

Kwaliteit van Reflectieprocessen van Studenten en SLB Programma's Binnen Saxion

Kariene Mittendorff
Simone van der Donk
Mark Gellevis

lectoraat Innovatief en Effectief Onderwijs

Aanleiding en Probleemstelling

Veel scholen in Nederland, waaronder ook Saxion Hogescholen, zijn actief bezig met studieloopbaanbegeleiding (SLB) als onderdeel van competentiegericht onderwijs. Een van de thema's die centraal staat binnen SLB is reflectie. Alom wordt het vermogen tot reflectie gezien als belangrijk leerdoel voor studenten (Kinkhorst, 2010). Uit verscheidene onderzoeken blijkt echter dat studenten een hekel hebben aan reflecteren (Meijers et al., 2010), studenten leggen niet de verbinding met zichzelf, nemen reflecteren niet serieus en ervaren het als een verplichtnummer. En de reflectie die plaats vindt leidt niet tot de gewenste effecten (Mittendorff, 2010).

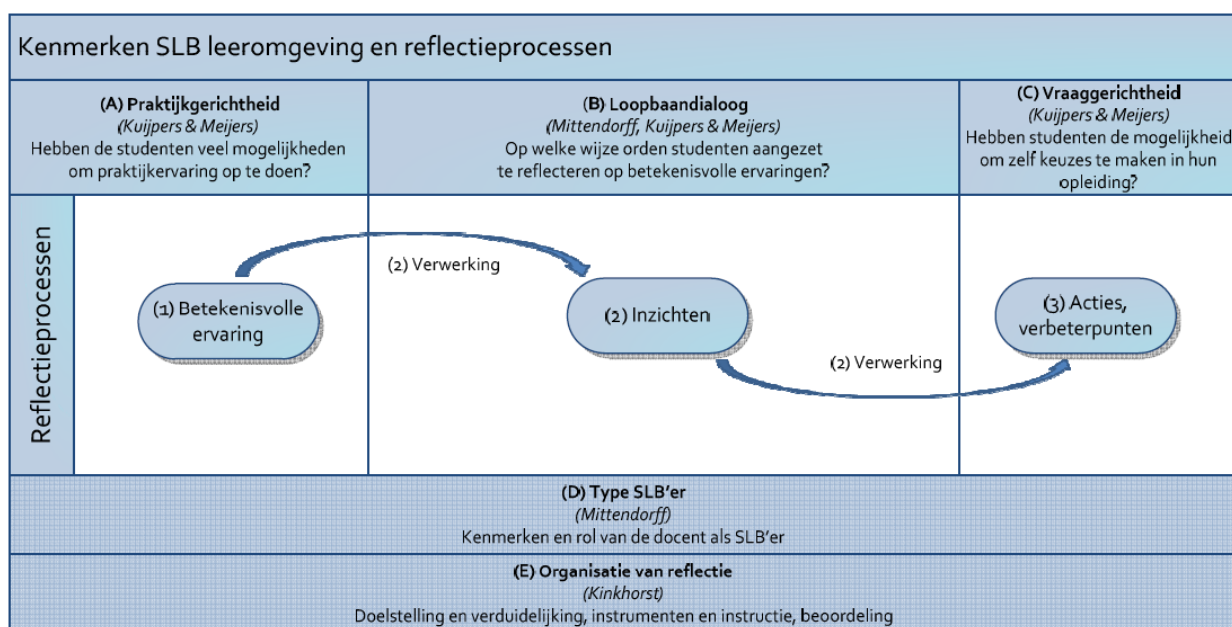
Om meer inzicht te krijgen in de kwaliteit van reflectieprocessen binnen SLB zijn eerst de kenmerken van deze processen en de SLB leeromgeving in kaart gebracht. Binnen het proces van reflectie kunnen we een aantal belangrijke elementen onderscheiden (Den Boer, Mittendorff, Stukker & Van Loon, n.d.). Eén van die elementen is de aanwezigheid van een **betekenisvolle ervaring**. Een 'betekenisvolle ervaring' is een concrete, praktische ervaring waar een gevoel aangekoppeld is. Een volgende stap in het reflectieproces is dan het **verwerken van deze ervaring tot een bepaald inzicht**. Er vindt abstractie plaats, waarbij wordt nagegaan of dingen die(niet)goed gingen in deze situatie ook herkenbaar zijn in andere situaties/ contexten/tijdstippen. Wijers en Meijers (1996) laten zien dat voor (arbeids) identiteitsontwikkeling, een interne en externe dialoog van belang is. Deze dialoog kan leiden tot **bewustwording van essentiële aspecten of inzichten**, en draagt bij aan identiteitsontwikkeling, wat weer kan leiden tot uitbreiding of verandering van bewustwording van jezelf in de omgeving. Het laatste element dat voor reflectie van belang is, is het gericht zijn op **verbeteracties, of acties voor de toekomst**. Een belangrijke vereiste voor een effectief reflectieproces (waar ontwikkeling uit voort komt) is dat het een bewuste activiteit is die doelgericht wordt ingezet (Vos & Vlas, 2007).

Voor dit onderzoek is de definitie van Den Boer, Mittendorff, Stukker & Van Loon (n.d.) gehanteerd welke is gebaseerd op de elementen die in voorgaande tekst zijn besproken. Zij definiëren reflectie als volgt: "Reflectie is het verwerken van betekenisvolle ervaringen, gericht op nieuwe inzichten en vervolgacties voor de toekomst".

Vanuit de beschikbare theorie over reflectie zijn er verschillende aanpakken voor het vormgeven van een leeromgeving voor SLB en het stimuleren van reflectie bij studenten.

Volgens Kuijpers & Meijers (2009) bestaat een krachtige loopbaangerichte leeromgeving, die de ontwikkeling van loopbaanreflectie stimuleert uit drie essentiële elementen: **praktijkgerichtheid**, **vraaggerichtheid** en **een loopbaandialoog**. In het onderzoek van Mittendorff, den Brok & Beijaard (2011) komt naar voren dat er verschillende **typen studieloopbaanbegeleiders** zijn die op een verschillende manier loopbaangesprekken voeren met hun studenten. Daarnaast geeft Kinkhorst (2010) aan dat de **organisatie van SLB en reflectie** invloed heeft op een stimulerende leeromgeving voor het reflectieproces. Kinkhorst beschrijft een aantal ontwerpregels voor reflectieonderwijs, die van belang zijn voor een stimulerende leeromgeving die voldoende aansluit bij de motivaties en cognitieve vermogens van de student.

De conclusies en inzichten van bovenstaande auteurs zijn voor dit onderzoek gebundeld in een model (zie figuur 1) om te kunnen bepalen op welke wijze de SLB leeromgeving van een opleiding stimulerend is voor de reflectie van studenten. In figuur 1 is de relatie tussen de kenmerken uit de SLB leeromgeving en reflectieprocessen in kaart gebracht.



Figuur 1. Kenmerken SLB leeromgeving en reflectieprocessen.

Op basis van ons model is onderzocht wanneer reflecteren nu echt zinvol is (binnen de context van SLB) en wat dit betekent voor de leeromgeving. De volgende vragen staan daarbij centraal:

- (a) Welke kenmerken hebben SLB programma's en in hoeverre zijn deze kenmerken gericht op het stimuleren van reflectie?
- (b) Wat is de wijze van reflecteren van studenten?

(c) Welke ontwerpcriteria kunnen we formuleren voor een stimulerende leeromgeving voor zinvolle reflectie?

Onderzoeksaanpak

Er is casestudyonderzoek verricht bij vijf opleidingen van Saxion Hogescholen. Hiervoor is gekozen omdat we een beschrijving wilden geven van verschillende reflectieprocessen en verschillende SLB programma's, en zo uit te vinden wat werkt en wat niet, en waarom. Bij alle cases (5) is data verzameld door interviews te houden met (gemiddeld 6) studenten en (gemiddeld 3) SLB'ers, documenten te analyseren (beleidsstukken, opdrachten voor studenten, studiegidsen, enz.) en studentproducten te analyseren (pop's reflectieverslagen, enz.). Voor het analyseren van de SLB leeromgeving is het model van figuur 1 gebruikt. Voor het analyseren van de wijze van reflectie is een model gebruikt dat is gebaseerd op modellen van o.a. Korthagen en Vasalos (2005) en Bateson (1972). De uitkomsten van de geanalyseerde data zijn per casus op kwalitatieve wijze beschreven, en daarna verwerkt in een matrix waar scores zijn gegeven voor leeromgeving en reflectieprocessen. Gedetailleerde uitwerkingen van de resultaten zijn beschreven in de individuele onderzoeksrapporten van elke opleiding.

Resultaten

Uit de resultaten blijkt dat de studenten van de vijf opleidingen verschillend reflecteren en verschillende fasen in het reflectieproces centraal stellen. De SLB programma's verschillen ook als het gaat om vorm, inhoud en focus op reflectie. Een aantal opleidingen is heel bewust bezig met het stimuleren van reflectie. Ze gebruiken instrumenten, hebben een visie op reflecteren binnen SLB en doen verschillende activiteiten met studenten. Hier zien we dat studenten op een andere wijze reflecteren dan de studenten van opleidingen die een andere leeromgeving 'voorgeschied' krijgen. Bij alle studenten zien we echter dat het reflectieproces niet optimaal verloopt. Bijna nooit wordt het reflectieproces als geheel, zoals dat is weergegeven met het synthesesmodel (figuur 1), ook zo doorlopen. Er wordt maar aan een aantal elementen aandacht besteedt. Er wordt bijvoorbeeld wel gereflecteerd op een betekenisvolle ervaring, maar er wordt niet gekeken naar toekomstige acties, of andersom.

Conclusies

Als we kijken naar welke reflectieprocessen zinvol blijken voor SLB en welke kenmerken uit de leeromgeving daar van belang voor zijn, kunnen we een aantal conclusies trekken. Het blijkt dat het heel belangrijk is om een hele reflectiecyclus af te maken. Dat betekent ingaan op alle elementen uit het analysemodel (betekenisvolle ervaring, verwerking, inzichten, actiepunten). We zien dat dit bij veel opleidingen nog niet gebeurt. Reflecteren is niet alleen terugkijken of nadenken over iets dat is geweest, maar vooral een middel om te leren handelen (denken, voelen) in toekomstige situaties. Daarom is het van belang om het hele proces af te maken. Ook zien we dat verschillende kenmerken uit de SLB leeromgeving van invloed zijn op dat reflectieproces (bijv. de invulling van een loopbaandialoog). Op basis van de conclusies zijn ontwerpcriteria

geformuleerd om reflectie binnen SLB systematischer en diepgaander te adresseren. Per kenmerk van een stimulerende leeromgeving zijn concrete handvatten beschreven die SLB'ers en/ of curriculumontwikkelaars voor het optimaliseren van het SLB curriculum. Het Lectoraat Innovatief en Effectief onderwijs zal betrokken blijven bij de ontwikkeling van de SLB programma's door ze als casus te gebruiken voor vervolgonderzoek. Daarnaast zullen de ontwerpcriteria samen met de gebruikte modellen verder ontwikkeld worden in een online webtool, waar SLB'ers/ docententeams zelf mee aan de slag kunnen.

Referenties

Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine Books.

Kinkhorst, G. (2010). Didactische ontwerpregels voor reflectieonderwijs. Onderwijsinnovatie, maart 2010.

Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11, 47-71.

Meijers, F., Kuijpers, M. & Winters, A. (2010). *Leren kiezen, kiezen leren. Een literatuurstudie*. 's-Hertogenbosch: ECBO.

Mittendorff, K. (2010). *Career conversations in senior secondary vocational education*. Eindhoven: Proefschrift TU Eindhoven.