden wordt beschreven.</p> <p>De nadruk ligt op het vooraf gekozen reden. Het inzicht dat na de actie komt telt hiervoor dus niet.</p> <p>Voorbeelden: kinderen worden snel onrustig <i>als een activiteit te lang duurt</i>.</p>
<p>4. <u>Evalueren van</u> <i>het leren</i> <i>van jezelf</i></p> <p>*</p> <p>**</p>	<p>Bij dit reflectieaspect behoort de student op te schrijven dat zij zich bewust wordt van wat zij leert, hoe zij leert leren en welke situaties leerbevorderend, dan wel leerbelemmerend zijn.</p> <p>Bij de reflectieaspecten jezelf leren is het onderwerp van de zin in de eerste persoon. Het gebruik van werkwoorden impliceert een actieve houding van de student zelf.</p> <p>Bij het gebruik van de woorden <i>kennis, vaardigheden, opsteken, weten, kennis verzamelen, kennis verwerven</i> en <i>leerzaam</i> in relatie met de student is reflectieaspect 4 aanwezig.</p> <p>Wanneer geëvalueerd wordt wat er ontbreekt (<i>niet – geen- onvoldoende- te weinig</i>) levert dit een nieuw inzicht op en is het reflectieaspect aanwezig.</p> <p>Voorbeelden: een student laat zien dat zij leert van een opmerking van haar mentor: <i>het leek alsof ik altijd enthousiast en spannend wilde vertellen</i>.</p>
<p>5. <u>Evalueren van</u></p>	<p>Bij dit reflectieaspect behoort de student op te schrijven hoe zij reageert en handelt in de klas. Een student refereert aan eerdere stages die haar al een</p>

<p><i>het ontwikkelen van jezelf</i></p> <p>*</p> <p>**</p>	<p>bepaald inzicht over zichzelf hebben opgeleverd. Een student krijgt opnieuw een inzicht in haar ontwikkeling. Bij ontwikkeling beschrijven studenten in welke opzichten zij vooruit zijn gegaan, dan wel dat er sprake is van stagnatie.</p> <p>Bij de reflectieaspecten jezelf ontwikkelen is het onderwerp van de zin in de eerste persoon. Het gebruik van werkwoorden impliceert een actieve houding van de student zelf.</p> <p>Bij reflectieaspect 5 worden de volgende beschrijvingen genoemd: <i>inzicht, vooruitgang, progressie, besef, bewust van eigen inzicht, opmerken, groeien, ondervinden, houding en ervaring</i>. Studenten die verschillen en groei benoemen in hun eigen ontwikkeling bezitten reflectieaspect 5.</p> <p>Wanneer geëvalueerd wordt wat er ontbreekt (<i>niet – geen- onvoldoende- te weinig</i>) levert dit een nieuw inzicht op.</p> <p>Voorbeelden: <i>Alles wilde ik te spannend vertellen</i>. De student probeert <i>sommige dingen normaler te vertellen</i>. Zij laat zien hoe zij zich probeert te ontwikkelen.</p>
<p>6. <u>Evalueren van het leren van de leerlingen</u></p> <p>*</p>	<p>Bij het evalueren over de leerlingen gaat het bij het leren vooral over het gedrag en de houding van de kinderen en over hoe kinderen leren en welke middelen al dan niet werken. De student beschrijft expliciet wat de leerlingen hebben geleerd.</p> <p>Veel gebruikte woorden zijn <i>leerinhoud en niveau</i>. Als deze woorden in relatie met leerlingen worden beschreven, is dit reflectieaspect aanwezig.</p> <p>Bij het leren van de kinderen kan het onderwerp van de zin in de eerste persoon zijn, maar kan het onderwerp ook gevormd worden door de derde persoon (<i>de kinderen, de leerlingen, zij, de klas</i>).</p> <p>Wanneer geëvalueerd wordt wat er ontbreekt (<i>niet – geen- onvoldoende- te weinig</i>) levert dit een nieuw inzicht op.</p>
<p>7. <u>Evalueren van het ontwikkelen van de leerlingen</u></p>	<p>Bij het evalueren van het ontwikkelen van de leerlingen gaat het over de groei die de leerlingen hebben doorgemaakt.</p> <p>Veel gebruikte woorden zijn <i>de kinderen beseffen, veilige leeromgeving, verschillen van ontwikkeling tussen individuele leerlingen, verschil in ontwikkeling door leeftijd, leerinhoud en niveau</i>. Als deze woorden in relatie met leerlingen worden beschreven, is dit reflectieaspect aanwezig.</p> <p>Bij het ontwikkelen van de kinderen kan het onderwerp van de zin in de eerste persoon zijn, maar kan het onderwerp ook gevormd worden door de derde persoon (<i>de kinderen, de leerlingen, zij, de klas</i>).</p> <p>Wanneer geëvalueerd wordt wat er ontbreekt (<i>niet – geen- onvoldoende- te weinig</i>) levert dit een nieuw inzicht op.</p>

<p>8. <i>Creëren op basis van literatuur</i></p> <p>***</p>	<p>Bij het gebruik van literatuur moet de student expliciet bepaalde literatuur aanhalen, dus niet opschrijven dat de literatuur over een onderwerp iets meldt, maar de opvatting van een bepaalde auteur weergeven. De student dient het verband tussen de literatuur en haar ervaringen te duiden en hier uitleg over te geven.</p> <p>Het reflectieaspect gebruik van literatuur kan ook worden behaald als studenten in plaats van boeken en tijdschriften ook websites en artikelen noemen.</p> <p>Het citeren uit schoolplannen, schoolgidsen en stagebeoordelingen wordt niet gezien als het gebruik van literatuur.</p>
<p>9. <i>Creëren van een breder kader</i></p> <p>**</p> <p>***</p>	<p>Bij de kwaliteit van de reflectie wordt erop gelet of de student in staat is een voorval in de klas te verbreden naar een algemener probleem of patroon. De student koppelt gebeurtenissen en ervaringen die in een groter verband geplaatst zijn. De student creëert op basis van eerdere belevingen en gedachten een nieuw concept. Zij hoeft deze ervaringen niet fysiek in de laatste periode te hebben meegemaakt, maar dient wel te worden beschreven.</p> <p>Veel gebruikte woorden zijn: <i>vergelijking, overeenkomst, verschil met, de relatie met, ene kant-andere kant, eigen ervaring als kind tegenover de ervaring als stagiaire nu, relatie tussen oud en nieuw, relatie tussen thuis en school.</i></p>
<p>10. <i>Creëren van een wereldbeeld</i></p> <p>***</p>	<p>In een verslag wordt het creëren van een wereldbeeld als aanwezig beschouwd als de student opvattingen over onderwijs en opvoeding, over maatschappelijke, culturele, politieke zaken beschrijven. Het reflectieaspect 10 wordt behaald wanneer de student een standpunt inneemt en expliciteert over bijvoorbeeld <i>pesten in de klas, schoolklimaat, multiculturele samenleving.</i></p>

In het algemeen geldt dat het reflectieverslag een onderdeel vormt van het taakbekwaam assessment dat door middel van een portfolio wordt getoetst. In het reflectieverslag verwijzen enkele studenten naar bewijsstukken van hun competentiegroei. Deze bewijsstukken zijn dan elders in het portfolio opgenomen. Tijdens de analyse van de verslagen in reflectieaspecten worden de bewijsstukken niet meegenomen. In het geval dat de student in het reflectieverslag nog verder ingaat op het bewijsstuk, wordt dit wel meegenomen.

* Het is van belang om het verschil te duiden tussen de interpretatie van evalueren (reflectieaspecten 4 t/m 7) en de reden van het handelen (reflectieaspect 3). Evalueren is het terugblikken en op basis van eerdere verwachtingen tot nieuwe inzichten komen. Het reflectieaspect dat de reden van het handelen beschrijft wordt voor de actie van de student benoemd in het reflectieaspect.

** Het verschil tussen enerzijds de reflectieaspecten 4 (leren van jezelf) en 5 (ontwikkelen van jezelf) en anderzijds reflectieaspect 9 (creëren van een breder kader) is te duiden doordat het leren en het ontwikkelen van jezelf teruggaat naar de kennis, het inzicht en de toepassingen die de student opdoet en beschrijft. Terwijl het ontwikkelen van een breder kader inhoudt dat de student een creatie schept.

*** Bij de reflectiecluster creëren worden de reflectieaspecten alleen behaald wanneer de student op basis van het nadenken en/of evalueren argumenten beschrijft.

Bijlage 2:

Vragenlijst voor voltijd derdejaarsstudenten van de Pabo

(voor explicatie van vragenlijst wordt door verwezen naar bijlagen 3 en 4)

Beste student,

Voor je ligt een vragenlijst over reflecteren en studie. Als oud Pabo student doe ik voor mijn studie Onderwijskunde een afstudeeronderzoek. Hiervoor ga ik gegevens van jullie gebruiken. Ik weet dat jullie het zeer druk hebben, maar toch vraag ik van jullie wat tijd om de vragenlijst in te vullen. Naast jouw mening heb ik nog iets nodig voor mijn onderzoek. Ik wil graag de reflectie gebruiken die je voor het taakbekwaam assessment (onderdeel D) hebt geschreven. De gegevens zijn van groot belang voor mijn onderzoek. Je zou me erg helpen als je toegang verleent en de vragenlijst inlevert. Tevens is dit dé kans om de Pabo te laten weten hoe er door studenten over reflecteren wordt gedacht. Laat je horen.

Heb je nog vragen, laat het me dan ook horen.

Alvast bedankt,

Miek van Leijsen

Inlognaam: maleijse

ma.vanleijsen@student.avans.nl

06 28 48 00 91

1) Naam:

2) Klas:

3) Leeftijd:

4) Vooropleiding:

5) Minor:

6) Geslacht:

7) Welke beoordeling had je voor het taakbekwaam assessment?

Ga naar vraag 8 als je hoger dan een 6 of een voldoende hebt gehaald, ga naar vraag 9 als je een onvoldoende hebt gehaald.

8) Geef per antwoordmogelijkheid aan wat op jou van toepassing is.

(4 = meest van toepassing, 1= minst van toepassing)

Ik haal een voldoende voor het reflecteren in het taakbekwaam assessment en dat komt doordat.....

1 2 3 4 ik hard werk.

1 2 3 4 ik goed ben in reflecteren.

1 2 3 4 de docent vindt dat ik het goed kan.

1 2 3 4 het schrijven van reflecties altijd gemakkelijk is.

1 2 3 4 ik voor het reflecteren hard mijn best doe.

1 2 3 4 ik in een goede stemming was.

1 2 3 4 anderen mij hebben geholpen.

1 2 3 4 ik geluk heb gehad.

1 2 3 4 anders, nl.

(ga door met vraag 10)

9) Geef per antwoordmogelijkheid aan wat op jou van toepassing is.

(4 = meest van toepassing, 1= minst van toepassing)

Ik haal een onvoldoende voor reflecteren in het taakbekwaam assessment en dat komt doordat.....

1 2 3 4 ik niet hard werk.

1 2 3 4 ik niet goed ben in reflecteren.

1 2 3 4 de docent vindt dat ik het niet goed kan.

1 2 3 4 het schrijven van reflecties altijd te moeilijk is.

1 2 3 4 ik voor het reflecteren mijn best niet doe.

1 2 3 4 ik niet in een goede stemming was.

1 2 3 4 ik geen hulp heb gekregen van anderen.

1 2 3 4 ik pech heb gehad.

1 2 3 4 anders, nl.....

1= Helemaal mee eens 2= mee eens 3= mee oneens 4= helemaal mee oneens

Beantwoord de vragen met de reflectie van het taakbekwaam assessment in je achterhoofd.

10) Ik span me gedurende een heel blok in voor reflecteren.

1 2 3 4

11) Ik weet wat een goede reflectie is.

1 2 3 4

12) Ik heb de vaardigheden om een goede reflectie te schrijven.

1 2 3 4

13) Ik heb aanleg voor het schrijven van een reflectie.

1 2 3 4

14) Ik schrijf mijn reflecties over het algemeen met voldoening/plezier.

1 2 3 4

15) Ik heb geen mazzel bij het reflecteren.

1 2 3 4

16) Ik ben bekwaam in het schrijven van een goede reflectie.

1 2 3 4

17) De docent oordeelt rechtvaardig over mijn reflectie.

1 2 3 4

18) Door het jaar heen houd ik me met andere zaken bezig dan reflecteren.

1 2 3 4

19) De beoordeling is sterk afhankelijk van wie de assessor is.

1 2 3 4

20) Ik heb talent voor het schrijven van een reflectie.

1 2 3 4

21) Ik heb de kennis over hoe ik een goede reflectie schrijf.

1 2 3 4

22) Ik schakel de hulp van anderen in tijdens het reflecteren.

1 2 3 4

23) Het schrijven van een reflectieverslag is een moeilijke opdracht.

1 2 3 4

1= Helemaal mee eens 2= mee eens 3= mee oneens 4= helemaal mee oneens

24) Ik verwerk feedback in mijn reflecties.

1 2 3 4

25) Ik vind reflecteren eenvoudig.

1 2 3 4

26) Ik heb geboft met de beoordeling van mijn reflectie.

1 2 3 4

27) Ik schrijf mijn reflecties over het algemeen met tegenzin.

1 2 3 4

Studiemotivatie

28. Ik ben voortdurend moe.

ja/altijd	soms	nee/nooit
-----------	------	-----------

29. Mijn studie is (te) moeilijk.

ja/altijd	soms	nee/nooit
-----------	------	-----------

30. Deze studie is niet wat ik er van had verwacht.

ja/altijd	soms	nee/nooit
-----------	------	-----------

31. Ik voel me niet op mijn plaats op de Pabo.

ja/altijd	soms	nee/nooit
-----------	------	-----------

32. Ik had liever een andere studie gedaan.

ja/altijd	soms	nee/nooit
-----------	------	-----------

33. Ik stel vaak zaken te lang uit.

ja/altijd	soms	nee/nooit
-----------	------	-----------

34. Ik voel me niet op mijn gemak bij colleges.

ja/altijd	soms	nee/nooit
-----------	------	-----------

35. Ik wil later graag een leidinggevende baan.

ja/altijd	soms	nee/nooit
-----------	------	-----------

36. Ik heb niet echt genoeg tijd voor mijn studie.

ja/altijd	soms	nee/nooit
-----------	------	-----------

37. Studeren kost me (te) veel energie.

ja/altijd	soms	nee/nooit
-----------	------	-----------

38. Ik vind het vervelend om in mijn studie bij de middenmoot te behoren.

ja/altijd	soms	nee/nooit
-----------	------	-----------

39. Ik heb te veel andere dingen aan mijn hoofd.

ja/altijd	soms	nee/nooit
-----------	------	-----------

40. Ik verknoei veel tijd aan onbelangrijke dingen.

ja/altijd	soms	nee/nooit
-----------	------	-----------

41. Ik vind het studentenleven niet leuk.

ja/altijd	soms	nee/nooit
-----------	------	-----------

42. Mijn inspanningen leveren niet genoeg resultaten op.

ja/altijd	soms	nee/nooit
-----------	------	-----------
43. Ik twijfel of ik het zal volhouden.

ja/altijd	soms	nee/nooit
-----------	------	-----------
44. Ik heb moeite met het indelen van mijn tijd.

ja/altijd	soms	nee/nooit
-----------	------	-----------
45. Ik heb weinig contact met medestudenten.

ja/altijd	soms	nee/nooit
-----------	------	-----------
46. Ik weet vaak niet wat ik moet doen, waar te beginnen.

ja/altijd	soms	nee/nooit
-----------	------	-----------
47. Ik studeer vooral om mijn ouders een plezier te doen.

ja/altijd	soms	nee/nooit
-----------	------	-----------
48. Ik ben gaan studeren om later veel geld te kunnen verdienen.

ja/altijd	soms	nee/nooit
-----------	------	-----------
49. Ik heb teveel verplichtingen naast mijn studie.

ja/altijd	soms	nee/nooit
-----------	------	-----------
50. Ik werk niet graag voor een zesje,
maar liever voor een hoger cijfer.

ja/altijd	soms	nee/nooit
-----------	------	-----------
51. Ik ben gaan studeren omdat iedereen
op school dat van mij verwachtte.

ja/altijd	soms	nee/nooit
-----------	------	-----------
52. Ik kan op mijn kamer niet studeren.

ja/altijd	soms	nee/nooit
-----------	------	-----------
53. Om goed te worden in een vak, doe ik er graag
iets extra's voor.

ja/altijd	soms	nee/nooit
-----------	------	-----------
54. Ik ben gaan studeren, omdat mijn vrienden
dat ook gingen doen.

ja/altijd	soms	nee/nooit
-----------	------	-----------
55. Ik vind het belangrijk dat anderen in
de toekomst naar mij opkijken.

ja/altijd	soms	nee/nooit
-----------	------	-----------
56. Het zit me dwars als mijn vrienden veel
betere cijfers halen dan ik.

ja/altijd	soms	nee/nooit
-----------	------	-----------
57. Studeren is voor mij een middel om mijn doel
in het leven te bereiken.

ja/altijd	soms	nee/nooit
-----------	------	-----------
58. In mijn omgeving vindt men dat
deze studie echt iets voor mij is.

ja/altijd	soms	nee/nooit
-----------	------	-----------
59. Ik studeer omdat in ons gezin iedereen
heeft gestudeerd of gaat studeren.

ja/altijd	soms	nee/nooit
-----------	------	-----------
29. Ik studeer om doelbewust een carrière op te bouwen.

ja/altijd	soms	nee/nooit
-----------	------	-----------

Bedankt voor het invullen!

Bijlage 3: Vragen attributiestijl

Lange termijn inspanning

Vraag 1 Ik span me gedurende een heel blok in voor reflecteren.

Vraag 9 Door het jaar heen houd ik me met andere zaken bezig dan reflecteren.*

Vaardigheden en kennis

Vraag 2 Ik weet wat een goede reflectie is.

Vraag 3 Ik heb de vaardigheden om een goede reflectie te schrijven.

Vraag 7 Ik ben bekwaam in het schrijven van een goede reflectie.

Vraag 12 Ik heb de kennis over hoe ik een goede reflectie schrijf.

Aanleg, intelligentie, gave

Vraag 4 Ik heb aanleg voor het schrijven van een reflectie.

Vraag 11 Ik heb talent voor het schrijven van een reflectie.

Gemoedstoestand

Vraag 5 Ik schrijf mijn reflecties over het algemeen met voldoening/plezier.

Vraag 18 Ik schrijf mijn reflecties over het algemeen met tegenzin.*

Oordeel van docent

Vraag 8 De docent oordeelt rechtvaardig over mijn reflectie.

Vraag 10 De beoordeling is sterk afhankelijk van wie de assessor is.*

Hulp van derden

Vraag 13 Ik schakel de hulp van anderen in tijdens het reflecteren.

Vraag 15 Ik verwerk feedback in mijn reflecties.

Taakcomplexiteit

Vraag 14 Het schrijven van een reflectieverslag is een moeilijke opdracht.*

Vraag 16 Ik vind reflecteren eenvoudig.

Kans

Vraag 6 Ik heb geen mazzel bij het reflecteren.*

Vraag 17 Ik heb geboft met de beoordeling van mijn reflectie.

Combinatie van acht de schalen

Vraag 19 (bij het halen van een voldoende voor het assessment)
Geef per antwoordmogelijkheid aan wat op jou van toepassing is.
(4= meest van toepassing, 1= minst van toepassing)

Ik haal een voldoende voor het reflecteren in het taakbekwaam assessment en dat komt doordat.....

1 2 3 4 ik hard werk.

1 2 3 4 ik goed ben in reflecteren.

1 2 3 4 de docent vindt dat ik het goed kan.

- 1 2 3 4 het schrijven van reflecties altijd gemakkelijk is.
- 1 2 3 4 ik voor het reflecteren hard mijn best doe.
- 1 2 3 4 ik in een goede stemming was.
- 1 2 3 4 anderen mij hebben geholpen.
- 1 2 3 4 ik geluk heb gehad.
- 1 2 3 4 anders, nl.

Vraag 20 (bij het halen van een onvoldoende voor het assessment)

Geef per antwoordmogelijkheid aan wat op jou van toepassing is.

(4 = meest van toepassing, 1 = minst van toepassing)

Ik haal een onvoldoende voor reflecteren in het taakbekwaam assessment en dat komt doordat.....

- 1 2 3 4 ik niet hard werk.*
- 1 2 3 4 ik niet goed ben in reflecteren.*
- 1 2 3 4 de docent vindt dat ik het niet goed kan.*
- 1 2 3 4 het schrijven van reflecties altijd te moeilijk is.*
- 1 2 3 4 ik voor het reflecteren mijn best niet doe.*
- 1 2 3 4 ik niet in een goede stemming was.*
- 1 2 3 4 ik geen hulp heb gekregen van anderen.*
- 1 2 3 4 ik pech heb gehad.*
- 1 2 3 4 anders, nl.

* ompolen (1 = 4, 2 = 3, 3 = 2, 4 = 1)

Bijlage 4: ***Vragen Studiemotivatie***

Studieaanpak

- Vraag 6 Ik stel vaak zaken te lang uit.*
Vraag 13 Ik verspil tijd aan onbelangrijke dingen.*
Vraag 17 Ik heb moeite met het indelen van mijn tijd.*
Vraag 19 Ik weet vaak niet wat ik moet doen, waar te beginnen *
Vraag 25 Ik kan op mijn kamer studeren.
Vraag 26 Om goed te worden in een vak, doe ik er graag iets extra's voor.

Gemak van studie

- Vraag 2 Mijn studie is (te) moeilijk.*
Vraag 10 Studeren kost me (te) veel energie.*
Vraag 15 Mijn inspanningen leveren genoeg resultaten op.*
Vraag 16 Ik twijfel of ik het zal volhouden.*

Toekomstperspectief

- Vraag 8 Ik wil later graag een leidinggevende baan.
Vraag 21 Ik ben gaan studeren om later veel geld te kunnen verdienen.
Vraag 28 Ik vind het belangrijk dat anderen in de toekomst naar mij opkijken.
Vraag 30 Studeren is voor mij een middel om mijn doel in het leven te bereiken.
Vraag 33 Ik studeer om doelbewust een carrière op te bouwen.

Omstandigheden

- Vraag 1 Ik ben voortdurend moe.*
Vraag 9 Ik heb genoeg tijd voor mijn studie.*
Vraag 12 Ik heb te veel andere dingen aan mijn hoofd.*
Vraag 22 Ik heb teveel verplichtingen naast mijn studie.*

Extrinsieke verwachtingen

- Vraag 20 Ik studeer vooral om mijn ouders een plezier te doen.
Vraag 24 Ik ben gaan studeren omdat iedereen op school dat van mij verwachtte.
Vraag 27 Ik ben gaan studeren, omdat mijn vrienden dat ook gingen doen.
Vraag 32 Ik studeer omdat in ons gezin iedereen heeft gestudeerd of gaat studeren

Academische integratie

- Vraag 4 Ik voel me op mijn plaats op de Pabo.
Vraag 7 Ik voel me op mijn gemak bij colleges.
Vraag 14 Ik vind het studentenleven leuk.
Vraag 18 Ik heb weinig contact met medestudenten.

Prestatiemotivatie

Vraag 11 Ik vind het vervelend om in mijn studie bij de middenmoot te behoren.

Vraag 23 Ik werk niet graag voor een zesje, maar liever voor een hoger cijfer.

Vraag 29 Het zit me dwars als mijn vrienden veel betere cijfers halen dan ik.

Studie valt mee

Vraag 3 Deze studie is niet wat ik er van had verwacht.*

Vraag 5 Ik had liever een andere studie gedaan.*

Vraag 31 In mijn omgeving vindt men dat deze studie echt iets voor mij is.

* ompolen (1 = 3, 3 = 1)