

**Van gewoonte naar ritueel
Inzetten van puntreflectie die bijdraagt aan bewust handelen van studenten
bloemsierkunst**

**From habit to ritual
Using pointreflection that contributes to conscious actions of floral design
students**

Janneke Camps
Master Leren en Innoveren



Aeres University of Applied Sciences
Mansholtlaan 18, 6708 PA Wageningen

Onderzoeksbegeleider Joan van den Ende



Aeres University of Applied Sciences
Mansholtlaan 18, 6708 PA Wageningen

Opdrachtgever Malou Willemars

Van gewoonte naar ritueel Inzetten van puntreflectie die bijdraagt aan bewust handelen van studenten bloemsierkunst

From habit to ritual Using pointreflection that contributes to conscious actions of floral design students

Samenvatting

In dit onderzoek is bekeken of een interventie, gebaseerd op puntreflectie, bijdraagt aan bewust handelen in het werkproces van studenten. Samen met studenten, één docent en de onderzoeker, is een interventie ontworpen en de werking hiervan onderzocht. Eerst is het interventieontwerp, dat experimenteel van aard is, uitgetoetst. De inhoud is hierdoor rijp genoeg bevonden om de interventie voor twee cycli verder te onderzoeken. In alle gevallen kon de interventie in de praktijk worden uitgevoerd, maar er zijn ook aanpassingen nodig geweest. Tijdens de ontwikkeling van de interventie zijn de aanpassingen verder uitgewerkt om beoogde mechanismen bij de student optimaal uit te lokken. De studenten geven aan dat de interventie helpt bij het ontdekken van nieuwe inzichten en dat ze bewuster zijn over handelingen in het werkproces. Gedurende het onderzoek zijn meerdere lagen naar boven gekomen: niet alleen een ontwikkeling van de interventie, maar ook een ontwikkeling van docent en studenten. Door vaker de interventie uit te voeren, worden de betrokkene vertrouwd met de stappen en het doel van de interventie. Daarmee kan in een vervolgonderzoek onderzocht worden hoe de student zelf een interventie kan inzetten.

Abstract

This study has investigated whether an intervention, based on point reflection, contributes to conscious action in the work process of students. Students, one teacher and the researcher collaborated on designing the intervention and on investigating its effects. First, the intervention design, which is experimental of character, was tested. The content was therefore considered mature enough to further investigate the intervention for two cycles. In all cases, the intervention could be carried out in practice, but adjustments were also necessary. During the development of the intervention, the adjustments were further elaborated in order to optimally elicit the intended mechanisms from the students. The students indicate that the intervention helps to discover new insights and that they have become more aware of actions in the work process. During the research several layers emerged: not just a development of intervention, but also a development of the teacher and students. By performing the intervention more often, the person concerned becomes familiar with the steps and the goal of the intervention. This will enable a follow-up study to investigate how students can deploy an intervention themselves.

Inleiding

De geschiedenis van Aeres Hogeschool Wageningen (AHW) ligt in de agrarische sector en het hoger onderwijs. Het is een opleidingsinstituut dat zich richt op onderwijs, onderzoek en het delen en toepasbaar maken van kennis. AHW draagt bij aan de ontwikkeling van toekomstgerichte, innovatieve professionals. Professionals die in staat zijn om verantwoorde beslissingen te nemen in een complexe wereld, met natuurlijk talent voor duurzaam handelen (<https://www.aereshogeschool.nl/over-aeres-hogeschool>). AHW biedt, op zowel niveau 5 als niveau 6, de vakrichting bloemsierkunst aan. Niveau 5, de tweejarige opleiding “Associate degree (Adbk)”, leidt op tot de professionele beroepsbeoefenaar. Niveau 6, de vierjarige bacheloropleiding, leidt op tot docent bloemsierkunst en kennismanager.

De curricula van zowel de Adbk als de vierjarige bacheloropleiding bestaan uit beroepssituaties en worden beschreven als professionele situaties waarin een toekomstige beroepsbeoefenaar moet kunnen functioneren. De opdrachten en inhoud van een beroepssituatie zijn zodanig ontwikkeld dat ze deels binnen school en deels op de werkplek worden uitgevoerd. Het werkveld en de lesinhoud zijn op deze manier met elkaar verbonden.

Een professional in de bloemsierkunst, de bloemsierkunstenaar, wordt door de vakgroep, bestaande uit vakdocenten bloemsierkunst, gedefinieerd als iemand die zich kan onderscheiden in het werkveld door het maken van bewuste keuzes. Uit gesprekken met alumni blijkt dat het grootste deel van de studenten Adbk in het werkveld terecht komt bij een functie passend bij een niveau 4 (mbo-niveau). Enerzijds doordat banen op niveau 5 en 6 niet voor het oprapen liggen, maar anderzijds ook doordat vaak gekozen wordt voor een werkplek tijdens de studie die achteraf of tijdens het werkplekleren niet voldeed aan de ambities van de student. Uit gesprekken met

toekomstige studenten, tijdens voorlichtingsdagen van Adbk, blijkt de wens om zich te onderscheiden in het werkveld, een belangrijke reden om te kiezen voor een opleiding Adbk. De praktijkervaring van de vakgroep leert dat wanneer een student niet wordt begeleid in het leren hoe keuzes bewust worden gemaakt, hij keuzes gaat maken die meer voor de hand liggen waarbij er een 'gewoonte' ontstaat in het maken van bloemwerk. Waar het bij een gewoonte gaat om gebruikelijke of onveranderlijke en vaak onbewust uitgevoerde activiteiten of procedures, spreekt men van een ritueel wanneer handelingen veel bewustere en meer symbolisch worden uitgevoerd gericht op het verwerken en/of een plek geven van processen (Van Grinsven et al., 2021).

De vakgroep ambieert een uitstroom van studenten Adbk die bewuster keuzes maakt en daarmee in staat zijn een gewoonte te kunnen doorbreken dat volgens Van Grinsven et al. bijdraagt aan handelingen die ritualiseren in iets significant. Met deze ambitie, is de vakgroep op zoek naar een innovatie dat hieraan bijdraagt (Van Grinsven et al., 2021). De vakgroep kenmerkt en ziet een professional voor zich die reflecteert op zijn eigen handelen en die ernaar streeft een waarderende bijdrage te leveren aan zijn omgeving en de context. Hij kan met bestaande materialen een onderscheid maken in het ontwerpen van bloemwerk en weet te handelen in nieuwe toekomstige situaties in het werkveld. Volgens de vakgroep draagt het bewust handelen bij aan groei van creativiteit, het ontwikkelen van een professionele identiteit en een gevoel van eigenaarschap. De vaardigheden die nodig zijn om in dit werkveld als bloemsierkunstenaar een onderscheid te maken (persoonlijke communicatie, 26 februari 2020).

Om een professional in de bloemsierkunst te worden, moet de student naast eerder genoemde kenmerken het vakmanschap goed verstaan. Daarom biedt AHW in het curriculum het zogeheten groenatelier aan. Dit is één volledige dag in de week, waarin de studenten onder begeleiding, praktisch aan de slag gaan met het maken van bloemwerk. Een voorbeeld van een invulling van zo'n dag is het binden van een boeket. De docent neemt een week vooraf de opdracht met de groep door en geeft een instructie voor de voorbereiding van materialen. Met deze informatie bereiden de studenten zich thuis voor op het komende groenatelier. Het groenatelier start met een praktische instructie van de docent en de studenten werken aan de opdracht. Tijdens het werken worden de studenten begeleid en kunnen ze feedback krijgen. Na het werkproces wordt het boeket gezamenlijk besproken en geëvalueerd. Vervolgens volgt de instructie weer voor het volgende groenatelier. Deze manier van leren sluit aan bij de behoefte van de doelgroep die gericht is op de praktijk, namelijk 'leren door te doen', oftewel ervaringsleren (Ruijters, 2017).

Volgens Ruijters (2017) is een van de valkuilen van ervaringsleren de neiging om te sturen op gewenste leeruitkomsten in plaats van het persoonlijke leerproces centraal te stellen. Het persoonlijke werk- en leerproces, dat plaatsvindt in het groenatelier, behoeft aandacht. Dit is belangrijk voor het groenatelier omdat deze gezien kan worden als een veilige leeromgeving waar het persoonlijke leerproces samen verkent kan worden en waar studenten zich kunnen voorbereiden, aan de hand van oefeningen en opdrachten, op toekomstige professionele situaties. Groen (2011, in Meijers et al., 2014) zegt dat persoonlijk professioneel gedrag in toekomstige professionele situaties verbeterd kan worden door weerspiegeling, reflectie, van bewustzijn en begrip van eigen acties en gedrag.

Uit praktijkobservaties en persoonlijke ervaring in dit groenatelier, is opgevallen dat er nauwelijks reflectie, een belangrijk component van bewust handelen, plaatsvindt tijdens het werkproces. Tijdens het maken van een bloemwerk wordt door de docent en soms door een medestudent, feedback gegeven en vervolgens bespreekt de docent het eindresultaat, de leeruitkomst. Daarmee gaat de evaluatie veelal over het eindresultaat en is die minder gericht op het proces. Uit de praktijkervaring blijkt dat vele handelingen door de student, leidend naar het eindresultaat, vanuit een gewoonte worden gemaakt en wordt er, soms zo snel mogelijk, toegewerkt naar een enkele oplossing in plaats van een idee uitproberen of verbeelden. Dit wordt lineair denken genoemd en is een manier die op vele scholen wordt geleerd (Den Dekker, 2019). Dit past minder goed bij de beoogde professional, omdat het bewust worden van het handelen in een werkproces juist zou bijdragen aan het maken van onderscheid in het werkveld.

Een vervolgesprek met de vakgroep, hoe men de definitie van een professional beoogt, leverde de volgende conclusie op: er is te weinig aandacht voor reflecteren op het werkproces in het eerste studiejaar, maar dat is wel wenselijk en nodig voor het tweede studiejaar. Het verantwoorden waarom keuzes zijn gemaakt en waarom zo is gehandeld, wordt in het tweede jaar van de opleiding expliciet gemaakt. De student wordt dan bevraagd en beoordeeld op deze verantwoording door middel van opdrachten en portfolio's.

Om het proces van reflecteren, dat bijdraagt aan bewust handelen en nu nog impliciet blijkt te zijn, te expliciteren in het groenatelier en verder te faciliteren, heeft de onderzoeker samen met één vakdocent en de eerstejaarsstudenten Adbk, voorafgaand aan dit onderzoek, een vooronderzoek gedaan. Tijdens een periode van drie maanden is een cyclus van een aantal interventies ontwikkeld en uitgetoetst om het reflecteren in het werk- en leerproces van het groenatelier te expliciteren. Voor deze interventie is literatuur geraadpleegd over reflectiemethodes, oftewel reflectietools, die als doel hebben bewustzijn te kweken dat een reflectieve houding versterkt (Bennamar et al., 2011). De onderzoeker heeft, op basis van de uitgangspunten, de context van het groenatelier en de doelgroep, gekozen voor puntreflectie: een reflectietool dat de student helpt, door middel van het voeren van een dialoog, door toevoegen van begrippen die de blinde vlekken blootleggen en perspectiefuitwisseling, zijn handelen en gemaakte stappen zichtbaar te maken.

Op basis van praktijkervaring, de context en literatuur is op drie verschillende momenten de interventie tijdens het werkproces in het groenatelier uitgetoetst. De onderzoeker heeft samen met deze vakdocent en

studenten na elke cyclus de interventie geëvalueerd en verbeterd. Deze experimentele evolutie van drie cycli heeft uiteindelijk geleid tot een interventie die rijp genoeg is bevonden door de vakdocent, studenten en onderzoeker om verder te ontwikkelen.

Dit onderzoek richt zich op wat deze interventie nodig heeft gehad om de actiestappen, interventies die de docent uitvoert tijdens de interventie, te optimaliseren, zodat de mechanismen, die bijdragen aan het bewust handelen optimaal worden uitgelokt. In het onderzoek wordt ook duidelijk of deze mechanismen wel bijdragen aan het bewust handelen.

De praktijkvraag luidt: *Op welke manier kan de reflectietool, gebaseerd op puntreflectie, een bijdrage leveren aan de bewustwording van handelen zodat deze handelingen veranderen in iets betekenisvol waarmee de student zich kan onderscheiden in het werkveld?*

Theoretisch kader

AHW betoogt dat zij bijdragen aan de ontwikkelingen van professionals die in staat zijn om verantwoorde beslissingen te nemen in een complexe wereld, met natuurlijk talent voor duurzaam handelen. Uit gegevens over de Aeres-strategie (persoonlijke communicatie, 20 januari 2022) blijkt dat de visie van AHW berust op de pijlers van kennis creëren, collectief leren en reflecteren in een sociaal-cultureel platform en het opleiden van professionals die zich bewust zijn van hun handelen en gemaakte keuzes. Het nemen van deze verantwoorde beslissingen sluit aan bij een van de kenmerken zoals de vakgroep bloemsierkunst een professional beoogt. Zij zien een professional in de bloemsierkunst voor zich die zich bewust is van de handelingen die hij uitvoert in zijn werkproces. In het groenatelier is gebleken dat het leren het meest plaatsvindt door ervaringsleren en aansluit bij de doelgroep. In deze paragraaf wordt ingegaan op de componenten die het ontwerp van de interventie onderbouwen en verklaren waarom ze bijdragen aan het bewust handelen.

Het reflecteren op deze praktijkervaring vormt volgens Ruijters (2017) het onderdeel van het ervaringsleren. Er zijn verschillende omschrijvingen van reflecteren terug te vinden in de literatuur. De omschrijving die Siegers noemt lijkt het meest aan te sluiten bij het ervaringsleren en de werkwijze van AHW: “reflecteren is terugbuigen op werkervaring, ze binnen dat kader vanuit een andere gezichtshoek bekijken en er daardoor nieuwe betekenis aan toekennen” (Siegers, 2002). Zoals de vakgroep een professional beoogt en Groen (2020) het beschrijft, doet de student ervaring op, kijkt hierop terug, haalt eruit wat belangrijk is en past het nieuwe gedrag toe in nieuwe situaties.

Ervaringsleren kent een cyclisch proces waar de stappen actie-reflectie-(her)ontwerp gemaakt worden. De student krijgt door te reflecteren inzicht in zijn eigen gedrag en handelen en door een wisselwerking tussen dit gedrag, handelen en de context, verbetert hij zijn praktijk en vergroot hij zijn persoonlijke effectiviteit. Dit is het leren over jezelf in relatie met ervaringen, context, leren met anderen en in het hier-en-nu (Ruijters, 2017; Scharmer, 2009). In navolging van Bandura (2005, in Schaap et al., 2013) wordt persoonlijke effectiviteit gedefinieerd als sturing kunnen geven aan de effecten van het eigen gedrag dat door reflecteren inzichtelijk wordt gemaakt. Door reflecteren wordt de student zich bewust van zijn handelen en de keuzes die hij heeft gemaakt.

De vakgroep stelt dat inzicht op eigen keuzes maken en het handelen nodig is om de student zo goed mogelijk voor te bereiden op het snel veranderende werkveld. Daarvoor is inzicht in enerzijds praktijkkennis van belang en anderzijds kennis over eigen leren (Flavell, 1979). Leren door enkel te praktiseren leidt niet altijd tot verdiepend inzicht in de praktijk, noch je eigen leerproces, maar hoogstens een toename van praktijkkennis (Ruijters, 2017). Groen (2008) benoemt dat reflecteren via bewustwording van eigen gedrag tot inzicht leidt in de beweegredenen voor en de uitvoering van dit eigen handelen in betekenisvolle situaties. Groen (2011, in Meijers et al., 2014) stelt dat als iemand een bepaald gevoel krijgt over een bepaalde situatie of ervaring, diegene zich daardoor bewust wordt dat zich een betekenisvolle situatie voordoet. Door nieuw gedrag, dat is bepaald door inzicht op eigen handelen, ontdek je welk handelen het best bij je past, maar ook welk handelen effectief en efficiënt is.

Reflectie op het handelen vereist een aantal voorwaarden. Groen (2008) noemt rust, jezelf ruimte geven, bezinning, tijd, concentratie en abstractievermogen. Deze voorwaarden komen vaak niet vanzelf, je moet ze organiseren (Spruyt et al., 2011). Er wordt dan niet op persoonlijke problemen gereflecteerd, maar op problemen tijdens werk- en leerproces. Volgens Verdonchot & Volberda valt met name bij innovatie van werk- en leerprocessen en samenwerkingsvormen nog veel winst te behalen en blijven tot nu toe veel kansen onbenut (Kessels & Verdonchot, 2011). Door stil te staan, afstand te nemen, en dan het proces en de methode gezamenlijk te evalueren, ontstaat er een betekenisvolle situatie. Scharmer (2015) noemt, in Theory U, de blinde vlek die zorgt voor selectief luisteren, je niet altijd zegt wat je denkt en ziet wat je wilt zien. De oorzaak van deze blinde vlek is te vinden in het feit dat men wel vaak op de hoogte is van de wijze waarop een proces verloopt of dient te verlopen, maar vaak niet op de hoogte is van de bron waaruit een proces is ontstaan. Door afstand nemen en bewustwording wordt de mens in staat gesteld om vat te krijgen op deze bron en datgene wat zich in de toekomst ontwikkelt om van daaruit fundamenteel nieuwe ideeën te creëren en vorm te geven (Senge et al., 2015).

Wanneer afstand nemen expliciet gebeurt, door dat dit wordt gefaciliteerd, kan de student, de reflector, zijn eigen handelen beschouwen vanuit een soort helicopterview. Door het handelen van een afstand te beschouwen, wordt het proces zichtbaar en worden patronen, gewoontes en gemaakte stappen, helder (Groen, 2020). Volgens Bennamar leidt een stap achteruit zetten in de actie tot het begrijpen van de ervaring en de

gemaakte stappen. De reflector is dan in staat om zich los te maken van de betrokkenheid in het werk- en leerproces en er ontstaat een mate van objectiviteit, ook wel objectief observator genoemd (Bennamar, 2004).

De actie, om objectief te waarnemen, wordt volgens Van Halem et al. (2008) bepaald door de reflectie. Het gaat in reflectie niet alleen om evalueren, ontvangen van feedback en terugkijken op hoe je iets hebt gedaan, maar ook om gemaakte overwegingen en dus keuzes die bewust worden gemaakt, toe te passen. Het onderliggende idee is dat als je weet waarom je iets doet, je ook in staat bent om bewuster te veranderen, te handelen of keuzes te maken. Door het reflecteren wordt de ervaring geëvalueerd, geanalyseerd en in een nieuwe betekenisvolle context geplaatst en kan worden gerealiseerd als de actie voorafgaat aan de reflectie (Ruijters, 2017). De student kan zowel reflecteren in actie, als op actie. Hierbij vindt reflectie in actie plaats terwijl de actie plaatsvindt, terwijl reflectie op actie gebeurt op de gebeurtenis die heeft plaatsgevonden. Dit laatste type reflectie heeft de grootste impact wanneer afstand genomen wordt in het werkproces en niet na het werkproces (Leijen, 2019).

Reflectie heeft volgens Procee & Visscher-Voerman (2004) als doel impliciete keuzes te expliciteren, te onderzoeken welke kwaliteit ze hebben en te leren 'betere' keuzes te maken. Om kennis te kunnen toepassen in nieuwe situaties, een vaardigheid die een professional van AHW zou moeten beheersen, zal deze opgedane kennis geëxpliciteerd moeten worden. Kessels (2000) benoemt dat het persoonlijk leerproces sterk afhankelijk is van een aantal opvattingen. Hij benoemt dat kennis belangrijk is, hoe je erachter komt wat eigenlijk het probleem is dat om een oplossing vraagt, op welke manier je invloed kunt uitoefenen op leerprocessen en hoe de interactie met de omgeving daarbij een rol speelt. Dit vraagt om diepgaand nadenken over een ervaring om relaties, gevolgen en verbanden binnen het eigen werk- en leerproces inzichtelijk te krijgen (Procee & Visscher-Voerman, 2004).

Diepgaand nadenken kan worden bereikt door de reflectiefasen van Kolb en Korthagen, die horen bij het ervaringsleren. De vijf fasen zijn: actief experimenteren (handelen, doen), concreet ervaren wat er gebeurde (stilstaan en afstand nemen), reflectief waarnemen wat er gebeurd is (terugblikken), abstracte generalisatie (bewustwording van essentiële aspecten) en alternatieven ontwikkelen en daaruit kiezen. Na de vijfde fase wordt deze kennis uitgetest in nieuwe situaties, met andere woorden: wordt weer actief geëxperimenteerd (Vos & Vlas, 2000; Koole et al., 2016). Wanneer deze fasen worden geëxpliciteerd in het werk- en leerproces tezamen met de opvattingen die Kessels (2000) benoemt, zal de student geholpen worden bij het inzichtelijk krijgen van opgedane kennis.

Reflectie, om inzicht te krijgen op het werk- en leerproces, kan gezien worden als een bewuste en doelgerichte activiteit waarbij je naar aanleiding van een gebeurtenis of situatie in dialoog treedt met jezelf of een ander en vereist minimaal twee partijen. De ene partij heeft ervaring opgedaan en wil die al reflecterend onderzoeken, de andere partij, de reflectiepartner, is daarbij behulpzaam. Het vraagt van de reflectiepartner ondersteuning en tegelijk kritisch op wat gezegd wordt, waarbij hij gebruik kan maken van verschillende invalshoeken (Procee & Visscher-Voerman, 2004). Een dergelijke dialoog met een ander kan helpen bij het zichtbaar maken van je eigen vakmanschap op het moment dat impliciete veronderstellingen en manieren van handelen, blootgelegd worden (Spruyt et al., 2011).

In de dialoog is het belangrijk om diepgang te vinden om te voorkomen dat er snel naar oplossingen wordt gezocht, zonder dat reflectie plaatsvindt. Hiervoor is systematiek in de reflectie belangrijk en zijn er diverse reflectietools ontwikkeld waaronder puntreflectie (Procee & Visscher-Voerman, 2004). Bij puntreflectie wordt gebruik gemaakt van een dialoog tussen twee personen of meerdere personen waarbij de situatie vanuit andere invalshoeken, perspectieven, bekeken wordt, doordat de reflectiepartner begrippen oftewel reflectiepunten, inbrengt. Met deze tool kunnen mechanismen, door verschillende stappen, interventies, uitgelokt worden. Een mechanisme geeft antwoord op de vraag waarom de interventie leidt tot gewenste uitkomst. De beschrijving van een mechanisme bestaat vaak uit een aantal processtappen (Van Aken & Andriessen, 2012).

Mechanismen zoals afstand nemen, evalueren, voeren van een dialoog en reflecteren, dragen bij aan het bewust handelen in het werkproces, de beoogde uitkomst. Met deze reflectieve benadering wordt de ander ook geholpen om impliciete kennis te expliciteren. Dit is essentieel omdat pas als de subjectieve kennis, opgedaan tijdens een ervaring, deze woorden krijgt en het gedeeld kan worden met anderen zodat perspectiefuitwisseling plaatsvindt (Procee & Visscher-Voerman, 2004).

Om de subjectieve kennis te ontdekken kan de student evalueren door gebruik te maken van inzichtvragen. Dit zijn vragen die er op gericht zijn om de student inzicht te geven op de gevolgtrekkingen en consequenties van het werkproces (Castelijns et al., 2011). Inzicht krijgen op het werkproces vraagt dan in de dialoog ook om technieken die helpen bij het verwoorden van ideeën en concepten. Nonaka (in Ruijters, 2012) noemt het gebruik maken van perspectiefuitwisselingen, met behulp van metaforen, analogieën, begrippen en verhalen om met elkaar in gesprek te gaan over subjectieve kennis en ervaringen, helpend om ze samen betekenis te geven.

Ruijters (2017) benoemt dat zonder perspectiefuitwisselingen verstarring ontstaat en hierdoor zijn de mogelijkheden om te leren uiteindelijk beperkt. Schön (in Ruijters, 2012) beschrijft dat door 'Reflectie-in-actie' en de student daar zijn 'kennis-in-actie' naar boven haalt, nieuwe beschrijvingen of 'frames' ontstaan. Waarbij in samenwerking met anderen naast eigen 'frames' ook andere 'frames' kunnen worden onderzocht. Mezirow (2018) stelt dat perspectieven onderbouwd kunnen worden door een gesprek aan te gaan, waarbij men open staat voor andere veronderstellingen en er referentiekaders verschoven kunnen worden wat leidt tot *reframing*. Een van de vijf leervoorkeuren van Ruijters (2006, in Vermaak & Caluwé, 2019) is *participeren*: leren in dialoog,

samen met anderen, door een opdracht uit te voeren, iets samen te ondernemen en collectief betekenis te geven. De gedachte is dat je leren vooral samen met anderen doet. De Jong zegt hierover dat op basis van het delen van kennis en ervaringen er inzichten worden ontwikkeld die leiden tot nieuwe ideeën (persoonlijke communicatie, 10 januari 2020).

Volgens Scardamalia en Bereiter (2014) houdt kenniscreatie en kennis delen, een van de pijlers van AHW, meer in dan het creëren van een nieuw idee; het vereist discours om de grenzen van kennis in de gemeenschap te bepalen, doelen te stellen, problemen te onderzoeken en de impact van nieuwe ideeën te bevorderen. Begeleiders zijn nodig die helpen impliciete kennis te expliciteren. Deze bekwaamheid ontstaat door ervaring en begeleiding, door feedback en reflectie (Biesta, 2015).

Bij het geven en ontvangen van feedback is naast het leren, samen betekenis geven aan, ook belangrijk dat er aandacht is voor affectieve elementen (Ruijters, 2017). Deze elementen beïnvloeden de manier waarop studenten leren benaderen of vermijden; niveaus van betrokkenheid, interacties met medestudenten en docenten, interpretaties van en reacties op feedback (Jackson, 2018). De docent moet zorgen voor een veilig klimaat, begeleiding en ondersteuning. Belangrijk is dat de docent de focus op veiligheid houdt tijdens het begeleiden van een dialoog (Mälki & Green, 2016). Het veilig voelen bij een ander stelt, volgens York-Barr & Duke (2004), dat je je ideeën makkelijker deelt. Het vraagt om luisteren, nieuwsgierig onderzoeken, oordeel uitstellen, spelen met taal en perspectieven en verbinden van je eigen inbreng met die van anderen (Keursten & Verdonschot, 2006).

Naar een ontwerp

De componenten, afstand nemen, evalueren, dialoog voeren en reflecteren, van het bewust handelen staan als mechanismen aan de basis. De keuze voor interventies onderbouwen en verantwoorden Van Aken en Andriessen aan de hand van CIMO-logica. CIMO staat voor context (C)-interventie (I)-mechanisme (M)-outcome (O). De gekozen interventies werken wanneer deze bijbehorende mechanismen in gang zetten, die leiden tot een gewenste outcome (Van Aken & Andriessen, 2012). De context is steeds dezelfde; het werkproces van de studenten Adbk in het groenatelier.

Het interventieontwerp is gebaseerd op de volgende ontwerpprincipes en verklaard aan de hand van de CIMO-logica methode. Dit ziet er als volgt uit:

1. Het stilzetten van het werkproces (I) lokt afstand nemen (M) van het werkproces bij de studenten uit om gemaakte stappen te begrijpen en er een mate van objectiviteit ontstaat (O) (Bennamar, 2004; Groen, 2020).
2. De docent stelt inzichtvragen met betrekking tot het werkproces (I) waardoor de student gaat evalueren en daarmee terugblijkt op zijn handelen (M) als beginstap van zijn reflectieproces (O) (Castelijns et al, 2011, Koole et al, 2016).
3. De dialoog op basis van inzichtvragen en begrippen wordt ingezet (I) om een diepgaand reflecterend gesprek te voeren (M) waarbij een betekenisvolle situatie zichtbaar wordt (O) (Procee & Visscher-Voerman, 2004; Ruijters, 2006, in Vermaak & Caluwé, 2019; Nonaka in Ruijters, 2012).
4. Het voortzetten van de dialoog over de betekenisvolle situatie (I) lokt perspectiefuitwisseling uit (M) en draagt bij aan nieuwe inzichten voor het bewust handelen (O) (Procee & Visscher-Voerman, 2004; De Jong, persoonlijke communicatie, januari 2020; Mezirow, 2018).
5. Een betekenisvolle situatie wordt opgeschreven (I) waardoor impliciete kennis wordt geëxpliciteerd (I) en ontstaat inzicht in opgedane kennis (O) (Procee & Visscher-Voerman, 2004; Koole et al, 2016).

Toespitsing in onderzoeksvragen

Nu we dit allemaal gelezen hebben zou het beantwoorden van de onderstaande twee onderzoeksvragen zichtbaar maken of de interventie bijdraagt aan het bewust handelen. Voor het ontwerpen van deze interventie zijn de uitgangspunten van puntreflectie gebruikt. De werking van de interventie zijn in de laatste twee momenten, genaamd cyclus 4 en cyclus 5, uit een cyclus van vijf interventies uitgetest. Het onderzoek wordt uitgevoerd binnen de context van het groenatelier, namelijk tijdens het maken van bloemwerk onder begeleiding van een vakdocent. Er wordt beoogd om, door middel van de interventie, het reflecteren te expliciteren, wat op dit moment meer impliciet blijkt te zijn.

Vanuit hier zijn de twee onderzoeksvragen geformuleerd:

1. *Welke actiestappen in de beide interventies leiden tot het optimaal uitlokken van de beoogde mechanismen?*
2. *In hoeverre dragen de mechanismen bij aan het bewust handelen van studenten in het werkproces?*

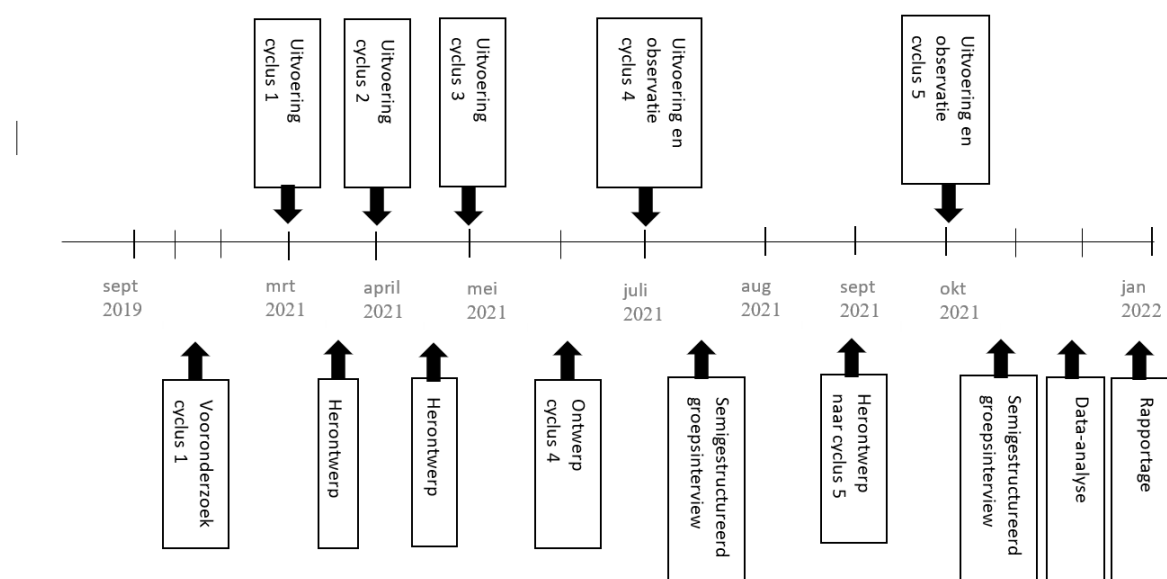
Methode

Onderzoeksopzet

De gekozen onderzoekszet is ontwerpgericht benaderd waarbij kwalitatieve data is verzameld en deductief geanalyseerd. Er werd empirisch onderzoek gedaan naar de werking en ontwikkeling van twee interventies, cyclus 4 en 5, gebaseerd op de reflectietool puntreflectie (Procee & Visscher-Voerman, 2004). Voorafgaand aan dit onderzoek, hebben experimentele cycli plaatsgevonden waarbij op drie momenten een interventie gericht op puntreflectie, is uitgetoetst. De ervaring van studenten en docent en de werking van de interventie is na elke cyclus bevraagd. Uit deze opbrengst en informatie uit gevonden literatuur, is een interventieontwerp ontstaan dat rijp genoeg is bevonden om antwoorden te kunnen geven op de onderzoeksvragen van dit onderzoek. Cycli 4 en 5 zijn tijdens het werkproces van de studenten in het groenatelier uitgevoerd. Het onderzoek is iteratief en evaluatief van aard. Na afloop van cyclus 4 is door middel van een gesprek met de focusgroep de praktijkervaring geëvalueerd. Het resultaat van deze evaluatie is gebruikt om cyclus 5 aan te passen en te verbeteren.

De onderzoeker heeft in deze groep, naast onderzoek doen, ook de rol als uitvoerend vakdocent en studieloopbaanbegeleider. Voor een objectieve en betrouwbare uitvoering is er gekozen voor een naaste vakcollega die beide interventies heeft uitgevoerd.

Tabel 1 chronologische weergave van de onderzoeksmethode



Onderzoekseenheden

De deelnemers van dit onderzoek bestonden uit studenten van de opleiding Adbk en één vakdocent bloemsierkunst. Deze studenten werkten samen met hun groep, eerstejaarsfase Adbk, onder begeleiding van de betrokken vakdocent, aan het maken van bloemwerk in het groenatelier. De vakdocent heeft tenminste 20 jaar relevante werkervaring binnen AHW. De groep bestond uit elf studenten en allen hebben deelgenomen aan de interventies. In verband met de anderhalvemetermaatregel tegen Covid-19 was de groep opgesplitst in twee groepen. Het onderzoek richtte zich uiteindelijk op één van de twee groepen in plaats van de gehele groep, zoals in eerste instantie is beoogd. De keuze van de groep was at random en de ene groep was vergelijkbaar qua samenstelling aan de andere groep.

Tabel 2: onderzoekseenheden

Focusgroep	Aantal	17-30 jaar	30 + jaar	Met vooropleiding bloemsierkunst	Zonder vooropleiding bloemsierkunst
Studenten	5	4	1	3	2
Vakdocent	1		1	1	

Onderzoeksinstrumenten

Om de betrouwbaarheid van het onderzoek te vergroten, is het van belang om de onderzoeksvraag vanuit verschillende methodieken en databronnen te benaderen oftewel triangulatie van bronnen (Saunders et al., 2015). Dit is in dit onderzoek vormgegeven door te werken met videofragmenten, geschreven teksten van studenten en geluidsfragmenten van twee semigestructureerde groepsinterviews. Voor dit onderzoek is een interventieontwerp, zie tabel 3, gebruikt dat bestaat uit actiestappen die door de vakdocent zijn uitgevoerd, de daaropvolgende submechanismen uitlokten bij de studenten met de daarbij beoogde uitkomst. Het beoogde interventieontwerp is samen met de focusgroep ontwikkeld en vooraf aan beide cycli heeft met de vakdocent en onderzoeker een kort overleg plaatsgevonden. De onderzoeker gaf de docent een instructie over de ontwerpinterventie en konden laatste vragen nog worden beantwoord.

Om onderzoeksvraag 1 *Welke actiestappen in de beide interventies leiden tot het optimaal uitlokken van de beoogde mechanismen?* te beantwoorden is data verzameld met een aantal instrumenten. Het eerste instrument is het interventieontwerp (zie bijlage 1). In deze weergave is de beoogde situatie omschreven waar na uitvoering van cyclus 4 en cyclus 5, de reële situatie is ingevuld. Voor het invullen van de weergave van de interventie, is gebruik gemaakt van filmfragmenten uit video-observaties van cyclus 4 en cyclus 5. Om de juiste filmfragmenten te kunnen observeren, te selecteren en vervolgens te analyseren is er een observatiekader ontwikkeld, zie tabel 4. Dit is een overzicht waar voor cyclus 4, de submechanismen 1.1 - 6.3 voor student 1 tot en met 5 zijn ingevuld en voor cyclus 5, de submechanismen 1.1 – 7.4 voor student 1 tot en met 5 zijn ingevuld. Voordat de fragmenten zijn verwerkt, zijn ze eerst uit de video-observatie geselecteerd op de momenten waar de docent zichtbaar de stap van de interventie heeft uitgevoerd. Vervolgens is de zichtbare actie van de student, uit het filmfragment, in het observatiekader ingevuld met een ja of nee onder de beoogde submechanismen van het bijbehorende moment.

Het volgende instrument zijn geschreven teksten van studenten, opbrengst van een formulier uit de interventie (zie bijlage 2), die voortkomen uit stap 2 en stap 6 in cyclus 4 en stap 2, 5 en 7 in cyclus 5 met de daarbij beoogde submechanismen 2.2 en 6.3 bij cyclus 4 en 2.2, 5.3 en 7.4 bij cyclus 5. Met de teksten konden de submechanismen 2.2 en 6.3 uit cyclus 4 en 2.2, 5.3 en 7.4 uit cyclus 5 in het observatiekader worden ingevuld. Hiermee zijn middels triangulatie ook de submechanismen, die niet direct zichtbaar zijn door de video-observaties, aangetoond.

Om de ontwikkelingen van de interventie in kaart te brengen, is er gebruik gemaakt van een laatste instrument, een semigestructureerd interview. Hiervoor is een gespreksleidraad (zie bijlage 3) gebruikt op basis van de filmfragmenten uit de video-observatie en de geschreven teksten uit cyclus 4. De focusgroep is bevraagd op wat wel werkte en wat niet werkte tijdens de interventie, de ervaring van de interventie en suggesties voor aanpassingen van de interventie. Deze resultaten, uit een tussentijdse data-analyse op aanpassingen en suggesties uit het interview, hebben bijgedragen aan het optimaliseren van de interventie van cyclus 5. Door de twee schematische weergaven van de interventies van cyclus 4 en cyclus 5 naast elkaar te leggen, zijn deze aanpassingen in de interventie zichtbaar geworden.

Om onderzoeksvraag 2 *In hoeverre dragen de mechanismen bij aan het bewust handelen van studenten in het werkproces?* te beantwoorden werd op deductieve wijze de data uit de twee semigestructureerde groepsinterviews gebruikt, die hebben plaatsgevonden na uitvoering van beide cycli. De interviewleidraad (zie bijlage 3 en 4) van beide interviews is gebaseerd op theoretisch concepten van Groen (2008, 2011, 2020), Bennamar (2004), Procee & Visscher-Voerman (2004), Castelijns et al (2011) en Ruijters (2017) over mechanismen die bijdragen aan het bewust handelen. Voor het tweede interview is een deels open vragenlijst gebruikt. De vragen zijn gebaseerd op de vier componenten van het bewust handelen en richten zich op of en hoe de studenten deze componenten hebben ervaren. Een aantal vragen zijn gesloten geformuleerd en een aantal vragen open. De onderzoeker heeft hiervoor gekozen omdat het tweede interview online plaats heeft gevonden en daarmee alle deelnemers de kans hebben gekregen hun antwoorden te geven. De concepten zijn gebruikt om coderingsschema 1 (zie bijlage 5) te maken. Een voorbeeld van een concept is “het nemen van afstand (Groen, 2020)”. Dit schema en de wijze van coderen worden toegelicht in de paragraaf data-analyse. Beide interviews zijn opgenomen en de geluidsfragmenten zijn met de hand getranscribeerd. De onderzoeker heeft hier bewust voor gekozen zodat tijdens het beluisteren en schrijven beide interviews opnieuw zijn herbeleefd en er in dit stadium al betekenisvolle informatie kon worden ontdekt. De transcripten zijn geïnterpreteerd en gecodeerd in coderingsschema 1. Om de betrouwbaarheid te valideren is gebruik gemaakt van een interbetrouwbaarheidsbeoordeling en een membercheck. Twee collega studenten hebben de interpretaties en coderingen van coderingsschema 1 beoordeeld door een aantal fragmenten te coderen van het interview. Twee

studenten uit de focusgroep hebben 8 van hun eigen uitspraken gecontroleerd of de context door de onderzoeker goed is begrepen.

Interventie

Tijdens twee bijeenkomsten in het groenatelier, in juli en oktober, is er een interventie uitgevoerd door de docent bij een groep studenten Adbk. Omdat het hier geplande bijeenkomsten betrof, was extra facilitering niet nodig. De interventie is twee keer als een cyclus in het werkproces uitgevoerd zodat de reflectie op de actie gebeurde en volgens Leijen (2019) daarmee de meeste impact heeft. Met de ontwerpregels als leidraad en de ervaring van de focusgroep zijn de twee bijeenkomsten vormgegeven door deze te operationaliseren in een interventieontwerp; actiestappen die de docent uitvoerde en aansluiten op de inhoud van het lesprogramma. De aansluiting is vooraf besproken met de docent en onderzoeker en beoogd om de relatie tussen interventie en onderwerp van het groenatelier zo veel mogelijk te laten aansluiten

De vorm van de interventie is gebaseerd op puntreflectie. Er werden een vijftal tools bekeken en er is gekozen, vanwege de context en de inhoud van het groenatelier, voor de uitgangspunten van puntreflectie. Dit is een tool met als doel de denkkaders via een dialoog op te rekken waardoor, vanuit andere perspectieven, anders naar een werkwijze kan worden gekeken. Hiervoor zijn begrippen ingebracht die tijdens de dialoog de ander helpen om impliciete kennis te expliciteren (Procee & Visscher-Voerman, 2004). De taak van de docent is, naast interveniëren, ook zorg dragen voor een veilig klimaat, begeleiding en ondersteuning. Het is belangrijk dat hij tijdens de interventie aanwezig blijft en de focus en aandacht heeft op een veilig klimaat (Mälki & Green, 2016)

De mechanismen uit de vijf ontwerpprincipes komen in het interventieontwerp terug als submechanismen (Van Aken & Andriessen, 2012) die geactiveerd worden door de actiestappen van de docent. Deze actiestappen zijn georganiseerde activiteiten die afgeleid zijn van de omschreven interventies uit de ontwerpprincipes.

Tabel 3: interventieontwerp puntreflectie

Noot. Aangepast overgenomen uit persoonlijke communicatie, J.R. Rozendaal (2021)

	Stappen docent	Submechanismen studenten
Stap 1.	“Ik wil jullie vragen om nu even te stoppen met werken en afstand een stap naar achteren te nemen”.	1.1 De studenten zetten een stap naar achteren 1.2 nemen afstand van het werkproces
Stap 2.	“Blik terug op je werkproces en stel jezelf de volgende vragen en schrijf de antwoorden op het formulier op: 1. Wat heb je gedaan? 2. Wat heb je niet gedaan? 3. Wat ga je doen? 4. Wat ging goed? 5. Wat ging niet goed?” De docent deelt papier en formulier uit.	2.1 Denken na over de inzichtvragen en de mogelijke antwoorden 2.2 schrijven de antwoorden op een papier op
Stap 3.	“Vorm een tweetal (of drietal) met (een) medestudent(en)”.	3.1 zoeken een medestudent zelfstandig op 3.2 vormen een tweetal of drietal
Stap 4.	“Lees de begrippen op het formulier. Voer een dialoog over jouw antwoorden op de vragen. Doe dit om de beurt. Luister naar de ander, geef nog geen oplossingen of suggesties en maak gebruik van een of meerdere begrippen om meer diepgang in de dialoog te krijgen. Ieder krijgt 3 minuten”.	4.1 voeren een dialoog 4.2 luisteren naar elkaar 4.3 voegen begrippen aan de dialoog toe van het formulier 4.4 geven nog geen oplossingen of suggesties aan de andere student.
Stap 5.	De docent onderbreekt de dialoog na 9 minuten en zegt: “Ik wil jullie vragen de dialoog kort te stoppen en even voor jezelf een inzicht/aha-moment/opmerkelijke handeling of keuze van het werkproces op te schrijven die door de dialoog naar boven is komen drijven. Dit noemt men ook wel een betekenisvolle situatie. Dit kan zowel positief als negatief zijn. Je krijgt hiervoor 2 minuten”.	5.1 stoppen met de dialoog 5.2 zijn stil 5.3 schrijven een betekenisvolle situatie op uit het werkproces
Stap 6.	“Stop met schrijven. Ga opnieuw om de beurt over de betekenisvolle situatie in dialoog en vul aan met een of meerdere suggesties en aanpassingen voor het vervolg in het werkproces. Maak eventueel nogmaals gebruik van de begrippen. Ieder krijgt 3 minuten de tijd”.	6.1 stoppen met schrijven 6.2 gaan verder met de dialoog 6.3 geven elkaar een of meerdere suggesties en aanpassingen voor de volgende stap of nieuwe situatie
Stap 7.	De docent vraagt na 6 minuten: “Ik wil jullie vragen de dialoog te stoppen en op je eigen plek te gaan staan. Schrijf bij de betekenisvolle situatie de nieuwe aanvullingen/aanpassingen naar aanleiding van de dialoog. Je krijgt hiervoor 3 minuten de tijd”.	7.1 stoppen de dialoog 7.2 zijn stil 7.3 gaan terug op hun eigen plek staan 7.4 schrijven hun betekenisvolle situatie op met eventuele aanvullingen/aanpassingen, als opbrengst uit de dialoog, op

Procedure

Bij aanvang van het tweede semester, midden januari, in studiejaar 2020-2021 is het onderzoek onder de aandacht gebracht bij de vakgroep. Vervolgens zijn een collega en de eerstejaars studenten Adbk gevraagd om deel te nemen aan dit onderzoek. Deze studenten zijn geselecteerd, omdat het groenatelier een belangrijk onderdeel in hun lesprogramma was. De focusgroep, de studenten en de docent, werden nauw betrokken bij het ontwerpen en verbeteren van het interventieontwerp.

Voorafgaande aan cyclus 4 is beoogd om de hele groep eerstejaarsfase Adbk te betrekken, maar door de anderhalvemetermaatregel kon de groep niet samen in het praktijklokaal geplaatst worden en is de groep opgesplitst. Deze opsplitsing gebeurde at random en had als gevolg dat een kleiner aantal studenten is geobserveerd en bevraagd bij beide cycli. Dit had verder geen gevolgen voor de uitkomst van dit onderzoek. In juli vond cyclus 4 plaats en twee weken daarna volgde het eerste groepsinterview. Tussendoor zijn de video-observatie en de geschreven teksten van cyclus 4 bekeken om de vragen voor het groepsinterview voor te bereiden.

Tussen juli en september zijn de resultaten uit het groepsinterview gebruikt om het interventieontwerp te verbeteren. Hiervoor werden twee bijeenkomsten met de betrokken docent en de onderzoeker georganiseerd om samen het interventieontwerp aan te passen en voor te bereiden voor cyclus 5.

Begin oktober is de werking van het verbeterde interventieontwerp een tweede keer uitgeprobeerd. Hiervoor is wederom het praktijklokaal als uitvoeringslocatie beoogd om het interventieontwerp te observeren. Door de versoepeling van de anderhalve meter deed zich een kans voor om de studenten te laten samenwerken aan een grote versiering en daarmee diende deze opdracht als lesinhoud voor het groenatelier. Het werkproces vond ditmaal plaats buiten het praktijklokaal waardoor alle studenten verspreid door het schoolgebouw werkte. Om de focusgroep goed te kunnen observeren is gebruik gemaakt van twee camera's met twee verschillende opstellingen en is aan de focusgroep gevraagd om te werken op een verdieping om het overzicht te behouden. Het werken buiten het lokaal maakte dat een aantal stappen anders zijn uitgevoerd door de docent dan volgens het interventieontwerp. Deze onverwachte uitkomsten konden aan de hand van bovenstaande situatie achteraf verklaard worden bij het analyseren van de data.

Na cyclus 5 zijn de data uit de geschreven teksten en de video-observaties bekeken. Omdat ditmaal het groepsinterview, wederom door strengere maatregelen ten aanzien van Covid-19, is er gekozen voor een online bijeenkomst. Hiervoor is een vragenlijst (zie bijlage 4) ontwikkeld die vooraf aan de focusgroep is verstuurd. De vragenlijst is tijdens het groepsinterview door iedereen ingevuld en na de beantwoording van elke vraag is er voor de onderzoeker tijd geweest om op de antwoorden van de focusgroep door te vragen. Hierdoor kreeg iedere deelnemer de kans om zijn aandeel te geven via de vragenlijst, maar is er ook ruimte geweest om dieper door te vragen over de onderwerpen. De antwoorden van alle vragenlijsten zijn naderhand verzameld voor data-analyse.

Data-analyse

Voor analyse van onderzoeksvraag 1 *Welke actiestappen in de beide interventies leiden tot het optimaal uitlokken van de beoogde mechanismen?* is eerst de data uit de fragmenten van de video-observaties en de geschreven teksten van studenten uit zowel de interventie van cyclus 4 en cyclus 5 gebruikt om de reële situatie in de schematische weergave, zie bijlage 1, van de interventie in te vullen. De fragmenten zijn getimed op de momenten dat de docent een van de actiestappen uitvoert. De reactie van de student die daarop volgde is vervolgens kritisch bekeken en genoteerd onder de reële situatie in de weergave. Sommige submechanismen zijn via observatie zichtbaar geworden. Bijvoorbeeld submechanisme 1.1, waarbij beoogd is dat de studenten een stap achteruit zetten. Dit is bij alle 6 stappen van cyclus 4 en bij alle 7 stappen van cyclus 5 op deze wijze uitgevoerd. Vervolgens is middels het observatiekader in kaart gebracht welke studenten bij cyclus 4 de beoogde submechanismen hebben uitgevoerd en welke studenten dit hebben uitgevoerd bij cyclus 5.

Om de ontwikkelingen zichtbaar te krijgen zijn de aanpassingen die voort zijn gekomen uit het semigestructureerd interview na cyclus 4 gebruikt voor het herontwerpen van cyclus 5. De aanpassingen die voortkwamen naar aanleiding van het eerste groepsinterview werden in een Excelbestand apart benoemd. Deze aanpassingen zijn met de uitvoerende vakdocent besproken en aangepast. In het herontwerp van cyclus 5 zijn deze aanpassingen verwerkt in een andere kleur en daarmee, voor het analyseren, in het interventieontwerp zichtbaar gemaakt. Door deze twee uitgeschreven interventieontwerpen van beide cycli naast elkaar te leggen zijn de aanpassingen van de interventie aangetoond.

Voor de analyse van deelvraag 2. *In hoeverre dragen de mechanismen bij aan het bewust handelen van studenten in het werkproces?* is gebruik gemaakt van geluid- en video-opnames van de twee semigestructureerde groepsinterviews afgenomen na iedere uitgevoerde cyclus. Het doel van deze twee interviews is om te achterhalen hoe de studenten de mechanismen, gericht op het bewust handelen, in de interventie hebben ervaren. Uit de twee groepsinterviews zijn respectievelijk 38, voor cycli 4, en 50, voor cycli 5, betekenisvolle fragmenten geselecteerd, waarbij was gekeken naar uitspraken die betrekking hadden op handelingen door de studenten, die kenmerkend zijn voor het bewust handelen. Deze fragmenten werden in Excel verwerkt onder de gecodeerde componenten in coderingsschema 1 (zie bijlage 5). Tijdens het coderen zijn er enkele (sub)codes toegevoegd die iets specifiekier hebben aangetoond in hoeverre dit is ervaren door de student. Zo werd het woord 'inzichten' meerdere malen benoemd, maar is het de ene keer benoemd bij een vraag die relatie had tot het afstand nemen en de andere keer bij een vraag gerelateerd aan de dialoog. Dat heeft gezorgd voor een (sub)code met het concept Dialoog Inzichten (D.I.). Zo zijn er acht (sub)codes toegevoegd aan het coderingsschema tijdens het coderen.

Resultaten

De onderzoeksresultaten, gebaseerd op de kwalitatief geanalyseerde data van de interventies op de twee cycli, worden per onderzoeksvraag weergegeven.

Onderzoeksvraag 1 *Welke actiestappen in de beide interventies leiden tot het optimaal uitlokken van de beoogde mechanismen?*

Als eerste is bekeken of de actiestappen die de docent heeft uitgevoerd in beide cycli de submechanismen bij de studenten hebben uitgelokt. Dit wordt zichtbaar in tabel 4. Zo is te zien dat in cyclus 4 door de studenten 2 en 3, de submechanismen 1.1 en 3.1 niet door middel van de actiestappen 1 en 3 van de docent zijn geactiveerd. Bij submechanisme 1.1 is zichtbaar op het filmfragment dat deze twee studenten op hun plek zijn blijven zitten en niet een stap terug hebben gezet. Bij submechanisme 3.1 toont het filmfragment aan dat deze twee studenten niet zelf een medestudent op hebben gezocht om de dialoog te starten, maar door de docent aan elkaar zijn gekoppeld. Verder is zichtbaar dat bij studenten 2 en 4, bij stap 5 van de docent, het submechanisme 5.2 niet is geactiveerd. In de geluidsfragmenten van het eerste interview is te horen dat student 2 en 4 aangeven de begrippen niet te hebben gebruikt zoals ze op het bord stonden. Beiden hebben ook aangegeven dat ze er niet aan hebben gedacht om de begrippen te gebruiken tijdens de dialoog. In de tabel is verder nog te zien dat het submechanisme 6.3 bij student 3 niet is geactiveerd. Tijdens het eerste interview is hoorbaar hoe zij aangeeft dat het voor haar moeilijk te bepalen is welk moment voor haar betekenisvol is geweest en wat het inhoudt: “Ja als je dan wat voorbeelden zou zeggen, dan snap ik wel wat er mee bedoeld wordt, maar als ik het echt zo hoor dan denk ik ja wat moet ik hier eigenlijk mee?”

Deze resultaten hebben bijgedragen aan het verder aanpassen van de interventie en zijn aangevuld in het interventieontwerp voor optimalisering van de interventie. De eerste aanpassing is een aanvulling bij stap 1: zet een stap naar achteren. De docent heeft dit in cyclus 5 expliciet benoemd en daarmee is zichtbaar geworden dat dit voor alle studenten bijdraagt aan de uitvoering van submechanisme 1.1. Een andere ontwikkeling is het invoeren van een formulier, zie bijlage 2. Op dit formulier staan de begrippen al beschreven in plaats van op het bord. Stap 2 is aangevuld met een extra vraag: namelijk het lezen van de begrippen op het formulier. Uit de observatie van cyclus 4 werd zichtbaar dat de docent opmerkte dat de studenten submechanismen 2.1 en 2.2 over hadden geslagen en dat hij na enkele minuten actiestap 2 nog eens moest herhalen om de studenten er op te wijzen deze stap uit te voeren. Met de extra aanvulling heeft de docent expliciet naar het formulier verwezen. Hierdoor zijn de submechanismen 2.1 en 2.2 bij alle studenten geactiveerd en uitgevoerd. Dit blijkt ook uit een opmerking van een student uit het tweede interview: “Dit hielp in ieder geval om niet die eerste stap over te slaan en nu konden we echt concreet naar de vragen kijken en bedenken oké hier zijn we nu en anders heb je niet echt vasthoudt en hier stonden wel echte punten waar je niet perse aan moesten houden maar wel aanknopingspunten.” Een andere ontwikkeling van het interventieontwerp is: het toelichten door de docent van een betekenisvolle situatie bij stap 5. In het observatiekader van cyclus 5 is zichtbaar dat na deze ontwikkeling bij alle studenten, ook student 3, dit submechanisme, 5.3 in cyclus 5, wel is uitgevoerd.

In cyclus 5 is opvallend dat student 3 submechanisme 3.2 niet uitvoert. Op de video-observatie is te zien hoe deze student zelfstandig zoekt naar een student, maar de docent te snel is en deze student aanstuurt om een tweetal te vormen met een student die zij zelf niet voor ogen heeft gehad. Student 3 voert dit wel uit en vormt een tweetal, maar gebeurt niet vanuit een zelfstandige keuze. Ook is zichtbaar dat student 1 de submechanismen 5.3 tot 7.4 niet heeft uitgevoerd. Dit is te verklaren omdat deze student eerder is gestopt met de interventie in verband met absentie na stap 5.2. Het submechanisme 7.3 is door geen van de studenten uitgevoerd en dit is te verklaren doordat deze studenten niet gestart zijn vanuit een eigen plek, maar aan het werken zijn geweest door het hele gebouw. Daarmee is dit submechanisme door geen enkele student controleerbaar uitgevoerd.

In het eerste interview, na cyclus 4, zijn door een aantal studenten suggesties benoemd die volgens de focusgroep en de onderzoeker dienen ter verbetering van de interventie. Zo is er door een student een voorstel gedaan om de begrippen meer aan te sluiten bij de vaktaal. Een opmerking hierover is: “Belangrijk begrippen neerzetten die relevant zijn voor wat je aan het doen bent. Heel veel begrippen vorige les waar we ook heel veel niet mee konden.” Dit bleek een door alle studenten gedeelde opmerking te zijn. Ze merkten op dat er best wat kostbare tijd en aandacht verloren ging aan het definiëren van abstractere termen tijdens cyclus 4. Dit heeft geleid tot een ontwikkeling van verscherping van de begrippen die meer aansloten bij de opdracht en de vaktaal en daarmee meer duidelijkheid voor de studenten.

Ook is opgemerkt dat de timing van de interventie niet goed is afgestemd. Sommige studenten hebben aangegeven dat ze nog niet ver genoeg in het werkproces waren om er goed op te kunnen terugblikken en te reflecteren. Alle studenten geven aan dat ze het wel fijn vonden dat de docent vooraf aankondigde dat er een interventie plaats zou vinden. Een opmerking van een student: “Ik denk dat het dat is. Nog steeds iets te vroeg. Je weet nu dat het gaat komen”. Een andere opmerking van een andere student: “Minder irritatie heb als je van tevoren weet.” Deze opmerking heeft tot een aanpassing van de timing van het moment geleid en er is gezamenlijk besloten dat bij cyclus 5 de interventie 45 minuten na de opstart plaats moest vinden.

Uit opmerkingen uit het tweede interview blijkt dat studenten het moment als prettiger hebben ervaren: “Ik denk dat wij gewoon de hele tijd bezig zijn met het maken van bloemwerk en we moeten een keer tussendoor stoppen, ik denk dat we dat vaak vergeten en dan is het fijn dat iemand eraan herinnert”. Een andere opmerking is dat de dialoog snel overging in het uitwisselen van perspectieven, maar dat het vinden van een betekenisvolle situatie en de oplossingen niet allemaal als even waardevol zijn ervaren. Ook hier werd samen besloten om de dialoog op te knippen, zodat er ruimte zou ontstaan om eerst samen te praten over wat er nu is gebeurd en waarom, zodat door middel van de begrippen de student hier een betekenisvolle situatie aan zou kunnen koppelen. Na het bovendrijven van deze betekenisvolle situatie kunnen er dan oplossingen en suggesties worden gegeven. In het interventieontwerp zijn in cyclus 5 de stappen 5.1 – 7.4 verder ontwikkeld en stappen toegevoegd. In een opmerking uit het tweede interview zegt een student het volgende: “maar bij de eerste interventie kwam dat minder naar boven drijven, tweede keer al meer.”

Tabel 4. Observatiekader 2

Reële uitvoering door studenten											
Submechanismen	Uitvoeringsmoment 1: 9 juli 2021 Focusgroep					Uitvoeringsmoment 2: 6 oktober 2021 Focusgroep					
	1	2	3	4	5	Submechanismen	1	2	3	4	
1.1	Ja	Nee	Nee	Ja	Ja	1.1	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
1.2	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	1.2	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
2.1	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	2.1	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
2.2	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	2.2	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
3.1	Ja	Nee	Nee	Ja	Ja	3.1	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
3.2	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	3.2	Ja	Ja	Nee	Ja	Ja
4.1	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	4.1	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
4.2	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	4.2	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
						4.3	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
						4.4	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
5.1	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	5.1	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
5.2	Ja	Nee	Ja	Nee	Ja	5.2	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
5.3	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	5.3	absent	Ja	Ja	Ja	Ja
5.4	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja						
6.1	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	6.1	absent	Ja	Ja	Ja	Ja
6.2	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	6.2	absent	Ja	Ja	Ja	Ja
6.3	Ja	Ja	Nee	Ja	Ja	6.3	absent	Ja	Ja	Ja	Ja
						7.1	absent	Ja	Ja	Ja	Ja
						7.2	absent	Ja	Ja	Ja	Ja
						7.3	absent	Nee	Nee	Nee	Nee
						7.4	absent	Ja	Ja	Ja	Ja

Onderzoeksvraag 2. *In hoeverre dragen de mechanismen bij aan het bewust handelen van de studenten in het werkproces?*

Uit de data van het coderingsschema kan worden afgelezen in hoeverre de mechanismen hebben bijgedragen aan het bewust handelen. Er is gecodeerd op de componenten: afstand nemen, evalueren, dialoog en reflecteren. Onder de component afstand nemen zijn een aantal uitspraken geplaatst die aantonen dat ze een bepaalde bewustwording hebben geactiveerd. Dit is geïnterpreteerd uit uitspraken als “Ik kon mijn proces bekijken vanuit een helicopterview.” (tijdens cyclus 4), “Ik ging nadenken over mijn handelen.” en “ik ging nadenken over de stappen die ik had gemaakt.” (tijdens cyclus 5). Over de component ‘evalueren’ is door twee studenten gezegd dat ze zich “bewuster zijn geworden van het maken van keuzes” (tijdens cyclus 4) en door twee studenten dat ze het “hele werkproces nog eens herbeleefden door middel van de inzichtvragen” (tijdens cyclus 4 en 5). De inzichtvragen hebben, en met name bij cyclus 5, aangezet tot evalueren en dat bleek uit een respons van vijf studenten na cyclus 5 ten opzichte van één respons na cyclus 4 met betrekking tot het evalueren. Naar aanleiding van een respons op het evalueren na cyclus 4, zijn de inzichtvragen aangepast en uitgebreid tot vijf vragen die ook over het ervaren van het werkproces zijn gegaan. Deze twee vragen *Wat ging goed?* en *Wat ging niet goed?* zijn toegevoegd en hebben geleid tot evaluatie van het werkproces bij alle studenten door het beantwoorden van de inzichtvragen.

Opvallend was dat bij het groepsinterview na cyclus 5 er meer uitspraken zijn over de dialoog. Er zijn hier 23 betekenisvolle fragmenten genoteerd en bij het groepsinterview na cyclus 4 zijn dit er maar drie. Deze uitspraken “dan hebben we het over wat we dan aan het doen zijn”, “niet iedereen kan zich uiten wat hij aan het

doen was” en “het gesprek bleef oppervlakkig” zijn ten opzichte van de uitspraken uit het tweede groepsinterview, zoals “mijn vakmanschap werd zichtbaar doordat we in vakjargon praatte”, “vragen stellen die diepgang gaf aan ons gesprek” en “het voeren van een gesprek helpt om je werkproces te onderzoeken”, anders van karakter en toont daarmee niet de diepgang aan die de dialoog zou moeten hebben volgens de literatuur. Een van de aanpassingen die zijn gemaakt naar aanleiding van deze uitspraken over cyclus 4 was het uitstellen van het geven van oplossingen of suggesties in de dialoog om een diepgaander gesprek te kunnen voeren. Dat dit nu wel heeft bijgedragen aan diepgang van de dialoog bleek uit uitspraken na cyclus 5 zoals “doorvragen zonder gelijk in oplossingen draagt bij aan waarom en keuzes die ik gemaakt heb” en “even graven als je nog geen oplossing kan/mag voorstellen”.

Door de uitspraken die zijn gedaan over reflecteren blijkt dat alle studenten in ieder geval één betekenisvol fragment hebben benoemd dat hier betrekking op had. Uitspraken zoals “ik kan mijn keuzes onderbouwen en weet waarom ik deze hebt gemaakt” en “nu ik weet waarom ik iets doe, ben ik ook in staat om bewuster te handelen, want ik ga veel meer nadenken over keuzes die ik heb gemaakt” en “ik ben in staat om bewuster te handelen doordat ik er goed over nadenk en het eventueel weer veranderen of toepassen in mijn werkproces”.

Conclusie en discussie

Conclusie

Uit de resultaten van onderzoeksvraag 1 *Welke actiestappen in de beide interventies leiden tot het optimaal uitlokken van de beoogde mechanismen?* kunnen een aantal conclusies worden getrokken.

In het observatiekader, zie tabel 4, wordt zichtbaar dat de actiestappen door de docent in cyclus 5 tot het uitlokken van bijna alle submechanismen leidt. De actiestap 7, waar studenten worden gevraagd om terug te gaan naar hun werkplek en daar hun opbrengst uit de interventie op te schrijven, is gedeeltelijk geactiveerd. De situatie pakte anders uit dan beoogd, maar was geen belemmering om de resultaten alsnog op te schrijven. Daarmee kan geconcludeerd worden dat, in cyclus 5, alle submechanismen zijn uitgelokt. De studenten benoemden dat ze het prettig vonden dat de interventie vooraf was aangekondigd en dat die werd ingezet op het moment dat ze al verder in het werkproces zijn, dus niet aan de start en zeker niet aan het einde. Dit sluit aan zoals Leijen (2019) betoogt dat de meeste impact plaatsvindt op het reflecteren op de actie in plaats van na de actie.

Voor het voeren van een dialoog is een gesprekspartner nodig. In deze interventie is beoogd dat de student zelf op zoek gaat naar een gesprekspartner. Zo werd in beide cycli zichtbaar hoe de docent een sturende rol had aangenomen en de student geen duo vormde met de student die ze zelf had uitgekozen. Uit de resultaten blijkt dat dit verder geen invloed had op het voeren van de dialoog.

De verschillen tussen het interventieontwerp van cyclus 4 en cyclus 5 zijn zichtbare aanpassingen met het oog op verbetering van het ontwerp. Voor de component ‘afstand nemen’ is het nodig dat de student letterlijk een stap naar achteren zet om zo afstand te nemen van het werkproces. In cyclus 4 werd dit in eerste instantie door een aantal studenten niet uitgevoerd. In cyclus 5 is zichtbaar dat de docent deze actiestap, zet een stap naar achteren, expliciet uitspreekt en dus nodig is omdat dit bij alle studenten vervolgens het ‘afstand nemen’ uitlokt.

Om het mechanisme ‘terugblikken’ te activeren en zich voor te bereiden op het reflectiegesprek, het volgende mechanisme, zijn in beide cycli aan de studenten inzichtvragen gesteld. Dit zijn vragen die er op gericht zijn om de student inzicht te geven op de gevolgtrekkingen en consequenties van het werkproces (Castelijns et al, 2011). Er zijn twee vragen toegevoegd die nodig zijn geweest om met name het terugblikken bij alle studenten in cyclus 5 te activeren en die daarmee helpend zijn geweest bij het evalueren.

Voor het gebruik maken van de begrippen tijdens het voeren van de dialoog zijn twee opmerkelijke aanpassingen in het interventieontwerp ingevoerd. De dialoog bleek in cyclus 4 niet de diepgang te krijgen zoals beoogd. Als eerste werden de begrippen over het hoofd gezien, waardoor de studenten direct met oplossingen en suggesties kwamen. Doordat de begrippen op het formulier uit waren geschreven, vormden ze een gespreksleidraad waarmee zichtbaar werd dat de studenten meer vragen stelden over het werkproces aan de ander. De begrippen werden ook in cyclus 4 als te abstract bevonden en zijn aangepast naar meer vakgerelateerde begrippen die betrekking hadden op het onderwerp van het groenatelier. Door deze aanpassing hebben de studenten het gesprek gevoerd met behulp van de begrippen in plaats van het gesprek voeren over de betekenis van een begrip. Het gebruik maken van de begrippen was nodig om het mechanisme ‘voeren van een diepgaand reflecterend gesprek’ te optimaliseren.

Een laatste aanpassing was het opknippen van actiestappen met betrekking tot het voeren van de dialoog. Deze actiestap bleek te groot te zijn en er werd vooral veel stilgestaan bij het aandragen van oplossingen en suggesties, zonder eerst samen te onderzoeken wat nu de betekenisvolle situatie eigenlijk was. De studenten gaven aan dat ze het moeilijk vonden om deze te verwoorden zonder goed te weten wat er mee werd bedoeld. Het toelichten, als aanpassing in het interventieontwerp, van de betekenisvolle situatie werd gewaardeerd door de studenten. Voor het mechanisme ‘perspectiefuitwisseling’ over een betekenisvolle situatie, is het belangrijk dat deze eerst wordt uitgeschreven om het expliciet te maken. Het was helpend om dit als extra stap toe te voegen, door de dialoog stil te zetten en de studenten te vragen een betekenisvolle situatie op te schrijven.

De resultaten uit onderzoeksvraag 2 *In hoeverre dragen de mechanismen bij aan het bewust handelen van studenten in het werkproces?* leiden tot de volgende inzichten. Uit de uitspraken van de twee interviews blijkt dat bij beide cycli het afstand nemen bijdraagt aan bewustwording. Studenten benoemen dat ze zijn gaan nadenken door het afstand nemen, welke stappen ze hadden gemaakt en hoe ze hadden gehandeld dat volgens Bennamar (2004) en Groen (2020) bijdraagt aan een mate van objectiviteit. Dit is vervolgens nodig om bewust te worden van de keuzes die je kunt maken (van Halem et al., 2008) en het bewust handelen.

Het voeren van de dialoog heeft in cyclus 4 niet de diepgang gehad die vooraf was beoogd. Uit de resultaten valt te concluderen dat de studenten snel oplossingen geven en daarmee oppervlakkig de dialoog voeren. Een reflecterend diepgaand gesprek is nodig voor het bewust worden van het handelen. Het uitstellen van het geven van deze oplossingen en suggesties was sturend om de student te laten doorvragen over de antwoorden uit de inzichtvragen. Studenten bevestigde dat juist door dit in het eerste stadium van het gesprek nog niet te doen er ruimte ontstaat om elkaars werkproces te verkennen. Hierdoor kreeg de dialoog een andere inhoud en daarmee konden impliciete veronderstellingen (betekenisvolle situatie) en manieren van handelen, bloot worden gelegd (Spruyt et al., 2011) dat bijdraagt aan het bewuster worden van het handelen. Doordat de dialoog in cyclus 5 is voortgezet met reflecteren op de betekenisvolle situatie en de docent expliciet benoemt heeft dat de studenten nu wel met oplossingen en suggesties mogen komen, kan er geconcludeerd worden dat perspectiefuitwisseling heeft plaatsgevonden en heeft bijgedragen aan nieuwe inzichten voor het bewust handelen (Procee & Visscher-Voerman, 2004; De Jong, persoonlijke communicatie, januari 2020; Mezirow, 2018).

Discussie

Bij dit onderzoek kunnen enkele kanttekeningen geplaatst worden. Het eerste interview, na cyclus 4, was er gekozen voor een gespreksleidraad en narratief van aard aangevlogen. Dit droeg bij aan het verzamelen van zoveel mogelijk input voor een verbeteringslag van het interventieontwerp. Door het enthousiasme van deze focusgroep duurde het interview relatief lang en verloor het op sommige momenten de focus op het doel van het interview. Desalniettemin kon er toch voldoende data worden verzameld om het interventieontwerp aan te passen. Voor het tweede interview, met dezelfde focusgroep werd bewust gekozen voor een vragenlijst, zodat het enthousiast meedenken iets meer werd ingeperkt, focus op het doel kon blijven en, vanwege de online uitvoering iedere deelnemer een kans kreeg om een bijdrage te leveren. De vragenlijst bestond voornamelijk uit gesloten vragen, met als doel tijdens het online gesprek dieper op thema's in te kunnen gaan. Dat laatste bleek niet helemaal uit de verf te komen, ze vonden het lastig om het antwoord van de gesloten vragen te beargumenteren. Dit leverde niet voor alle onderdelen data op dat iets specifieker, bepaalde of geen uitvoeringen, in de interventie kon verklaren. De onderzoeker heeft daarom met name de data uit de vragenlijst in combinatie met filmfragmenten geïnterpreteerd dat door twee studenten, middels een membercheck, zijn gecontroleerd op correctheid van interpretaties. Een volgende keer zou een interview dat narratief wordt aangevlogen passender zijn met deze doelgroep, net als bij het eerste interview.

In dit onderzoek werd beoogd om middels een dialoog samen met een kritische gesprekspartner het handelen te reflecteren. Volgens Groen (2020) gaat reflecteren gepaard met zoeken en verdieping in eigen handelen. De gesprekspartner houdt rekening met affectieve elementen: interesse, nieuwsgierigheid, openheid voor andere perspectieven en zelfvertrouwen (Ruijters, 2017). Naast deze affectieve elementen zijn vaardigheden en houding voor het voeren van de dialoog nodig. Dit zijn: een onderzoekende houding, open gesprekshouding, stellen van vragen, begrip voor elkaars standpunten en luisteren (Aarts et al., 2015). De ontwikkeling van deze interventie was vooral gericht als tool voor een bijdrage op het bewust handelen. Hierbij is vooraf niet voldoende onderzocht welke vaardigheden en elementen er nodig zijn om bepaalde acties uit de interventie uit te voeren voor het bewust worden van het handelen. Er is te weinig stil gestaan bij deze vaardigheden en elementen en te snel vanuit gegaan dat het voeren van een diepgaand reflecterend gesprek in deze groep uitgevoerd kon worden. Echter blijkt dat, ook na cyclus 5, kanttekeningen gemaakt kunnen worden bij hoe kritisch de gesprekspartner was en of vaardigheden voor de dialoog voldoende in deze groep aanwezig zijn geweest om de diepgang te krijgen.

Uit de gesprekken die gevoerd zijn met de studenten tijdens en na dit onderzoek, is nog steeds hoorbaar hoe een aantal studenten zich blijven vasthouden aan het eindresultaat. Daarbij stellen deze studenten niet het proces voorop, maar het beoogde eindresultaat. Ruijters (2012) benoemt beschrijvingen en theorieën achter het handelen van iemand in een bepaalde situatie als *theories-in-uses* en zijn beschrijvingen van de acties die door anderen worden waargenomen. Hieronder liggen dus impliciete ideeën over het handelen. *Espoused theories* zijn beschrijvingen van wat iemand zegt te doen. Het zijn dus expliciete ideeën over het handelen (Argyris & Schön, 1978, in Ruijters, 2012) die niet altijd in de praktijk zijn terug te zien. Studenten zeggen iets te doen, maar doen het niet. Om te voorkomen dat deze studenten niet open staan voor andere perspectieven of ideeën en daarmee eigen ideeën impliciet blijven over het werkproces, is het noodzakelijk om bij deze groep aandacht te blijven besteden aan wat studenten denken te doen, maar dat door anderen dat 'doen' niet wordt waargenomen (Ruijters, 2012). Deze discrepantie, tussen *espoused theories* en *theories-in-use* lijkt nu niet bewust te zijn bij deze studenten. Hier zit een handvat om de studenten in het ritueel te trekken en uit de gewoonte te krijgen, omdat ze dan zien dat wat ze denken te doen, dat ze dat lang niet altijd doen.

Het onderscheid maken in het werkveld is een vraag vanuit het beroepenveld en de reden waarom Adbk enkele jaren terug is ontwikkeld. Het is ook een ambitie die gezamenlijk wordt gedragen door de vakgroep en de

studenten. Vanuit dit gedachtegoed is deze interventie ontworpen, als tool dat bijdraagt om de studenten bewuster te laten worden van hun handelen. Want bewuster handelen draagt bij aan onderscheid maken. Door het mee ontwikkelen en uitvoeren van deze interventie, was deze gedachtegoed bij de focusgroep bekend en werd het bewust worden van handelen door middel van de interventie vertrouwd. Het lijkt erop dat, door het mee-ontwikkelen en uitvoeren, de interventie bij de studenten ook als ‘eigen’ is gaan worden en daarmee heeft bijgedragen aan commitment, motivatie en enthousiasme, zoals bleek tijdens de interviews.

In dit onderzoek hebben de studenten meegewerkt aan het ontwerpen en uitvoeren van deze interventie. Het ging in dit proces om samen leren en innoveren in een vertrouwde leeromgeving. Er is in eerste instantie samen een vraag ontwikkeld waarbij persoonlijke en gezamenlijke drijfveren werden geraakt bij studenten, docent en onderzoeker. Het groenatelier was een omgeving waar het oude denken plaats mocht krijgen voor het nieuwe denken. Daarnaast een ideale omgeving, omdat hier het denken en doen door leren wordt verbonden (Senge et al., 2005, in Verdonschot & Keursten, 2010). De interventie werd bij de studenten getraind en daarmee vertrouwd. Terugkijkend was de vernieuwde aanpak van ontwerpen en uitproberen van de interventie, samen met de studenten, de docent en de onderzoeker een waardevol en innovatief proces. Daarmee laat het proces van innovatie zich omschrijven als het creëren van een nieuw pad door een groep betrokkene waarin ze steeds verder afwijken van het bestaande. (Garud en Karnøe, 2001; Grand en MacLean, 2003, in Verdonschot & Keursten, 2010). De interventie kreeg door de ontwikkeling vanuit verbeteringen en praktijkervaring, steeds meer stevigheid. Maar ook de studenten en de betrokken docent hebben door dit proces een ontwikkeling doorstaan. Er werd geleerd door het uitwisselen van ervaringen, deze vonden niet alleen plaats tijdens de interventie over het handelen in het werkproces, maar ook over het uitwisselen van ervaringen van de interventie zelf. De studenten kregen steeds meer zicht op hoe waardevol het is om tijdens het werkproces afstand te nemen, konden het uitwisselen van perspectieven steeds meer waarderen en kregen zelfs plezier in het herontwerpen van de interventie. Daarnaast was het samen ontdekken, experimenteren en ontwerpen voor zowel docent, onderzoeker en studenten, vernieuwend. Het samen iets nieuws creëren ondersteunt het innovatieve proces (Ruijters, 2006 in Verdonschot & Keursten, 2010).

Aanbevelingen

Voortkomend uit conclusies is een eerste voor de hand liggende aanbeveling aan de vakgroep AHW om aandacht te besteden aan de vaardigheden die nodig zijn voor het voeren van een dialoog. Het vinden van een betekenisvolle situatie in een werkproces vraagt om terugblikken op het handelen. Uit dit onderzoek blijkt dat een dialoog waar de ander doorvraagt, zonder oplossingen en suggesties aan te dragen, het gesprek potentie heeft om diepgang te krijgen. Het voeren van de dialoog behoeft aandacht bij deze doelgroep. Met name omdat deze studenten ook voorbereid moeten worden om expliciet te reflecteren in de vorm van opdrachten en portfolio's in het tweede jaar. Het reflecteren blijkt in het eerste jaar hiermee nog impliciet te blijven, terwijl de studenten voor dit expliciet reflecteren in het tweede jaar, voorbereid moeten worden. Het advies is dan ook om de studenten te begeleiden op het voeren van een dialoog en aandacht besteden aan de vaardigheden en houding (Aarts et al., 2015):

- een onderzoekende houding: mensen zijn met elkaar in dialoog wanneer ze met elkaar spreken in de verwachting dat de ander ook iets te vertellen heeft. Ze zijn er nadrukkelijk op uit om elkaar te willen begrijpen;
- open gesprekshouding: bereid zijn om naar de ander te kijken met de ogen waarmee men naar zichzelf kijkt en naar zichzelf kijken met de ogen waarmee men naar de ander kijkt. Stellen van vragen; de vragen beweegt de ander tot het onderzoeken van eigen ervaringen en ideeën, zonder zelf met oplossingen of suggesties te komen;
- begrip voor elkaars standpunten: afstemmen van inzichten van het denken. Confrontatie met andere visies kan resulteren in een transformatie van oude denken, het genereren van heel nieuwe perspectieven en een flexibeler omgang met geconstateerde verschillen;
- luisteren naar elkaar.

Bij het oefenen van het voeren van een dialoog wordt daarnaast een gespreksleider geadviseerd. Hij is van groot belang om te zorgen dat bovenstaande vaardigheden worden toegepast en begeleidt, maar bovenal dat de studenten naar elkaar luisteren.

Het inzetten van deze interventie bleek stimulerend te zijn voor het bewust worden van het handelen in het werkproces, zelfs ook bij de studenten die aangaven dat de focus gericht was op het eindresultaat en niet op het werkproces. Deze studenten lijken toch geneigd te zijn om te blijven handelen vanuit een gewoonte, terwijl juist door afscheid te nemen van het oude je je kunt openstellen voor het nieuwe (Van Grinsven et al., 2021). Dat laatste is voor deze doelgroep belangrijk en het advies is hier om aandacht te blijven geven aan het bewust worden van het handelen wat daarmee het leereffect in het werkproces vergroot. Hiervoor kan gebruik worden gemaakt van deze interventie waarbij, zoals hierboven geadviseerd, de docent naast uitvoerende rol, ook een rol als gespreksleider tijdens de dialoog in de interventie heeft. Hij kan tijdens deze uitvoering begeleiden bij het stellen van de juiste vragen en helpen om impliciete kennis te expliciteren.

Het samen ontwerpen van de interventie werd door de studenten en de docent als zeer prettig en waardevol ervaren. De interventie was nu ingezet in het groenatelier bij eerstejaars studenten van de opleiding Adbk. Dit was in dit geval de context van de onderzoeker. Werkprocessen vinden niet alleen plaats binnen het

groenatelier, maar ook breder binnen andere opleidingsrichtingen van AHW. Ook in deze werkprocessen kan het nodig zijn dat studenten zicht bewuster kunnen maken van hun handelen. Een interventie, in dit geval specifiek ontworpen voor het groenatelier, kan ook ontworpen worden voor AHW breed. Het advies is om samen met studenten en docent(en) een interventie te ontwerpen, maak er een leerproces van (Verdonschot & Keursten, 2010) die passend is en gebaseerd op de ontwerpprincipes van het bewust handelen. Het iteratieve, experimentele en onderzoekende karakter van dit ontwerpen werd als heel waardevol bevonden door alle betrokkenen bij het ontwerpen van de interventie van Adbk.

Het gebruik maken van deze interventie is een op zich staand iets, het groter doel was dat studenten zich bewust werden van wat ze deden en dat ze daarmee ook bewust werden dat ze nog andere stappen of keuzes konden maken tijdens het werkproces naar het eindresultaat toe. Zo zijn alternatieven overwogen en kunnen ze verantwoorden waarom en reflecteren op de keuzes die zijn gemaakt. Dit wordt expliciet van deze studenten gevraagd in het tweede studiejaar van Adbk. In een vervolgonderzoek kan onderzocht worden in hoeverre de studenten nu, na het uitvoeren van deze interventie, zelf in staat zijn om afstand te nemen, te evalueren, dialoog te voeren en te reflecteren op de handelingen die ze hebben gemaakt. En daarmee zelf in staat zijn om hun werkproces te kunnen omzetten in een eigen ritueel en toe te passen bij reflectie-opdrachten in het tweede studiejaar.

Referenties

- Aarts, N., Steuten, C. & Van Woerkum, C. (2008). *Strategische communicatie*. Koninklijke van Gorcum.
- Benammar, K (2004) *Conscious Action through Conscious Thinking*. HVA.
[Conscious action through conscious thinking: reflection tools in experiential learning — HvA Research Database](#)
- Benammar, K., Van Schaik, M., Sparreboom, I., Vrolijk, S., & Wortman, O. (2011). *Reflectietools*. Boom Lemma.
- Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van het onderwijs*. Phronese.
- Castelijns, J., Segers, M., & Struyven, K. (2011). *Evalueren om te Leren*. Coutinho.
- Den Dekker, T. (2019). *Design Thinking*. Noordhoff.
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-development inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906-911.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Groen 2008, M. (2008). *Effectief handelen door reflectie*. Noordhoff.
- Groen, M. (2020). *Reflecteren: de basis*. Noordhoff.
- Jackson, C. (2018). Affective dimensions of learning. In K. Illeris (Red.), *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists...In Their Own Words* (2nd edition, pp. 29 - 45). Routledge.
- Kessels, J.W.M. (2000). Het ontwerpproces als leerproces. *HRD Thema*. 1(1), 16-21.
<https://research.utwente.nl/publications/het-ontwerpproces-als-leerproces>
- Keursten, P. & Verdonschot, S. (2006). *Leren en innoveren*.
https://www.researchgate.net/publication/254899691_Leren_en_ontwerpprincipes_voor_kennisproductiviteit
- Koole, S., Christiaens, V., Cosyn, J. & De Bruyn, H. (2016)
Reflectie: de rode draad door onderwijs en levenslang leren. *Het tandheelkundig jaar 2017*. 263-275.
https://doi.org/10.1007/978-90-368-1030-2_20
- Leijen, Ä., Pedaste, M. & Lepp, L. (2019). Teacher Agency following the ecological model: How it is achieved and how it could be strengthened by different types of reflection. *British journal of Educational Studies*, 68(3), 295-310. <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1672855>
- Mälki, K. & Green, L. (2016). Ground, Warmth and Light: Facilitating Conditions for Reflection and Transformative Dialogue. *Journal of Educational Issues*, 2(2), 169.
<https://dx.doi.org/10.5296/jei.v2i2.9947>
- Mezirow, J. (2018). Transformative learning theory. In K. Illeris (Red.), *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists...In Their Own Words* (2nd edition, pp. 29 - 45). Routledge.
- Procee, H. & Visscher-Voerman, I., (2004). Reflecteren in het onderwijs: een kleine systematiek. *Velon*. 25(3), 37-45.
<https://research.utwente.nl/en/publications/reflecteren-in-het-onderwijs-een-kleine-systematiek>
- Ruijters, M., & Simons, R.J. (2012). *Canon van het leren*. Vakmedianet.
- Ruijters, M. (2017). *Liefde voor leren: Over diversiteit van leren en ontwikkelen in en van organisaties* (2nd edition). Vakmedianet.
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A.(2019). *Methoden en technieken van onderzoek*. Pearson Benelux.

- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2014). Knowledge Building and Knowledge Creation: Theory, Pedagogy, and Technology. *Cambridge University Press*, 397-417. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139519526.025>
- Schaap, R., Nauta, P., Bogaerts S., & Spreen, M. (2013). Persoonlijke effectiviteit van pubers in beeld. *TOKK: Tijdschrift voor Orthopedagogiek, Kinderpsychiatrie en Klinische Kinderpsychologie*, 52(6), 299-314. <https://research.tilburguniversity.edu/en/publications/persoonlijke-effectiviteit-van-pubers-in-beeld-over-het-meten-van>
- Senge, P., Scharmer, C.O., Jaworski, J., & Flowers, B.S. (2015). *Presence*. John Murray Press.
- Siegers, F. (2002). Handboek supervisiekunde. *Tijdschrift voor Psychotherapie*, 30, 80-82. <https://doi.org/10.1007/BF03062071>
- Spruyt, M., Verdonschot, S., & Dresen, M. (2011). *Verfrissende ontmoetingen*. Ruud de Moor Centrum.
- Van Aken, J. & Andriessen, D. (2011). *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek* (1^{ste} editie). Boom Lemma.
- Van Grinsven, M., Wagenaar, S., & Nijsmans, K. (2021, 4 december). Rituelen voor het leven? *Tijdschrift voor Ontwikkeling in Organisaties*, 11(4), 8-12.
- Van Halem, N., De Leeuw, H., & Stuut, T. (2008). *Zakboek Werkbegeleiden in Zorg en Welzijn*. Bohn Stafleu van Loghum,
- Vermaak, H., de Caluwé, L. (2019). *Leren veranderen*. Vakmedianet.
- Verdonschot, S. & Keursten, P. (2010). Ontwerpen van leeromgevingen voor leren en innoveren. *Tijdschrift voor Management en Organisatie*, 64(4), 36-51
- Vos, H., & Vlas, W. D. J. (2000). *Reflectie en actie*. (EL/OC-DOC; No. 00-07). Elektrotechniek. <https://research.utwente.nl/en/publications/reflectie-en-actie>
- Wardekker, W. L. (2014). Beroepsidentiteit en onzekerheid. In F. Meijers, M. Kuijpers, K. Mittendorff, & G. Wijers (Eds.), *Het onzekere voor het zekere. Kwetsbaarheid als kracht in loopbaandialogen*. (pp. 9-20). Garant.
- York-Barr, J. & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two Decades of Scholarship. *American Educational Research Association*, 74(3), 255-316. <https://www.jstor.org/stable/3516026>

Dankwoorden

Aan de start van deze intensieve periode was ik op zoek naar uitdaging en avontuur. Nu, aan het einde van deze periode, kan ik met recht spreken over een transformatieve reis. Het verliep niet allemaal zonder slag en stoot en heeft me flinke voeten in aarde gekost om op dit tijdelijke eindpunt aan te komen. De studie heeft me op vele facetten ontwikkeld en inzicht gegeven: ik heb nog meer respect gekregen voor mijn eigen studenten, het heeft me leren omdenken in duurzame oplossingen, tools om in mijn eigen werkomgeving succesfactoren te onderstrepen en de stappen vooruit te zetten EN vertrouwen en zekerheid. Dit was me niet gelukt zonder een aantal bijzondere mensen om me heen. Hiervoor wil ik graag mijn dank uitspreken. Allereerst team MLI, wat een leerwonderen verrichten jullie. In de rol van student, keek ik elke studiebijeenkomst uit naar jullie deskundigheid en de wijze waarop jullie het hebben vormgegeven, als collega heb ik volop respect en inspiratie hoe jullie, ook tijdens de lockdown, flexibel en kundig waren voorbereid en doorpakte. Maar het leren gaat niet alleen, hiervoor heb je gelijkgestemde en enthousiaste studiegenoten voor nodig. Dank jullie wel studiegenoten, in het bijzonder Jos en Dolinda, voor jullie betrokkenheid en meedenken. Ik heb genoten van onze samenwerkingen, studietripjes en kenniscreaties. Uitzonderlijke dank voor Rian, ondertussen ben je een echte (kritische) vriendin geworden. En laat vanaf nu dat tussen haakjes maar weg, tijd voor luchtigere gesprekken. Jantine en Joan, we hebben elkaar wel echt leren kennen. Bedankt voor het bijschaven, sturen, begeleiden, doorpakken en het enthousiasme. Samen is er veel gebeurd de afgelopen tijd, jullie hebben me echt helpen navigeren tijdens deze reis. Manon en Madelon, ik heb veel steun gevoeld vanuit jullie kant, maar jullie waren vooral helpend bij het verlichten van wetenschappelijke taal. Dank jullie wel. Malou als opdrachtgever, dankjewel voor je positieve vibes en kritische manier van kijken. Een mooie manier om elkaar in onze rollen op de werkvloer nog beter te leren kennen. Ook wil ik Erik en de studenten Adbk bedanken voor het denkwerk en je openstellen voor dit onderzoek. Jullie twijfelden nooit om me te helpen bij het uitvoeren, mee-ontwikkelen en het geven van feedback tijdens het onderzoek. Toon, als kritische vriend op taalgebied, ik ben je heel dankbaar voor je hulp.

En dan mijn familie: Florian en Sofia, jullie waren engeltjes, geduldig en empathisch, dat vind ik zo ontzettend knap voor jullie leeftijd. Dankjewel. Vanaf nu heb ik weer zeeën van tijd om samen te knutselen, lego te spelen, wandelen, fietsen, nu is er weer meer tijd voor jullie.

Marcel, hoe vaak ik je van te voren waarschuwde: “het kan zijn dat ik de aankomende tijd even niet te pruimen ben” en je dan zei, “Kom maar op!”. Een studie dat doe je niet alleen, daar hebben we het samen vaak over gehad. Het was een wervelwind de afgelopen tijd, dankjewel voor al je geduld, tijd, de koffie die je me bracht, maar boven alles, dat je door in mij te geloven, me enorm hebt gesteund.

Mama, ik ben zo blij geweest met de zorgen die je van me overnam als het even niet uitkwam met de kindjes, de kaartjes, de hartjes onder de riem via een telefoontje. Dankjewel voor het luisterend oor en de lieve woordjes wat me regelmatig heeft opgepept.

“Ideeën krijgen is als het plukken van bloemen. Denken is het vlechten van deze bloemen tot slingers.”

- Anne Sophie Swetchine -

Bijlagen

Bijlage 1. Interventieontwerp met de beoogde en reële situatie uitvoering van cyclus 4 en cyclus 5

Cyclus 4: uitvoering 9 juli		
	Actiestappen (‘Handelen van mij als leraar’; ‘Wat doe ik?’)	Submechanismen (‘Mentaal/fysiek handelen van mijn leerlingen’; ‘Wat doen mijn leerlingen’)
Beoogd	<i>Welke interventies gericht op het uitlokken van mechanismen zaten er in mijn les(sen)?</i>	<i>Wat dacht ik dat mijn leerlingen zouden gaan doen door deze interventie? Op basis waarvan had ik deze verwachting (literatuur & praktijkervaring)?</i>
Stap 1.	“Student wordt tijdens het werken gevraagd te stoppen en afstand te nemen”. Tijd 45 minuten na opstart werkproces	De studenten: - staan stil - nemen afstand De docent zet daarmee het werkproces van de studenten stil.
Stap 2.	zelf te evalueren (evaluatievragen) op wat ging goed, wat ging niet goed en wat ga je doen? Dit kan kort opgeschreven worden	De studenten: - denken na over de vragen en de mogelijke antwoorden. - schrijven de antwoorden op een papier op.
Stap 3.	De docent vraagt aan de groep: De docent vraagt om zelf een partner te kiezen.	De studenten: - zoeken een medestudent zelfstandig op - vormen een tweetal
Stap 4.	De docent vraagt: Voer een dialoog over jouw antwoorden op de vragen. Doe dit om de beurt. Luister naar de ander.	De studenten: - voeren een dialoog - luisteren naar elkaar
Stap5.	De docent vraagt: Het gesprek wordt voortgezet met gebruik van de begrippen op het bord, kiezen van 2 a 3 begrippen die passen bij het werkstuk en ideeën mogen worden uitgewisseld voor het vervolg van het werkproces	De studenten: - de studenten gaan door met de dialoog - de studenten geven suggesties en/of aanpassingen - voegen begrippen aan de dialoog toe van het bord - wisselen perspectieven uit
Stap 6.	De docent vraagt aan de studenten: Afronden van de dialoog dmv begrippen te koppelen aan een betekenisvolle situatie (aha-moment)	De studenten: - stoppen de dialoog - begrippen koppelen aan een betekenisvolle situatie
Reël (na uitvoering)	<i>Hoe kwamen mijn actiestappen in de praktijk uit de verf? Hoe ben ik dat te weten gekomen?</i>	<i>Wat deden mijn leerlingen feitelijk, bij elke actiestap? Geldt dat voor al mijn leerlingen? Hoe ben ik dat te weten gekomen?</i>

Cyclus 5: uitvoering 6 oktober		
Aanpassingen zijn cursief en lichtgrijs in de stappen weergegeven		
	Beoogde actiestappen	Beoogde submechanismen
Stap 1.	De docent deelt het formulier uit aan de betreffend studenten en vraagt: “Ik wil jullie vragen om nu even te stoppen met werken en een stap naar achteren te zetten”.	De studenten: - zetten een stap naar achteren - nemen afstand
Stap 2.	De docent stelt aan de studenten de vraag: “Blik terug op je werkproces en stel jezelf de volgende vragen op technisch- en vormgevingsvlak met betrekking tot het voorbeeld en de technische instructie en schrijf de antwoorden op het formulier op: 1. Wat heb je gedaan? 2. Wat heb je niet gedaan? 3. Wat ga je doen? 4. <i>Wat ging goed?</i> 5. <i>Wat ging niet goed?</i>	De studenten: - denken na over de vragen en de mogelijke antwoorden. - schrijven de antwoorden op een papier op.
Stap 3.	De docent vraagt aan de groep: “Vorm een twee- of drietal met (een) medestudent (en)”. <i>Tijd: 1 minuut</i>	De studenten: - zoeken een medestudent zelfstandig op - vormen een tweetal
Stap 4.	De docent vraagt: “Lees de begrippen op het formulier. Voer een dialoog over jouw antwoorden op de vragen. Doe dit om de beurt. Luister naar de ander, geef nog geen oplossingen of suggesties en maak gebruik van een of meerdere begrippen om meer diepgang van de dialoog te krijgen. Het is ook mogelijk om zelf begrippen in te brengen die raakvlakken met het onderwerp hebben. Ieder krijgt 3 minuten”.	De studenten: - voeren een dialoog - luisteren naar elkaar - voegen begrippen aan de dialoog toe van het bord - geven nog geen oplossingen of suggesties aan de andere student.
Stap5.	De docent onderbreekt de dialoog na 6 minuten en vraagt: “Ik wil jullie vragen de dialoog kort te stoppen en individueel een inzichtelijk/aha-moment/opmerkelijke handeling of keuze van het werkproces op te schrijven, die door de dialoog naar boven is komen drijven. Dit noemt men ook wel een betekenisvolle situatie. Dit kan zowel positief als negatief zijn. Je krijgt hiervoor 2 minuten”.	De studenten: - stoppen met de dialoog - zijn stil - schrijven een betekenisvolle situatie op uit het werkproces

Stap 6.	De docent vraagt aan de studenten: <i>“Stop met schrijven. Zoek je studiegenoot van zojuist weer op en ga opnieuw om de beurt over de betekenisvolle situatie in dialoog en vul aan met een of meerdere suggesties en aanpassingen voor het vervolg in het werkproces. Ieder krijgt 3 minuten de tijd”.</i>	De studenten: - stoppen met schrijven - wisselen perspectieven uit - geven elkaar een of meerdere suggesties en aanpassingen voor de volgende stap of nieuwe situatie.
Stap 7.	De docent vraagt na 6 minuten: <i>“Ik wil jullie vragen de dialoog te stoppen en op je eigen plek te gaan staan. Schrijf bij de betekenisvolle situatie de nieuwe aanvullingen/aanpassingen naar aanleiding van de dialoog. Je krijgt hiervoor 3 minuten de tijd”.</i>	De studenten: - stoppen de dialoog - zijn stil - gaan terug op hun eigen plek staan - schrijven hun betekenisvolle situatie op met eventuele aanvullingen/aanpassingen, als opbrengst uit de dialoog, op.
Reëel (Na uitvoer- ing)	<i>Hoe kwamen mijn actiestappen in de praktijk uit de verf? Hoe ben ik dat te weten gekomen?</i>	<i>Wat deden mijn leerlingen feitelijk, bij elke actiestap? Geldt dat voor al mijn leerlingen? Hoe ben ik dat te weten gekomen?</i>

Interventie**Naam:****5 Inzichtvragen**

1. Wat heb je gedaan?
2. Wat heb je niet gedaan?
3. Wat ging goed?
4. Wat ging niet goed?
5. Wat ga je nu doen?

Begrippen: techniek, materiaal, werktempo, kritisch zijn en aanvullende begrippen eigen initiatief met betrekking tot onderwerp mag.

Schrijf hier een inzichtelijk/aha-moment/opmerkelijke handeling of keuze, van het werkproces oftewel de betekenisvolle situatie in 1 of 2 zinnen:

Schrijf hier de nieuwe aanvullingen/ aanpassingen die voortkomen uit de dialoog:

Bijlage 3 Gespreksleidraad interview 1 na cyclus 4

1. Wat voelde je bij het stilzetten van het werkproces?
Uit de vlogs blijkt dat voor een aantal van jullie het stilzetten van het werkproces niet op het juiste moment.
 - a. Docent gaf ook bij de introductie bij de tweede interventie aan dat hij jullie stop zou gaan zetten. Hoe was dat om dat van tevoren al te weten t.o.v de vorige keer?
2. Kon je loskomen van je werkproces en hoe heb je dat gemerkt?
3. Werken de evaluatievragen op deze manier of zijn er nog andere vragen nodig, en zo ja welke?
Een aantal van jullie geven ook aan dat de inzichtvragen, hoe, wat, volgende keer anders fijn was. Waren dit dan ook de juiste vragen. Wat gebeurde er dan als je jezelf deze vragen gaat stellen? Andere vragen nodig?
4. Blikte je terug met de evaluatievragen op je werkproces en hoe merkte je dat?
- 5.
6. Op basis waarvan heb je een medestudent gekozen? Werkt dit zo in dit moment of moet daar op een andere manier een dialoog gevoerd worden en hoe dan?
7. Wat als we met een oneven aantal studenten zijn?
8. Waren de begrippen behulpzaam bij het komen tot diepgang?
9. Begreep je wat er met een betekenisvolle situatie bedoeld werd?
Zou er altijd sprake zijn van een betekenisvolle situatie of kan die er ook niet zijn? Licht toe.
10. Kon je woorden geven aan de betekenisvolle situatie? Licht toe
11. Kon je deze betekenisvolle situatie ook delen met een ander en wat droeg daaraan bij?
12. Droeg de laatste dialoog over de betekenisvolle situatie bij aan het uitwisselen van perspectieven? Licht toe
13. Op basis waarvan heb je suggesties of aanpassingen gegeven?
14. Heb je gereflecteerd op de gemaakte keuzes en het bewust handelen en waaruit blijkt dat?

Bijlage 4 Gespreksleidraad interview 2 na cyclus 5

Vragen m.b.t. stap 1.(stap achteruit)

1. Door afstand te nemen zou je jouw werkproces en je eigen handelen meer vanuit een soort helicopterview kunnen beschouwen. Heeft de vraag van Erik, stop met werken en zet een stap terug, bijgedragen aan het nemen van afstand van je werkproces?
2. Heb je daardoor ook jouw handelen in het werkproces kunnen beschouwen vanuit een soort helicopterview?
3. En kan je dan ook zeggen dat door het handelen van een afstand te beschouwen, het proces en patronen, zoals gemaakte stappen, helder worden?

Vragen m.b.t. stap 2. (beantwoorden van inzichtvragen)

4. Leiden de vragen tot inzicht op de consequenties en gevolgen van het werkproces?
5. Dragen de inzichtvragen bij aan evalueren op je werkproces?

Vragen m.b.t. stap 4. (dialoog voeren zonder suggesties)

6. Is het voeren van een dialoog met je studiepartner helpend om opgedane ervaring van je werkproces te onderzoeken?
7. Om niet gelijk met oplossingen te komen, is gevraagd tijdens deze stap, die nog even voor je te houden. Draagt het doorvragen zonder oplossingen bij aan het verder graven op hoe je werkproces is verlopen?
8. Was jouw studiepartner ondersteunend en tegelijk kritisch en waaruit blijkt dat als je daar nu op terug denkt?
9. Heeft de dialoog jou geholpen je eigen vakmanschap zichtbaar te maken?

Vragen m.b.t. stap 5. (betekenisvolle situatie)

10. Heb je tijdens de dialoog, waarbij je gesproken hebt over de antwoorden dat inzicht geeft op je werkproces, de handelingen die je gevoerd hebt, herbeleefd of in je hoofd nog eens doorlopen?
11. Vervolg vraag 9: is daarbij een bepaald gevoel over een bepaalde ervaring of situatie naar boven komen drijven of opvallender geworden?
12. Heeft de dialoog bijgedragen om ervaringen of gemaakte handelingen bloot te leggen, zichtbaar te maken?
13. Hebben de begrippen bijgedragen om de ervaringen uit het werkproces woorden te geven, de betekenisvolle situatie te verwoorden?

Vragen m.b.t. stap 6 (aanpassingen/oplossingen of suggesties)

14. Is het gelukt om tijdens deze stap aanpassingen, oplossingen of suggesties te ontvangen (open staan) en te geven van en voor je studiepartner?
15. Merk je ook dat je door perspectief uit te wisselen, je ook verder gaat denken of kunt doordenken op andere toepassingen doordat je hier met je studiepartner over in gesprek bent?
16. Nu je weet waarom je iets doet (door de evaluatie, de dialoog en met eventuele aanpassingen, oplossingen of suggesties), denk je dan ook dat je in staat bent om bewuster te veranderen in het maken van keuzes en handelen?
17. Waaruit blijkt dat?
18. Heb je tijdens het voeren van de dialoog je veilig genoeg gevoeld om je opmerkingen te geven of de dialoog te voeren?

Bijlage 5 Coderingsschema 1

Coderingsschema 1

Coderingsschema gebaseerd op de mechanismen		
Code	<u>Subcode</u>	Betekenisvolle fragmenten/uitspraken
A		Afstand nemen
	A-O	Afstand nemen door objectiviteit
E		Evalueren
	E-I	Evalueren - Inzichtvragen
D		Dialoog voeren
	D-K	Dialoog voeren- Kritische partner
	D-V	Dialoog voeren- Veiligheid
	D-B	Dialoog voeren- Begrippen
	D-I	Dialoog voeren - Inzichten
	D-P	Dialoog voeren-Perspectiefuitwisseling
	D-BS	Dialoog voeren-Betekenisvolle situatie
R		Reflecteren