

# Van een positieve praktijkervaring naar een leerervaring

Judith Stappers, Fontys Hogescholen te Tilburg  
Mieke van Hout, Fioretti College Veghel  
Tom Adams, Fontys Hogescholen te Tilburg  
Bob Koster, Fontys Hogescholen te Tilburg

Samenvatting

*De afgelopen drie jaar is er binnen het lectoraat Werkpleklers bij de Fontys Lerarenopleiding Tilburg (FLOT) gezocht naar ideeën om het leren van studenten op de werkplek nog beter vorm te geven. Het lectoraat richt zich op drie aspecten van het beroep: het leren lesgeven in een vak, het zicht krijgen op wie je bent als leraar en het ontwikkelen van een onderzoekende houding als aanstaand leraar. Uit verschillende onderzoeken is gebleken dat reflectie bij alle drie de aspecten een cruciale rol speelt (Korthagen, 2012; Luken, 2011; Van Ravensteijn & Van de Wetering 2017; Stappers & Koster, 2016; Van Hout-van Dijk, 2015). Reflectie wordt gezien als 'het nadenken over het eigen functioneren om dit te verbeteren' (Luken, 2010, p.153). Studenten vatten reflectie vooral op als praktisch nadenken over wat er fout ging en hoe dat de volgende keer beter kan (Wilschut, Veldhuizen, Amagir, & Van de Berg, 2015). In dit onderzoek is bekeken op welke manier studenten gestimuleerd kunnen worden meer diepgang aan te brengen in hun reflectieve denken. Daarbij zijn de positieve ervaringen die studenten opdoen op de werkplek het uitgangspunt geweest, omdat uit onderzoek blijkt dat reflectie op positieve ervaringen tot diepere leerervaringen leidt dan reflectie op negatieve ervaringen (Korthagen, 2012). De onderzoeksvraag die beantwoord gaat worden is: Op welke manier komen studenten vanuit een positieve praktijkervaring tot een leerervaring?*

## Aanleiding

De afgelopen drie jaar is er binnen het lectoraat Werkpleklers bij de Fontys Lerarenopleiding Tilburg (FLOT) gezocht naar ideeën om het leren van studenten op de werkplek nog beter vorm te geven. Het lectoraat richt zich op drie aspecten van het beroep: het leren lesgeven in een vak, het zicht krijgen op wie je bent als leraar en het ontwikkelen van een onderzoekende houding als aanstaand leraar. Uit verschillende onderzoeken is gebleken dat reflectie bij alle drie de aspecten een cruciale rol speelt (Korthagen, 2012; Luken, 2011; Van Ravensteijn & Van de Wetering 2017; Stappers & Koster, 2016; Van Hout-van Dijk, 2015). Reflectie wordt gezien als 'het nadenken over het eigen functioneren om dit te verbeteren' (Luken, 2010, p.153). Studenten vatten reflectie vooral op als praktisch nadenken over wat er fout ging en hoe dat de volgende keer beter kan (Wilschut, Veldhuizen, Amagir, & Van de Berg, 2015). In dit onderzoek is bekeken op welke manier studenten gestimuleerd kunnen worden meer diepgang aan te brengen in hun reflectieve denken. Daarbij zijn de positieve ervaringen die studenten opdoen op de werkplek het uitgangspunt geweest, omdat uit onderzoek blijkt dat reflectie op positieve ervaringen tot diepere leerervaringen leidt dan reflectie op negatieve ervaringen (Korthagen, 2012). De onderzoeksvraag die beantwoord gaat worden is: Op welke manier komen studenten vanuit een positieve praktijkervaring tot een leerervaring?

## Theoretisch kader

In dit theoretisch kader worden een aantal kernen beschreven rondom het verdiepen van reflectie die van belang zijn voor het huidige onderzoek. Allereerst wordt aangegeven hoe in reflectie verdieping aangebracht kan worden. Vervolgens wordt ingegaan op het belang van positieve ervaringen en de rol die kernkwaliteiten daarbij spelen. Tot slot wordt toegelicht hoe nieuwe perspectieven, vanuit interactie en verbinding met de theorie, tot verdieping van leerervaringen kunnen leiden.

### Verdiepende reflectie

Aanstaande leraren leren door het opdoen van ervaringen. Hierbij is de werkplek de meest krachtige leeromgeving omdat de student daar een grote variëteit aan ervaringen opdoet (Koster, 2013).

Door reflectie zet de student de praktijkervaringen die hij opdoet, om in leerervaringen. Van een praktijkervaring een leerervaring maken betekent nagaan wat belangrijk is in de ervaring, nagaan waarom iets wel of niet werkt, de ervaring vanuit een ander perspectief kunnen bekijken en dus betekenis kunnen geven aan die ervaring voor je eigen professionele ontwikkeling (Leeferink & Koster, 2016).

In de praktijk blijkt dat het voor studenten vaak lastig is om voldoende verdieping in hun reflectie aan te brengen (Vrieling, Stijnen, Knaapen, & Van Maanen, 2015). Reflecteren blijft voor studenten veelal beperkt tot actief op zoek gaan naar een oplossing voor het probleem waar ze in de praktijk tegenaan lopen. Deze vorm van reflectie, ook wel actiegerichte reflectie genoemd (Vrieling et al., 2015), beperkt zich vooral tot 'beschrijven, evalueren en plannen'. Dit terwijl een meer betekenisgerichte vorm van reflectie diepgang aanbrengt door vaardigheden als 'analyseren en kritisch nadenken'. Vragen die passen bij de vaardigheid analyseren zijn bijvoorbeeld: Welke verschillen kun je benoemen met de vorige keer dat een leerling op deze wijze reageerde? of In welk opzicht gaat het nu beter? Vragen die passen bij 'kritisch nadenken' zijn bijvoorbeeld: Kun je uitleggen waarom die manier het beste bij je past?, Wat inspireerde je in deze situatie? of Welke manier past het beste bij jouw kwaliteiten? Betekenisgerichte reflectie geeft inzicht in het begrijpen van onderliggende processen (Vrieling et al., 2015). Volgens Korthagen (2012) is het belangrijk dat bij reflecteren niet alleen gekeken wordt naar waarneembaar gedrag, maar ook naar onderliggende lagen zoals drijfveren en uitgangspunten om te komen tot diepgaandere reflectie die op een duurzame manier doorwerken in gedrag.

### Uitgaan van positieve ervaringen en kernkwaliteiten

Naast het betekenisgericht reflecteren noemt Korthagen (2012) nog een ander belangrijk aspect bij reflectie, namelijk dat reflectie op positieve ervaringen veel effectiever is voor de ontwikkeling van de aanstaande leraar dan reflectie op negatieve ervaringen. Hij geeft aan dat wetenschappelijk is aangetoond dat het voor de ontwikkeling van een persoon van belang is dat hij minstens drie keer meer positieve ervaringen opdoet dan negatieve ervaringen. Enkel de focus op het probleem is belemmerend voor creativiteit, motivatie en effectiviteit. In de positieve psychologie maakt men, als het gaat om het verdiepen van de positieve ervaringen, gebruik van kernkwaliteiten, omdat kernkwaliteiten duurzame eigenschappen zijn die tot de kern van een persoon behoren (Ofman, 2006). Kernkwaliteiten zijn daarmee

altijd inzetbaar (Korthagen, 2012). Aangezien iemands persoonlijkheid onlosmakelijk is verbonden met iemands professionele zijn (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004) is bewustwording van kernkwaliteiten een belangrijk onderdeel van de ontwikkeling van de professionele identiteit.

### **Nieuwe perspectieven door interactie en verbinding met de theorie**

Daarnaast is het opdoen van nieuwe perspectieven van belang (Stappers et al., 2016). Zonder nieuwe perspectieven zou de ontwikkeling van iemands professionele identiteit logischerwijs min of meer stilstaan. Nieuwe perspectieven kunnen onder andere ontstaan door in gesprek te gaan met 'peers' of, door vanuit het perspectief van een ander, naar de ervaring te kijken (Stappers et al., 2016; Webster-Wright, 2006; Leeferink, 2016). Daarnaast kan ook de theorie een belangrijke rol spelen bij het bieden van nieuwe perspectieven (Stappers et al., 2016). De begeleider heeft hierbij een cruciale rol (Van Hout-van Dijk, 2015). Gebleken is namelijk dat door de interactie tussen studenten en begeleider theorie meer betekenis krijgt in de praktijk. Daarvoor is het belangrijk dat de werkplekbegeleider zelf op de hoogte is van de theorie, dat hij hierover uitdagende en kritische vragen stelt aan de student en dat hij de theorie verbindt aan de onderwijspraktijk. Bij dit laatste aspect is het bovendien van belang dat de theorie direct toepasbaar is in de onderwijspraktijk waar de student zich op dat moment bevindt en aansluit bij zijn concerns (Leeferink, Koopman, Beijaard, & Keteelaar, 2015; Stappers et al., 2016; Van Hout-Van Dijk, 2015). Onder 'concerns' worden de elementen uit praktijkervaringen bedoeld die er voor de desbetreffende student echt toe doen. Dit helpt studenten om theorie tot leven te laten komen en is een voorwaarde om te komen tot transformatief leren. Dit begrip wordt door Leeferink (2016) omschreven als het veranderen van de assumpties en verwachtingen van de lerende die aan de ervaringen ten grondslag liggen. Dit proces leidt tot diepgaande en fundamentele veranderingen in de persoonlijke kennis, opvattingen, identiteit en gedrag. Dit is het uiteindelijke doel van betekenisgerichte reflectie omdat hiermee praktijkervaringen worden omgezet in diepgaande en duurzame leerervaringen.



**Kijken  
door de  
bril van een ander  
geeft nieuwe  
perspectieven.**

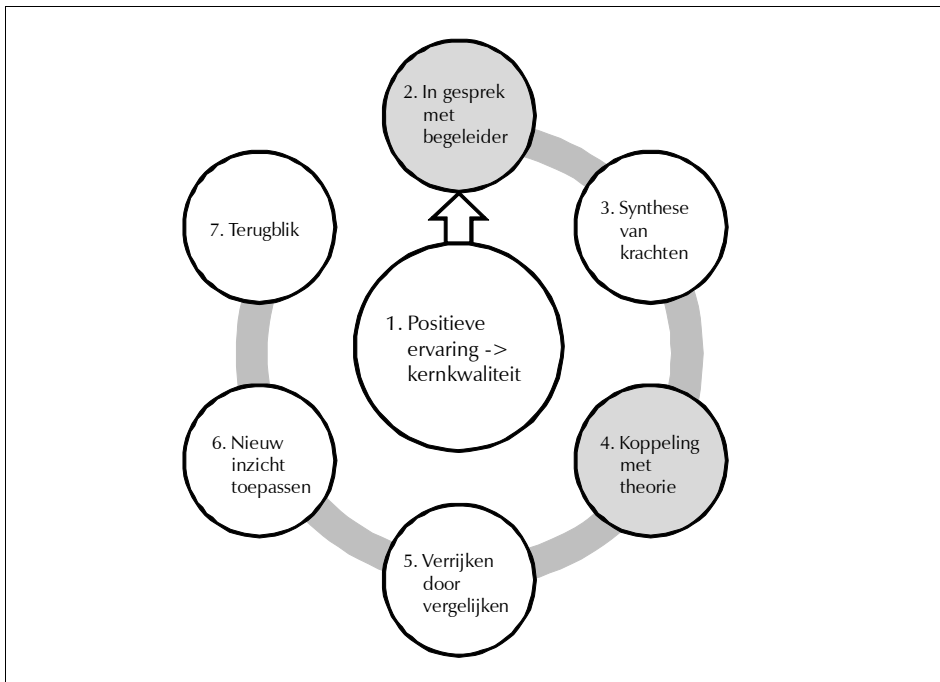
### **Methode**

Vanuit het theoretisch kader is een methodiek ontwikkeld waarmee beoogd wordt een verdieping aan te brengen in het reflecteren van studenten om vanuit een positieve ervaring tot een leerervaring te komen. Deze methodiek wordt allereerst beschreven. Vervolgens wordt beschreven hoe de methodiek is ingezet in de praktijk en tot slot hoe data zijn verworven en verwerkt.

### **De ontwikkelde methodiek**

In Figuur 1 is te zien dat de methodiek bestaat uit 7 stappen. De student doorloopt alle stappen. Vanuit de theorie is gebleken dat reflectie op positieve ervaringen effectiever is voor de ontwikkeling van aanstaande leraren dan de reflectie op negatieve ervaringen. Daarom beschrijft de student bij stap 1 van het model een positieve praktijkervaring die hem heeft geraakt (Korthagen, 2012). Daarbij kan gedacht worden aan een situatie waar de student trots

op is of enthousiast of zelfverzekerd van wordt. De student beschrijft onder andere de context, de invloed van anderen en gevoelens en kernkwaliteiten die hierbij naar voren komen. Het noemen van kernkwaliteiten is bewust ingezet omdat kernkwaliteiten duurzame eigenschappen zijn die tot de kern van een persoon behoren (Ofman, 2006).



**Figuur 1.** Schematische weergave van de methodiek om van een positieve praktijkervaring tot een leerervaring te komen.

Er zijn in de methodiek twee momenten (stap 2 en 4, in grijs weergegeven) ingebouwd waarin studenten andere perspectieven opdoen, omdat vanuit de theorie blijkt dat dit van belang is om tot ontwikkeling te komen (Stappers et al., 2016). Bij stap 2 gaat het om het perspectief van de werkplekbegeleider (wpb). Dit perspectief verkrijgt de student door met zijn wpb in gesprek te gaan om de ervaring te verduidelijken. Daarbij komen vragen aan de orde als: 'Wat gebeurde er precies?', 'Hoe keek de ander hiernaar?' en 'Welke kernkwaliteiten ziet de ander?'. Bij stap 4 zoekt de student het andere perspectief door in de theorie op zoek te gaan naar ondersteunende, aanvullende, verdiepende, tegengestelde of alternatieve perspectieven gericht op het inzetten van de kwaliteiten in de beschreven praktijkervaring. De theorie is daarmee direct toepasbaar in de praktijk. Dit is volgens verschillende literaire bronnen van belang wil theorie meerwaarde hebben bij het omzetten van praktijkervaringen naar leerervaringen (Leeferink, Koopman, Beijaard, & Ketelaar, 2015; Stappers et al., 2016; Van Hout-van Dijk, 2016). Het verkregen inzicht wordt verder verdiept door in gesprek te gaan met een expert, de werkplekbegeleider, een medestudent of anderen. Daarmee kan nogmaals een ander perspectief worden verkregen.

Nadat de student het andere perspectief heeft op gezocht komt hij bij zichzelf terug om te reflecteren en perspectieven te vergelijken (stap 3 en 5). Door in deze stappen reflectieve vragen te stellen die gericht zijn op analyseren, synthetiseren en evalueren, is beoogd de betekenisvolle reflectie te stimuleren (Vrieling et al., 2015). Stap 5 wordt afgesloten met een concreet voornemen om zijn kernkwaliteiten in te zetten in een situatie die hij als lastig ervaart. Een kernmerk van kernkwaliteiten is dat ze duurzaam zijn en altijd inzetbaar (Korthagen, 2012). Bij stap 6 past de student de nieuw verkregen inzichten daadwerkelijk toe in een praktijksituatie die hij lastig vindt. Ter afronding blikt de student bij stap 7 terug op deze nieuwe ervaring en reflecteert hij, op betekenisvolle wijze, op het effect dat deze aanpak heeft gehad.

### Inzet methodiek in de praktijk

De hierboven beschreven methodiek is van november 2015 tot april 2016 uitgevoerd op de werkplek door 18 studenten. Iedere student heeft één of twee keer alle zeven stappen uit de methodiek uitgevoerd. Het uitvoeren van de 7 stappen betrof een tijdsbestek van ongeveer vier weken. Alle studenten zaten in het tweede leerjaar van zes verschillende lerarenopleidingen bij Fontys Hogescholen.

In deze opleidingen verschilt de mate en de kwaliteit waarin studenten begeleid worden op de werkplek. Vanuit de literatuur blijkt dat de begeleider een cruciale rol speelt bij het verdiepen van het leren wanneer het gaat om het verbinden met de theorie (Van Hout-

|                                       |  |
|---------------------------------------|--|
| <b>Positieve ervaring beschrijven</b> | <p>De begeleider op de werkplek daagt de student uit om de ervaring te koppelen aan zijn kernkwaliteit(en). Hij laat de student de kernkwaliteit benoemen en vraagt hem met voorbeelden te komen waaruit blijkt dat dit een kernkwaliteit van hem/haar is.</p> <p>De begeleider op de werkplek benoemt zelf de kernkwaliteit(en) die hij/zij waarneemt bij de student en geeft een voorbeeld waaruit dat blijkt.</p> <p>De begeleider op de werkplek vraagt de student de genoemde kernkwaliteiten met elkaar te vergelijken en daagt de student uit te verwoorden wat dit over hem/haar als persoon/leraar zegt.</p>                                |
| <b>Kernkwaliteiten benoemen</b>       | <p>De begeleider op de werkplek stelt vragen om de situatie helder te krijgen. Vragen als: Wat was precies de situatie? Wat gebeurde er? Wat deed jij? Wat deden de anderen? Wat voelde je? Wat dacht je?</p> <p>De begeleider op de werkplek daagt de student uit om te vertellen wat er precies voor zorgde dat dit een positieve ervaring was.</p> <p>De begeleider op de werkplek vraagt aan de student wat zijn/haar rol precies was, waardoor dit een positieve ervaring werd.</p> <p>De positieve situatie heeft iets gerealiseerd dat pas bij het ideaal van de student. De werkplekbegeleider vraagt aan de student welk ideaal dat is.</p> |

**Figuur 2.** Handvatten voor het voeren van een begeleidingsgesprek vanuit een positieve ervaring.

Van Dijk, 2015). Daarom is ervoor gekozen om dit onderzoek in 3 verschillende contexten uit te zetten. Deze contexten sluiten zoveel mogelijk aan bij de authentieke begeleidingssituatie en het belangrijkste verschil is de mate van begeleiding. Groep A bestond uit vijf studenten die begeleiding kregen op de werkplek door een wpb en een schoolopleider. Deze begeleiders kregen naast een instructie van de onderzoekers ook handvatten mee voor het voeren van het begeleidingsgesprek bij stap 2 (zie Figuur 2). Groep B bestond uit acht studenten die op het instituut begeleid werden door een instituutopleider. Deze studenten kregen een instructie op het instituut waarbij stap 1 gezamenlijk is uitgevoerd. Vervolgens gingen ze zelfstandig aan de slag met de overige stappen. De begeleiders waren gedurende het proces beschikbaar voor vragen. Groep C bestond uit vijf studenten die na het krijgen van een instructie zelfstandig aan de slag gingen in samenwerking met peers.

### **Dataverzameling en -analyse**

Er is op twee manieren data verzameld, allereerst door het verzamelen van verslagen van studenten en vervolgens door middel van interviews. Beide worden hieronder beschreven, te beginnen met de verslagen van de studenten. Aan de studenten is in het kader van het onderzoek gevraagd om per stap de belangrijkste bevindingen en leerervaringen te noteren. Deze verslagen zijn per stap geanalyseerd, waarbij de volgende vragen zijn gebruikt:

#### *Stap 1:*

- ▶ Is door de student een positieve praktijkervaring beschreven?
- ▶ Noemt de student wat hem/haar raakte en wat is dat?
- ▶ Noemt de student zijn of haar kernkwaliteit(en)?

#### *Stap 2 en 3:*

- ▶ Is de student in gesprek gegaan met iemand anders over de praktijksituatie en de kernkwaliteiten die daarbij zijn ingezet? Wat gebeurde in dat gesprek?
- ▶ Worden de door de student genoemde kernkwaliteiten bevestigd door de ander?
- ▶ Worden in het gesprek met de ander aanvullende kernkwaliteiten genoemd?
- ▶ Welke belangrijkste leerervaring(en) noemt de student bij deze stappen en waardoor is/zijn deze ontstaan?

#### *Stap 4 en 5:*

- ▶ Heeft de student een koppeling gemaakt tussen de theorie en de beschreven positieve ervaring, en hoe wordt deze koppeling gelegd?
- ▶ Welke belangrijkste leerervaring(en) noemt de student bij deze stappen en waardoor is/zijn deze ontstaan?

#### *Stap 6 en 7:*

- ▶ Beschrijft de student hoe hij zijn kernkwaliteiten heeft ingezet in een situatie die moeilijk voor hem is?
- ▶ Welke belangrijkste leerervaring(en) noemt de student bij deze stappen en waardoor is/zijn deze ontstaan?

Nadat deze vragen voor alle 18 verslagen beantwoord waren, zijn overeenkomsten en verschillen tussen studenten in beeld gebracht. Ten behoeve van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid zijn alle verslagen door minimaal twee onderzoekers geanalyseerd.

Waar verschillen ontstonden zijn deze besproken en bediscussieerd om zo tot een eenduidige analyse te komen.

Vervolgens heeft met acht studenten een interview plaats gevonden. Voor interviews met deze acht studenten is gekozen omdat zij hebben aangegeven hiervoor beschikbaar te zijn. De doelen van de interviews waren 1) het achterhalen van de beleving van studenten omtrent het werken met de methodiek en 2) het verder verdiepen van de (leer)opbrengsten die vanuit de analyses van de verslagen naar voren kwamen. Daarvoor zijn vijf hoofdvragen gesteld, die ook herkenbaar zijn in de stappen hierboven. Afhankelijk van het antwoord is doorgevraagd. De vijf hoofdvragen waren: 1) In hoeverre heeft deze methodiek jou bewust gemaakt van wat je geleerd hebt? 2) Wat heeft deze methodiek opgeleverd voor jouw handelen in een situatie die moeilijk voor je is? 3) Hoe vond je het om te starten vanuit een positieve ervaring? 4) Wat is de bijdrage geweest van anderen voor jouw professionele ontwikkeling? 5) Wat is de bijdrage geweest van de theorie voor jouw professionele ontwikkeling? De interviews zijn afgenomen door een van de onderzoekers en vervolgens is hiervan door dezelfde onderzoeker een verslag gemaakt. Dit verslag is, ter membercheck, voorgelegd aan de geïnterviewde student. Vervolgens is door een tweetal onderzoekers een analyse gemaakt aan de hand van de vijf genoemde hoofdvragen. Ten behoeve van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid is hiermee op zelfde wijze omgegaan als bij de analyse van de verslagen.

## Resultaten

In deze paragraaf worden de resultaten weergegeven aan de hand van de vijf, in de methode genoemde, hoofdvragen.

### *1 In hoeverre heeft deze methodiek jou bewust gemaakt van wat je geleerd hebt?*

Uit de verslagen blijkt dat alle 18 studenten een positieve praktijkervaring konden beschrijven waarvan acht studenten expliciet noemden wat hen raakte. Veertien studenten noemden expliciet hun kernkwaliteiten. In alle andere gevallen kwamen deze twee aspecten meer impliciet aan de orde. Onder meer impliciet wordt verstaan dat studenten wel een omschrijving gaven van hun kwaliteit, maar de kwaliteit zelf niet letterlijk noemden. De door de student genoemde kernkwaliteiten werden in alle gevallen bevestigd door de ander. Bij tien studenten werden in het gesprek met de ander nog aanvullende kernkwaliteiten genoemd. De vier studenten die geen kernkwaliteit(en) hebben genoemd in de beschrijving van hun methodiek kwamen allen uit groep C. Dit was de groep die met elkaar, zonder begeleiding, aan de slag is gegaan met de methodiek. Opvallend was dat tijdens het interview ook de studenten uit groep C hun kernkwaliteiten konden benoemen. Verder gaven alle acht studenten in de interviews aan dat de leeractiviteit volgens hen inzicht heeft gegeven in zichzelf als persoon en een bijdrage heeft geleverd aan hun ontwikkeling als docent.

*"Door deze ervaring ben ik me bewuster geworden van wat mijn kernkwaliteit 'geduld' me kan brengen als docent. Bij een volgende stage zal ik bij de start meteen kijken wat voor leer-lingen ik in de klas heb en welke leerlingen ik door geduldig met hen om te gaan, verder kan helpen."*

Tijdens de interviews maakten studenten, ongevraagd, een vergelijking met de manier waarop ze doorgaans reflecteerden. De studenten gaven hierbij de volgende verschillen aan:

1) normaal gesproken start een reflectie vanuit wat niet goed gaat, nu vanuit wat wel goed gaat; 2) vaak gaat het bij het reflecteren om een specifieke situatie waar de student tegenaan loopt en waarvoor hij (snel) een oplossing wil, nu ging het om de kernkwaliteiten die de student bezit en deze zijn inzetbaar in nagenoeg alle praktijksituaties; en 3) in de regel gaat het bij reflecteren nauwelijks om de persoon en wat dat betekent voor zijn handelen, nu staat de persoon centraal en wordt de relatie gelegd met de betekenis voor het handelen in de praktijk.

## 2 *Wat heeft deze methodiek opgeleverd voor jouw handelen in een situatie die moeilijk voor je is?*

Bij stap 5 en 6 van het model moesten studenten hun kernkwaliteiten inzetten in een situatie die moeilijk voor hen was en daarop terugblikken. In hun verslag beschreven drie van de 18 studenten hoe zij hun kernkwaliteiten ingezet hebben in een andere situatie. De studenten kwamen allen uit groep A. Een voornemen tot handelen in de toekomst werd door 15 studenten beschreven, maar zij hadden dit (nog) niet uitgevoerd.

De interviews vonden plaats nadat de verslagen waren geanalyseerd. Tijdens de interviews konden zeven van de acht studenten heel concreet aangeven hoe ze hun kernkwaliteiten hadden ingezet in een situatie die ze moeilijk vonden.

*"Door deze methodiek uit te voeren, ben ik me gaan verdiepen in mijn kernkwaliteit 'betrokkenheid'. Ik heb daarover theorie gelezen en kwam uit bij samenwerking met collega's. Daardoor ben ik mijn kernkwaliteit 'betrokkenheid' ook buiten de les in gaan zetten. Bijvoorbeeld door een vergadering bij te wonen en door meer in gesprek te gaan met collega's tijdens de pauze. Voorheen zat ik vooral bij andere stagiaires in de pauze. Misschien is dit laatste niet heel bewust gedaan, maar mijn betrokkenheid met de school is steeds meer vergroot. Door deze opdracht ben ik minder bang geworden om mijn 'betrokkenheid' te tonen. Dat blijft namelijk altijd lastig als stagiaire. Doordat ik vanuit de theorie over betrokkenheid tonen las over het vinden van de juiste balans tussen te veel op de voorgrond treden en je te veel terugtrekken, kreeg ik de gedachte 'het mag!'. Hierdoor durfde ik ook daadwerkelijk meer betrokkenheid te tonen."*

Studenten gaven aan deze laatste stap erg zinvol te vinden. Een van de studenten zei letterlijk:

*"De kracht van deze methodiek zit hem in het nadenken over je kernkwaliteiten, omdat je kernkwaliteiten in veel verschillende situaties kunt gebruiken."*

## 3 *Hoe vond je het om te starten vanuit een positieve ervaring?*

Zoals hierboven genoemd gaven acht studenten expliciet aan wat hen raakt en deden tien studenten dit op een meer impliciete wijze. Van de studenten die dit expliciet aangaven zaten de studenten in groep A en B. De tien studenten die dit op meer impliciete wijze deden kwamen allen uit groep B en C.

In Tabel 1 is te zien wat de studenten raakt binnen hun opgedane positieve ervaring. De meerderheid, 11 van de 18 studenten, wordt geraakt doordat iets lukte dat voorheen niet lukte. Tijdens de interviews kwam naar voren dat zeven van de acht studenten het als waardevol ervoeren om te starten vanuit een positieve ervaring, omdat dit bijdroeg aan hun zelfvertrouwen. Daarvan noemden vijf van acht studenten het starten vanuit een positieve ervaring zelfs het meest waardevolle aspect van de methodiek.



*"Dat ik mocht starten vanuit een positieve ervaring was voor mij het meest belangrijke. Hierdoor werd ik aan het denken gezet over: Wat doe ik al goed; Wat moet ik zo volhouden; Wat kan ik hieraan eventueel nog verbeteren? Het is zo waardevol, omdat ik voorheen alleen reflecteerde op wat niet goed ging. Wat er allemaal al wel goed ging, leek daardoor weg te vallen. Door bezig te zijn met wat ik al goed kan werd ik enthousiast, raakte ik gemotiveerd en kreeg ik zelfvertrouwen. Het laat mij zien dat er dingen zijn die al heel goed gaan en dat ik van de dingen die goed gaan ook kan leren."*

Bij de zeven studenten die aangaven dat de positieve ervaring leidde tot meer zelfvertrouwen is doorgevraagd naar hoe dit tot stand kwam. Daaruit bleek dat het bewust worden van kernkwaliteiten hierbij een belangrijke rol speelde. Dit effect werd versterkt doordat de kernkwaliteiten konden worden ingezet in situaties die ze moeilijk vonden. Wat ze voorheen als lastig ervoeren of niet goed durfden, konden ze hierdoor gemakkelijker aangaan.

*Tabel 1 Wat raakt studenten binnen hun opgedane positieve ervaring?*

| <b>Wat studenten raakt</b>                            | <b>Aantal studenten</b> |
|---|-------------------------|
| lets dat normaal niet lukt, lukt nu wel               | 11                      |
| Een succesvol gegeven les                             | 2                       |
| Waardering krijgen van leerlingen                     | 2                       |
| Waardering van professionals                          | 2                       |
| lets dat een professional niet lukt en de student wel | 1                       |

#### **4 Wat is de bijdrage geweest van anderen voor jouw professionele ontwikkeling?**

Studenten gingen op zoek naar een ander perspectief dan hun eigen perspectief door bij stap 2 met een ander in gesprek te gaan om de positieve situatie en de bijbehorende kernkwaliteiten verder te verdiepen. Alle 18 studenten hebben dit daadwerkelijk gedaan en daaruit bleek dat er altijd sprake was van een bevestiging en bij tien studenten noemde de praktijkbegeleider nog een of meerdere andere kernkwaliteiten. Vijf van deze studenten zaten in groep A, vier studenten in groep B en een student in groep C.

In de interviews gaven drie van de acht studenten aan dat het gesprek met de ander hielp om hun blik op de praktijksituatie uit te breiden door de verdiepende vragen die werden gesteld.

*"Ik ben voor deze stap in gesprek gegaan met een medestudent. Deze student had ik gekozen omdat hij analytisch is. Hij heeft de situatie voor mij kunnen verduidelijken en mij meer inzicht gegeven in mijn kernkwaliteiten. Dit deed hij vooral door vragen te stellen en door zijn mening over mijn kernkwaliteiten te geven met onderbouwing. Door de vragen die hij stelde over de situatie ben ik me bijvoorbeeld bewust geworden van omgevingsfactoren die een rol speelde in mijn situatie. Hier had ik van te voren niet aan gedacht."*

Alle studenten gaven tijdens de interviews aan dat het hun zelfvertrouwen vergrootte wanneer de ander hun kernkwaliteiten herkende en/of aanvulde.

*"Ik vond het prettig dat mijn werkbegeleider kritisch, positief is. Ik had het gevoel dat ze me serieus nam door mijn kernkwaliteiten die ik benoemde te bevestigen. Ze voegde er de kwaliteit 'creativiteit' aan toe. Ik begreep dit niet helemaal, want ik ben totaal niet goed in*

*tekenen of zo. Doordat zij uitlegde dat ze die creativiteit zag in de wijze waarop ik mijn lessen ontwierp, waarbij ik gebruik maak van verschillende, activerende werkvormen, begreep ik wat ze bedoelde. Dit gaf mij zelfvertrouwen."*

##### **5 Wat is de bijdrage geweest van de theorie voor jouw professionele ontwikkeling?**

Uit de verslagen bleek dat 16 van de 18 studenten een koppeling hebben gemaakt tussen de theorie en de beschreven positieve ervaring. Elf studenten koppelden de theorie aan hun persoonlijke ontwikkeling, vier studenten koppelden de theorie aan hun handelen in de praktijk en een student koppelde de theorie aan zijn kernkwaliteiten. Het vinden van de juiste literatuur ervoeren twee van de acht studenten als lastig omdat ze niet wisten waar ze moesten beginnen en omdat het veel tijd kostte.

Wanneer studenten theorie gevonden hadden en deze bespraken met een ander (de begeleider, een medestudent of een expert binnen de school) gaf dat in sommige gevallen een verdieping. Dit was aldus de studenten afhankelijk van de kennis van de persoon waarmee ze in gesprek gingen.

Vanuit de interviews gaven zeven van de acht studenten aan dat ze het als zinvol ervoeren om theorie te koppelen aan de positieve praktijkervaring. Als reden gaven studenten aan dat de theorie een onderbouwing geeft ter bevestiging van hun goede handelen in de praktijk, dit gaf zelfvertrouwen. Ook gaf de theorie in enkele gevallen nieuwe inzichten over de manier waarop kernkwaliteiten kunnen worden ingezet in de praktijk.

*"Door in de theorie op zoek te gaan naar verklaringen waarom iets wel goed gaat, heb ik veel meer geleerd dan ik van tevoren had verwacht. Ik heb geleerd dat differentiëren veel minder eng is dan ik dacht. Ik heb de literatuur over de drie basisbehoeften bestudeerd en kwam tot de conclusie dat ik al heel veel doe. Daardoor ging ik ook weer nadenken over hoe ik dit in andere situaties doe. Hierdoor kreeg ik handvatten over hoe ik de basisbehoefte autonomie kan inzetten om te differentiëren in de klas. Door deze opdracht zag ik dat ik de theorie al best goed toepas en dat gaf me meer zelfvertrouwen."*

## **Conclusie en discussie**

De vraag die in dit onderzoek gesteld werd luidde: Op welke manier komen studenten vanuit een positieve praktijkervaring tot een leerervaring?

Op basis van het theoretisch kader is een instrument ontwikkeld om studenten vanuit een positieve praktijkervaring tot een leerervaring te laten komen. Vanuit de analyse van de verslagen en de interviews kan geconcludeerd worden dat studenten door de ingezette methodiek hun praktijkervaringen zijn gaan analyseren op een manier die zich niet beperkte tot het zoeken van oplossingen voor problemen waar ze tegenaan lopen, de zogenoemde actiegerichte reflectie (Vrieling et al., 2015). Studenten analyseerden de praktijksituaties met behulp van de methodiek op een manier waardoor ze zich bewust werden van wat hen raakt en waar hun kernkwaliteiten liggen. Dit heeft geleid tot inzichten in zichzelf als persoon. Hierdoor kan worden geconcludeerd dat een meer betekenisgerichte vorm van reflectie tot stand is gekomen. Door inzicht in eigen kernkwaliteiten ontstond zelfvertrouwen dat ertoe bijdroeg dat studenten situaties die zij als lastig ervoeren als een haalbare uitdaging gingen zien. Daarmee levert het reflecteren op een

positieve ervaring en het daarbij benoemen van kernkwaliteiten een diepgaander en breder effect op ten aanzien van de ontwikkeling van studenten.

Het effect van het reflecteren middels deze methodiek is ook dat studenten op zoek gaan naar hun authenticiteit. Studenten zeggen aan het denken te zijn gezet over wie ze zijn als persoon, hoe ze hun persoonlijke kwaliteiten in kunnen zetten om beter onderwijs te creëren en hoe ze het onderwijs zo kunnen vormgeven dat het beter bij hen als persoon past.

Vanuit de ingezette methodiek werd beoogd betekenisvolle reflectie op gang te brengen door het opdoen van andere perspectieven. Het is lastig om hierover een conclusie te trekken op basis van de huidige resultaten. Wel zijn er verschillende inzichten opgedaan die een aanleiding vormen voor verder onderzoek. Alle studenten gaven aan bij stap 2 een bevestiging te hebben gekregen van de kernkwaliteit die ze zelf hadden genoemd. Hoewel studenten deze bevestiging als prettig ervoeren omdat het leidt tot zelfvertrouwen, gebeurde er in enkele gevallen meer dan dat. Wanneer de gesprekspartner (veelal de werkplekbegeleider en daarom vanaf nu zo benoemd) kritische vragen stelde ontstond een meer diepgaand inzicht over de kernkwaliteit die studenten in zichzelf hadden herkend. Voorbeelden hiervan zijn terug te vinden in de citaten onder het kopje 'Nieuwe perspectieven met behulp van interactie'. Daarnaast werd bij iets meer dan de helft van de studenten een nieuw inzicht gegeven vanuit de werkplekbegeleider door het toevoegen van een extra kernkwaliteit. Opvallend is dat de werkplekbegeleiders bij alle vijf studenten uit groep A een kernkwaliteit hebben toegevoegd. Dit is de groep waarbij werkplekbegeleiders handvatten hebben meegekregen voor het voeren van het begeleidingsgesprek.

Uit bovenstaande bevindingen komt naar voren dat de kwaliteit van de dialoog van belang is om te komen tot betekenisgerichte reflectie en dat het instrueren van werkplekbegeleiders hierbij een zinvolle bijdrage kan leveren. Deze bevindingen komen overeen met eerder uitgevoerd onderzoek (Van Hout-van Dijk, 2015). Hoe groot dit effect daadwerkelijk is en wat de meest optimale manier is om werkplekbegeleiders te instrueren zal nog nader onderzocht moeten worden. Bijvoorbeeld door begeleidingsgesprekken op te nemen, waardoor het gesprek op meer objectieve wijze kan worden beschouwd en niet alleen vanuit de bril van de student. Maar ook door een onderzoek op grotere schaal uit te voeren dan het huidige onderzoek. Dit zou belangrijke informatie opleveren in het kader van 'samen opleiden op de werkplek' wat een belangrijk onderdeel is van alle lerarenopleidingen. Bij het 'samen opleiden op de werkplek' ligt de focus momenteel vooral op het begeleiden en opleiden van studenten en nauwelijks op het instrueren of opleiden van werkplekbegeleiders. Bij stap 5 werd gepoogd studenten nieuwe perspectieven te laten opdoen met behulp van theorie.



**Kwaliteit van dialoog is belangrijk voor een betekenisvolle reflectie.**

De koppeling met de theorie heeft er bij studenten voor gezorgd dat zij 1) zich bewust zijn geworden van hun handelen, 2) hun handelen kunnen onderbouwen/verantwoorden, 3) een onderbouwde conclusie kunnen trekken over hun toekomstig handelen en/of 4) meer genuanceerd over hun praktijkervaringen zijn gaan nadenken. Daarmee heeft de theorie voor studenten op verschillende wijze nieuwe inzichten opgeleverd voor hun handelen in de praktijk. Er is wisselend sprake van actiegerichte dan wel betekenisgerichte reflectie wanneer het gaat om de

koppeling met de theorie. Van de studenten die een koppeling hebben gemaakt met de theorie bleef deze koppeling bij vier studenten beperkt tot hun handelen in de praktijk. De overige studenten maakten ook een koppeling met zichzelf als persoon of hun kernkwaliteiten. Bij deze studenten is er dus sprake geweest van reflectie op betekenisgericht niveau. Welke factoren hebben bijgedragen tot dit verschil in koppeling vraagt om nader onderzoek. Meer inzicht hierover helpt lerarenopleidingen om studenten gerichter te kunnen begeleiden, om te komen tot transformatief leren.

In het verlengde daarvan is uit de analyse van stap 5 en 6 gebleken dat slechts enkele studenten hun kernkwaliteit daadwerkelijk hebben ingezet in een situatie die moeilijk voor hen was. Dit is de uiteindelijke uitkomst die de methodiek beoogt. De overige studenten hebben wel hun voornemen tot handelen beschreven maar zijn er (nog) niet aan toegekomen dit uit te voeren. Studenten gaven aan dat ze niet begrepen hadden dat ze bij stap 6 ook daadwerkelijk moesten handelen in de praktijk. Dit zal dan ook duidelijker verwoord moeten worden in de methodiek. Dat enkele studenten hun kernkwaliteit daadwerkelijk hebben ingezet in een moeilijke situatie mag beschouwd worden als een positief signaal, aangezien studenten tijdens de interviews aangeven dit gedaan te hebben vanuit persoonlijke interesse.

Alle studenten hebben aangegeven dat de methodiek een motiverend effect heeft. Een aannemelijke verklaring is dat wanneer studenten zich bewust worden van hun kernkwaliteiten ze in hun kracht worden gezet en meer vertrouwen krijgen in hun eigen kunnen. Het hebben van vertrouwen in eigen kunnen is een noodzakelijke voorwaarde om tot ontwikkeling te komen (Deci & Ryan, 2007) en speelt daarmee een belangrijke rol in het succes van de uitgezette methodiek.

**Bewust-  
wording van  
kernkwaliteiten  
zorgt voor meer  
vertrouwen in eigen  
kunnen.**

## Referenties

- Beijaard, D., Meijer, P.C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Deci, E., & Ryan, R. (2007). Facilitating optimal motivation and psychological wellbeing across life's domains. *Canadian Psychology*, 49, 14-23.
- Korthagen, F. (2012). Over opleiding en reflecteren: ongemakkelijke waarheden en wenkende Perspectieven. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 33(1), 4-11.
- Koster, B. (2013). *Andere perspectieven*. Lectorale rede, Tilburg, Nederland: Fontys Hogescholen.
- Leeferink, H. (2016). *Leren van aanstaande leraren op en van de werkplek*. Technische Universiteit Eindhoven, proefschrift.
- Leeferink, H., & Koster, B. (2016). *Praktijk inzicht. Werkplekleren van aanstaande leraren*. Steunpunt opleidingsscholen.
- Leeferink, H., Koopman, M., Beijaard, D., & Ketelaar, E. (2015). Unraveling the complexity of student teachers learning in and from the workplace. *Journal of Teacher Education*, 66(4), 334-348.
- Luken, T. (2010). Problemen rond reflectie. De risico's van reflecteren nader bezien. In Schramade, P.W.J. (red.). *Handboek effectief opleiden*, 52, 263-290.
- Luken, T. (2011). De zin en onzin van reflectie. *Supervisie en coaching*, 28(4), 153-166.
- Ofman, D.D. (2006). *Bezieling en kwaliteit in organisaties. Het beroemde boek voor creërende mensen en creërende organisaties*. Utrecht: Servire.
- Stappers, J.G.E., & Koster, B. (2016). Intervisie-bijeenkomsten op de werkplek: een meerwaarde voor de ontwikkeling van de professionele identiteit? *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 37(1), 21-31.

- Van Hout-Van Dijk, M.G.A. (2015). *Studenten stimuleren theorie te koppelen aan de beroepspraktijk*. Geraadpleegd op 2-12-2015 via [http://www.script-onderzoek.nl/script-onderzoek/CSearch.studenten-stimuleren/a1127\\_Studenten-stimuleren-theorie-te-koppelen-aan-de-beroepspraktijk](http://www.script-onderzoek.nl/script-onderzoek/CSearch.studenten-stimuleren/a1127_Studenten-stimuleren-theorie-te-koppelen-aan-de-beroepspraktijk)
- Van Ravensteijn, R., & Van de Wetering, T. (2016). *Luisteren naar leerlingen*. Geraadpleegd op 21-1-17. Via [http://www.script-onderzoek.nl/script-onderzoek/CSearch.luisteren-naar-leerlingen/a1186\\_Luisteren-naar-leerlingen](http://www.script-onderzoek.nl/script-onderzoek/CSearch.luisteren-naar-leerlingen/a1186_Luisteren-naar-leerlingen)
- Vrieling, E., Stijnen, S., Knaapen, M., & Van Maanen, N. (2014). Van actiegerichte naar betekenisgerichte reflectie. *Onderwijsinnovatie*, 4, 36-39.
- Webster-Wright, A. (2006). *Understanding Continuing Professional Learning*. Promotie onderzoek. University of Queensland.
- Wilschut, A., Van Veldhuizen, B., Amagir, A., & Van de Berg, G. (2015). Vlieguren maken. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36(2), 75-88.

