

Het effect van het ontbreken van
voorbeeldgedrag en directe feedback van begeleiders
op de reflectie van leerlingen
tijdens het werkplekleren in MBO-opleidingen.

Masterthesis

Universiteit Utrecht

Annemiek Nijst, 9429964

Begeleider en 1^o beoordelaar: Drs. S. Werdmuller von Elgg

2^o beoordelaar: Dr. J. Janssen

Mei 2011

Samenvatting

In augustus 2011 zal het competentiegericht onderwijs verplicht worden ingevoerd op alle MBO-opleidingen. Binnen deze opleidingen speelt het werkplekleren een belangrijke rol. Leerlingen leren in de praktijk in interactie met anderen. Door maatschappelijke ontwikkelingen binnen bijvoorbeeld de gezondheidszorg wordt er echter in de praktijk vaak individueel gewerkt en geleerd; het zogenaamde stand-alone leren. Hoewel in de literatuur vaak wordt aangegeven dat voorbeeldgedrag en feedback essentieel zijn voor het leren en het reflecteren moeten leerlingen in stand-alone situaties dit ontberen. In deze thesis wordt onderzoek beschreven naar het effect van het ontbreken van voorbeeldgedrag en feedback op de reflectie van de leerlingen. Leerlingen uit stand-alone situaties en leerlingen die met begeleiding op de werkplek leren is gevraagd een vragenlijst in te vullen over de kenmerken van hun werkplek. Daarnaast zijn hun reflectieverslagen geanalyseerd. Hieruit bleek dat het ontbreken van voorbeeldgedrag en feedback geen significant negatief effect had op het niveau van reflectie. Het gebruik van een methode om systematisch te reflecteren bleek wel effect te hebben op het niveau van reflectie.

Inleiding

Vanaf 2005 wordt er in Nederland geëxperimenteerd met competentiegericht opleiden (CGO) in het MBO. Na een langere periode dan was voorzien zal het CGO in augustus 2011 verplicht worden ingevoerd in alle MBO-opleidingen. De invoering van competentiegericht onderwijs omvat de herziening van de kwalificatiestructuur, met daarin de nieuwe kwalificatiedossiers en de vernieuwing van de opleidingen en examens (Van Bijsterveld, 2007, p. 2). De competentiegerichte kwalificatiestructuur is dan leidend voor het onderwijs. Hoewel competentiegericht leren op zich geen onderwijsconcept is (n.d. 2010; Inspectie voor het onderwijs, 2009), worden het leren in een sociale omgeving, het sociaal constructivisme en vooral het werkplekleren vaak als belangrijkste basis van CGO genoemd (Blokhuys & Leenders, 2006; Hermanussen & Klarus, 2007; Van Nieuwkerk, 2008; Onstenk, & Blokhuys, 2003). Met werkplekleren wordt in deze thesis bedoeld: alle vormen van leren

in authentieke (arbeids)situaties tijdens initiële opleidingen in het MBO, ongeacht de leerweg of het niveau. In de literatuur wordt het belang van werkplekleren voor het verwerven van competenties door meerdere auteurs onderstreept (Eraut, 1994; Lam, Wong & Leung, 2007; Onstenk & Blokhuis, 2003; Little, 2000). Met name het sociale aspect, het leren door interactie met anderen, wordt hierin als een belangrijke factor gezien (Eraut, 1994; Bergenhenegouwen, Mooijman & Tillema, 2002). Volgens Blokhuis (2006) kan er zelfs geen leren plaatsvinden zonder interactie bij het werkplekleren. In de huidige beroepspraktijk wordt er echter ook individueel gewerkt. Niet elke medewerker voert zijn werk uit in teamverband. In de gezondheidszorg bijvoorbeeld speelt een aantal ontwikkelingen als deconcentratie van voorzieningen en het, steeds meer, verlenen van zorg op maat aan de individuele cliënt in zijn natuurlijke leefomgeving. Dit leidt tot andere leer- en werkomstandigheden waarbij leerlingen uit het MBO tijdens het werkplekleren niet altijd in een team terecht komen maar in een situatie waarin zij individueel werken en leren: stand-alone leren. Calibris, het kenniscentrum voor leren in de praktijk in Zorg, Welzijn en Sport, formuleert het stand-alone werken als volgt: “stand-alone werken is het gedurende een (deel van een) dienst alleen werken met één of meerdere cliënten, zonder collega’s in het gezichtsveld of in dezelfde ruimte. In een stand-alone situatie voert de werknemer zelfstandig het werk uit, zonder dat hij of zij de mogelijkheid heeft tot reflectie door middel van directe feedback van een collega” (Calibris, 2008, p. 5). Werkplekken waarbij sprake is van stand-alone werken, worden steeds vaker ook gebruikt als plaatsen voor werkplekleren. Leerlingen die op zo’n werkplek geplaatst worden tijdens hun opleiding krijgen dus te maken met een situatie van stand-alone leren: leren zonder collega’s in het gezichtsveld of in dezelfde ruimte. Leerlingen leren in deze situatie zonder dat zij de mogelijkheid hebben tot reflectie door middel van directe feedback van een collega. Hoewel uit de literatuur blijkt dat interactie met anderen een belangrijk onderdeel is van werkplekleren, vindt deze interactie in stand-alone situaties dus niet of nauwelijks plaats. Gezien het belang dat gehecht wordt aan interactie met anderen, voorbeeldgedrag en directe feedback tijdens werkplekleren, zou van het ontbreken ervan een negatief effect op het leren verwacht kunnen worden. Doel van dit onderzoek is het effect van het ontbreken van deze begeleidingsactiviteiten op het leren te onderzoeken en daarmee bij te dragen aan de kennisontwikkeling op het gebied van werkplekleren in het algemeen en werkplekleren in stand-alone

situaties in het bijzonder. Aan de hand van de conclusies van het onderzoek kunnen mogelijk aanbevelingen gedaan worden om het werkplekleren in stand-alone situaties te verbeteren. De onderzoeksvraag is als volgt geformuleerd:

“Welk effect heeft het ontbreken van voorbeeldgedrag en directe feedback van begeleiders op de reflectie van leerlingen tijdens het werkplekleren in MBO-opleidingen?”

De onafhankelijke variabelen in dit onderzoek zijn het werkplekleren met aanwezigheid van voorbeeldgedrag en directe feedback door de interactie met anderen en het werkplekleren in afwezigheid van interactie met anderen en dus zonder voorbeeldgedrag en directe feedback. Met voorbeeldgedrag wordt bedoeld: de begeleider fungeert als model voor de taakuitvoering en geeft hier uitleg bij. Met directe feedback wordt bedoeld: de feedback die een begeleider geeft naar aanleiding van door de begeleider zelf geobserveerd gedrag van de leerling. De afhankelijke variabele is de reflectie van de leerling. Reflectie is hier een operationalisering van het leren. Er is binnen dit onderzoek gekozen voor reflectie omdat deze vorm van leren en operationalisering van het leren veel voorkomt binnen de onderwijsprogramma's in het Nederlandse CGO (Blokhuys & Leenders, 2006; Onstenk & Blokhuys, 2003).

Reflectie

In de literatuur wordt het belang van reflectie bij werkplekleren vaak benadrukt (Eraut, 1994; Lam, Wong & Leung, 2007; Driscoll, 2005; Quinton & Smallbone, 2010). Bij reflectie staan leerlingen bewust stil bij situaties en gebeurtenissen in de praktijk. Hierbij worden theorie, ideeën, aannames, gevoelens en gedachten overwogen. Er wordt geordend en er worden conclusies getrokken (Hatton & Smith, 1995; Pee, Woodman, Fry & Davenport, 2002). Op deze wijze worden competenties verbeterd. Hoewel vaak gebruikt is de term reflectie meestal slecht gedefinieerd (Hatton & Smith, 1995; Skilling, 2001; Quinton & Smallbone, 2010). Voor dit onderzoek is gekozen voor de beschrijving van reflectie van Hatton en Smith (1995) die 4 vormen onderscheidt: De eerste is “descriptive writing” waarbij de leerling niet reflecteert maar een beschrijving geeft van een situatie of gebeurtenis. Bij de tweede

vorm, “reflective writing”, probeert de leerling de gebeurtenis of situatie te verklaren. De derde vorm, “dialogic reflection”, kenmerkt zich door een soort van discussie van de leerling met zichzelf waarbij deze verschillende mogelijkheden, verklaringen of opties overweegt. De vierde vorm, “critical reflection” laat zien dat de leerling beseft dat gebeurtenissen en situaties niet alleen vanuit verschillende perspectieven verklaarbaar zijn, maar dat deze ook beïnvloed worden door meerdere historische en sociaal-politieke contexten. Skilling (2001) en Jonassen (1999) beschrijven reflectie als onmisbaar onderdeel van een (sociaal) constructivistische leeromgeving. Skilling (2001) merkt op dat met de toename aan populariteit van het constructivisme, steeds meer aandacht wordt gegeven aan reflectie binnen deze constructivistische leeromgevingen. Hierbij worden leerlingen aangemoedigd om verantwoording te nemen voor hun eigen leerproces en wordt er steeds meer nadruk gelegd op het opbouwen van begrip en betekenis door interactie. Hierbij bepalen de specifieke context en de manier waarop geleerd wordt, wat er geleerd wordt en hoe dit vertaald wordt naar nieuwe situaties. Smith, Clegg, Lawrence en Todd (2007) geven aan dat reflectie vooral een belangrijke rol speelt in die transfer naar nieuwe situaties: door middel van reflectie kan de leerling zijn opgedane kennis en vaardigheden verbaliseren en krijgt hij zicht op zijn eigen leerproces. Dit helpt hem in nieuwe situaties zijn kennis en vaardigheden beter toe te passen. Dit geldt ook voor de transfer van kennis en vaardigheden uit de theoretische leeromgeving (school) naar de praktijk (Dempsey, Halton & Murphy, 2001; Smith et al., 2007). Reflectie heeft meestal betrekking op praktische problemen en kenmerkt zich door een fase van twijfel en afweging voordat er een oplossing wordt gevonden (Hatton & Smith, 1995). Hierbij is het volgens hen van belang dat de leerling in discussie of gesprek gaat met zichzelf en anderen om het probleem te beschrijven, onderzoeken, structureren en mogelijke oplossingen te bedenken. Tenzij het actief van een leerling gevraagd wordt te reflecteren op een situatie of gebeurtenis (door bijvoorbeeld een docent of praktijkbegeleider) zal iemand pas reflecteren als hij de situatie als bijzonder of ongewoon beschouwt (Eraut, 1994). Als de leerling de situatie niet als bijzonder of ongewoon beschouwt, zal hij dus vaak een externe prikkel nodig hebben om te gaan reflecteren. Eraut (1994) maakt hierbij onderscheid tussen “reflection-on-action” en “reflection-in-action”. Bij “reflection-on-action” kijkt een leerling later, na de gebeurtenis of situatie terug op die gebeurtenis of situatie en reflecteert er dan op. Bij “reflection-in-action” reflecteert de leerling tijdens

het handelen zelf (Eraut, 1994; Hatton & Smith, 1995; Schön, 1987). Met name “reflection-in-action” wordt door zowel Eraut als Schön beschouwt als kenmerk van een goede professionele beroepsuitoefening. “Reflection-in-action” is noodzakelijk omdat problemen en situaties in de praktijk uniek, onzeker, instabiel en steeds minder helder gedefinieerd zijn. Kenmerken van “reflection-in-action” zijn: het gebeurt bewust, hoewel niet altijd uitgesproken in woorden; het bekijkt kritisch onze aannames, kennis en handelen voorafgaand en tijdens de situatie en we kunnen het direct gebruiken om op een nieuwe manier te reageren; het leidt tot nieuw gedrag (Eraut, 1994; Schön, 1987). “Reflection- in-action” kan pas ontstaan als “reflection-on-action” ontwikkeld is. De beschreven vier vormen van Hatton en Smith vallen onder ‘reflection-on-action” (Hatton en Smith, 1995). Naast het belang van reflectie als hulpmiddel om een vak te leren is het dus ook een noodzakelijk competentie om als professional dat vak uit te kunnen voeren. Een derde reden voor het leren reflecteren wordt gegeven door Smith en collega’s (2007), Quinton en Smallbone (2010) en Eraut (1994): de competentie reflecteren is een belangrijke voorwaarde om een leven lang te blijven leren. Medewerkers kunnen op deze wijze ook na hun opleiding, tijdens het werk bewust leren van ervaringen en zelf de verantwoording voor hun leerproces ter hand nemen.

Voorbeeldgedrag en feedback

Door verschillende auteurs wordt het samenwerken met anderen als een stimulans tot reflectie beschouwd (Quinton & Smallbone, 2010; Eraut, 1994; Blokhuis 2006). “Reflectie impliceert het vergelijken van de verworven kennis en vaardigheden met eerdere ervaringen en met de wijze waarop de expert de taak uitoefent” (Onstenk & Blokhuis, 2003, p. 32). “Interactie levert de directe input voor leerprocessen” (Blokhuis, 2006, p. 37). Andere mensen zijn nodig om de publieke kennis te interpreteren, verschillende ervaringen aan te bieden, werksituaties te analyseren op instructiemomenten en het leerproces te ondersteunen (Bergenhengouwen, Mooijman & Tillema, 2002; Eraut, 1994). Dit laatste gebeurt volgens Eraut doordat zij optreden als mentor of tutor en als zodanig leersituaties en achtergrondinformatie aanbieden, interpretaties van de medewerker ter discussie stellen en feedback geven. Ook Onstenk en Blokhuis (2003) en Lam, Wong en Leung (2007) bevestigen dat individuen leren wanneer zij werken met anderen in de praktijk en kunnen interacteren

met anderen met meer kennis en competenties. Eraut (1994) geeft aan dat leerlingen hierbij leren door demonstratie, oefening met feedback en coaching. Het heeft volgens hem een grote invloed op de ontwikkeling van waarden en normen. Bolhuis (2003) wijst in dit verband op het bewust en onbewust observeren van anderen, het deelnemen in allerlei sociale interactie en het volgen van voorbeelden. Zij geeft hierbij aan dat de begeleiders vier soorten activiteiten uitvoeren ten opzichte van de lerende: laten zien, laten doen, steun geven en beoordelen. Het ontbreken van deze eerste activiteit heeft een negatief effect op het leren. Volgens Bolhuis (2003) is het moeilijk om bij gebrek aan goede voorbeelden een beeld te krijgen van het gewenste gedrag. Uit onderzoek van Fortune, McCarthy en Abranson (2001) blijkt dat leerlingen, naast begeleiders die uitleg en feedback geven en de link leggen tussen praktijk en theorie, observatie van rolmodellen het meest waarderen bij werkplekleren. Daarbij wordt wel de kanttekening gemaakt dat dit niet betekent dat zij hiervan ook het meeste leren. Toch erkennen vele auteurs het belang van voorbeeldgedrag voor het leerproces van de leerling (Fortune et al., 2001; Bolhuis, 2003; Schön, 1987). Deze laatste geeft aan dat het leren door voorbeeldgedrag al plaatsvindt bij baby's: door observatie en nadoen leren kinderen al vroeg nieuwe vaardigheden. Schön (1987) laat zien dat hierbij ook meteen gereflecteerd wordt. Het kind reflecteert op wat het ziet en op zijn eigen pogingen dit na te bootsen. Volgens Manz en Sims (1981) zijn er drie vormen van leren door observatie: de eerste vorm is nieuw gedrag leren door het observeren van het gedrag van een rolmodel. Bij de tweede vorm heeft het rolmodel een remmend of stimulerend effect op het gedrag van de lerende omdat deze de consequenties van het getoonde gedrag observeert en in overweging neemt. De derde vorm wordt het gedragsondersteunend effect genoemd; dit ontstaat als een rolmodel een signaal geeft dat eerder aangeleerd gedrag bewerkstelligt. Bijvoorbeeld als iedereen gaat zitten zodra de hoogste persoon in de hiërarchie dit heeft gedaan. Met name bij de tweede vorm leert de leerling dus nieuw gedrag door de consequenties van het gedrag van het rolmodel te observeren. Hij hoeft het gedrag dus zelf niet uitgevoerd te hebben om er van te leren en zijn eigen gedrag aan te passen. Hij zal het gedrag zelf pas gaan uitvoeren als hij heeft gezien dat dit positieve consequenties heeft. Manz en Sims (1981) geven daarbij aan dat dit proces niet altijd bewust hoeft te lopen; ook als de lerende zich niet bewust is van de effecten van een rolmodel, ontstaat leren op een dagelijkse basis. Daarbij kunnen bepaalde kenmerken van het rolmodel het leereffect vergroten, bijvoorbeeld de interpersoonlijke

attractie van het rolmodel, diens competenties en diens status. Zowel Bolhuis (2003), Jonassen (1999) als Fortune en collega's (2001) benadrukken het belang van uitleg bij de uitgevoerde handeling van een rolmodel. Dit zorgt ervoor dat de leerling inzicht krijgt in redenen en keuzes achter de handeling. Hierop kan gereflecteerd worden waarna eigen gedrag gekozen kan worden (Jonassen, 1999). Daarnaast leren de leerlingen reflecteren doordat het rolmodel zelf reflecteert op zijn of haar handelen (Loughran, 1995).

Naast het voorbeeldgedrag is feedback een belangrijke taak van de begeleiders tijdens het werkplekleren (Bolhuis, 2003; Eraut 1994; Sadler, 1989). Feedback wordt door Nicol en Macfarlane-Dick (2006) gedefinieerd als: "informatie over hoe de huidige prestaties van de leerling zich verhouden met de gestelde doelen en de richtlijnen". Dat impliceert dat de doelen bekend moeten zijn om goede feedback te kunnen geven. Sadler (1989) beargumenteert dat ook de leerling een duidelijk beeld moet hebben van het doel. Bovendien dienen de leerling en de begeleider hetzelfde beeld te hebben van het uiteindelijke doel om goede feedback te kunnen geven en ontvangen. Feedback kan kritisch of positief zijn. Het eerste dient om de leerling te wijzen op het verschil tussen de huidige prestatie en het gestelde doel. Positieve feedback wijst de leerling op gedrag dat gelijk is aan of past bij het gestelde doel. Positieve feedback is ook noodzakelijk voor verbetering van enthousiasme, motivatie en zelfvertrouwen van de leerling (Bolhuis, 2003). Volgens Nicol en Macfarlane-Dick (2006) bevat goede feedback niet alleen informatie over het de te behalen doelen maar ook over het proces van het leren. Op die manier kan de leerling ook zijn eigen leercompetenties vergroten, iets wat in het kader van een leven lang leren, noodzakelijk is. Daarnaast geven deze auteurs aan dat de feedback de ontwikkeling van zelfbeoordeling moet ondersteunen en het reflectieve vermogen van de leerlingen moet verbeteren. Zij beschrijven onderzoek waaruit blijkt dat leerlingen beter zichzelf kunnen beoordelen als zij hierin de feedback van tutors mee kunnen nemen. Ook Quinton en Smallbone (2010) benadrukken het belang van feedback voor reflectie: na het ontvangen van feedback dient de leerling hierop te reflecteren en zijn conclusies te trekken voor zijn gedrag in de toekomst.

Samengevat kan worden gesteld dat voorbeeldgedrag, feedback en reflectie belangrijke elementen zijn van het werkplekleren (Eraut, 1994; Lam, et al., 2007; Driscoll, 2005; Quinton & Smallbone, 2010;

Bolhuis, 2003; Fortune et al., 2001; Sadler, 1989). Hatton en Smith (1994) geven het belang aan van interactie met anderen om te kunnen reflecteren op eigen leren en gedrag. Vooral voorbeeldgedrag en feedback dragen bij aan een hoger leerrendement en aan betere reflectie (Schön, 1987; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Hypothese in dit onderzoek is dan ook dat leerlingen die leren op een werkplek waar zij begeleiding krijgen waarbij zij voorbeeldgedrag zien en feedback krijgen, beter zullen reflecteren dan de leerlingen in stand-alone situaties waar voorbeeldgedrag en feedback ontbreken.

Methode

In het onderzoek is gebruik gemaakt van een vergelijkend ontwerp. Het niveau van reflectie van twee groepen leerlingen; zij die werkplekleren in een situatie met begeleiding, voorbeeldgedrag en directe feedback en zij die werkplekleren in een stand-alone situatie, zijn met elkaar vergeleken.

Deelnemers

Het onderzoek is uitgevoerd onder leerlingen van MBO-opleidingen niveau 4, verpleegkunde en medewerker maatschappelijk zorg (MMZ) in het derde en vierde jaar van hun opleiding, of tijdens de verkorte opleiding. De doelgroep is gekozen op basis van beschikbaarheid (toegang tot de deelnemers). De leerlingen volgen een opleiding volgens de beroepsbegeleidende leerweg (BBL) en zijn werkzaam in een zorginstelling voor algemene gezondheidszorg of een zorginstelling voor mensen met een verstandelijk beperking. In totaal zijn 120 leerlingen van de BBL-opleidingen verpleegkunde en MMZ via mail (als dit beschikbaar was) of post benaderd met de vraag deel te nemen aan het onderzoek. De deelnemers zijn gekozen op basis van de kenmerken van hun werkplek: stand-alone op woongroepen met één begeleider, en begeleid in teams op ziekenhuisafdelingen en woongroepen met twee begeleiders. De mail- en postadressen komen uit de leerlingregistratie van de instellingen. Toestemming voor het onderzoek is verleend door de afdeling opleiden / personeelszaken van de instellingen.

Instrumenten

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van vragenlijsten en reflectieverslagen. De vragenlijst (zie bijlage 1) is gebruikt om het type werkpleklers te definiëren. Hiermee is gemeten of en in welke mate de leerling begeleiding ontvangt tijdens het werkpleklers. Er is aan de leerling gevraagd hoeveel dagen per week hij of zij gemiddeld werkt in een stand-alone situatie. De definitie van stand-alone werken van Calibris (2008) is hierbij in de vragenlijst benoemd. Ook met een tweede vraag is dit aspect gemeten: “hoeveel uur per week werk je onder begeleiding van een collega?”. “Werken onder begeleiding van een collega is hierbij gedefinieerd als: “werken op een afdeling, groep of in een team waarbij je werkt in nabijheid van een collega die je direct hulp kan vragen wanneer nodig en die jou kan zien werken”. Dit laatste is immers belangrijk voor het geven van directe feedback. Het voorbeeldgedrag is geoperationaliseerd naar het aantal uur dat de leerling de begeleider kan observeren: “hoeveel uur per week werk je op een zodanige manier samen met je begeleider dat je hem of haar kan observeren bij zijn / haar werkzaamheden?”. Het ontvangen van feedback is geoperationaliseerd naar het aantal keer dat een leerling directe feedback krijgt van een collega: “hoe vaak per week, krijg je directe feedback van een collega?”. Directe feedback is gedefinieerd als “feedback naar aanleiding van een situatie die die collega zelf heeft geobserveerd”. Deze definitie is van belang omdat leerlingen ook vaak feedback krijgen op (reflectie)verslagen waarin zij gedrag, situaties en gebeurtenissen omschrijven. Naast de vragen die betrekking hebben op de kenmerken van de leerwerkplaats is er gevraagd naar algemene kenmerken van de (situatie van) de leerling: soort opleiding, jaar van de opleiding, zorginstelling, geslacht en leeftijd. Het betreft een gestructureerde vragenlijst met gesloten vragen. Voor het beantwoorden van de vragen konden de leerlingen kiezen uit verschillende, vooraf gedefinieerde, antwoordmogelijkheden. De vragenlijst is specifiek voor het doel van dit onderzoek ontworpen.

Naast de vragenlijsten zijn de reflectieverslagen van de leerlingen beoordeeld. Er is gekozen voor reflectieverslagen als operationalisering van het leren omdat reflectieverslagen in de onderwijsprogramma's in het Nederlandse competentiegerichte onderwijs veel gebruikt worden. Zowel ter ondersteuning van het leerproces als bij de beoordeling van (de resultaten van) het leren

(Blokhuys & Leenders, 2006; Onstenk & Blokhuys, 2003). Bij elk reflectieverslag is vastgesteld op welk niveau de leerling in dit betreffende verslag gereflecteerd heeft. Voor deze beoordeling is gekozen voor de criteria van Hatton & Smith (1995). Zij definiëren 4 soorten van beschrijvingen in reflectieverslagen van leerlingen waarvan ze er drie als reflectie duiden. Criteria voor het beoordelen van deze typen van reflectie staan beschreven in tabel 1.

Tabel 1

Criteria van Hatton en Smith (1995)

Descriptive writing (beschrijvend)

- Niet reflectief
- Beschrijving van gebeurtenissen
- Geen poging om redenen of verantwoording van de gebeurtenis te geven
- (*ik deed x, hij zei y*)

Descriptive reflection (beschrijvende reflectie)

- Reflectief, niet alleen een beschrijving van een gebeurtenis maar ook een poging om redenen of verantwoording voor de gebeurtenissen te beschrijven maar op een rapporterende wijze
- (*ik deed x omdat y*)

Dialogic Reflection (tweespraak)

- Laat zien dat de schrijver de situatie van een afstand bekijkt en in gesprek gaat met zichzelf.
- Laat zien dat hij de situatie, gebeurtenis, acties onderzoekt en hier ook een beoordeling aan verbindt.
- Hij geeft mogelijke alternatieven voor verklaringen en hypothesetoetsing
- Analytische reflectie
- (*ik vraag me af.....? Misschien.....? Aan de andere kant.....*)

Critical reflection (kritische reflectie)

- Laat een bewustzijn zien dat de gebeurtenissen en acties niet alleen gesitueerd zijn in, en verklaarbaar door, verschillende perspectieven maar gesitueerd zijn in en beïnvloed zijn door meerdere historische en sociaal-politieke contexten.
 - (*rollen, relaties, ethiek etc*)
-

Deze criteria zijn ook gebruikt in een onderzoek van Pee, Woodman, Fry en Davenport (2002) naar reflectie van studenten mondhygiëne. In een pilotstudie voorafgaand aan de codering van de reflectieverslagen van de leerlingen, hebben twee beoordelaars 10 dezelfde reflectieverslagen beoordeeld aan de hand van de criteria van Hatton en Smith. De gemeten interbeoordelaarsbetrouwbaarheid $K = 0.709$. Het beoordelingsinstrument is terug te vinden in bijlage 2.

Design en procedures

In een brief aan de leerlingen werd het doel en de procedure van het onderzoek uitgelegd (zie bijlage 3). De leerlingen is gevraagd de bijgevoegde vragenlijst (zie bijlage 1) in te vullen en deze met een reflectieverslag terug te mailen of sturen naar de onderzoeker. Bij brieven die per post zijn verstuurd werd hiertoe een antwoordenvolpoe bijgevoegd. Leerlingen konden vanzelfsprekend ook weigeren aan het onderzoek mee te doen. In de brief werd benadrukt dat dit geen gevolgen had voor (de beoordeling van) hun opleiding. Leerlingen hebben twee weken de tijd gekregen om de vragenlijst in te vullen, een reflectieverslag te selecteren en deze te mailen of op te sturen naar de onderzoeker. In verband met de lage respons na 2 weken is dit met nog eens twee weken verlengd. Leerlingen werd gevraagd het laatste reflectieverslag op te sturen dat ze geschreven hadden in het kader van hun opleiding. Alle leerlingen die bij het onderzoek betrokken waren, schrijven voor hun opleiding meerdere reflectieverslagen om het leren in de praktijk te evalueren, bewust te leren van ervaringen in de praktijk en planmatig te werken aan het vervolg van het praktijkleren. De frequentie waarin de reflectieverslagen geschreven moeten worden, varieert (afhankelijk van instelling en leerfase) van 1 tot 3 maanden. Er zijn voor dit onderzoek alleen leerlingen benaderd die in het derde of vierde jaar van hun opleiding zitten en leerlingen die de opleiding in de verkorte variant volgen, omdat deze leerlingen ervaring hebben opgedaan met het schrijven van reflectieverslagen. Er zijn dus geen leerlingen in het onderzoek betrokken die tijdens het lopende schooljaar voor het eerst te maken kregen met het schrijven van reflectieverslagen. Alle leerlingen hebben tijdens hun opleiding richtlijnen meegekregen voor het schrijven van reflectieverslagen en de geschreven verslagen worden gedurende hun opleiding door begeleiders in de praktijk en / of docenten op school beoordeeld.

Nadat de onderzoeker de ingevulde vragenlijst en reflectieverslag had ontvangen kregen zij beiden hetzelfde unieke nummer. Eventuele namen en afzender zijn verwijderd. Dit om anonimiteit te garanderen en tegelijkertijd de koppeling tussen vragenlijst en reflectieverslag te waarborgen. Daarna zijn reflectieverslag en vragenlijst gescheiden om bias van de onderzoeker bij de beoordeling van de reflectieverslagen te voorkomen. De vragenlijsten zijn verwerkt in SPSS. Daarna zijn alle reflectieverslagen door de onderzoeker gelezen en gecodeerd. Bij elke alinea van het verslag is aan de hand van de criteria van Hatton en Smith (1995) aangegeven welk niveau van reflectie herkend wordt in die alinea. Daarna is in SPSS ingevoerd welk niveau bereikt werd. Daartoe kregen de niveaus elk een nummer (zie tabel 2). Het hoogste nummer is hierbij geregistreerd. Er is dus niet gekeken hoe vaak op een bepaalde manier gereflecteerd werd, maar welk niveau is bereikt.

Tabel 2

Toegekende nummers bij de criteria van Hatton en Smith (1995)

Descriptive writing (beschrijvend): 1

Descriptive reflection (beschrijvende reflectie): 2

Dialogic Reflection (tweespraak): 3

Critical reflection (kritische reflectie): 4

Data analyse

Met behulp van SPSS is de Pearson-correlatie berekend tussen de verschillende variabelen (leerjaar, aantal uren per week onder begeleiding werken, aantal uren kunnen observeren van de begeleider per week en het aantal keren feedback per week) en het niveau van reflectie. Om hieraan voorafgaand al een beeld te krijgen van de relatie zijn van deze combinaties eerst scatterplots gemaakt. Hoewel dit in de onderzoeksopzet niet was voorgesteld, is vervolgens een T-test uitgevoerd om te bepalen of er een significant verschil was in het niveau van reflectie tussen de leerlingen die gebruik maken van een methode voor reflectie en zij die dit niet doen. Dit is gedaan omdat tijdens de beoordeling van de

reflectieverslagen het vermoeden rees dat de verslagen die volgens een bepaalde methode geschreven waren, op een hoger niveau van reflectie uitkwamen.

Resultaten

Er hebben uiteindelijk 51 leerlingen een bijdrage teruggestuurd (42,5%). Daarvan waren er 18 niet bruikbaar omdat zij alleen een vragenlijst hadden ingevuld en geen reflectieverslag hadden meegestuurd. Ook had een leerling een beoordelingsverslag gestuurd in plaats van een reflectieverslag. Dat betekent dat er uiteindelijk 32 bruikbare vragenlijsten met reflectieverslagen overbleven (27 %) en we dus 32 leerlingen konden betrekken in het onderzoek. Uit de vragenlijsten van deze leerlingen bleek dat 84 % vrouw was (27 leerlingen) en 16 % man (5 leerlingen). 38 % was jonger dan 25 jaar (12 leerlingen), 31 % was tussen de 25 en de 30 jaar (10 leerlingen) en 31 % was ouder dan 30 jaar (10 leerlingen). De grootste groep werkte bij een organisatie voor zorg aan mensen met een verstandelijke beperking; 62 % (20 leerlingen). De anderen werkten in een ziekenhuis; 38 % (12 leerlingen). Deze 12 leerlingen in het ziekenhuis volgden allen de verpleegkunde verkort opleiding (38 %). De leerlingen van de andere instelling volgden de MMZ-4 opleiding (53%, 17 leerlingen) de opleiding SPW-4 (3 %, 1 leerling) of de opleiding verpleegkunde regulier (6 %, 2 leerlingen).

Het aantal leerlingen dat minder dan 12 uur per week begeleiding krijgt bij het leren op de werkvloer is 28 % (9 leerlingen). De overige leerlingen (23, 72 %) ontvangen minimaal 16 uur per week begeleiding. Zie ook tabel 3. Daarin is ook te zien dat 19 leerlingen (59 %) minder dan 12 uur per week zijn of haar begeleider kan observeren. De overige leerlingen (13, 41 %) kunnen hun begeleider meer dan 12 uur per week observeren. In tabel 4 is te zien dat 27 leerlingen minder dan 5 keer per week feedback krijgen (84 %). Vijf leerlingen (16 %) krijgen meer dan 5 keer per week feedback.

Tabel 3

Frequenties aantal uren begeleiding en aantal uren mogelijkheid tot het observeren van de begeleider (N=32)

aantal uren	werken onder begeleiding		kunnen observeren van de begeleider	
	aantal	procentueel	aantal	procentueel
0-4	7	22	11	35
4-8	0	0	5	16
8-12	2	6	3	9
12-16	0	0	3	9
16-20	2	6	7	22
20-24	10	31	2	6
24-28	4	13	0	0
28-32	3	9	0	0
32-36	4	13	1	3

Tabel 4

Frequenties aantal keren feedback per week (N=32)

	Aantal	procentueel
nooit	4	13
1-5 keer	23	72
5-10 keer	2	6
10-15 keer	3	9
15-20 keer	0	0
vaker dan 20 keer	0	0

Uit de analyse van de reflectieverslagen bleek dat bij een behaald niveau van reflectie ook alle onderliggende niveaus beschreven waren in het verslag. Dus in het verslag van iemand die in een gedeelte van zijn verslag reflecteerde op niveau 4, kwamen ook alinea's voor waarin op niveau 1, 2 en 3 gereflecteerd werd. Bij zes leerlingen (19 %) werd alleen niveau 1 (descriptive writing) in de reflectieverslagen herkend. Twaalf leerlingen (37) reflecteerden op niveau 2 (descriptive reflection) en 13 leerlingen (41%) op niveau 3 (dialogic reflection). Slechts 1 leerling (3 %) reflecteerde op niveau 4 (critical reflection). Zie ook tabel 5.

Tabel 5

Niveaus van reflectie (N=32)

	aantal	Procentueel
<u>Descriptive writing (beschrijvend): 1</u>	6	19
<u>Descriptive reflection (beschrijvende reflectie): 2</u>	12	37
<u>Dialogic Reflection (tweespraak): 3</u>	13	41
<u>Critical reflection (kritische reflectie): 4</u>	1	3

Uit de scatterplots en de berekening van de Pearson-correlaties blijkt dat er geen significante relatie is tussen het niveau van reflectie en het aantal uren dat de leerlingen onder begeleiding werken, $r = .158$, p (eenzijdig) $> .05$. Verder blijkt dat er geen significante relatie is tussen het niveau van reflectie en het aantal uren dat een leerling zijn begeleider kan observeren, $r = .180$, p (eenzijdig) $> .05$. Ook blijkt er geen relatie te zijn tussen het niveau van reflectie en het aantal keren dat de leerling feedback krijgt, $r = .205$, p (eenzijdig) $> .05$. Er is wel een significante relatie gevonden tussen het aantal uren dat een leerling onder begeleiding werkt en het aantal uren dat een leerling zijn begeleider kan observeren, $r = .681$, p (eenzijdig) < 0.01 . Daarnaast is er een significante relatie gevonden tussen het aantal uren dat de leerling onder begeleiding werkt en het aantal keren dat de leerling feedback krijgt, $r = .464$, p (eenzijdig) < 0.01 . Tenslotte is er een significante relatie gevonden tussen het aantal uren dat de leerling zijn begeleider kan observeren en het aantal keren dat de leerling feedback krijgt, $r = .573$, p (eenzijdig) < 0.01 . Alle resultaten zijn te vinden in tabel 6.

Tabel 6*Pearson correlatie tussen de verschillende variabelen tijdens werkplekieren (N=32)*

		aantal uur onder begeleiding werken	aantal uur observatie van de begeleider	aantal keer feedback	niveau van reflectie
uur per week onder begeleiding werken	Pearson Correlatie		.681*	.464*	.158
	Sig. (eenzijdig)		.000	.004	.194
aantal uur observatie van de begeleider	Pearson Correlatie	.681*		.573*	.180
	Sig. (eenzijdig)	.000		.000	.162
aantal keer feedback	Pearson Correlatie	.464*	.573*		.205
	Sig. (eenzijdig)	.004	.000		.130
niveau van reflectie	Pearson Correlatie	.158	.180	.205	
	Sig. (eenzijdig)	.194	.162	.130	

* Correlatie is significant 0.01 (eenzijdig)

Van de groep leerlingen die meedeed aan het onderzoek en die een methode gebruikt om de reflecteren (N = 13), reflecteert 61,5% op het niveau van dialogic reflection en/of critical reflection.

Van de groep leerlingen die meedeed aan het onderzoek en die geen methode gebruikt om te reflecteren (N = 19) reflecteert 31,6% op het niveau van dialogic reflection en/of critical reflection.

Als we deze scores (niveau van reflectie) vergelijken met behulp van een t-test zien we dat de leerlingen die een methode gebruiken op een hoger niveau reflecteren (M = 2,69, SE = .630) dan de leerlingen die geen methode gebruiken (M = 2,00 SE = .816). Dit verschil is significant $t(30) = 2.573$, $p < .05$.

Conclusie en discussie

Vanuit het belang dat in de literatuur beschreven wordt van voorbeeldgedrag en feedback bij het werkplekieren en de invloed van voorbeeldgedrag en feedback op reflectie werd verwacht dat leerlingen die leren op een werkplek waar zij begeleiding krijgen waarbij zij voorbeeldgedrag zien en feedback krijgen, beter zullen reflecteren dan de leerlingen in stand-alone situaties waar

voorbeeldgedrag en feedback ontbreken. Dit blijkt echter niet uit de onderzoeksresultaten. Die wijzen erop dat de afwezigheid van voorbeeldgedrag en feedback geen significant negatief effect heeft op het reflecteren van de leerlingen. Een verklaring kan zijn dat de onderzoeksgroep niet groot genoeg is geweest om significante verschillen tussen de twee groepen, leerlingen die voorbeeldgedrag en feedback krijgen en leerlingen die stand-alone leren, aan te tonen. Om dit te testen dient hetzelfde onderzoek bij een grotere groep leerlingen herhaald te worden. Een andere verklaring kan gezocht worden in het feit dat alleen de kwantiteit van voorbeeldgedrag en feedback is onderzocht en niet de kwaliteit. Hoewel leerlingen ook kunnen leren van voorbeeldgedrag dat niet voldoet aan de gestelde eisen, leert men over het algemeen meer van goed voorbeeldgedrag (Manz & Sims, 1981; Schön, 1987; Eraut, 1994). Dat houdt in dat de begeleider het gewenste gedrag vertoont en dat dit gedrag positieve consequenties heeft. Eraut (1994) en Schön (1987) geven hierbij aan dat het leereffect versterkt wordt als de begeleider hierbij ook uitleg geeft over wat hij of zij doet en waarom. Dit is voor de begeleiders niet altijd even makkelijk. Eraut (1994) omschreef al dat het voor professionals moeilijk is om hun kennis te herkennen als specifieke professionele kennis en te verbaliseren. Ook spelen allerlei kenmerken (zoals professionaliteit, geloofwaardigheid en relatie tot de leerling) van de begeleider mee bij het effect op het leren van de leerling van voorbeeldgedrag (Manz & Sims, 1981). De aanwezigheid van voorbeeldgedrag alleen is dus geen garantie dat er van dit voorbeeldgedrag ook veel geleerd wordt en dat het de leerling helpt beter te reflecteren. Dit geldt ook voor feedback. Feedback geven blijkt niet makkelijk en ook het op de juiste manier interpreteren van de feedback is voor leerlingen geen gemakkelijke opgave volgens Nicol en Marfarlane-Dick (2006). Om goede feedback te kunnen geven en gebruiken moeten zowel de begeleider als de leerling hetzelfde doel voor ogen hebben en het verschil met de huidige performance kunnen duiden (Sadler, 1989). Ook emotionele impact van de feedback, eerdere ervaringen en motivatie van de leerling bepalen of de feedback leidt tot leerresultaten (Price, Handley, Millar en Donovan, 2010). Al deze factoren zijn in dit onderzoek niet meegenomen. De effecten van feedback zijn moeilijk te meten en als er al iemand een uitspraak kan doen over de effecten van de feedback is dat de leerling zelf (Price et al., 2010). Er is de leerlingen in dit onderzoek echter niet gevraagd naar de kwaliteit of het effect van de gegeven feedback; er is alleen gevraagd hoe vaak ze feedback kregen. Er is dus reden aan te nemen dat de

kwaliteit van het voorbeeldgedrag en de feedback een grotere invloed heeft op het leren en het reflecteren dan de kwantiteit ervan. Zoals gezegd verdient het aanbeveling het onderzoek met een grotere groep leerlingen te herhalen. Mocht ook hieruit blijken dat er geen verschil is in reflectie tussen leerlingen die op een werkplek leren met aanwezigheid van voorbeeldgedrag en feedback en leerlingen die stand-alone leren, verdient het aanbeveling dat leerbedrijven zich richten op het verbeteren van het voorbeeldgedrag en het geven van feedback door hun begeleiders dan te investeren in de kwantiteit aan begeleiders. In de literatuur zijn ook alternatieven te vinden voor directe feedback. Zo geeft Quinton en Quinton (2010) aan dat er, als directe begeleiding niet mogelijk is, andere manieren zijn om de essentiële voorwaarden voor reflectie te integreren in het leerproces. Bijvoorbeeld door het geven van feedback op geschreven materiaal waarop de leerling reflecteert en bewust verbeteracties voor de volgende keer formuleert. Door dit regelmatig te doen kan in het portfolio een opbouw van reflectieve vaardigheden getoond worden.

Naast de kwaliteit van begeleiding, voorbeeldgedrag en feedback verdient ook de kwaliteit van de reflectie aandacht; zijn er andere factoren geweest die van invloed waren op het niveau van reflecteren die het effect van de eerder genoemde variabelen hebben beïnvloed? Zo schrijven Dempsey, Halton en Murphy (2001) en Pee, Woodman, Fry en Davenport (2002) bijvoorbeeld dat het aanbeveling verdient de leerlingen van een hulpmiddel te voorzien om hun reflectie te systematiseren en verdiepen. Uit de analyse van de reflectieverslagen in dit onderzoek bleek dat een deel van de leerlingen een vaste methode gebruikte om hun reflectie te schrijven terwijl een deel dat niet deed. Meestal was dit de STARR methode (situatie, taak, actie, resultaat en reflectie). Er bleek een significant verschil te zijn tussen deze groepen: de leerlingen die een vaste methode gebruiken voor het schrijven van reflectieverslagen behaalt een hoger niveau van reflectie dan de leerlingen die geen vaste methode gebruiken voor het schrijven van reflectieverslagen. Hoewel in verband met de kleine onderzoeksgroep conclusies voorzichtig getrokken dienen te worden, is er een kans dat het gebruik van wel of geen methode voor reflectie een grotere invloed had op het niveau van reflectie dan de begeleiding, het voorbeeldgedrag of de feedback. Op grond van deze, voorzichtige, conclusies verdient het aanbeveling alle leerlingen te leren reflecteren met behulp van een methode.

Tenslotte blijkt uit de resultaten dat er wel een significant verband bestaat tussen de aanwezigheid van begeleiding en de frequentie waarin leerlingen voorbeeldgedrag zien en feedback krijgen. Dit lijkt logisch; als er geen begeleiding aanwezig is kan er ook geen sprake zijn van voorbeeldgedrag of feedback (Let wel; in dit onderzoek is alleen gevraagd naar feedback op gedrag dat de begeleider zelf heeft kunnen zien en niet op geschreven teksten). Het is echter niet vanzelfsprekend dat de aanwezigheid van begeleiding per definitie betekent dat er ook feedback wordt gegeven. Dit blijkt in dit onderzoek ook wel uit het feit dat ondanks de positieve correlatie nog relatief veel leerlingen die wel begeleiding ontvangen relatief weinig voorbeeldgedrag kunnen observeren en weinig feedback krijgen. Hoewel uit dit onderzoek blijkt dat leerlingen die stand-alone leren minder kans hebben op feedback en het observeren van voorbeeldgedrag, is het hebben van begeleiding op de werkplek nog geen garantie voor het ontvangen van feedback of het kunnen observeren van begeleiders.

Literatuurlijst

- Blokhuis, F.T.L. (2006). *Evidence-based design of workplace learning*. Proefschrift. Enschede: Universiteit Twente.
- Blokhuis, F., & Leenders, E. (2006). *Beroepspraktijkvorming; het organiseren van interactie*. Woerden: MBO Raad.
- Bolhuis, S. (2003). Leren in de beroepspraktijk. *Onderwijs en gezondheidszorg*.(4), 3-8
- Calibris (2008). *Handreiking staalkaart. Handreiking bij het gebruik van de checklist voor stand-alone leren*. Bunnik: Calibris
- Dempsey, M., Halton, C., & Murphy, M. (2001). Reflective learning in social work education: scaffolding the process. *Social Work Education*, 20 (6), 631- 641.
- Driscoll, M.P. (2005). *Psychology of learning for instruction*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press.
- Fortune, A.E., McCarthy, M., & Abramson, J.S. (2001). Student learning processes in field education: relationship of learning activities to Quality of field instruction, satisfaction, and performance among MSW students. *Journal of Social Work Education*, 37 (1), 111-124.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995) Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching & Teacher Education*, 11 (1), 33-49.
- Hermanussen, J., Klarus, R. (2007). *Handelen van opleiders in competentiegericht leren en opleiden: Product van de kenniskring 'Handelen opleiders in competentiegericht leren en opleiden' in het kader van de Evaluatie Innovatiearrangement. Beroepskolom 2003 en 2004*. 's Hertogenbosch: CINOP
- Jonassen, D. (1999). Designing Constructivist Learning Environments. In C.M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-Design Theories and Models, Volume II* (pp. 215-239). Mahwah: NJ, LEA.
- Little, B. (2000). Undergraduates' workbased learning and skills development. *Tertiary Education and Management*, 6, 119-135.
- Loughran, J. (1995). Practising what i preach: Modelling reflective practice to student teachers. *Research in Science Education*, 25 (4), 431-451.

- Manz, C.C., & Sims, H.P. (1981). Vicarious Learning: The Influence of Modeling on Organizational Behavior. *Academy of Management Review*, 6 (1), 105-113
- Nicol, D.J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31, 199-218.
- Onstenk, J., & Blokhuis, F. (2003). *Werkpleklers in de beroepsonderwijskolom*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Pee, B., Woodman, T., Fry, H., & Davenport, E. (2002). Appraising and assessing reflection in students' writing on a structured worksheet. *Medical Education*, 3, 575-585
- Price, M., Handley, K., Millar, J., & O'Donovan, B. (2010). Feedback: all that effort, but what is the effect? *Assessment & Evaluation*, 35 (3), 277-289.
- Quinton, S., & Smallbone, T. (2010). Feeding forward: using feedback to promote student reflection and learning – a teaching model. *Innovations in Education and Teaching International*, 47 (1), 2010, 125 – 135.
- Sadler, D.R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science* 18: 119-144.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Skilling, K. (2001). Its time to reflect on the benefits of reflective practice! *Primary Educator*, 7, Issue 3, 7-11.
- Smith, K., Clegg, S., Lawrence, E., & Todd, M.J. (2007). The challenges of reflection: students learning from work placements. *Innovations in Education and Teaching International*, 2, 131-141
- Van Bijsterveld-Vliegenthart, M. (2007) Competentiegericht onderwijs en examens in het MBO. *Brief aan de tweede kamer*, 5 april 2007.
- Van Nieuwkerk, H. (2008). *Procesbericht mei 2008*. Gevonden op 10 september 2010, op http://www.mbo2010.nl/index.cfm/t/Feiten_en_fabels_over_competentiegericht_mbo_2008
- Wat is competentiegericht onderwijs? (n.d.) Gevonden op 10 september 2010, op http://www.mbo2010.nl/index.cfm/t/Wat_is_competentiegericht_onderwijs_

Bijlage 1: vragenlijst deelnemers onderzoek

Vragenlijst deelnemers

Het invullen van de vragenlijst duurt ongeveer 10 minuten. Kruis het juiste antwoord aan. Er is telkens maar 1 antwoord mogelijk. Stuur na het invullen van de vragenlijst deze retour door middel van de bijgevoegde antwoordenvolpette. Vergeet niet een recent reflectieverslag bij te voegen. Als je de vragenlijst digitaal wilt invullen, stuur dan een mail naar: a.d.m.nijst@students.uu.nl

1. Welke opleiding volg je:

- MMZ
- MMZ-IBG
- Verpleegkunde
- Verpleegkunde verkort
- Anders, namelijk.....

2. In welk jaar van je opleiding zit je:

- 3^e jaar
- 4^e jaar
- 1^e jaar (MMZ-IBG of verpleegkunde verkort)
- 2^e jaar (MMZ-IBG of verpleegkunde verkort)

3. Bij welke zorginstelling werk je:

- ASVZ
- Rivas Zorggroep

4. Hoeveel dagen per week werk je gemiddeld (zonder de schooldagen)

- 3 dagen
- 3,5 dagen
- 4 dagen
- 4,5 dagen
- 5 dagen

Ga verder op de volgende bladzijde.

5. Hoeveel uur per week (gemiddeld) werk je onder begeleiding van een collega:

Hiermee bedoelen we dat je werkt op een afdeling, groep of team waarbij je werkt in nabijheid van een collega die je direct hulp kan vragen wanneer nodig en die jou kan zien werken.

- 0-4 uur
- 4-8 uur
- 8-12 uur
- 12-16 uur
- 16-20 uur
- 20-24 uur
- 24-28 uur
- 28-32 uur
- 32-36 uur

6. Hoeveel uur per week werk je op een zodanige manier samen met je begeleider dat je hem of haar kan observeren bij zijn / haar werkzaamheden:

- 0-4 uur
- 4-8 uur
- 8-12 uur
- 12-16 uur
- 16-20 uur
- 20-24 uur
- 24-28 uur
- 28-32 uur
- 32-36 uur

7. Hoe vaak per week, krijg je directe feedback van een collega:

Met directe feedback bedoelen we feedback gegeven naar aanleiding van een situatie die die collega zelf heeft geobserveerd (dus niet feedback op verslagen).

- nooit
- 1 tot 5 keer
- 5 tot 10 keer
- 10 tot 15 keer
- 15 tot 20 keer
- vaker dan 20 keer

Ga verder op de volgende bladzijde.

8. Wat is je geslacht:

- Man
- Vrouw

9. Wat is je leeftijd:

- jonger dan 20
- 20-25 jaar
- 25-30 jaar
- 30-35 jaar
- 35 tot 40 jaar
- ouder dan 40

Hartelijk dank voor het invullen van deze vragenlijst.

Bijlage 2: onderzoeksinstrument reflectie

Criteria van Hatton en Smith ter beoordeling van reflectieverslagen

Hatton en Smith (1995) definiëren 4 soorten van beschrijvingen van studenten waarvan ze er drie als reflectie duiden. Criteria voor het beoordelen van deze typen van reflectie staan hieronder beschreven.

Descriptive writing (beschrijvend) Code: DW

- Niet reflectief
- Beschrijving van gebeurtenissen
- Geen poging om redenen of verantwoording van de gebeurtenis te geven
- (*ik deed x, hij zei y*)

Descriptive reflection (beschrijvende reflectie) Code: DeR

- Reflectief, niet alleen een beschrijving van een gebeurtenis maar ook een poging om redenen of verantwoording voor de gebeurtenissen te beschrijven maar op een rapporterende wijze
- (*ik deed x omdat y*)

Dialogic Reflection (tweespraak) Code: DiR

- Laat zien dat de schrijver de situatie van een afstand bekijkt en in gesprek gaat met zichzelf.
- Laat zien dat hij de situatie, gebeurtenis, acties onderzoekt en hier ook een beoordeling aan verbindt.
- Hij geeft mogelijke alternatieven voor verklaringen en hypothesetoetsing
- Analytische reflectie
- (*ik vraag me af.....? Misschien.....? Aan de andere kant.....*)

Critical reflection (kritische reflectie) Code: CR

- Laat een bewustzijn zien dat de gebeurtenissen en acties niet alleen gesitueerd zijn in, en verklaarbaar door, verschillende perspectieven maar gesitueerd zijn in en beïnvloed zijn door meerdere historische en sociaal-politieke contexten.
- (*rollen, relaties, ethiek etc*)

Voorbeelden van deze vier vormen staan op de achterkant

Handleiding bij het beoordelen van de verslagen:

Geef bij elk verslag aan welke vorm van reflectie je tegenkomt. Markeer de zin waarin jij deze soort van beschrijving herkent. Schrijf erbij welke vorm het is (je mag de code gebruiken). Er kunnen 1 tot 4 vormen in één verslag voorkomen. Het gaat er niet om hoe vaak de schrijver op een bepaalde manier reflecteert (of niet reflecteert) maar of hij dat doet.

Bronvermelding

Hatton, N. & Smith, D. (1995) Reflection in teacher education: toward definition and implementation. *Teaching & Teacher Education*, Vol. 11, no. 1, pp. 33-49

Pee, B., Woodman, T., Fry, H. & Davenport, E.S. (2002) Appraising and assessing reflection in students' writing on a structured worksheet. *Medical Education*. 36: 575-585.

Voorbeelden:

Deze voorbeelden komen uit reflectieverslagen van studenten tandheelkunde / mondhygiënist (Pee, Woodman, Fry en Davenport, 2002)

Descriptive writing (beschrijvend)

- Tijdens de behandeling viel de patiënt bijna flauw.
- Hij zei dat hij nodig naar het toilet moest, ik vroeg hem terug te komen zodat ik de behandeling kon afmaken maar hij kwam niet terug.
- Een kind wilde niet behandeld worden en raakte overstuur.
- Hij zei dat ik zijn tijd verspilde door in te gaan om zijn medische geschiedenis

Descriptive reflection (beschrijvende reflectie)

- Ik was er niet op voorbereid dat de behandeling zo moeilijk was omdat ik de röntgenfoto niet had bekeken en niet had gezien hoe groot het gat was.
- Omdat ik nieuw was in de gemeenschap wist ik niet wat ik moest doen.
- Ik voelde me boos en geïrriteerd omdat hij boos deed tegen mij. Het was niet mijn schuld.

Dialogic Reflection (tweespraak)

- Misschien was het kind ongerust en heb ik dat niet gerealiseerd?
- Voor mijn gevoel heb ik het goed afgehandeld, alhoewel het vooral mijn begeleider was die de patiënt gerust stelde. Wellicht had ik meer moeten uitleggen aan de patiënt.
- Ik vraag me af of ik wel voldoende heb uitgelegd dat hij meteen moest terugkeren.
- Ik moet me meer verdiepen in het behandelen van kinderen en niet bevreesd zijn ze te behandelen. Niet alle kinderen raken overstuur.

Critical reflection (kritische reflectie)

- Ik was totaal geconcentreerd op de behandeling van de kies en schoot tekort in het behandelen van de gehele patiënt
- Ik realiseerde me niet dat de echte vader van het kind net was overleden. Hij had een hekel aan zijn stiefvader die hem probeerde gerust te stellen.
- Patiëntveiligheid moet altijd topprioriteit zijn.

Bijlage 3: Brief over onderzoek aan de leerlingen

Beste leerling,

In jouw opleiding staat het leren in de praktijk centraal. Als leerling combineer je het leren en werken op de werkvloer. Dit is niet altijd even makkelijk. ROC's en instellingen zijn daarom constant bezig om de kwaliteit van het praktijkleren te verbeteren. Als student van de opleiding "onderwijskundig ontwerp en advisering" aan de Universiteit van Utrecht wil ik daar graag mijn steentje aan bijdragen.

In het kader van mijn studie werk ik aan een onderzoek naar het effect van stand-alone situaties op het leren. Met stand-alone situaties worden leer-werkplekken bedoeld waar de leerling zelfstandig het werk uitvoert, zonder dat hij of zij de mogelijkheid heeft tot reflectie door middel van directe feedback van een collega. Om dit te onderzoeken vergelijk ik deze stand-alone situatie met het leren onder begeleiding. Ik wil je vragen of je wilt meewerken aan dit onderzoek. Wat moet je daarvoor doen?

Vul de bijgevoegde vragenlijst in en stuur hem, **voor 5 maart 2011** terug door middel van de bijgevoegde antwoordenvolp. Het invullen van de vragenlijst duurt ongeveer 10 minuten.

Voeg het laatste reflectieverslag (op sommige plaatsen leerprocesverslag of startt-verslag genoemd) toe dat je in het kader van je opleiding hebt geschreven. Het is van groot belang dat het reflectieverslag samen met de vragenlijst verstuurd wordt. Je naam mag je weglaten op het reflectieverslag. Wil je de vragenlijst digitaal invullen en dit met je verslag via de mail inleveren dan kan je dit via onderstaand mailadres aanvragen.

Onder de leerlingen die meedoen aan het onderzoek worden 5 boekenbonnen van 15 euro verloot.

Alle gegevens worden anoniem verwerkt. Na ontvangst worden eventuele namen verwijderd (als je in aanmerking wilt komen voor de boekenbon, dien je je naam dus wel te vermelden). Wel of niet meedoen aan het onderzoek wordt niet gemeld aan de opleidingsfunctionarissen of leidinggevenden van de instelling en heeft natuurlijk geen gevolgen voor je studie.

Met de resultaten van het onderzoek, die aan de instellingen ter beschikking gesteld worden, kan de kwaliteit van het praktijkleren voor jou en volgende leerlingen verbeterd worden. Ik hoop daarom van harte dat je de moeite wilt nemen mee te doen aan het onderzoek.

Mocht je nog vragen hebben dan kan je altijd mailen:

a.d.m.nijst@students.uu.nl

Met hartelijke groet,

Annemiek Nijst

Student Master onderwijskundig ontwerp en advisering

Hoofd opleiden en leren ASVZ