

# Kwaliteit van Reflectie

## Onderzoek naar de kwaliteit van SLB programma's en reflectieprocessen van studenten

Kariene Mittendorff, Simone van der Donk & Mark Gellevij

**Contact:**

Saxion - Kenniscentrum Onderwijsinnovatie

Lectoraat Innovatief en Effectief Onderwijs

M.H. Tromplaan 28, kamer S1.77

7513 AB Enschede

Postbus 70000

7500 KB Enschede

T: 053 – 4871522

M: 06 – 41555682

I: [www.saxion.nl/onderwijsinnovatie](http://www.saxion.nl/onderwijsinnovatie)

E: [k.m.mittendorff@saxion.nl](mailto:k.m.mittendorff@saxion.nl)

## De kwaliteit van reflectie als basis voor zinvol loopbaanleren

### Introductie

Veel scholen in Nederland, waaronder ook Saxion Hogescholen, zijn actief bezig met het uitvoeren van studieloopbaanbegeleiding als onderdeel van competentiegericht onderwijs. Deze ontwikkeling is (onder andere) gebaseerd op de problematiek van het voortijdig schoolverlaten, veelvuldig switchen van opleiding en het gebrek aan motivatie van studenten. Het uitgangspunt is dat studenten door studieloopbaanbegeleiding leren reflecteren op hun persoonlijke ambities en motieven, daardoor bewustere keuzes kunnen maken voor hun toekomst, en zelf acties ondernemen met betrekking tot het vormgeven van de eigen ontwikkeling op het gebied van school en loopbaan. Bij het realiseren van studieloopbaanbegeleiding hanteren opleidingen vaak een zelfde soort aanpak: bijna alle docenten krijgen een extra taak om studenten te begeleiden bij hun loopbaanontwikkeling en er wordt volop gebruik gemaakt van instrumenten zoals het portfolio en persoonlijk ontwikkelingsplan (pop) en activiteiten zoals loopbaangesprekken tussen docent (loopbaanbegeleider) en student.

Een van de belangrijkste thema's die centraal staat binnen studieloopbaanbegeleiding is reflectie. Reflecteren is de laatste tijd in hoog tempo een hype geworden en in onderwijsland wordt reflectie soms gezien als het wondermiddel voor problemen die te maken hebben met motivatie, persoonlijke ontwikkeling of zelfsturing. Alom wordt het vermogen tot reflectie gezien als belangrijk leerdoel voor studenten (Kinkhorst, 2010). Door te reflecteren op het eigen leren zouden studenten meer gemotiveerd moeten worden voor hun eigen leerproces of persoonlijke ontwikkeling en meer zelfsturend gedrag gaan vertonen. Door te reflecteren op de persoonlijkheid en eigen kwaliteiten zou meer begrip worden gecreëerd over de eigen motieven en ambities, studiekeuzes beter worden gemaakt en de studie-uitval verminderen.

Deze beoogde doelen worden echter nog niet altijd behaald. Uit een aantal onderzoeken blijkt dat studenten een aversie hebben tegen reflecteren en het slechts uitvoeren omdat het 'moet' (zie bijvoorbeeld Meijers, Kuijpers & Winters, 2010). Studenten worden vrijwel vanaf de eerste dag dat zij aan hun studie beginnen op velerlei manieren verplicht tot reflectie en weten daarbij onvoldoende wat reflecteren precies inhoudt, aldus Zijlstra & Meijers (2006). Veel studenten leggen bij reflecteren niet de verbinding met zichzelf, en onderwijsactiviteiten die geassocieerd worden met reflecteren worden niet serieus genomen en vaak ervaren als een verplicht nummer. Er sprake is van 'reflectiemoeheid' (Kinkhorst, 2010). Luken (2010) waarschuwt dat in tegenstelling tot de beoogde opbrengsten reflecteren juist negatieve gevolgen kan hebben, zoals piekeren of depressie. Er wordt vaak uitgegaan van de veronderstelling dat leerlingen/studenten al kunnen reflecteren, of het zullen leren door het gewoon (zelfstandig) te doen (Luken, 2010). Zelfstandig reflecteren is echter voor veel studenten - en zelfs voor veel docenten - heel erg moeilijk.

Op basis van het beschikbare onderzoek naar reflectie kunnen we concluderen dat we niet per se minder maar wel *beter* moeten reflecteren en dat we studenten en docenten daarbij beter moeten begeleiden. Dit betekent allereerst dat we beter inzicht moet krijgen in wanneer reflecteren nu echt goed is. Wanneer is reflecteren zinvol? Als het tot bepaalde uitkomsten leidt? Wat zijn die uitkomsten dan precies? En welke denkprocessen zijn van belang om die uitkomsten te realiseren? Welke randvoorwaarden dragen bij aan zinvolle reflectie? En wat is de rol van de docent? In het onderwijs hebben we het vaak over het belang van reflectie, maar er is nog geen duidelijke omschrijving voorhanden wat we er precies mee willen, mee bedoelen, en welk soort reflectie nu echt effectief is als het gaat om loopbaanleren.

### Ontwerpgericht onderzoek binnen Saxion Hogescholen

Om meer inzicht te krijgen in de wijze waarop studenten binnen Saxion precies reflecteren en welke kenmerken een *goed* reflectieproces definiëren, maar ook hoe de SLB omgeving daar mogelijk wel of niet aan bijdraagt, is ontwerpgericht onderzoek verricht bij vijf verschillende opleidingen van Saxion. Ons doel is om met het onderzoek aanbevelingen te genereren in de vorm van ontwerpcriteria, die direct toepasbaar zijn voor opleidingen om hun SLB mee te kunnen herontwerpen. In het schooljaar 2010-2011 is data verzameld over de reflectieprocessen van studenten en de kwaliteit van SLB programma's, door middel van interviews met SLB'ers en studenten, het analyseren van documenten en het beoordelen van reflectieverslagen van studenten. Daarvoor zijn de volgende onderzoeksvragen geformuleerd:

1. Welke kenmerken hebben de SLB programma's van de betreffende opleidingen en in hoeverre zijn deze kenmerken gericht op het stimuleren van reflectie?
2. Wat is de wijze van reflecteren van studenten in de betreffende opleidingen?
3. Welke successen en gemiste kansen kunnen we identificeren?
4. Welke ontwerpcriteria kunnen we formuleren ten aanzien van een stimulerende leeromgeving voor zinnvolle reflectie?

De uitkomsten van dit onderzoek voor vijf verschillende opleidingen van Saxion zijn in dit rapport beschreven. In verband met privacy worden de opleidingen hier niet met hun exacte naam vermeld. Om een beeld te krijgen van de typen opleidingen die we onderzocht hebben noemen we het domein waarop ze zich richten. De opleidingen hebben zich vrijwillig gemeld na een voorlichting over de opzet en doelen van het onderzoek.

- Opleiding A: een voltijdopleiding in het werkveld Gezondheid & Zorg
- Opleiding B: een voltijdopleiding in het werkveld Techniek
- Opleiding C: een voltijdopleiding in het werkveld Concept & Technologie (Kunst)
- Opleiding D: een deeltijdopleiding in het werkveld Gezondheid & Zorg
- Opleiding E: een voltijdopleiding in het werkveld Mens & Maatschappij

In het eerste deel van dit rapport wordt het theoretische kader en de onderzoeksoopzet uiteengezet voor de uitgevoerde analyses. We doen dit op basis van een eigen ontwikkeld model voor effectieve reflectie dat is gebaseerd op de daarover beschikbare onderzoeksliteratuur. In deel twee worden de resultaten van het onderzoek weergegeven voor zowel de SLB leeromgeving als de reflectieprocessen van studenten. In deel drie beschrijven we de conclusies en bijbehorende aanbevelingen. Tot slot beschrijven we in deel vier ontwerpcriteria voor SLB omgevingen voor de versterking van reflectieprocessen die naar aanleiding van dit onderzoek kunnen worden geformuleerd.

## Inhoudsopgave

<b>De kwaliteit van reflectie als basis voor zinvol loopbaanleren</b>	<b>2</b>
<i>Introductie</i>	2
<i>Ontwerpgericht onderzoek binnen Saxion Hogescholen</i>	3
<b>Inhoudsopgave</b>	<b>4</b>
<b>1. Theoretisch kader en onderzoeksmethode</b>	<b>5</b>
1.1 <i>Theoretisch kader</i>	5
1.2 <i>Onderzoeksopzet</i>	13
<b>2. Beschrijving resultaten onderzoek</b>	<b>17</b>
2.1 <i>Opleiding A</i>	17
2.2 <i>Opleiding B</i>	19
2.3 <i>Opleiding C</i>	21
2.4 <i>Opleiding D</i>	23
2.5 <i>Opleiding E</i>	25
2.6 <i>Successen of gemiste kansen?</i>	27
<b>3. Conclusies</b>	<b>28</b>
3.1 <i>Reflectieprocessen studenten</i>	28
3.2 <i>Kenmerken SLB leeromgeving</i>	29
<b>4. Ontwerpcriteria</b>	<b>33</b>
<b>Literatuur</b>	<b>36</b>
<b>Bijlagen</b>	<b>38</b>

# 1. Theoretisch kader en onderzoeksmethode

## 1.1 Theoretisch kader

### 1.1.1 Reflectie, wat is het nu precies?

Allereerst is het van belang om duidelijk te krijgen waar we het over hebben, als we praten over reflectie. Volgens Van Halem, de Leeuw en Stuu (2008) is reflecteren het achterhalen van de achtergrond van je handelen. Het is niet evalueren of terugkijken *hoe* je iets hebt gedaan, maar meer kijken naar *waarom* je iets doet. De achterliggende gedachte is dat als je weet waarom je iets doet, je ook in staat bent te veranderen of bewuster te handelen. Groen (2011) geeft aan dat het doel van reflecteren bewustwording van en inzicht krijgen in eigen handelen en gedrag is, met het oogmerk het persoonlijk professioneel handelen te verbeteren in toekomstige beroepssituaties. Reflecteren houdt dan in dat er *systematisch* wordt nagedacht om het eigen functioneren onder de loop te nemen.

Volgens Korthagen (2001) kan de essentie van het reflectieproces worden beschreven door het (spiraal)model in Figuur 1. Dit model, het ALACT-model genoemd, geeft vijf opeenvolgende fasen weer: het handelen, terugblikken op het handelen, bewustwording van essentiële aspecten, ontwikkeling van alternatieven en opnieuw handelen. Een reflectiecyclus bestaat uit deze vijf fasen, en komt overeen met indelingen die in andere reflectie modellen zijn gemaakt (zie bijvoorbeeld Kolb, 1984). Fase 5 is fase 1 van de volgende cyclus. De belangrijkste fase van reflectie op een (les)situatie ligt in fase 3, welke wordt gekarakteriseerd door een bewustwording van de essentiële aspecten. Deze bewustwording moet zich ontwikkelen met behulp van fase 2 (terugblikken op het handelen).

Korthagen (2001) gebruikt zijn reflectiecyclus veelvuldig bij het reflecteren op handelen. In de volgende paragraaf laten we zien dat als we het hebben over reflectie voor loopbaanontwikkeling, loopbaanleren of studieloopbaanbegeleiding (SLB), een breder perspectief nodig is. Korthagen focust met zijn reflectiecyclus vooral op het uitvoeren van een bepaalde taak en het reflecteren op zaken die daarbij wel of niet goed gingen. Het handelen staat heel erg centraal. Vanuit het perspectief van SLB en loopbaanontwikkeling is niet alleen het handelen van een individu van belang, maar ook zijn of haar ambities, talenten en motieven (meer psychologische of affectieve aspecten). Daarom nemen we voor dit onderzoek juist een breder perspectief en kijken we tevens naar het reflecteren op jezelf, op je ambities, talenten en motieven (identiteit) in het kader van loopbaanontwikkeling. Daarvoor zullen we ook focussen op betekenisvolle ervaringen die jou als persoon inzichten verschaffen over je eigen identiteit en persoonlijkheid, en dat hoeft dus niet perse een bepaalde handeling te zijn. We gaan daarom in paragraaf 1.1.3 in op een

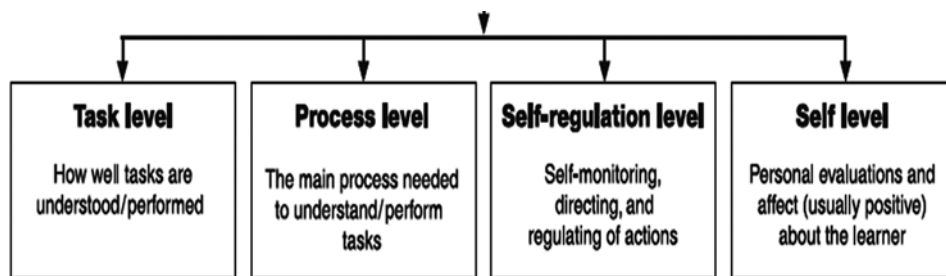


Figuur 1 ALACT model (uit Korthagen, 2001).

model dat we hebben ontwikkeld voor reflectie tijdens loopbaanleren. Dit model is gebaseerd op het model Korthagen maar iets minder 'eng' gedefinieerd.

### 1.1.2 Context, onderwerp en niveau van het reflectieproces

Als we het hebben over reflectie kunnen we verschillende onderwerpen of contexten definiëren. Hattie en Timperley (2007) laten in hun metastudie over feedbackprocessen bijvoorbeeld zien dat feedback op verschillende niveaus gegeven kan worden. In Figuur 2 zijn deze verschillende niveaus weergegeven.



Figuur 2 Feedback op verschillende niveaus (Hattie & Timperley, 2007).

Parallel aan deze onderscheiding in niveaus van feedback kunnen vormen van reflectie gedefinieerd worden. Individuen kunnen reflecteren op een taak (bijvoorbeeld door terug te kijken hoe een opdracht is gedaan, wat er de volgende keer beter kan), zij kunnen reflecteren op een proces of op zelfregulatie (terug kijken op hoe het komt dat iets goed of fout ging, en terugkijken op hoe er is geleerd) en je kunt reflecteren op jezelf als persoon (wat deed dit met mij? wat zegt de situatie of ervaring over mij?). Dit onderscheid is belangrijk omdat daar verschillende vormen van begeleiding bij horen. Binnen de context van loopbaanleren heeft reflecteren vooral te maken met het systematisch nadenken over je eigen handelen met het doel: **meer inzicht te verkrijgen over jou als persoon**. Het gaat binnen SLB niet alleen om professionele ontwikkeling (hoe je bijvoorbeeld de uitvoering van een taak kunt verbeteren, de linkerzijde van het model in Figuur 2), maar zeker ook om persoonlijke ontwikkeling (de rechterkant van het model in Figuur 2). Dat betekent dat we niet alleen maar kijken naar reflectie op taken maar juist vooral naar reflectie op wie je bent als persoon. Het gaat daarbij nog niet eens zozeer om je handelen als persoon, maar meer over vragen als: Wie ben ik eigenlijk? Waarom doe ik bepaalde dingen? Wat is voor mij belangrijk? Wat wil ik met mijn leven en in mijn beroep?

Deze verschillende onderwerpen of 'lagen' van reflectie kunnen we voor een deel in kaart brengen met het model van de logische niveaus van Bateson (1972, zie Figuur 3). Korthagen en Vasalos (2005) hebben op basis van het model van Bateson zes verschillende lagen van reflectie geformuleerd, die van een buitenlaag naar een binnenlaag lopen (als een ui-model). Het buitenste niveau is reflectie op de omgeving, daarna komt het niveau van gedrag, vaardigheden, waarden, normen en



Figuur 3 Logische niveaus (uit Bateson, 1972).

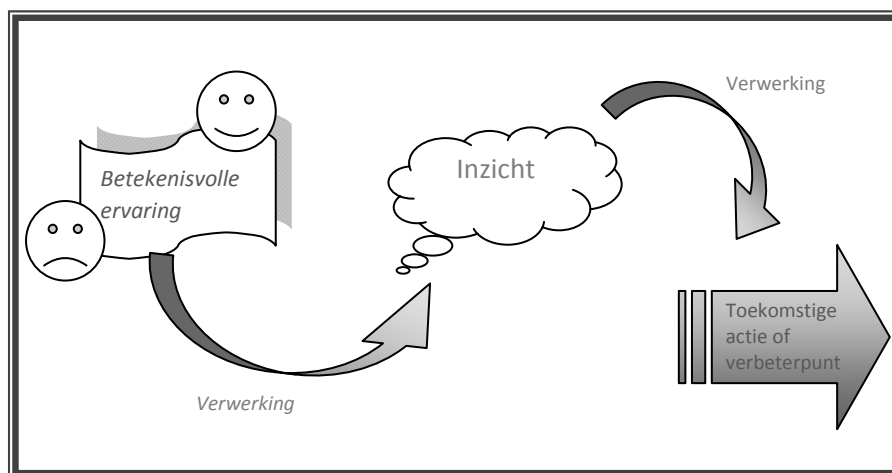
overtuigingen, identiteit en persoonlijkheid, en zingeving van een persoon. Wanneer reflectie zich richt op de twee binnenste lagen (identiteit en zingeving) definiëren Korthagen en Vasalos (2005) dit als kernreflectie. Vaak zien we dat SLB focust op de drie buitenste lagen (omgeving, gedrag en vaardigheden) en dat de lagen daarbinnen minder worden behandeld. We gaan er echter vanuit dat de echte winst binnen SLB te behalen valt wanneer er meer tot de kern gekomen wordt. Door bepaalde overtuigingen, waarden en identiteitsaspecten van een individu onder de aandacht te brengen kom je tot de kern van de motieven en ambities van die persoon. Bij SLB gaat het er niet alleen om dat een student meer zicht krijgt op zijn vaardigheden en hoe die bijvoorbeeld zouden kunnen verbeteren. Het gaat er ook om dat de student meer inzicht krijgt in zijn overtuigingen, waarden en normen, identiteit en persoonlijkheid, en zingeving. Waarom doe ik wat ik doe? Wat zijn mijn motieven? Wie ben ik eigenlijk? Wat motiveert mij? Wat wil ik met mijn leven?

### 1.1.3 Verschillende elementen

Voor dit onderzoek hanteren we voor reflectie een definitie gebaseerd op verschillende onderzoeken van Den Boer en Stukker (2012), Van Loon (2011) en Mittendorff (2010):

*“Reflectie is het verwerken van betekenisvolle ervaringen, gericht op nieuwe inzichten en vervolgacties voor de toekomst”.*

Binnen het proces van reflectie kunnen we drie belangrijke elementen onderscheiden: een betekenisvolle ervaring, inzicht en actie/verbetering. Tussen de drie elementen vindt verwerking plaats. Deze elementen met tussenliggende verwerking zijn gevisualiseerd in figuur 4.

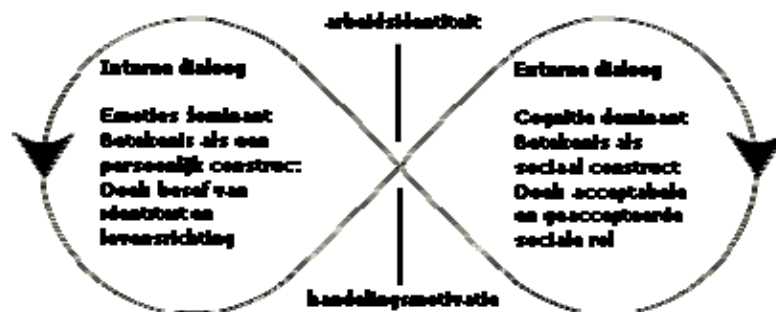


Figuur 4 Reflectieproces in schema (synthesemodel).

Het eerste element is de aanwezigheid van een **betekenisvolle ervaring**. Met 'betekenisvolle ervaring' bedoelen we een concrete, praktische ervaring waar een gevoel aan gekoppeld is. De ervaring raakt je, doet iets met je, je vindt of voelt er iets van. Groen (2011) stelt dat als iemand een bepaald gevoel heeft bij een bepaalde situatie of ervaring, diegene zich ervan bewust wordt dat zich een betekenisvolle situatie voordoet. De aanname is dat deze gevoelens te maken hebben met je eigen identiteit en motivatie. Zoals Frijda (1989) stelt:

gevoelens of emoties beïnvloeden aandacht en motivatie. Het ervaren van iets dat gevoelens bij je oproept, dat je prettig of onprettig vindt, zegt iets over jezelf en is tegelijkertijd van toepassing op de dingen die je wilt ondernemen (Frijda, 1989). Gevoelens of emoties zijn een belangrijk ingrediënt voor reflectieprocessen. Een voorwaarde voor reflectie is het zich bewust worden van zo'n situatie waar je een bepaald gevoel bij hebt; bewust worden van de betekenisvolle ervaring. Dat kan tijdens die ervaring zelf of achteraf (Groen, 2011). Het gaat er voor studenten om dat ze leren om deze vertaalslag te maken: het omzetten van een (prettig of onprettig) gevoel in een bewuste ervaring. Op het moment dat je je bewust bent van een prettige of onprettige situatie die zich heeft voorgedaan, kun je deze aanmerken als een voor jou betekenisvolle situatie. Waarbij geldt dat die situatie voor een ander helemaal niet betekenisvol hoeft te zijn!

Om van een betekenisvolle ervaring te kunnen komen tot het tweede element van reflectie, **inzicht**, moet de ervaring bewust verwerkt worden. Er vindt abstractie plaats, waarbij wordt nagegaan of dingen die (niet)goed gingen in deze situatie ook herkenbaar zijn in andere situaties/contexten/tijdstippen. Op deze wijze kan worden nagegaan of het om een kenmerk (kwaliteit/drijfveer) van de persoon gaat. Je onderzoekt je eigen gedrag in die situatie, en het gedrag van de anderen. Volgens Groen (2011) is voor dit proces het stellen van vragen heel erg belangrijk. Bijvoorbeeld over bepaalde emoties die je erbij voelde, of welke betekenis je ergens aan geeft. Wijers en Meijers (1996) laten zien dat voor (arbeids)identiteitsontwikkeling, een interne en externe dialoog van belang is. Daarin staat ook een proces van verwerking centraal (zie Figuur 5). Het gaat er om dat door middel van een interne dialoog (wat is voor mij belangrijk?) en een externe dialoog (wat kan ik met dat wat voor mij belangrijk is?) meer duidelijkheid ontstaat over je eigen (arbeids)identiteit, en dat mensen meer gemotiveerd worden om bepaalde stappen te ondernemen.



Figuur 5 Arbeidsidentiteitsontwikkeling (Wijers & Meijers, 1996).

Een dergelijk verwerkingsproces waarbij een interne en externe dialoog plaatsvindt, leidt tot bewustwording van essentiële aspecten of inzichten, en draagt bij aan identiteitsontwikkeling. Het leidt tot meer duidelijkheid over jezelf in relatie tot een bepaalde omgeving. Het zegt iets over jezelf, waar jij goed in bent of niet, wat jij belangrijk vindt of niet, of waar jij een bepaalde waarde aan hecht.

Het derde element dat voor reflectie van belang is, is het gericht zijn op **verbeteracties, of acties voor de toekomst**. Een vereiste voor een effectief reflectieproces (waar ontwikkeling uit voort komt) is dat het een bewuste activiteit is die doelgericht wordt ingezet (Vos & Vlas, 2007). Reflecteren is niet alleen terugkijken of nadenken over iets dat is geweest, maar



vooral een middel om te leren handelen (denken, voelen) in toekomstige situaties. Reflectie is dan gerelateerd aan een actie. Zonder deze relatie met actie zou reflecteren eindeloos door kunnen gaan en een bezigheid zonder doel zijn (zie ook Luken, 2010). Het product waartoe reflectie leidt, zal vaak iets nieuws, soms zelfs iets verrassends in zich hebben. Reflectie kan bijvoorbeeld via nieuwe inzichten leiden tot verwerking in een plan van handelen, tot een ontwerp, tot een andere attitude, enz. Nieuwe inzichten over zichzelf en de omgeving worden in verband gebracht met de toekomst door deze te relateren aan een toekomstbeeld met een bepaald streven. Het inzicht moet worden verwerkt in acties. Op deze actie kan tijdens een volgend reflectiemoment weer worden teruggekeken. In de (onderwijs)praktijk blijkt dat reflecteren zich vaak beperkt tot terugblikken op je handelen of ervaringen en vervolgens *niet* leidt tot daaruit voortvloeiende acties, en daarmee dus ook niet tot de verdere beoogde ontwikkeling.

Buiten de zopas besproken elementen van reflectie en het bijbehorende reflectieproces, is het voor de definiëring van reflectie zinvol te kijken naar de verschillen tussen reflectie en bijvoorbeeld denken of evalueren. Volgens Vos en Vlas (2007) onderscheidt *denken* zich van reflectie doordat bij denken de terugblik op een concrete ervaring niet altijd aanwezig hoeft te zijn. Denken kan zuiver en alleen over abstracties gaan (bijvoorbeeld wiskunde) en geheel op het heden toegepast zijn. Het verschil tussen reflectie en evaluatie is dat evaluatie niet gekoppeld hoeft te zijn aan een te ondernemen actie. Evaluatie gaat ook over het terugkijken op een ervaring of situatie (en bijvoorbeeld het vaststellen van de kwaliteit daarvan) maar evaluatie hoeft niet altijd tot een actie of ontwikkeling te leiden. Volgens Vos & Vlas (2007) is evaluatie ook meer zakelijk georiënteerd. Evaluatie hoeft geen betrekking te hebben op de rol van een persoon of een persoonsgerichte verandering. Voor reflectie (zeker binnen SLB) is dat persoonsgerichte aspect van belang. Bij SLB gaat het er niet alleen om dat een student meer zicht krijgt op zijn eigen gedrag en vaardigheden, maar ook op zijn eigen overtuigingen, waarden en normen, identiteit en persoonlijkheid.

#### 1.1.4 Leeromgeving

Vanuit de beschikbare theorie over reflectie zijn er verschillende aanwijzingen voor de vormgeving van een leeromgeving voor SLB en het stimuleren van reflectie bij studenten. Kuijpers en Meijers hebben verschillende onderzoeken verricht naar krachtige loopbaangerichte leeromgevingen voor het ontwikkelen van loopbaancompetenties. Eén van deze loopbaancompetenties is loopbaanreflectie, door Meijers & Kuijpers (2007) gedefinieerd als "reflectief gedrag met betrekking tot reeds opgedane ervaringen en gemaakte keuzes om eigen kwaliteiten en motieven te achterhalen." Een krachtige loopbaangerichte leeromgeving, die de ontwikkeling van loopbaancompetenties en dus ook loopbaanreflectie stimuleert, bestaat uit drie essentiële elementen: praktijkgerichtheid, vraaggerichtheid en een loopbaandialoog (Kuijpers & Meijers, 2009). Hieronder beschrijven we deze elementen in meer detail.

##### **Praktijkgerichtheid**

Om tot een realistisch beeld van werk te vormen, is het van belang om het onderwijsprogramma (deels) *praktijkgericht* in te richten. Een praktijkgerichte programmaorganisatie is een leeromgeving waarin het leren voor een belangrijk deel wordt gestuurd door realistische praktijkproblemen (Bailey, Hughes & Moore, 2004). Uit onderzoek blijkt dat het kunnen opdoen van verschillende werk(praktijk)ervaringen de ontwikkeling van een zelfbeeld, een beroepsbeeld en loopbaanplanning bevorderen (Brooks, Cornelius e.a., 1995). Voor reflectie is *praktijkervaring* erg belangrijk, omdat de *betekenisvolle ervaringen* die in praktijk worden opgedaan voorwaarde zijn voor relevante en zinvolle reflectie. Als

studenten gevraagd wordt te reflecteren op een ervaring die voor hen niet relevant of interessant is, zullen studenten snel het gevoel hebben dat de reflectie zinloos is en dat ze het slechts 'moeten' voor hun opleiding.

### Vraaggerichtheid

Een tweede essentieel element volgens Kuijpers en Meijers (2009) is *vraaggerichtheid*. Een vraaggerichte leeromgeving bevat mogelijkheden voor studenten om zelf keuzes te maken in het leerproces, zodat reflectie geen doel op zich is, maar een middel om sturing te geven aan de (leer)loopbaan. Een SLB'er in een vraaggerichte leeromgeving gaat met studenten in op mogelijke leerwensen en probeert samen met studenten mogelijkheden te zoeken om leerwensen te vervullen. Dit betekent dat er in plaats van een vaststaand, standaard aanbod, in toenemende mate sprake is van het aanbieden van mogelijkheden van keuzes in werkvormen en van betekenisgeving, aansluitend op de motivatie van leerlingen (Kuijpers & Meijers, 2009). Dit betekent niet dat een curriculum volledig flexibel ingevuld moet kunnen worden, maar wel dat studenten de mogelijkheid hebben om op een bepaalde manier zelf keuzes te maken in bijvoorbeeld projectonderwerpen, bepaalde vakken en stages. De Bruijn (2006) spreekt in dit kader van maatwerk vanuit het leerpsychologisch en pedagogisch-didactisch perspectief. De keuzes van de student kunnen bepaald worden door de verwerkte inzichten uit het reflectieproces. De keuze van student hangt samen met de *acties* en *verbeterpunten* die vanuit deze verwerkte inzichten zijn ontstaan.

### Loopbaandialoog

Het verwerven en toepassen van loopbaancompetenties is een in hoge mate reflectief leerproces waarin de persoonlijke zin en de maatschappelijke betekenis wordt verduidelijkt van de ervaringen die met werk en werken worden opgedaan. De basis voor dergelijke reflectieve leerprocessen is een *loopbaandialoog* (Kuijpers & Meijers, 2009; Mittendorff, 2010). Een dialoog betekent ook dat er een gelijkwaardig gesprek plaatsvindt tussen docent/begeleider en student, waarbij de student een echte gesprekspartner is en er dus geen monoloog plaatsvindt vanuit de docent/begeleider. In een dergelijke dialoog staan de gedachten en de gevoelens van de studenten n.a.v. hun ervaringen in de praktijk centraal en leert de student hoe hij eigen ontwikkelingsmogelijkheden en -wensen kan verbinden aan het werk en de opleiding. Binnen het reflectieproces kunnen deze activiteiten omschreven worden als het *verwerken* van de betekenisvolle ervaring om tot *inzicht* te komen in het eigen handelen, gedrag enz. Om tot acties en verbeterpunten te komen is het van belang dat vervolgens de *inzichten* naar die vorm worden *verwerkt*.

Promotieonderzoek van Mittendorff (2010) laat zien dat de loopbaandialoog (B) tussen docent (SLB'er) en student cruciaal is voor het zinvol vormgeven van loopbaanreflectie binnen SLB. Mittendorff (2010) concludeert dat er verschillende elementen van belang zijn voor een goede loopbaandialoog. De genoemde codes tussen haakjes verwijzen naar figuur 6. Het gaat om:

- de aanwezigheid van een relatie/vertrouwensband
- het stellen van reflectieve vragen (2)
- het actief luisteren en doorvragen van de SLB'er
- het ingaan op persoonlijke zaken van de student
- de student (mede) de agenda laten bepalen (C)
- inhoudelijk bespreken van opdrachten in de plaats van afvinken
- betekenisvolle praktijkervaringen van de student bespreken (1, A)
- niet de studievoortgang maar de student als persoon (de persoonlijke ontwikkeling) centraal stellen
- het helpen bij het vormgeven van zinvolle vervolgacties (3)

### **Type SLB'er**

De wijze waarop de SLB'er zijn of haar rol invult is van groot belang. Het is de SLB'er die de student begeleidt, die de loopbaandialoog op gang brengt. Onderzoek van Mittendorff, den Brok & Beijaard (2011) laat zien dat er verschillende typen studieloopbaanbegeleiders zijn die op een verschillende manier loopbaangesprekken voeren met hun studenten. Zo zijn er SLB'ers die erg gericht zijn op het pedagogische aspect van hun werk als docent, en die erg geïnteresseerd zijn in de student als persoon. Andere docenten richten zich meer op de vakinhoud en zien SLB als een manier om de student te helpen of te monitoren, maar zijn zelf minder gericht op de persoonlijke ontwikkeling van studenten (zie ook Mittendorff, 2011). Beide 'type docenten' worden door leerlingen anders gezien, en hanteren volgens leerlingen verschillende wijzen van begeleiding (Mittendorff et al., 2011). Onderzoek laat in ieder geval zien dat het van belang is dat een SLB'er persoonlijk geïnteresseerd is in de leerling of student (Mittendorff et al., 2008) en dat een SLB'er ervaring heeft met de beroepspraktijk (Den Boer, Mittendorff & Sjenitzer, 2004). Daarnaast zien we ook door anderen gedragingen die worden toegeschreven aan een 'goede SLB'er'. Zo geeft Gerretsen (2011) aan dat een SLB'er die echt talentgericht wil coachen tijdens SLB, zich richt op talenten van studenten in plaats van deficiënties zoals dat vaak het geval is in (competentiegericht) onderwijs. Een talentgerichte SLB'er richt zich op de kwaliteiten die het ene individu onderscheidend maken ten opzichte van anderen. Een talentgerichte SLB'er maakt de talenten in het kader van de persoonlijke en professionele ontwikkeling tot gespreksonderwerp, door bijvoorbeeld vragen te stellen die aanzetten tot nadenken over zichzelf en het bedenken van mogelijkheden. Tot slot heeft de SLB'er volgens Gerretsen (2011) een netwerk dat hij/zij niet alleen inzet voor zijn eigen kennis en vaardigheden, maar waarmee hij/zij de student ook verder helpt. Dit laatste geeft het belang aan van een binding met de beroepspraktijk, zoals we dat in andere publicaties ook terugzien (Meijers et al., 2010; Den Boer et al., 2006). Het is voor een SLB'er belangrijk om veel contacten te hebben (binnen en buiten de organisatie) zodat je een netwerk hebt waarmee je op de hoogte blijft van loopbaanontwikkelingen en beroepsmogelijkheden, maar leerlingen of studenten ook kunt helpen bij het opdoen van ervaringen, het doorverwijzen naar interessante plekken of personen.

### **Organisatie SLB en reflectie**

Naast bovenstaande elementen voor een succesvolle stimulerende leeromgeving voor reflectieve loopbaanbegeleiding, is er door Kinkhorst (2010) ook gekeken naar specifieke elementen die van belang zijn voor reflectieonderwijs. Kinkhorst beschrijft een aantal ontwerpregels die aansluiten bij de motivaties en cognitieve vermogens van de student. Hij beschrijft de volgende zeven ontwerpregels voor reflectieonderwijs:

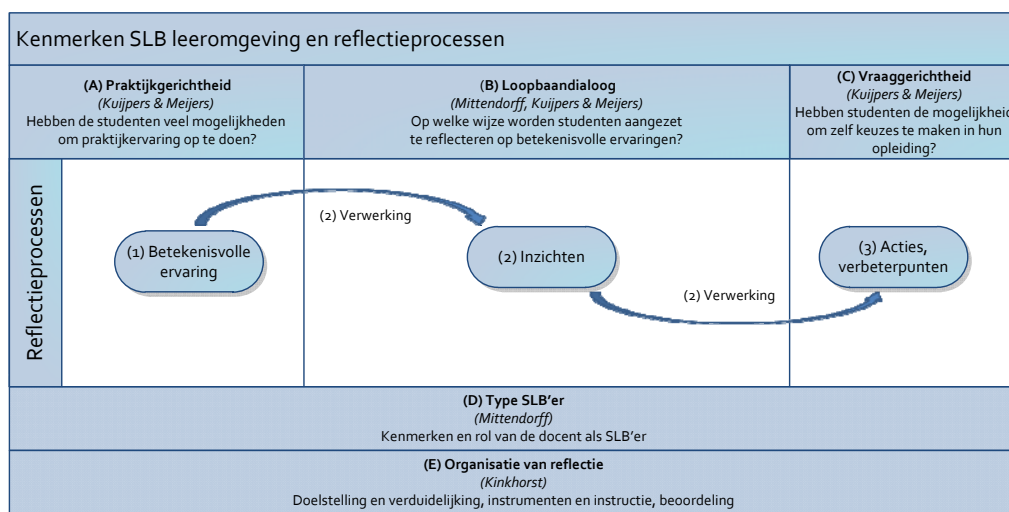
1. Definieer reflectie in objecten en doelen
2. Organiseer dialoog als katalysator van reflectie
3. Organiseer reflectie in activiteiten en resultaten
4. Verbind reflectie aan betekenisvolle ervaringen en motivaties van studenten
5. Oefen in deelvaardigheden en biedt daarvoor relevante kennis aan
6. Verschaf expliciete beoordelingscriteria die aansluiten bij het startniveau
7. Wees als opleider een rolmodel wat betreft reflectie

Een aantal van deze ontwerpregels, zoals het realiseren van een dialoog (nr. 2) en het verbinden van reflectie aan betekenisvolle ervaringen en motivaties van studenten (nr. 4), komen overeen met die van Meijers & Kuijpers (2009) en Mittendorff (2010). De andere ontwerpregels die Kinkhorst noemt hebben voor een groot deel met de organisatie van reflectieonderwijs te maken, zoals het formuleren van heldere doelen, deelvaardigheden, beoordelingscriteria en organisatie van reflectie in verschillende activiteiten. En deze

ontwerpregels zijn niet alleen toepasbaar voor reflectieonderwijs, maar eigenlijk voor de gehele SLB omgeving.

### 1.1.5 Kenmerken SLB leeromgeving en reflectieprocessen

De conclusies en inzichten van bovenstaande auteurs worden in dit onderzoek toegevoegd aan ons model voor effectieve reflectie. In Figuur 4 is de relatie tussen de kenmerken uit de SLB leeromgeving en reflectieprocessen in kaart gebracht. Het proces van effectieve loopbaanreflectie start vanuit een betekenisvolle ervaring (1), loopt via inzicht (2), naar acties en verbeterpunten (3). In de loopbaandialoog (B) vindt de verwerking van de betekenisvolle ervaring naar inzicht, en verwerking van inzicht naar actie plaats. Het proces wordt gefaciliteerd door een SLB omgeving die praktijkgericht (A) en vraaggericht (C) is. De effectiviteit is voorts afhankelijk van de rolinvulling van de SLB-er (D) en de wijze waarop reflectie is georganiseerd (E).



Figuur 4 Kenmerken SLB leeromgeving en reflectieprocessen.

### 1.1.6 Onderzoeksvragen

De algemene onderzoeksvragen zoals deze geformuleerd zijn aan het begin van dit rapport zijn naar aanleiding van het theoretisch kader hieronder uitgesplitst. Daardoor zijn ook een aantal vragen toegevoegd. De codes tussen haakjes verwijzen naar ons model voor effectieve reflectie in Figuur 4. De onderzoeksvragen voor de analyses zijn:

1. Welke kenmerken hebben de SLB programma's van de opleidingen en in hoeverre zijn deze kenmerken gericht op het stimuleren van reflectie?
  - a. Hoe zijn zaken georganiseerd ten aanzien van SLB, en specifiek ten aanzien van reflectie (doelstelling, curriculum, instrumenten, opdrachten, beoordeling)? (element E)
  - b. In hoeverre is de opleiding praktijkgericht? (element A)
  - c. In hoeverre is de opleiding vraaggericht? (element C)
  - d. Hoe wordt de loopbaandialoog vormgegeven? (element B)
  - e. Hoe typeren de studenten hun SLB'er? (element D)
  - f. Hoe evalueren studenten SLB?

2. Wat is de wijze van reflecteren van studenten in de betreffende opleidingen?
  - a. Hoe wordt er binnen SLB gereflecteerd?
  - b. Welke stappen uit het reflectieproces (stappen 1, 2, 3) doorlopen ze?
3. Welke successen en gemiste kansen kunnen we identificeren (aan de hand van de theoretische inzichten)?
4. Welke ontwerpprincipes kunnen we formuleren ten aanzien van een stimulerende leeromgeving voor zinvolle reflectie?

## 1.2 Onderzoeksopzet

### 1.2.1 Onderzoeksmethode

Om de bovenste vragen te beantwoorden is casestudy onderzoek verricht bij vijf verschillende opleidingen van Saxion:

- Opleiding A: een voltijdopleiding in het werkveld Gezondheid & Zorg
- Opleiding B: een voltijdopleiding in het werkveld Techniek
- Opleiding C: een voltijdopleiding in het werkveld Concept & Technologie (Kunst)
- Opleiding D: een deeltijdopleiding in het werkveld Gezondheid & Zorg
- Opleiding E: een voltijdopleiding in het werkveld Mens & Maatschappij

We kiezen voor casestudy onderzoek omdat we een beschrijving willen geven van verschillende reflectieprocessen en verschillende SLB programma's, en omdat we op zoek zijn naar wat werkt en wat niet, en waarom. We willen daarbij verschillende manieren van dataverzameling gebruiken (Yin, 2008). Hieronder beschrijven we welke dataverzamelings-, analyse- en verwerkingsmethoden zijn gebruikt.

### 1.2.2 Dataverzamelingsmethoden

Bij alle vijf cases is op dezelfde wijze data verzameld om antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvragen. De volgende methoden voor dataverzameling zijn gehanteerd:

#### Interviews met studenten

Er zijn interviews bij elke opleiding gehouden met ongeveer 4 tot 6 studenten, om te bepalen op welke wijze zij reflecteren, en om te bepalen welke elementen zij waarnemen in de SLB leeromgeving. Het interview is semigestructureerd opgezet waarbij gebruik is gemaakt van een interviewschema. Het interviewschema bevat twee onderdelen:

1. Leeromgeving: opgesplitst in doelen van SLB, praktijkgerichtheid, vraaggerichtheid, loopbaandialoog, type SLB'er en evaluatie.
2. Reflectie: opgesplitst in reflectiemodellen, reflectiecyclus (fasen) en niveaus in reflectie.

In bijlage 1 is het interviewschema toegevoegd met daarbij de reflectiemodellen die zijn gebruikt voor de vragen over reflectie. Bij het afnemen van het interview is gebruik gemaakt van een geluidsrecorder om het gesprek vast te leggen.

**Interviews met SLB'ers**

Er zijn interviews met 2 tot 3 SLB'ers per opleiding gehouden om te bepalen hoe zij reflectie percipiëren, hoe zij studenten begeleiden bij het proces van reflectie en welke elementen er volgens hen in de SLB leeromgeving aanwezig zijn. De interviews met SLB'ers zijn net als de interviews met studenten semigestructureerd opgezet waarbij gebruik is gemaakt van een interviewschema. Het schema bevat dezelfde twee thema's als bij de studenteninterviews (zie bijlage 2). Bij het afnemen van deze interviews is eveneens gebruik gemaakt van een geluidsrecorder om het gesprek vast te leggen.

**Documenten**

Er zijn documenten verzameld die inzicht bieden in de SLB leeromgeving. Het gaat dan bijvoorbeeld om studiegidsen, digitale leeromgevingen, en instrumenten die worden gebruikt door studenten (portfolio's, opdrachten, etcetera.). Aan de contactpersonen van de opleidingen is gevraagd zoveel mogelijk relevante documentatie op te sturen.

**Reflectieproducten verzameling**

Er zijn producten van studenten verzameld, waarmee inzicht verkregen kan worden in het reflectieproces van de studenten. De SLB'ers van de opleidingen is gevraagd welke instrumenten of opdrachten van studenten relevant waren om het reflectieproces van studenten te analyseren (bij welke opdrachten worden studenten bewust gevraagd om te reflecteren binnen SLB?) en deze producten zijn verzameld voor zover mogelijk. De SLB'ers hebben toestemming gevraagd bij de studenten voor het ter beschikking stellen voor dit onderzoek van hun reflectieproducten. De onderzoekers hebben na toestemming van de respondenten een kopie gemaakt van de producten en voor elke casus een dossier aangelegd.

### 1.2.3 Analysemethoden

**Interviewanalyse**

De geluidsopnamen van de interviews zijn beluisterd en er is een samenvatting gemaakt voor de verschillende vragen in het interview. Deze teksten zijn daarna geanalyseerd met behulp van een analyseformulier (zie bijlage 3). Dit formulier bevat alle onderwerpen die in het interview aan de orde zijn gekomen. Naast het analyseformulier is een document bijgehouden met citaten die typerend zijn voor bepaalde categorieën antwoorden. Om de betrouwbaarheid te verhogen is een selectie van de interview analyses geverifieerd door een tweede onderzoeker (die tevens heeft geholpen met het verzamelen van de data). Deze verificatie heeft ertoe geleid dat er bij een klein aantal interviews discussie heeft plaatsgevonden over de betekenis van bepaalde uitspraken. Wanneer geen consensus tussen de twee onderzoekers werd bereikt, zijn de betreffende delen (of citaten) uit het interviewverslag verwijderd.

**Documentanalyse**

Om inzicht te krijgen in de organisatie van de SLB leeromgeving van elke opleiding zijn verscheidene documenten geanalyseerd met behulp van een analyseformulier waarbij de volgende punten centraal stonden: organisatie en context, klassikale lessen en/of individuele gesprekken, instrumenten, opbouw van het curriculum, beoordelingscriteria, studiepunten, samenhang (integratie) andere vakken en uitleg/instructie van de doelen. In bijlage 4 is het documentanalyse formulier toegevoegd. Om de betrouwbaarheid te verhogen zijn de aspecten waar onduidelijkheid over was geverifieerd bij de SLB contactpersoon. Deze verificatie heeft ertoe geleid dat een klein aantal zaken is aangescherpt.

### **Analyse reflectieproducten studenten**

De reflectieproducten van studenten zijn geanalyseerd om meer inzicht te krijgen in de wijze waarop zij (op papier) reflecteren. De verkregen reflectieproducten zijn met behulp van een analysedocument (zie bijlage 5) geanalyseerd op de volgende onderwerpen: reflecteren op ..., reflecteren in welk vak, reflecteren in welke activiteit, het proces (verschillende fasen), niveau/diepgang, de methode, positieve punten en verbeterpunten. Om de betrouwbaarheid te verhogen is een selectie van deze analyses geverifieerd door een tweede onderzoeker (die tevens heeft geholpen met het verzamelen van de data). Deze verificatie heeft ertoe geleid dat een aantal analyses uitvoeriger gespecificeerd zijn (betere uitleg over de analyse en conclusies).

#### *1.2.4 Dataverwerkingsmethode*

De uitkomsten van de geanalyseerde data zijn per casus op kwalitatieve wijze beschreven, en daarna verwerkt in een matrix waar scores zijn gegeven voor leeromgeving en reflectieprocessen. De matrix geeft een overzicht van de elementen van de reflectieprocessen en de SLB leeromgeving volgens ons model voor effectieve reflectie (zie Figuur 4). Bij elk kenmerk wordt hierbij aangegeven of dit een succes (++) is of een gemiste kans (--). Hier tussen liggen nog de waarden: matig succes (+), neutraal (+/-) en matig gemiste kans (-).

Gedetailleerde uitwerkingen van de resultaten zijn beschreven in de individuele onderzoeksrapporten van elke opleiding<sup>1</sup>.

#### *1.2.5 Respondenten*

Voor het onderzoek dat is uitgevoerd bij de vijf opleidingen zijn verschillende respondenten benaderd voor een interview en zijn documenten en studentproducten geanalyseerd. In Tabel 1 staat een overzicht van de dataverzameling bij per opleiding.

<sup>1</sup> De individuele rapporten zijn op te vragen bij Kariene Mittendorff, k.m.mittendorff@saxion.nl

Respondenten	Onderzoeksmethode			
	Interviews studenten	Interviews SLB'ers	Documenten	Reflectieproducten studenten
Opleiding A	2 <sup>e</sup> jaars voltijd N = 5 <sup>2</sup>	N=2	SLB beleid 2010-2015, instructie POP, verschillende beoordelings- en voorbereidings-formulieren SLB'ers	POP's 1 <sup>e</sup> en 3 <sup>e</sup> jaars Presentaties leerdoelen 2 <sup>e</sup> jaars
Opleiding B	1 <sup>e</sup> jaars voltijd N = 6	N=3	Studiegids en powerpoint Softskills	Portfolio's met daarin verschillende opdrachten (ook reflectieverslagen en STARR's)
Opleiding C	1 <sup>e</sup> jaars voltijd N = 5 2 <sup>e</sup> jaars voltijd N = 7	N=3	SLB studiegids, tips voor SLB-gesprekken, boek 'Competentie-management' van Grit e.a.	Reflectieverslagen 1 <sup>e</sup> jaars POP 2 <sup>e</sup> jaars
Opleiding D	1 <sup>e</sup> jaars deeltijd N = 6	N = 3	Studiegids SLB, digitale leeromgeving SmartBoxx	Reflectieverslagen SLB, reflectieverslagen interview, POP's en reflecties op PvB's
Opleiding E <sup>3</sup>	1 <sup>e</sup> jaars voltijd N = 3	N=1	Handboek SLB praktijk 2010-2011, instructie Portfolio, docenthandleiding 'Werkveldoriëntatie'	Portfolio's met daarin POP en reflectieverslagen

Tabel 1 Onderzoeksmethoden en respondenten.

<sup>2</sup> Drie van deze vijf studenten zijn beginnend 2<sup>e</sup> jaars (geïnterviewd vlak na de zomervakantie). Er is met hen ook gesproken over de invulling van SLB in de propedeusefase (het 1<sup>e</sup> leerjaar dus).

<sup>3</sup> De dataverzameling bij opleiding E is kleinschaliger dan bij de andere vier opleidingen. De reden hiervoor is dat de docent die zich heeft aangemeld voor het onderzoek in eerste instantie alleen zelf mee wilde doen. De resultaten zijn dan ook alleen van toepassing op deze individuele docent, en niet op de opleiding als geheel. In een volgende ronde wordt het onderzoek wellicht verder uitgebreid naar de gehele opleiding.



## 2. Beschrijving resultaten onderzoek

Hieronder beschrijven we per casus de resultaten voor kenmerken van de SLB leeromgeving, reflectieprocessen van studenten en evaluatie van studenten.

### 2.1 Opleiding A

#### 2.1.1 Kenmerken SLB leeromgeving

##### Organisatie en type SLB'er

De SLB van opleiding A bevat de volgende activiteiten en instrumenten:

- groepsbijeenkomsten met oefeningen en activiteiten (soms interview)
- individuele gesprekken tussen SLB'er en student (4 x per jaar)
- POP en andere opdrachten/oefeningen (beschikbaar via Blackboard)

Tijdens de groepsbijeenkomsten worden bijvoorbeeld leerdoelen besproken, wordt er geoefend met beroepsbeelden, geven studenten elkaar feedback of doen ze kwaliteitenspel, maar wordt er ook voorbereid op toetsen. Studenten krijgen vanaf het studiejaar 2011-2012 studiepunten voor SLB. Beoordelingscriteria voor het POP zijn uitgewerkt. Uitleg over doelstellingen en bijvoorbeeld over reflectie wordt redelijk uitgebreid aangereikt: beschreven in documenten op Blackboard en in het POP. Bijvoorbeeld waarom ze een POP moeten schrijven en wat de bedoeling is. De SLB'ers van opleiding A worden getypeerd als betrokken en geïnteresseerd in persoonlijke ontwikkeling van studenten, al heeft iedere SLB'er zijn eigen stijl. De een is wat meer sturend en adviserend dan de ander.

##### Praktijkgerichtheid, vraaggerichtheid en loopbaandialoog

De opleiding is vrij praktijkgericht: studenten lopen in het 1e en 2e jaar al stage en gaan op 'bedrijfsbezoeken' waar ze kennis nemen van verschillende soorten cliënten en praktijksituaties. De opleiding is minder vraaggericht, zeker de eerste 2 jaar. Tijdens de eerste 2 jaar ligt het programma vast en is er slechts binnen een enkel vak soms mogelijkheid om inhoudelijk keuzes te maken (bijvoorbeeld keuze van onderzoeksonderwerp). De individuele gesprekken (loopbaandialoog) richten zich op voortgang en ontwikkeling van de student, persoonlijke ontwikkeling, eigenschappen van de student en toekomstwensen.

#### 2.1.2 Reflectieprocessen van studenten

Reflectie staat binnen deze opleiding duidelijk centraal. Er wordt veel tijd besteedt aan SLB en ook binnen de vakken zelf wordt belang gehecht aan het reflecteren op je eigen praktijk als hulpverlener. Hoe doe ik iets? Gaat dat goed? Wat zegt dat over mij? Er wordt veel aangeboden om studenten hierbij te ondersteunen, zowel klassikale activiteiten als individuele opdrachten.

Als we kijken naar de specifieke elementen, zien we dat met betekenisvolle ervaringen wat minder wordt gedaan. Tijdens de interviewbijeenkomsten staan ervaringen van studenten wel centraal, maar in bijvoorbeeld de POP's zien we dat iets minder terug. Er wordt wel duidelijk gevraagd naar concrete situaties (al dan niet in de beroepspraktijk), maar hier gebeurt op papier niet zoveel mee. Studenten beschrijven verder wel verschillende inzichten, ook op alle lagen van Bateson: zowel omgeving, gedrag, vaardigheden, als normen en waarden, motivatie voor studie, identiteit (wie ben ik). En er wordt zeer duidelijk gesproken over actiepunten/leerdoelen. Deze zijn in de POP's gekoppeld aan de

beschrijvingen van studenten over hun eigen inzichten. Het onderdeel verwerking is tot slot ook redelijk aanwezig bij deze opleiding. Er wordt in klassikale lessen aandacht besteedt aan oefeningen die inzetten op een externe en interne dialoog (leren wie je bent, ook door anderen) en er wordt in individuele gesprekken met de student gesproken.

Wat verder opvalt, is dat de structuur van opdrachten en oefeningen niet altijd helder is. In het POP bijvoorbeeld staan verschillende opdrachten en onderdelen maar het is onduidelijk hoe deze zaken samenhangen en studenten bepaalde dingen gebruiken voor een volgend onderdeel (bijvoorbeeld dat wat is ingevuld bij onderdeel 'Wat kan ik' gebruiken voor het deel 'Wat wil ik'). Nu wordt er van alles gedaan zonder duidelijk overzicht.

### 2.1.3 *Evaluatie SLB en reflectie*

Studenten geven aan dat het POP nauwelijks van betekenis is voor ze. Voor hen is het POP meer een doel dan een middel.

"Nadenken over eigen kwaliteiten is wel ok, maar bij elke competentie 3 leerdoelen moeten formuleren is echt verschrikkelijk. Natuurlijk ga je dan dingen verzinnen... En wat heeft het dan voor zin?"

Er wordt voor een groot deel gereflecteerd om het reflecteren, en de reflectie is dan niet meer gebaseerd op een betekenisvolle ervaring.

Volgens de studenten worden sommige opdrachten te specifiek gemaakt waardoor ze niet meer van betekenis zijn. Ze klagen bijvoorbeeld over het doorzagen op de SMART formulering van je leerdoelen. Daar zien ze op een gegeven moment het nut niet meer van in.

De organisatie van plekken waar studenten hun leerdoelen of actiepunten kunnen verwezenlijken heeft nog een aantal verbeteringsmogelijkheden. Zo is er veel ontevredenheid over het toewijzen van de stageplaatsen. Hierbij wordt niet echt gekeken naar de leervragen van studenten. Daarnaast is er ook weinig ruimte om je leervragen, behalve binnen de stage, te realiseren.

## 2.2 Opleiding B

### 2.2.1 Kenmerken SLB leeromgeving

#### Organisatie en type SLB'er

De SLB van opleiding B bevat de volgende activiteiten en instrumenten:

- klassikale lessen voor het vak 'Softskills' (gaat over van allerlei 'professionele zaken') gegeven door een docent die geen SLB'er is van de studenten
- portfolio met verschillende opdrachten voor Softskills
- individuele gesprekken tussen SLB'er en student (4 x per jaar)

Tijdens Softskills moeten verschillende opdrachten worden gemaakt die in het portfolio komen, denk aan verslag van excursie, vacatures zoeken, STARR oefening enz. De studenten krijgen studiepunten voor Softskills en moeten daarvoor ook aantonen dat ze 4 individuele gesprekken met hun SLB'er hebben gevoerd. Er zijn verder geen duidelijke beoordelingscriteria aanwezig. Uitleg over doelstellingen van SLB wordt nauwelijks aangereikt.

De studenten wisselen van mening over hun SLB'ers. Sommige SLB'ers zijn vooral adviseurs, en niet zo sterk gericht op persoonlijke reflectie. Andere SLB'ers zijn wel meer persoonlijk betrokken, informeel, maar soms wat chaotisch.

#### Praktijkgerichtheid, vraaggerichtheid en loopbaandialoog

In de eerste 2 jaar van de opleiding komen studenten nauwelijks in aanraking met (echte) praktijksituaties, af en toe zijn er bedrijfsexcursies of is er een bedrijvendag op Saxion. SLB'ers en studenten geven ook aan dat studenten geen duidelijk beroepsbeeld hebben. De opleiding is daarnaast niet erg vraaggericht. In het 1e jaar ligt het programma vast. In het 2e jaar kunnen ze naast verplichte handelingsopdrachten kiezen uit zeven optionele opdrachten, bijvoorbeeld een keuzemodule 'Successful Professional Quality' (op basis van Covey). De individuele gesprekken (loopbaandialoog) duren ongeveer 10 minuten en gaan voornamelijk over studievoortgang, mogelijke problemen (bijvoorbeeld autisme) en af en toe over toekomstwensen of persoonlijke zaken. Het gaat over 'waar je nu staat' en 'waar je tegen aanloopt'. Persoonlijke zaken worden alleen besproken als dat nodig is. De opdrachten die de studenten maken voor Softskills worden niet tot nauwelijks besproken tijdens de gesprekken. De SLB'er bepaalt voornamelijk de inhoud van de gesprekken, de student kan ook iets inbrengen als dat nodig is. De SLB'ers geven verder aan dat een persoonlijke band volgens hen belangrijk is om vertrouwen te creëren.

### 2.2.2 Reflectieprocessen van studenten

Over het algemeen geven de SLB'ers aan dat reflecteren niet centraal staat binnen de SLB van deze opleiding, omdat dit een moeizaam proces is bij de studenten van deze opleiding. Studenten vinden het volgens de SLB'ers confronterend om zelf te reflecteren omdat ze communicatief minder vaardig zijn. Reflecteren is wel in bijvoorbeeld het vak Softskills geïntegreerd. Dit sluit voor een deel aan bij wat de studenten zeggen over het niveau van reflecteren.

Uit de portfolio's komt naar voren dat de studenten zelfstandig reflecteren tot een bepaald niveau. Studenten beschrijven vooral veel handelingen of ervaringen en blikken hierop terug. Soms worden ze dan ergens van bewust en schrijven dat inzicht op. Vaak wordt er echter niet ingegaan op echte inzichten en blijft het erg oppervlakkig (wordt bijvoorbeeld alleen een mening beschreven). Er wordt daarnaast nauwelijks iets gedaan met het afmaken

van de reflectiekring met de vraag: en wat betekent dat dan voor de toekomst? Wat gaan we anders doen? Of welke verbeterpunten of vervolgcycli zijn belangrijk?

De STARR methode (een opdracht uit het portfolio) leidt ook niet tot het doorlopen van de gehele reflectiecyclus. Een reden hiervoor zou kunnen zijn dat er bij de STARR methode gereflecteerd wordt op een praktische ervaring die niet altijd betekenisvol is voor de studenten. Ze moeten bijvoorbeeld gewoon een ervaring beschrijven (zoals de bedrijvendag) maar er wordt niet gevraagd naar een ervaring die echt iets met ze heeft gedaan. Er wordt dus niet bewust ingegaan op betekenisvolle ervaringen. Tot slot is het element verwerking minimaal aanwezig, omdat SLB'ers tijdens de gesprekken nauwelijks ingaan op praktijkervaringen van studenten, sterke of zwakke punten van studenten, of bepaalde opdrachten. Ook in klassikale situaties wordt er geen aandacht besteedt aan reflectie en feedback geven aan elkaar.

### 2.2.3 *Evaluatie SLB en reflectie*

Studenten zijn tevreden over de SLB en over het algemeen ook over Softskills. De meeste studenten vinden het prettig dat er iemand is die ze helpt als er problemen zijn.

"Ik vind SLB heel nuttig, want als je bijvoorbeeld vakken niet hebt gehaald kun je me je SLB'er overleggen hoe gaan we dit doen... Dat is fijn."

"Ik vind het fijn dat mijn SLB'er niet als een docent tegenover me zit maar als mijn contactpersoon."

Verder zijn positieve, maar ook kritische geluiden over Softskills.

"Ik vind Softskills wel goed, vooral die presentaties van mensen uit het werkveld. Daar krijg je echt een goed beeld bij hoe het er na je studie aan toe gaat."

Voor verbetering geven ze bijvoorbeeld aan dat bij Softskills de verslaglegging van een proef direct moet plaatsvinden en niet na een aantal weken (er moet dus gelijk gereflecteerd worden op een activiteit en geen tijd tussen zitten). Een ander verbeterpunt is de invulling van de bedrijvendag. Hier kan o.a. meer aandacht besteedt worden aan wat studenten en bedrijven van elkaar kunnen verwachten.

Als het gaat om reflectie geven studenten aan dat ze reflecteren 'an sich' niet erg vinden. Ze definiëren het als het krijgen van positieve feedback, wat helpt bij je eigen leerproces, als zelfevaluatie en spiegel. Je leert naar jezelf te kijken. Het hoort volgens hen wel bij professionele ontwikkeling en het is later voor je beroep ook wel belangrijk. Reflectie hoeft van hen echter niet te diep te gaan. Het hoeft alleen niet altijd over hele persoonlijke zaken te gaan, het kan ook op het niveau van gedrag en competenties focussen.

## 2.3 Opleiding C

### 2.3.1 Kenmerken SLB leeromgeving

#### Organisatie en type SLB'er

De SLB van opleiding C bevat de volgende activiteiten en instrumenten:

- groepsbijeenkomsten met oefeningen en activiteiten
- individuele gesprekken tussen SLB'er en student (2 x per jaar)
- intervisiebijeenkomsten ('docentonafhankelijk': is geen docent aanwezig)
- digitale leeromgeving SmartBoxx, POP, reflectieverslagen, PvB verslagen

Zowel in de digitale leeromgeving als tijdens de groepsbijeenkomsten komen veel opdrachten aan bod, zoals reflecteren op je eigen kwaliteiten/rollen, leerdoelen formuleren, bewijzen verzamelen voor competenties, enz.

De studenten krijgen geen studiepunten voor SLB. Er bestaan uitgewerkte beoordelingscriteria maar die worden niet altijd gestructureerd gebruikt. Uitleg over doelstellingen en bijvoorbeeld over reflectie wordt uitgebreid aangereikt, bijvoorbeeld in de studiegids SLB. De SLB'ers van opleiding C worden getypeerd als zeer betrokken en geïnteresseerd in de persoonlijke ontwikkeling van studenten.

#### Praktijkgerichtheid, vraaggerichtheid en loopbaandialoog

De opleiding is erg praktijkgericht maar dat heeft ook te maken met het feit dat het een deeltijdopleiding is en alle studenten zelf in de beroepspraktijk werken. Er wordt door de opleiding echter ook bewust gebruik gemaakt van deze ervaringen, bijvoorbeeld om op te reflecteren tijdens intervisiebijeenkomsten. De opleiding is verder redelijk vraaggericht. Als studenten hun leervraag op een bepaalde manier binnen een vak willen behalen is daar ruimte voor (bijvoorbeeld inhoudelijk). Veel vrije keuze t.a.v. vakken is er echter niet. De individuele gesprekken (loopbaandialoog) gaan over voortgang, POP, portfolio (competenties in SmartBoxx), succeservaringen maar ook over de toekomst. Er is volgens studenten zeker ruimte voor persoonlijke zaken, bijvoorbeeld thuissituatie. Er is een redelijk vaste agenda (reflectieverslag en inhoud SmartBoxx) en verder komen vanzelf de onderwerpen aan bod die extra aandacht verdienen. Uitkomsten van SLB activiteiten (oefeningen in de les, opdrachten uit SLB gids) worden beperkt besproken. De verwerking van SLB activiteiten in een dialogische context is gering.

### 2.3.2 Reflectieprocessen van studenten

Voor de opleiding als geheel wordt reflectie als belangrijk ervaren. Het is goed om duidelijk krijgen waarom je iets doet, waardoor je inzicht krijgt in je eigen handelen en stappen die hierbij worden doorlopen zijn terugkijken en kijken of je daar iets uit kunt halen om het een volgende keer misschien anders te doen. Een voorwaarde om dit te kunnen doen is dat studenten ervaringen durven uit te spreken en problemen durven aan te kaarten. Er wordt gefocust op professionele én persoonlijke ontwikkeling.

De studenten van opleiding C reflecteren veel en op verschillende manieren. Ze maken reflectieverslagen over SLB als geheel, een POP, reflecteren tijdens intervisiebijeenkomsten enz. Uit de analyse van de reflectieverslagen en POP's blijkt dat studenten vooral veel schrijven over de inzichten die ze opdoen (over karaktereigenschappen, waar ze goed of minder goed in zijn of welke mening ze hebben over bepaalde ervaringen). Er wordt ook redelijk veel gesproken of geschreven over toekomstige actiepunten, leerdoelen of verbeterpunten. In de reflectieverslagen en POP's worden leerdoelen en verbeterpunten geformuleerd, die ook in het Smartboxx systeem zijn beschreven. Wat verder blijkt is dat er

wat minder wordt gedaan met concrete betekenisvolle ervaringen. Deze spelen wel een grote rol binnen intervisie en SmartBoxx, maar in de reflectieverslagen en POP's wordt hier veel minder mee gedaan. Studenten gebruiken in deze instrumenten bijna geen concrete betekenisvolle ervaringen om op te reflecteren, waardoor de beschrijving soms vaag blijft. Hier wordt in individuele gesprekken ook niet echt dieper op ingegaan (zoals wij kunnen zien) waardoor het belang, de 'correctheid' en diepgang van bepaalde inzichten soms twijfelachtig is. Als we kijken naar het proces van verwerking, zien we dat daar verschillende modellen en activiteiten als optie voor worden aangeboden, maar dat daarin nog enige structuur mist. Er is geen duidelijke lijn aanwezig in die zin dat de fasen uit het synthesemodel ook met behulp van bepaalde activiteiten/modellen worden doorlopen en besproken met de studenten. Ook daardoor lijken de producten van de studenten soms enige diepgang te missen. We zien dat het reflectieproces als geheel niet zo duidelijk naar voren komt.

### 2.3.3 *Evaluatie SLB en reflectie*

Over het algemeen zijn zowel studenten als SLB'ers erg te spreken over SLB. SLB'ers vinden het belangrijk dat er aan persoonlijke ontwikkeling wordt gewerkt binnen de opleiding, en dat het niet alleen maar om het professionele aspect gaat.

"Ik vind het prettig dat de professionele en persoonlijke ontwikkeling bij elkaar liggen en niet zijn opgesplitst."

Studenten vinden het prettig dat er aandacht is voor de persoon en dat er veel tijd wordt genomen om individueel naar de ontwikkeling van de student te kijken.

"SLB zet echt je persoonlijke ontwikkeling op de kaart, naast al die inhoudelijke opdrachten. Dat vind ik echt positief."

Een aantal verbeterpunten wordt ook genoemd. Studenten geven bijvoorbeeld aan dat ze vooral veel baat hebben bij de individuele gesprekken, en dat de groepsbijeenkomsten wel aardig zijn maar dat er niet altijd genoeg mee wordt gedaan. Daarnaast zou er iets meer structuur mogen komen, zodat duidelijk is wat waarvoor allemaal gebruikt kan worden (duidelijker uitkomsten uit groepsbijeenkomsten bijvoorbeeld, koppelen aan POP, of wat modellen in het verslag meenemen voor reflectie).

Tot slot zijn de studenten minder tevreden over de docentonafhankelijke intervisie bijeenkomsten. Ze geven aan dat de uren effectiever besteed kunnen worden, omdat het op dit moment tot iets te weinig diepgang leidt.

"De gesprekken die we nu hebben, kunnen we ook wel tijdens de lunch bespreken."

## 2.4 Opleiding D

### 2.4.1 Kenmerken SLB leeromgeving

#### Organisatie en type SLB'er

De SLB van opleiding D bevat de volgende activiteiten en instrumenten:

- klassikale SLB lessen
- individuele gesprekken tussen SLB'er en student (4 x per jaar)
- 1e jaars: opdrachten uit 'Competentiemanagement' van Grit e.a., 2e jaars: POP

Tijdens de klassikale les wordt o.a. het voorgaande kwartiel geëvalueerd, worden opdrachten uitgelegd die studenten moeten maken en planning van de SLB gesprekken besproken. Studenten maken, als huiswerk, af en toe opdrachten uit het boekje van Grit e.a. Studenten krijgen geen studiepunten voor SLB (SLB is wel ondergebracht bij het project). Er zijn ook geen duidelijke beoordelingscriteria aanwezig. Uitleg over doelstellingen en bijvoorbeeld over reflectie wordt nauwelijks aangereikt. De SLB'ers van opleiding D worden getypeerd als betrokken en helpend, maar er zijn verschillen in stijl; de meeste SLB'ers werken sterk 'volgens het boekje' en focussen vooral op opdrachten die gemaakt moeten worden, een kleiner aantal richt zich meer op de persoon.

#### Praktijkgerichtheid, vraaggerichtheid en loopbaandialoog

De praktijkgerichtheid van de opleiding is gering. Studenten gaan in het 3e jaar pas op stage en in de eerste 2 jaar komen de studenten erg weinig in contact met de werkelijke beroepspraktijk. Ze werken wel aan praktische opdrachten, maar dat gebeurt vrijwel altijd voor en binnen Saxion. De vraaggerichtheid van de opleiding is ook niet zo groot. Studenten kunnen in de eerste 2 jaar geen vakken kiezen. Binnen vakken hebben studenten wel keuzevrijheid, bijvoorbeeld bij projecten (keuze in onderwerp of rol binnen project). De individuele gesprekken (loopbaandialoog) gaan over studievoortgang, feedback richting opleiding en af en toe over persoonlijke ontwikkeling en toekomst. De SLB'ers geven aan dat de focus op de loopbaan van de student beperkt is. De SLB'ers hebben voorafgaand een agenda: doornemen van de voortgang, eventuele huiswerkopdrachten, en mogelijke verbeterpunten of problemen van studenten. Uitkomsten van SLB activiteiten (opdrachten, klassikale zaken) worden beperkt besproken, vooral vanwege gebrek aan tijd. Het POP wordt wel redelijk uitgebreid besproken. Praktijkervaringen worden niet of nauwelijks besproken tijdens de individuele gesprekken.

### 2.4.2 Reflectieprocessen van studenten

Er wordt niet heel bewust gestuurd op reflectie van studenten. Er zijn wel een paar opdrachten uit het boekje dat reflectie van studenten vraagt, en natuurlijk is dit ook van belang bij het opstellen van het POP, maar echt een groot aandeel heeft het niet. Althans formeel in het programma. Het is afhankelijk van de SLB'er in hoeverre reflectie echt aan bod komt. Een van de SLB'ers geeft bijvoorbeeld aan dat hij het wel duidelijk centraal stelt, zowel in zijn klassikale bijeenkomsten als tijdens de individuele gesprekken. Volgens studenten komt reflectie meer aan bod bij procesbegeleiding, waar het project bijvoorbeeld wordt geëvalueerd en beoordeeld.

Uit de reflectieverslagen en POP's blijkt dat studenten zelfstandig reflecteren tot een bepaald niveau. Zo zien we dat ze niet alle elementen uit het synthesemodel even uitgebreid hanteren. Studenten maken eigenlijk nauwelijks gebruik van echte concrete betekenisvolle ervaringen, om daar iets uit te leren of te begrijpen, en om daar weer een verbetering op aan te brengen voor de toekomst. De studenten geven wel bepaalde inzichten weer

(bewustwording van iets). Studenten beschrijven bijvoorbeeld wat ze goed of minder goed kunnen, of wat ze leuk vinden. Deze beschrijving blijft echter redelijk oppervlakkig. Er wordt niet gesproken over waar iets dan precies vandaan komt of wat er anders aan zou kunnen. De stap naar verbeterpunten ontbreekt of is niet voldoende uitgewerkt. Ook bij het omschrijven van de leerdoelen in het POP komen studenten niet altijd toe aan een concrete uitwerking van de stappen die ondernomen moeten worden om een leerdoel te halen. Als we ten slotte kijken naar het proces van verwerking zien we dat de docenten hier weinig mee doen. Er worden weinig modellen aangeboden om studenten te helpen bij de verwerking van concrete ervaringen, of bij het zetten van bepaalde stappen om iets te verbeteren of te bereiken. Ook wordt er weinig ingezet op een dialoog met de docent om echt in te gaan op deze verschillende aspecten. Uit de reflectieverslagen blijkt echter dat er een schat van informatie beschikbaar is om dieper op in te gaan tijdens de individuele gesprekken, en om echte diepgang in het reflectieproces aan te brengen. Een veel gehoord argument is echter ook dat dit vanwege tijdgebrek niet aan bod komt.

### 2.4.3 Evaluatie SLB en reflectie

De meeste studenten vinden SLB prettig, omdat er iemand is waar ze bij terecht kunnen als er problemen zijn bijvoorbeeld, of dat er iemand is die wat meer van jou weet dan de andere docenten. Een aantal studenten geeft ook aan dat het vooral voor studenten met 'problemen' handig is.

"Tja, voor mij is het niet echt nodig maar ik denk dat het voor sommige studenten wel heel handig is. Die meer moeite met de studie hebben ofzo..."

Het idee om opdrachten en gesprekken optioneel aan te bieden wordt meerdere malen geopperd.

Vrijwel alle studenten geven verder aan dat ze weinig hebben aan de opdrachten die ze moeten maken uit het boekje 'Competentiemanagement'.

"Die opdrachten uit het boekje vind ik niks, dat is echt vaag. Je moet van die vragenlijsten invullen en een tabel maken, maar ja... dat vind ik altijd zo... Wordt je ook in zo'n hokje gestopt, terwijl ik overal wel iets mee heb ofzo."

Ook wordt aangegeven dat de opdrachten uit die boekjes nauwelijks worden behandeld, waardoor er helemaal niks mee gebeurt. Reflectie vindt dan wel plaats, maar is niet effectief en ook niet diepgaand.

Wat de studenten regelmatig noemen is de mogelijkheid om meer in de groep zelf te bespreken. Dat reflectie op jezelf en op anderen meer in zo'n situatie plaatsvindt. Een enkeling geeft aan dat ze het misschien een beetje saai vinden maar dat ze hen wel aan het denken zetten.

De SLB'ers geven aan dat er te weinig tijd beschikbaar is voor SLB, waardoor er soms minder diep of minder uitgebreid op zaken kan worden ingegaan terwijl ze dat misschien wel zouden willen.



## 2.5 Opleiding E

### 2.5.1 Kenmerken SLB leeromgeving

#### Organisatie en type SLB'er

De SLB van opleiding E bevat de volgende activiteiten en instrumenten:

- groepsbijeenkomsten met oefeningen en activiteiten
- individuele gesprekken tussen SLB'er en student (3 x per jaar)
- POP en portfolio met opdrachten, reflectieverslagen over het afgelopen kwartiel en studiecontract
- boekje 'Competentiemanagement', van Grit e.a. (vrijwillig)

Tijdens de groepsbijeenkomsten wordt er aan het POP en portfolio gewerkt, en worden er soms oefeningen gedaan. In het POP staan verwijzingen naar de opdrachten van het boekje van Grit e.a. die studenten kunnen gebruiken als ze dat willen. De studenten krijgen 3 studiepunten voor SLB, beoordelingscriteria zijn echter niet duidelijk uitgewerkt. Uitleg over doelstellingen van instrumenten of bijvoorbeeld reflectie is nauwelijks aanwezig.

De SLB'er van opleiding E wordt getypeerd als open, iemand die voor je klaar staat. Ze is echter vooral met informatie verstrekken bezig, en wat minder met persoonlijke zaken.

#### Praktijkgerichtheid, vraaggerichtheid en loopbaandialoog

De opleiding biedt in de eerste 2 jaar van de opleiding nauwelijks praktijkervaring. Studenten komen alleen tijdens de opdracht 'Werkveldoriëntatie' in aanraking met de 'echte' praktijk. Hiervoor bezoeken ze 2 bedrijven en schrijven een verslag. In het 3e jaar gaan de studenten op stage. Studenten geven aan dat ze meer willen weten over mogelijkheden van de opleiding omdat ze een onduidelijk beroepsbeeld hebben. Daarnaast is de opleiding weinig vraaggericht. De studenten hebben bij een enkel vak wel de mogelijkheid iets te kiezen (bijvoorbeeld het onderzoeksonderwerp) maar verder niet. De individuele gesprekken (loopbaandialoog) richten zich op de voortgang en ontwikkeling van de student, eigenschappen van de student en toekomstwensen. De agenda wordt grotendeels door de SLB'er bepaald. Uitkomsten van SLB activiteiten of praktijkervaringen worden niet of nauwelijks behandeld. De studenten geven aan dat ze in hun POP leerdoelen formuleren maar dat er niets mee wordt gedaan. De SLB'er geeft aan dat ze graag wil focussen op een persoonlijk reflectieproces tijdens de gesprekken, maar komt hier niet aan toe.

### 2.5.2 Reflectieprocessen van studenten

Binnen de SLB van opleiding E staat reflectie duidelijk centraal. Er zijn verschillende opdrachten en studenten moeten nadenken over de onderwerpen 'Wie ben ik?', 'Wat wil ik?' en 'Wat kan ik?'

Uit de portfolio's en POP's (met daarin verschillende opdrachten) blijkt dat de studenten best veel over inzichten praten. Bijvoorbeeld wat voor hen belangrijk is of wat bij hen past. Een voorbeeld: "Ik leer het meest als de leerstof relevant is voor de praktijk en door demonstraties." Deze inzichten worden echter niet bewust gekoppeld aan bepaalde ervaringen en er wordt ook niet altijd wat mee gedaan voor de toekomst. Het meest belangrijke is echter dat de inzichten en ervaringen van studenten niet worden besproken (er vindt dus geen optimale verwerking plaats).

Het mooie aan het POP en een aantal andere opdrachten is, dat er veel vragen centraal staan en veel inzicht niveaus aan bod komen (wie ben ik, welke normen en waarden heb ik, hoe leer ik, wat kan ik, wat vinden anderen van mij). Wederom vindt er echter weinig

diepgang plaats doordat de verwerking niet optimaal is. Dit ligt voor een deel aan de opzet van de opdrachten, maar ook aan de dialoog met de docent (interne en externe dialoog!)

Een ander voorbeeld punt is dat er bepaalde opdrachten worden gegeven (bijvoorbeeld verkennen basiscompetenties, jaarverslag) waarin er wel veel wordt teruggeblikt en waarbij soms inzichten worden beschreven, maar waarbij er niet wordt gekeken naar een vervolg. In het jaarverslag wordt er bijvoorbeeld veel teruggeblikt maar wordt niet gekeken naar alternatieven of actiepunten. En de nog te ontwikkelen competenties die studenten beschrijven worden niet meegenomen in het POP. Er is dus niet zoveel verbinding tussen SLB opdrachten en er is ook geen continue reflectiecyclus aanwezig. Er zijn overigens veel mogelijkheden om de koppeling te leggen met de andere vakken (in dit geval bijvoorbeeld drama).

### 2.5.3 *Evaluatie SLB en reflectie*

SLB gaat volgens de studenten veel over informatieverstrekking, en die informatie krijgen ze vaak in grote mate (waardoor het saai wordt). Bijvoorbeeld over toetsing, inschrijvingen en andere praktische dingen. Volgens de studenten is die informatie ook op internet te vinden. Leuker vinden ze het om opdrachten of spelletjes over je zelf te doen, zodat je jezelf leert kennen. Dat hebben ze ook een aantal keren gedaan, en dat vinden ze de leukste lessen. Studenten geven verder aan dat de individuele gesprekken vooral van belang zijn als het minder goed gaat, omdat ze vooral focussen op studievoortgang.

“SLB is vooral gericht op je opleiding. Hoe gaat het, welke richting wil je op en welke vervolgopleiding bijvoorbeeld. Over je toekomstige beroep of werkplek wordt niet echt gesproken.”

Een duidelijk punt dat naar voren komt is dat de studenten nog erg weinig zicht hebben op het werkveld, en daar wel graag veel meer over willen weten.

“We hebben nog geen goed beeld van het werkveld. Ik zou meer willen weten over wat wij laten kunnen doen. Dat is voor mij een grote vage vlek. Het zou voor mij logisch zijn om eerst praktijk ervaring op te doen voordat je kunt gaan kiezen. Praktijkervaring zit ook niet echt bij andere vakken.”

Reflecteren doen de studenten volgens hen zelf wel, maar dat gaat vooral over hun gedrag (dus wat ze doen en eventueel beter zouden kunnen doen). Het gaat nauwelijks over motieven, talenten, persoonlijke zaken. Dat mag volgens de studenten wel meer centraal staan.

## 2.6 Successen of gemiste kansen?

Op basis van de kwalitatieve analyses bij de verschillende opleidingen zoals gepresenteerd in de overzichten hierboven is een conclusie getrokken door de bevindingen te schalen aan de hand van ons effectief reflectieproces model. In Tabel 2 is voor elke opleiding aangegeven hoe de opleidingen scoren op de kenmerken van de leeromgeving, de reflectieprocessen van studenten, en de evaluatie van SLB, volgens de indeling: een succes ( ++ ), matig succes ( + ), neutraal ( +/- ), een matig gemiste kans ( - ) of een gemiste kans ( -- ).

Elementen		Opleiding A	Opleiding B	Opleiding C	Opleiding D	Opleiding E
SLB leeromgeving	Organisatie & type SLB'er	++	+/-	++	+/-	+
	Praktijkgerichtheid, vraaggerichtheid & loopbaandialoog	+/-	--	+	-	-
Reflectieprocessen	Betekenisvolle ervaring	+	--	++	-	--
	Verwerking	+/-	--	+/-	-	-
	Inzicht	+	+/-	+	+	+
	Actie-, verbeterpunten	+	-	+	+/-	+/-
Evaluatie SLB		+/-	+/-	++	+/-	+/-

Tabel 2 Successen en gemiste kansen.

### 3. Conclusies

Hieronder bespreken we de conclusies die we kunnen trekken n.a.v. de resultaten uit het onderzoek. We geven eerst antwoord op onderzoeksvraag 2, de wijze van reflecteren door studenten, en gaan daarna in op de kenmerken van de SLB programma's (onderzoeksvraag 1) waarbij we ook de successen en gemiste kansen (onderzoeksvraag 3) formuleren.

#### 3.1 Reflectieprocessen studenten

Hieronder bespreken we de conclusies die we kunnen trekken n.a.v. de resultaten rondom de reflectieprocessen van de studenten van de vijf opleidingen. Daarmee geven we een antwoord op onderzoeksvraag 2: *'Wat is de wijze van reflecteren van studenten in de betreffende opleidingen?'*.

##### **Gebruiken van een betekenisvolle ervaring**

Wat we veel zien in de producten van studenten is dat ze van allerlei zaken beschrijven die we zouden kunnen definiëren als *inzichten*. Bijvoorbeeld, dat ze erachter zijn gekomen dat ze bepaalde drijfveren hebben, competenties waar ze goed of minder goed in zijn, of wat ze ergens van vinden. Deze 'bewustwording', of dat wat ze beschrijven in bijvoorbeeld reflectieverslagen, wordt echter nauwelijks gekoppeld aan concrete ervaringen. Er wordt dus niet expliciet beschreven welke ervaring er aan ten grondslag ligt, waardoor de persoon tot dat inzicht komt. Een van de belangrijkste vaardigheden bij reflectie is het kunnen 'opsporen' van een dergelijke ervaring. Voor sommige personen gaat dit automatisch, maar anderen reflecteren nauwelijks op bewuste, toegankelijke wijze, of misschien zelfs helemaal niet. We zien in ieder geval in de casussen dat het voor veel studenten niet gebruikelijk is om een betekenisvolle ervaring 'op te sporen' en die dan te gebruiken. Docenten helpen studenten daar ook niet bij, en ook de programma's van het merendeel van de opleidingen zijn vaak niet gericht op het opdoen van betekenisvolle praktijkervaringen.

##### **Het komen tot en benoemen van bepaalde inzichten**

De meeste studenten beschrijven verschillende inzichten in de producten die ze moeten opleveren (bv.. POP, reflectieverslag of portfolio). Veel van deze inzichten worden echter op redelijk oppervlakkige manier beschreven. Dat betekent dat studenten bijvoorbeeld wel iets beschrijven over zichzelf, maar dat de context (en argumenten daarvoor) nauwelijks duidelijk worden (zie ook paragraaf: gebruiken van een betekenisvolle ervaring). Daarnaast zien we dat veel inzichten worden beschreven in termen van gedrag of vaardigheden, en veel minder op de niveaus van persoonlijke interesses, waarden en normen, motieven of overtuigingen. Het gaat dus veelal over wat een student al wel of niet kan en waar nog aan gewerkt moet worden, en veel minder over waar hij/zij nu enthousiast van raakt of niet, en welke motieven of persoonlijke interesses hij/zij heeft ten aanzien van het (beoogde) beroep.

Tot slot zien we dat er veel inzichten worden beschreven, maar dat er in de gesprekken vaak niet wat mee wordt gedaan (bv. het reflectieverslag bij opleiding D, waar inzichten in worden geformuleerd maar waar tijdens de individuele gesprekken niets mee wordt gedaan). Er dan niet meer gekeken of die inzichten 'terecht' zijn, maar ook niet in hoeverre die inzichten kunnen worden gebruikt voor bepaalde acties.

##### **Verwerking van betekenisvolle ervaringen en inzichten**

Bij veel opleidingen zien we dat het element 'Verwerking' niet volledig invulling krijgt. Er worden op sommige plekken zeker wel instrumenten of activiteiten aangeboden of gesprekken gevoerd, maar daarin komt het proces van verwerking zoals dat voor reflectie van belang is vaak niet uitgebreid aan bod. Er is bijvoorbeeld nog niet overal een duidelijke

externe dialoog aanwezig waarbij de SLB'er ook echt vragen stelt om dieper in te gaan op bepaalde praktijkervaringen van studenten, of op opdrachten die zijn gemaakt. Zo'n externe dialoog heeft als doel om te abstraheren, om samen met een student te kijken of er bepaalde zaken uit een praktijkervaring te halen zijn die iets zegt over hem of haar als persoon (bepaald kenmerk, kwaliteit of drijfveer); om tot inzicht te komen. Maar ook om samen met een student te kijken naar inzichten die zijn opgedaan en wat daarmee (richting de toekomst) gedaan kan worden in de vorm van acties en verbeteringen. Er wordt dus niet altijd goed teruggekeken maar ook niet altijd goed vooruit.

#### **Formuleren van acties of verbeterpunten**

Het formuleren van acties of verbeterpunten komt in alle opleidingen wel aan bod, maar bij de ene opleiding wordt er veel meer op gefocust dan bij de andere. Ook zien we dat bij één van de opleidingen heel sterk wordt gefocust op het formuleren van acties of leerdoelen, en dat studenten daar over opmerken dat ze het nut hiervan niet zien. De leerdoelen die studenten moeten formuleren worden hier niet altijd gekoppeld aan betekenisvolle ervaringen, en/of waardevolle inzichten van studenten. Het formuleren van de leerdoelen wordt dan als opdracht voor het behalen van een deel van de opleiding gezien en niet als verbeteracties voor henzelf. Daardoor krijgen de studenten het gevoel dat ze leerdoelen aan het formuleren zijn omdat het moet.

Bij de opleidingen waar (veel) minder de nadruk op leerdoelen wordt gelegd, zien we dat er ook weinig gebeurt met de inzichten die worden opgedaan. Er wordt wel over gepraat of geschreven, maar er vloeien geen vervolgacties uit voort waardoor het reflecteren stopt bij iets te weten komen over jezelf.

#### **Cyclus wordt niet als geheel doorlopen**

Tot slot willen we nog ingaan op het feit dat er op vrijwel geen enkele plek het reflectieproces als geheel, van betekenisvolle ervaring, via inzicht, naar actie (zie Figuur 4) ook zo wordt doorlopen. Op een aantal plekken wordt er maar aan een aantal elementen aandacht besteedt. Dan wordt er bijvoorbeeld wel gereflecteerd op een betekenisvolle ervaring, maar wordt er niet gekeken naar toekomstige acties, of wordt er vanuit een inzicht wel naar actie geredeneerd maar ligt er geen ervaring aan ten grondslag. Reflecteren is niet alleen terugkijken of nadenken over iets dat is geweest, maar ook een middel om te (leren) handelen in toekomstige situaties. Daarom is het van belang om het hele proces af te maken. Op sommige plekken wordt wel aan alle elementen aandacht besteed, maar worden elementen niet echt aan elkaar gekoppeld. Er worden bijvoorbeeld wel actiepunten geformuleerd, maar die zijn niet gekoppeld aan de inzichten die uit een ervaring naar boven zijn gekomen. De elementen staan als het ware los van elkaar (ook vaak in verschillende opdrachten/activiteiten).

## **3.2 Kenmerken SLB leeromgeving**

Hieronder bespreken we de conclusies die we kunnen trekken n.a.v. de resultaten rondom de reflectieprocessen van de studenten van de vijf opleidingen. Daarmee geven we een antwoord op onderzoeksvraag 1: *'Welke kenmerken hebben de SLB programma's van de betreffende opleidingen en in hoeverre zijn deze kenmerken gericht op het stimuleren van reflectie?'* en beschrijven de successen en gemiste kansen die we kunnen identificeren.

#### **Organisatie SLB en type SLB'er**

We kunnen concluderen dat de vijf opleidingen redelijk verschillen in de wijze van organisatie van SLB en reflectie. Opleiding A en C (en in iets mindere mate opleiding E) hechten veel belang aan de inzet van SLB voor de ontwikkeling van studenten en ook het

stimuleren van reflectie binnen SLB. Deze opleidingen gebruiken verschillende instrumenten en richten zich ook binnen klassikale bijeenkomsten en binnen gesprekken op reflectie van studenten t.a.v. hun persoonlijke ontwikkeling. De ene opleiding focust daarbij wat meer op professionele ontwikkeling (reflectie op uitvoering van taken, waar ben ik goed in, wat kan ik wel en niet goed) dan op persoonlijke ontwikkeling (wat zeggen bepaalde situaties over mij, wat is voor mij belangrijk, waar wil ik in de toekomst naartoe). **Succesvol** zijn ze in ieder geval in het duidelijk beschrijven van opdrachten, vaak ook gekoppeld aan beoordelingscriteria, en is het voor de studenten duidelijk dat reflectie een belangrijk onderdeel is van het curriculum (en SLB).

Opleidingen B en D zijn veel minder duidelijk gericht op het 'vormgeven' van een uitgebreide leeromgeving voor SLB, en stellen reflectie ook minder centraal. Zij hebben wel SLB, maar richten dat nog voornamelijk in op de studievoortgang van studenten en het begeleiden van studenten bij mogelijke problemen (studiebegeleiding i.p.v. loopbaanbegeleiding). Zij gebruiken geen tot weinig instrumenten om studenten te laten reflecteren op hun persoonlijke ontwikkeling. Zij gebruiken bijvoorbeeld opdrachten als 'hoe maak ik een betere planning voor mijn huiswerk', en gebruiken geen opdrachten om inzicht te verkrijgen voor de student als persoon met zijn/haar kwaliteiten, motieven en talenten. Hier ligt voor deze opleidingen nog zeker een **kans**, om SLB ook wat meer te focussen op reflectie in het kader van loopbaanontwikkeling.

Wat verder opvalt, is dat er veel individueel door studenten moet worden gereflecteerd. Studenten moeten zelf een POP maken, reflectieverslag schrijven, opdrachten maken, enz. Af en toe worden er wel klassikale activiteiten georganiseerd waarbij er bijvoorbeeld plaats is voor reflectie (denk aan een kwaliteitspel in groepsverband spelen) maar deze activiteiten worden niet altijd gekoppeld aan het individuele POP of portfolio. Hier ligt wederom een **kans**, door reflectie activiteiten vaker in groepsgebonden situaties te laten plaatsvinden.

Als we kijken naar de typering van de SLB'ers zien we dat een aantal SLB'ers door studenten vooral getypeerd worden als persoonlijk geïnteresseerd in de student, betrokken, open en prettig om mee te praten. Bij een aantal opleidingen worden SLB'ers getypeerd als adviseurs of informatieverstrekkers. Eigenlijk horen we over beide 'type' SLB'ers positieve geluiden van studenten, maar geven de studenten van de 'persoonlijke' SLB'ers vaker aan ook over persoonlijker dingen te praten (bijvoorbeeld over de binnenste lagen van het model van Bateson, zie figuur 3). Verder horen we weinig geluiden over het betrekken van studenten bij het netwerk van de SLB'ers in de beroepspraktijk. In het kader daarvan ligt er een **kans** voor opleidingen, bijvoorbeeld door bewuster om te gaan met het selecteren van SLB'ers (bijvoorbeeld potentiële SLB-ers die aangeven echt bij de student als persoon betrokken te zijn en geïnteresseerd is in talentontwikkeling, of die een netwerk hebben in de beroepspraktijk).

#### **Praktijkgerichtheid- en vraaggerichtheid**

Wat opvalt is dat drie van de vijf opleidingen (B, D en E) nauwelijks praktijkervaringen hebben ingebouwd in de eerste 2 jaar van de opleiding. De studenten van deze opleiding doen af en toe wel mee aan een project, bezoeken 1 of 2 bedrijven voor een 'wereldoriëntatie' of krijgen wellicht een opdracht 'van buiten', maar daar blijft het bij. Praktijkervaringen worden zodoende weinig gebruikt om op te reflecteren. Veel docenten van deze opleidingen geven aan dat hun studenten de 'boze buitenwereld' nog niet altijd aan kunnen, en dat ze pas in het 3<sup>e</sup> jaar op stage gaan omdat ze dan echt de bagage hebben om aan het werk te gaan en een bedrijf ook iets te bieden. Tegelijkertijd zien we dat de studenten van deze opleidingen aangeven dat ze juist behoefte hebben aan meer zicht op die beroepspraktijk. De weinige contacten die ze ervaren met de praktijk waarderen ze heel erg en ze zouden graag meer ervaringen in/met de beroepspraktijk opdoen. Het lijkt er op dat de opleidingen niet de mogelijkheden zien om op een creatieve manier toch praktijk in

de eerste 2 jaren van de opleiding te verwerken. Ze lijken te denken dat praktijkervaring alleen door stage kan, of dat studenten nog niets te bieden hebben aan bedrijven of andere mogelijke organisaties. Daarbij zien we dat, als studenten dan wel praktijkervaring opdoen, er vaak wordt gereflecteerd op taak- of procesniveau en niet op persoonsniveau. Daarmee bedoelen we dat er dan vooral wordt gekeken naar de vaardigheden van studenten (wat ging er wel goed, wat niet?) en veel minder naar kwaliteiten, talenten of motieven (wat vond je leuk? waar was je echt goed in, ten opzichte van anderen?). Er ligt een belangrijke **kans** voor deze opleidingen om praktijkervaring toch, op een creatieve manier, ook in de eerste jaren van de opleidingen vorm te geven.

Dat er weinig mogelijkheden zijn voor praktijkervaringen betekent overigens niet dat er geen reflectie kan plaatsvinden, want ook binnen de opleiding zelf en in hun privéleven doen studenten betekenisvolle ervaringen op. Echter, als we kijken naar het belang van reflectie binnen loopbaanleren, zijn betekenisvolle ervaringen die zijn verworven in de daadwerkelijke beroepspraktijk vaak het meest relevant. Dit biedt namelijk de mogelijkheid om de persoonlijke ontwikkeling van de student echt te koppelen aan de professionele ontwikkeling.

Bijna alle opleidingen hebben weinig mogelijkheden tot vraagsturing. Binnen de vakken kunnen de meeste studenten wel vaak wat kiezen (qua projectonderwerpen o.i.d.) maar dit is niet uitgebreid aanwezig. Pas in het 3<sup>e</sup> jaar komt er wat meer ruimte voor vrije keuze vakken of minoren. Als uitkomst van reflectieprocessen zien we wel dat studenten van een aantal opleidingen leerdoelen of actiepunten formuleren, maar deze worden nooit heel specifiek gekoppeld aan een bepaalde actie richting een keuze voor een andere invulling van het curriculum o.i.d. De koppeling tussen actiepunten of leerdoelen, en het invullen van een mogelijke vrije keuze wordt dus niet vaak gemaakt. Hiervoor zijn ook **kansen** te formuleren. Door meer in te zoomen op vraagsturing krijgen studenten meer kans om hun eigen individuele loopbaan te realiseren, en worden ze ook gemotiveerd om zelf (beargumenteerde) keuzes te maken en automatisch na te denken over wat ze willen. Dit betekent overigens niet dat het gehele curriculum op de schop moet, en flexibel moet worden. Het gaat er ook om dat docenten en opleidingen flexibeler om kunnen gaan met bepaalde opdrachten en de invulling daarvan. Bijvoorbeeld dat studenten verschillende rollen in projecten mogen kiezen, eigen inhoud voor opdrachten of projecten mogen kiezen (binnen het bestaande kader).

### Loopbaandialoog

We zien dat bij alle vijf opleidingen individuele SLB gesprekken plaatsvinden tussen SLB'er en student. Ook qua frequentie (aantal per studiejaar) komen deze veelal overeen. De ene opleiding neemt voor een gesprek wat meer tijd dan de andere. Gesprekken variëren tussen 10 - 30 minuten.

De vorm en inhoud van deze gesprekken verschilt bij de vijf opleidingen. Bij opleiding B en D (en in mindere mate E) focussen de gesprekken vooral op de studievoortgang en ontwikkeling van de student binnen de studie, welke problemen studenten ervaren, welke richting ze moeten kiezen, etcetera. Deze onderwerpen komen bij opleiding A en C ook aan bod, maar daar gaan de gesprekken bewust ook in op de talenten, motieven en ambities van studenten. Hier krijgt het 'loopbaan' aspect van SLB wat meer de aandacht, in plaats van alleen de studievoortgang. Dit kunnen we definiëren als een **succes**. We zien dat bij opleiding A daarbij vooral de nadruk ligt op de professionele ontwikkeling (wie ben ik en wat kan ik in relatie tot het beroep waarvoor ik leer). Bij opleiding C zien we daarbij ook een duidelijke focus op de persoonlijke ontwikkeling, en gaat SLB bijvoorbeeld ook heel duidelijk over wat zijn mijn normen en waarden als individu en hoe pas ik dat toe in mijn werk, wat voor persoon wil ik zelf zijn, en wat wil ik daarmee in mijn beroep, wat past er dan goed bij mij en hoe kan ik mijn talenten het beste inzetten.

Verder zien we dat er nog meer ingezet zou kunnen worden op reflectieprocessen van studenten, in die zin dat het proces van 'verwerking' echt aan bod komt. Er worden op sommige plekken wel instrumenten of activiteiten aangeboden of gesprekken gevoerd, maar daarin komt het proces van verwerking zoals dat voor reflectie van belang is niet altijd uitgebreid aan bod. Er ligt een **kans** in het beter bespreken van de betekenisvolle ervaringen. SLB'ers zouden betere vragen kunnen stellen om dieper in te gaan op praktijkervaringen van studenten, of op reflectie opdrachten die zijn gemaakt, en die meer te koppelen aan bijvoorbeeld álle lagen uit het model van Bateson (zie figuur 3). Dat betekent niet alleen maar te focussen op vaardigheden of taken maar ook op motieven, overtuigingen of normen en waarden. Ook zou meer met studenten kunnen worden gepraat over de wijze waarop bepaalde inzichten tot zinvolle leerdoelen of activiteiten kunnen worden geleid. De SLB'er zou beter met de studenten moeten terugkijken (diepgaandere vragen daarover stellen, en bijvoorbeeld van meerdere kanten iets bekijken) maar ook (tegelijkertijd) vooruit moeten kijken, door samen met de student alternatieven of keuzes te bespreken.



## 4. Ontwerpcriteria

Op basis van het theoretisch kader dat is ontwikkeld en de conclusies van het voorliggende onderzoek, kunnen we ontwerpcriteria benoemen voor het vormgeven van SLB leeromgevingen. Hiermee beantwoorden we onderzoeksvraag 4: *'Welke ontwerpcriteria kunnen we formuleren ten aanzien van een stimulerende leeromgeving voor zinvolle reflectie?'*

Als we kijken naar het theoretisch kader van dit onderzoek ten aanzien van de leeromgeving voor zinvolle reflectie binnen SLB, zien we al een aantal 'ontwerpcriteria' verwoord staan. Denk bijvoorbeeld aan het gebruiken van praktijkervaringen in de opleiding, het bieden van mogelijkheden tot vraagsturing, en een goede organisatie van instrumenten. Deze elementen zijn echter nog niet erg concreet uitgewerkt. Met behulp van de resultaten van dit onderzoek kunnen we deze elementen verder concretiseren in daadwerkelijke ontwerpcriteria, en andere ontwerpcriteria toevoegen (extra aspecten die in de theorie nog niet zo duidelijk aangeduid werden). Niet alle 'extra' ontwerpcriteria zijn overigens rechtstreeks te herleiden naar dit onderzoek, maar zijn door voortschrijdend inzicht en andere onderzoeken geformuleerd en wel belangrijk om hier te vermelden. Hieronder werken we de verschillende ontwerpcriteria uit voor zinvolle reflectie binnen SLB.

### Organisatie

- Ontwikkel samen in het team van SLB'ers een visie over de inzet en het doel van SLB. Bijvoorbeeld door na te denken over de verschillen tussen persoonlijke vs. professionele ontwikkeling, of studiebegeleiding vs. loopbaanbegeleiding (Waar wil je als opleiding op focussen? En hoe? Missen we zaken in het programma als we ook sterk willen focussen op loopbaanaspecten en persoonlijke ontwikkeling?)
- Breng structuur en logica in het SLB programma aan door het te baseren op alle stappen uit het reflectieproces (van betekenisvolle ervaring tot toekomstige actie)
- Breng structuur en logica in het SLB programma aan door instrumenten en activiteiten duidelijk met elkaar in verbinding te brengen en ze te koppelen aan de stappen uit het reflectieproces (Welke opdrachten leveren bijvoorbeeld informatie op voor een volgende opdracht of activiteit? En over welke stap uit het reflectieproces gaat een specifieke opdracht of activiteit?)
- Probeer verschillende instrumenten en activiteiten uit om te komen tot bijvoorbeeld het ontdekken van een betekenisvolle ervaring, of het verwerken daarvan. Voor de verschillende stappen in het reflectieproces kun je denken aan mindmappen of storytelling, of laat studenten zelf brainstormen over interessante manieren om te reflecteren
- Maak gebruik van groepsactiviteiten om samen te reflecteren, en maak gebruik van feedback op elkaar in een groep (laat studenten bijvoorbeeld in groepjes een dialoog voeren over welke vragen zij nog hebben ten aanzien van het beroep, waarom, en welke ervaringen zij hebben met bepaalde beroepen/werkvelden)
- Koppel uitkomsten uit gezamenlijke activiteiten duidelijk terug in de individuele lijn (laat de uitkomsten uit groepsactiviteiten ook goed terugkomen in het individuele gesprek of bijvoorbeeld in een individueel verslag zoals het pop of portfolio)
- Probeer meer diepgang in opdrachten te realiseren door goede verwerkings- of 'doorvraag' vragen, gericht op betekenisvolle ervaringen
- Formuleer beoordelingscriteria die ook rekening houden met de kwaliteit en volledigheid van het reflectieproces (denk bijvoorbeeld niet alleen aan 'kan leerdoelen formuleren' maar ook aan 'verbindt het leerdoel aan een concreet inzicht en een betekenisvolle ervaring')

- Gebruik modellen (van bijvoorbeeld Korthagen, figuur 1) als kapstok en biedt ze als optie aan als studenten daar behoefte aan hebben ('just-in-time' informatie of structuur aanbieden)
- Leg duidelijk(er) de koppeling tussen SLB en andere vakken, niet alleen formeel maar juist als het gaat om het proces. Wat valt t.a.v. reflectie onder het gewone onderwijs en wat doen we binnen SLB? En hoe gebruiken we de (reflectie)ervaringen uit de andere vakken binnen SLB?

#### *Type SLB'er*

- De SLB'er is een rolmodel als het gaat om reflecteren. Dat betekent dat de SLB'er zelf ook inzicht heeft in zijn eigen kwaliteiten, talenten en motieven, en laat zien dat hij/zij de reflectiecyclus kan toepassen op zichzelf.
- De SLB'er is geïnteresseerd in de persoonlijke ontwikkeling van de student. Dat betekent dat hij/zij niet alleen focust op de professionele ontwikkeling (hoe wordt mijn student zo goed en gauw mogelijk de HBO professional waar we voor opleiden), maar focust ook op de persoonlijke ontwikkeling van studenten (en hun loopbaan).
- De SLB'er is coach en begeleider, en focust niet alleen op gedrag en vaardigheden van studenten, maar ook op talenten, motieven en overtuigingen (binnenste lagen van Bateson, zie figuur 3)
- Laat SLB'ers zelf duidelijk zijn over hun eigen talenten, motieven en kwaliteiten, en heb als manager/teamleider daarover ook gesprekken met de SLB'ers
- Geef de mogelijkheid en ruimte voor studenten om zelf SLB'ers te kiezen

#### *Praktijkgerichtheid*

- Begin in leerjaar 1 en 2 al met loopbaanexploratie van studenten en biedt daarvoor 'levensechte' praktijkervaringen aan
- Laat studenten *op verschillende manieren* en *op verschillende plekken* praktijkervaring opdoen gedurende de gehele opleiding
- Probeer de studenten aan te zetten tot opdoen van ervaringen buiten de opleiding
- Gebruik deze praktijkervaringen bewust om op te reflecteren

#### *Vraaggerichtheid*

- Zorg dat de reflectie geen doel op zich is maar stimuleer studenten om ook echt sturing te geven aan hun (leer)loopbaan
- Ga met studenten in op mogelijke invullingen voor hun leervragen of leerwensen voor de toekomst aansluitend bij hun motivatie
- Probeer daarin niet alleen te kijken naar mogelijkheden binnen vrije ruimte of bijvoorbeeld minoren, maar ook naar mogelijkheid buiten deze standaard 'vrije invullingen'
- Biedt niet per se een volledig flexibel curriculum aan, maar probeer als individuele docent binnen vakken, projecten of opdrachten flexibiliteit te creëren (bijvoorbeeld door het vervullen van een specifiek gekozen rol, of inhoud van een opdracht/project)

#### *Loopbaandialoog*

- Zie de student als gelijke partner in het gesprek (focus dus op een *dialog*!)
- Probeer de student het tempo en de inhoud van het gesprek te laten bepalen en laat de student zelf bedenken wat van belang is om te bespreken
- Praat met de student over interesses/ambities/dromen
- Praat over betekenisvolle ervaringen (ervaringen die er toe doen voor de student)
- Maak de student bewust van individuele kwaliteiten en talenten (dat wil zeggen: benadruk de individuele talenten van de student)
- Praat met de student over zijn/haar beelden van het beroep

- Als studenten bepaalde inzichten beschrijven in een verslag of tijdens het gesprek zelf, vraag dan duidelijk naar de ervaringen daar achter
- Bespreek de 'inzichten' of andere beschrijvingen die ze formuleren (op papier of in een gesprek) en vraag daarop door
- Vraag naar leerwensen van de student
- Ga met studenten bewust in op bepaalde acties richting de toekomst, om ze te 'activeren'
- Bied hulp/geef suggesties bij het zetten van stappen voor toekomst/leerplan

Zoals aangegeven kunnen deze ontwerpcriteria bijdragen aan een zinvolle reflectie binnen SLB. Hierbij is het belangrijk te benoemen dat deze criteria niet 'heilig' zijn maar juist richting beogen te geven aan de invulling van het SLB curriculum. Opleidingen kunnen de criteria gebruiken als handvatten om reflectie binnen SLB vorm te geven of aan te scherpen.

*Het lectoraat Innovatief en Effectief Onderwijs is op dit moment bezig met het ontwikkelen van een webtool waarin de elementen en ontwerpcriteria uit het model voor reflectie en de SLB leeromgeving verder worden uitgewerkt. In deze webtool zullen concrete handvaten aangeboden worden om de ontwerpcriteria in de praktijk te realiseren. Denk bijvoorbeeld aan verschillende oefeningen die gebruikt kunnen worden voor een loopbaandialoog ten behoeve van de stap 'Verwerking' binnen reflectie.*

*Wilt u hierover meer informatie? Neem dan contact op met Kariene Mittendorff: [k.m.mittendorff@saxion.nl](mailto:k.m.mittendorff@saxion.nl).*

## Literatuur

- Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, Mass: Addison Wesley.
- Bailey, T.R., Hughes, K.L. & Moore, D.T. (2004). *Working Knowledge. Work-Based Learning and Education Reform*. New York: RoutledgeFarmer.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine Books.
- Brooks, L., Cornelius, A., Greenfield, E. & Joseph, R. (1995). The Relation of Career Related Work or Internship Experiences tot the Career Development of College Seniors. *Journal of Vocational Behavior*, 46, 332-349.
- Bruijn, E. de (2006). *Adaptief beroepsonderwijs. Leren en opleiden in transitie*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Den Boer, Mittendorff & Sjenitzer, T. (2004). *Beter Kiezen. Onderzoek naar keuzeprocessen van jongeren in het vmbo en mbo*. Delft: Deltapunt
- Den Boer, B & Stukker, E. (2012). *Leren kiezen voor je loopbaan. Onderzoek naar de herinrichting van het keuzeproces voor beroep en opleiding in West Brabant*. Etten-Leur: ROC West Brabant.
- Gerretsen, C. (2011). Van verplicht nummer naar talentgericht coachen. *Tijdschrift voor Coaching*, nr. 2, juni 2011.
- Groen, M. (2011). *Reflecteren de basis (2e druk)*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Halem, van, N., Leeuw, de, H. & T. Stuu (2008). *Zakboek Werkbegeleiden in Zorg & Welzijn*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77, 81-112.
- Kinkhorst, G. (2010). Didactische ontwerpregels voor reflectieonderwijs. *Onderwijsinnovatie*, maart 2010.
- Korthagen, F.A.J. (2001). *Waar doen we het voor? Op zoek naar de essentie van goed leraarschap*. Utrecht: WCC. Oratie Universiteit Utrecht.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11, 47-71.
- Kuijpers, M. & Meijers, F. (2009). *Studieloopbaanbegeleiding in het hbo: mogelijkheden en grenzen*. 's-Gravenhage: De Haagse Hogeschool, Lectoraten en onderzoek.
- Loon, van F. (2011). *'Actions speak louder than words?' Reflection in career conversations at the AKA training: Making the abstract concrete*. Dissertation London: Roehampton University.

- Luken, T. (2010). *Loopbaanbegeleiding schiet de lerende voorbij*. Amsterdam: Luken Loopbaan Consult.
- Meijers, F. & Kuijpers, M. (2007). De creatie van een krachtige loopbaangerichte leeromgeving: monoloog, dialoog of dialoog? *Handboek Effectief Opleiden*, 11.7-9., september 2007.
- Meijers, F., Kuijpers, M. & Winters, A. (2010). *Leren kiezen, kiezen leren. Een literatuurstudie*. 's-Hertogenbosch: ECBO.
- Miles, M.B. & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Mittendorff, K., Jochems, W., Meijers, F., & den Brok, P. (2008). Differences and similarities in the use of the portfolio and personal development plan for career guidance in various vocational schools in The Netherlands. *Journal of Vocational Education and Training*, 60, 75-91.
- Mittendorff, K. (2010). *Career conversations in senior secondary vocational education*. Eindhoven: Proefschrift TU Eindhoven.
- Mittendorff, K. (2011). *De docent als loopbaanbegeleider*. Intern paper Mittendorff Onderwijsadvies- en Onderzoeksbureau.
- Mittendorff, K., den Brok, P. & Beijaard, D. (2011). Students' perceptions of career conversations with their teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27, 515-523.
- Vos, H. en Vlas, H. (2000). *Reflectie en actie*. Universiteit Twente OC-DOC 11 mei 2000.
- Wijers, G. & Meijers, F. (1996). Career guidance in the knowledge society. *British Journal of Guidance and Counseling*, 24, 185-198.
- Yin, R. (2008). *Case study research. Design and methods*. London: Sage Publications.
- Zijlstra, W., & Meijers, F. (2006). Hoe spannend is het hoger beroepsonderwijs? *TH&MA – Tijdschrift voor Hoger Onderwijs & Management*, 13, 53-60.

## Bijlagen

Bijlage 1. Interviewleidraad studenten

Bijlage 2. Interviewleidraad docenten

Bijlage 3. Interview analyseformulier

Bijlage 4. Document analyseformulier

Bijlage 5. Reflectieproducten analyseformulier

## Bijlage 1. Interviewleidraad studenten

*Even introductie geven over onderzoek: vertellen dat we bezig zijn met een onderzoek naar de kwaliteit van SLB binnen Saxion, en naar de reflectieprocessen van studenten.*

Onderwerpen voor het interview (telkens doorvragen of ze ergens een concreet voorbeeld van kunnen geven):

### De SLB leeromgeving als geheel

- 1) Wat zien de studenten als het *doel van SLB*?
- 2) Praktijkgerichtheid:
  - a) Krijgen de studenten veel mogelijkheden om praktijkervaringen op te doen?
  - b) En wordt daar met de studenten over gepraat? Worden deze praktijkervaringen bijvoorbeeld gebruikt tijdens SLB?
- 3) Vraaggerichtheid:
  - a) Hebben de studenten mogelijkheden om zelf onderwerpen of vakken te kiezen?
  - b) Hoeveel mogelijkheden hebben ze om zelf invulling te geven aan hun opleiding?
- 4) Loopbaandialoog:
  - a) Inhoud van de gesprekken: gaan de gesprekken vooral over...
    - i) Studievoortgang
    - ii) Hoe de student zelf in elkaar zit (karakter, talenten) en wat hij/zij in de toekomst wil doen/bereiken
    - iii) Werkperspectieven, loopbaanactiepunten
  - b) Vorm van de gesprekken: hoe gaan de gesprekken...
    - i) Wie bepaalt agenda/inhoud van het gesprek?
    - ii) Zijn de gesprekken vooral:
      - (1) Helpend (voelt men zich begrepen, goede relatie, vertrouwen)
      - (2) Reflecterend en actiefmakend (uitgedaagd tot nadenken en verbetering van handelen)
      - (3) Adviserend (krijgt men advies en informatie)
      - (4) Beoordelend (hebben ze het gevoel dat ze er voor de docent zitten, en dat er wordt gekeken hoe goed ze iets doen?)
- 5) Type SLB'er:
  - a) Hoe zien zij hun SLB'er? (vertrouwenspersoon? studiebegeleider? persoonlijke coach?)
  - b) Bepaald type?
- 6) Evaluatie t.a.v. SLB – wat vinden ze ervan?
  - a) Algemene indruk van SLB
  - b) Wat zou er anders/beter kunnen?

### Reflectie (vragen doornemen met modellen erbij)

- 1) Kennen ze het model van Korthagen of een dergelijke cirkel met dit soort stappen?
- 2) Doorlopen ze deze stappen wel eens met hun SLB'er of tijdens SLB? (gaat het dus over **ervaringen** die ze hebben opgedaan, **blikken** ze daarop **terug**, en bedenken ze **verbeteringen**?)
- 3) Op welk niveau wordt er gereflecteerd? (over welke lagen van Bateson hebben de studenten het met hun SLB'er of tijdens SLB over dit soort vragen?)

## Modellen reflectie

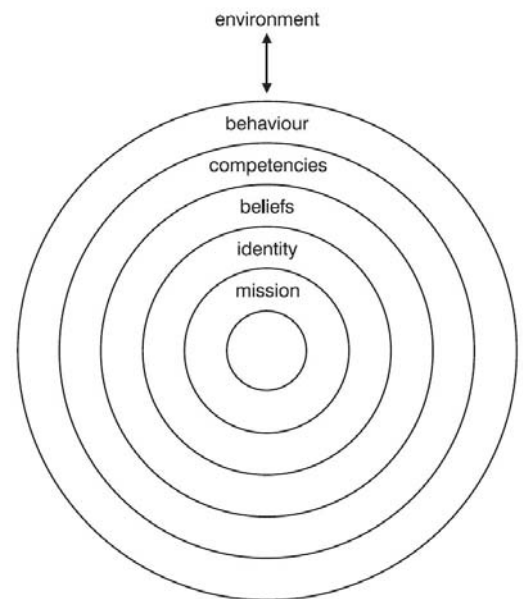
### Korthagen



### Bateson

Kernvragen bij de 'lagen' van het reflectiemodel zijn:

1. Omgeving.
  - a. Waar reageer ik op, wanneer en met wie?
2. Gedrag.
  - a. Wat doe ik, hoe handel ik?
3. Bekwaamheden.
  - a. Wat kan ik?
  - b. Hoe pak ik het aan?
4. Overtuigingen.
  - a. Waarom doe ik iets?
  - b. Wat vind ik belangrijk?
5. Identiteit.
  - a. Wie ben ik, wat is mijn levensdoel?
  - b. Welke persoonlijke doelen streef ik na in deze situatie?
  - c. Welke rol neem ik aan?
6. Betrokkenheid.
  - a. Van waaruit handel ik?
  - b. Wat motiveert mij?
  - c. Wat wil ik bereiken in mijn leven?





## Bijlage 2. Interviewleidraad docenten

*Even introductie geven over onderzoek: vertellen dat we bezig zijn met een onderzoek naar de kwaliteit van SLB binnen Saxion, en naar de reflectieprocessen van studenten.*

Onderwerpen voor het interview (telkens doorvragen of ze ergens een concreet voorbeeld van kunnen geven):

### De SLB leeromgeving als geheel

- 1) Doel t.a.v. SLB
- 2) Praktijkgerichtheid
  - a) Hoeveel stages en hoe lang
  - b) De mate waarin de student in zijn of haar studie te maken krijgt met de praktijk van het beroep waarvoor zij/hij studeert (bijvoorbeeld of men te maken heeft met levensechte problemen)
  - c) Of er aandacht wordt besteed aan de beroepswerkelijkheid en of de school stimuleert dat men ervaringen opdoet buiten school?
- 3) Vraaggerichtheid
  - a) Hebben studenten in het leerprogramma keuze in wat ze willen leren?
- 4) Loopbaandialoog
  - a) Inhoud van de gesprekken (in hoeverre de gesprekken gaan over de studievoortgang, over zelf en toekomstbeelden en over concrete acties gericht op werk en loopbaan)
    - i) Studievoortgang
    - ii) Zelf- en toekomstbeeld
    - iii) Werk en loopbaanactie
  - b) Vorm van de gesprekken
    - i) Wie bepaalt agenda, inhoud gesprek?
    - ii) Hoe kunnen de gesprekken qua vorm worden getypeerd?
- 5) Welke rol zien zij voor zichzelf als SLB'er?
  - i) Helpend
  - ii) Reflecterend en actiefmakend
  - iii) Adviserend
- 6) Instrumenten die worden gebruikt
  - a) Welke instrumenten?
  - b) Hoe worden instrumenten gebruikt?

### Reflectie

Wijze waarop docenten:

- Betekenisvolle ervaring gebruiken (ingaan op praktijkervaring en praten over gevoel/emotie)
- Verwerken van ervaring, verwerken van bepaalde inzichten
- Stimuleren tot opdoen van inzicht
- Aanzetten tot toekomstige actie

- Diverse lagen van reflectie behandelen (Bateson)

**Bijlage 3. Interview analyseformulier**

Opleiding:	
Datum:	
Aantal respondenten:	
Interview afgenomen door:	
Onderwerp	Typerende citaten
De SLB leeromgeving als geheel	
1. Organisatie en doel van SLB	
2. Praktijkgerichtheid	
3. Vraaggerichtheid	
4. Loopbaandialoog	
5. Evaluatie SLB	
Reflectie	
1. Organisatie en doel reflectie	
2. Herkenbaarheid model Korthagen	
3. Lagen van Bateson	
Overige opmerking	

**Bijlage 4. Document analyseformulier**

<i>Elementen voor analyse</i>	<i>Factoren</i>	<i>Naam document</i>	<i>Pag. nr.</i>	<i>Beschrijving</i>
<b>Context/organisatie</b>	Klassikale lessen en individuele gesprekken? (hoe vaak? gesprekken gepland?)			
	Instrumenten (digitaal/boeken)			
	Opbouw/organisatie activiteiten SLB (curriculum)?			
	Beoordelingscriteria aanwezig?			
	Studiepunten?			
	Andere vakken van invloed/belang voor SLB? Hoe wordt dit geïntegreerd?			
<b>Doelen SLB</b>	Doelen uitgelegd/instructie/opdeling activiteiten			
	Doelen aangegeven door studenten			
	Doelen aangegeven door docenten			
<b>Opleidingskenmerken</b>	Praktijkgerichtheid (Zijn er mogelijkheden tot het opdoen van praktijkervaringen?)			
	Vraaggerichtheid (Zijn er mogelijkheden tot vraagsturing?)			
<b>Loopbaan-dialogoog</b>	Inhoud (studievoortgang, loopbaan (werk en stage), persoonlijk, andere bezigheden)			
	Vorm (wie maakt agenda)			
	Uitkomsten van instrumenten worden inhoudelijk besproken			
	Praktijkervaringen worden besproken			
<b>SLB'er</b>	SLB-rol (helpend, adviserend, beoordelend, aanspreekpunt, facilitator)			
	SLB-type (hoe wordt de docent getypeerd)			
<b>Reflectie van studenten</b>	Niveau van reflectie (Bateson)			
	Wijze van reflectie (Korthagen, Groen)			
<b>Evaluatie SLB</b>	Verbeterpunten			
	Positieve feedback			

**Bijlage 5. Reflectieproducten analyseformulier**

<b>Context reflectieopdracht:</b>
Reflecteren op:
Reflecteren in welk vak:
Reflecteren in welke activiteiten:
Niveau van reflectie:
Methode van reflectie:
Korthagen:
- handelen
- terugblikken
- bewustwording
- alternatieven ontwikkelen
- uitproberen
Bateson:
7. Omgeving.
a. Waar reageer ik op, wanneer en met wie?
8. Gedrag.
a. Wat doe ik, hoe handel ik?
9. Bekwaamheden.
a. Wat kan ik?
b. Hoe pak ik het aan?
10. Overtuigingen.
a. Waarom doe ik iets?
b. Wat vind ik belangrijk?
11. Identiteit.
a. Wie ben ik, wat is mijn levensdoel?
b. Welke persoonlijke doelen streef ik na in deze situatie?
c. Welke rol neem ik aan?
12. Betrokkenheid.
a. Van waaruit handel ik?
b. Wat motiveert mij?
c. Wat wil ik bereiken in mijn leven?
Bespreken van reflectie:
Verbeterpunten reflectie: