

2016

Het begeleiden van stagiaires
op hun weg naar zelfverantwoordelijke
beroepsbeoefenaren



Detti Steeman

Studentnummer: 2338475

Angeline van der Kamp

Cohort 2013

13-6-2016

Inhoudsopgave

PGO Master Sen.....	0
Inhoudsopgave.....	1
Samenvatting	3
1. Inleiding.....	4
1.1 Inleiding	4
1.2 Aanleiding	4
1.3 Probleemstelling	5
2. Theoretisch kader	7
2.1 Inleiding	7
2.2 Sociale omgeving	7
2.3 Individuele factoren, ontwikkeling	8
2.4 Individuele factoren, zelfsturing	8
2.5 begeleiden tijdens de stage door de opleiding.....	10
2.6 begeleiden door de stagebegeleiders	10
3 Onderzoeksmethode	12
3.2 Onderzoeksdesign en onderzoeksgroepen.....	12
3.2.1. Overzicht methodes en instrumenten.....	12
3.2.2. Respondenten en fases van het onderzoek.....	12
3.3 Onderzoeksinstrumenten	13
3.3.1 VAS-vragen	13
3.3.2 Interviews	14
3.3.3 VAS-vragen, open vragen, verantwoordelijkheidsmeter en interview.....	14
3.4 Ethiek.....	15
3.5 Validiteit en betrouwbaarheid.....	15
4. Data analyse en resultaten	17
4.1 VAS-vragen (V1, V2, V3) over zelfbeeld studenten bij de voorbereiding van de stage, fase 1	17
4.2 Interviews over de voorbereiding op de stage, fase 2	18
4.2.1 De juniorstudenten, focusgroep 1	18
4.2.2 De senior 1 studenten, focusgroep 2.....	20
4.2.3 De senior 2 studenten	21
4.2.4 De stagebegeleiders	22
4.2.5 De stagedocenten	22

4.3	Zelfbeeld studenten over zelfsturingsactiviteiten (V4), fase 3	23
4.4	Interview senior 1 studenten (F6), fase 3, 4 en 5	24
4.5	De resultaten van de verantwoordelijkheidsmeter, fase 5	25
5	Conclusies en aanbevelingen.....	27
5.1	Deelvraag 1	27
5.2	Deelvraag 2	27
5.3	Deelvraag 3	28
5.5	Onderzoeksvraag	30
5.6	Aanbevelingen voor de begeleiding van de stages.....	31
5.6.1	Eerste jaar	31
5.6.2	Tweede jaar	31
5.6.3	Derde jaar	31
5.6.4	Vierde jaar.....	31
5.6.5	Algemene aanbevelingen	31
5.7	Discussie.....	32
6.	Reflectie	33
	Bibliografie	35
	Bijlage 1.....	37
	Bijlage 2.....	38
	Bijlage 3.....	39
	Bijlage 4.....	42
	Bijlage 5.....	44
	Ruwe data, VAS-vragen fase 1	44
	Ruwe data, VAS-vragen fase 3	45
	Ruwe data, open vragen fase 3	46
	Ruwe data, verantwoordelijkheidsmeter fase 4	47
	Bijlage 6.....	47
	Verwerkingsopdracht HGW	48
	Bibliografie	51
	Verwerkingsopdracht VLB2	52
	Bibliografie	55

Samenvatting

De opleiding Oefentherapie Cesar (OTC) is een HBO opleiding van de Hogeschool Utrecht. Recente ontwikkelingen in de visie op het onderwijs en een nieuw competentieprofiel maken dat ik als stagedocent een verandering constateer in de begeleidende en beoordelende rol tijdens de stages. Voor de begeleidende rol wordt er meer verwacht ten aanzien van de begeleiding van de zelfsturing van de student. Daarnaast heeft de stagedocent een grotere rol gekregen in de eindbeoordeling van de beroepscompetenties. Dit leidt tot de volgende onderzoeksvraag:

Wat heeft de student aan begeleiding nodig vanuit de opleiding en het werkveld om tot zelfsturing te komen bij de overgang van stagiaire naar beginnend beroepsbeoefenaar?

In het theoretisch kader zijn sociale, relationele en individuele succesfactoren voor een stage uitgewerkt. De werkplek als succesfactor is buiten beschouwing gelaten.

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden zijn er kwantitatieve data verkregen door gebruik te maken van VAS-vragenlijsten. De kwalitatieve data zijn verkregen door interviews met focus groepen. De respondenten bestaan uit studenten die een junior, senior 1 of senior 2 stage lopen, stagedocenten en stagebegeleiders. Het onderzoek bestaat uit vijf fases. In de eerste fase zijn VAS-vragenlijsten ingevuld door de drie studentgroepen tijdens de voorbereiding op hun stage. De tweede fase bestaat uit interviews over de ervaringen met de voorbereiding op de stage met de vijf respondentgroepen. Op grond van de resultaten uit fase één en twee is besloten fase drie en vijf uit te voeren met senior 1 studenten. Fase drie bestaat uit een VAS-vragenlijst over de zelfsturingsactiviteiten en fase 5 is een verdiepend interview. Fase vier is een verantwoordelijkheidsmeter gericht op zelfsturingsactiviteiten, die ingevuld is door senior 1 studenten, stagedocenten en stagebegeleiders.

De resultaten van dit onderzoek geven inzicht in de begeleiding die nodig is tijdens de verschillende stageperiodes. Het geheel van aanbevelingen vormt samen met de bestaande voorbereidingen op de stage een doorgaande leerlijn voor jaar één tot en met vier. Door een krachtige voorbereiding op de stage kan de student de regie over zijn eigen leerproces geleidelijk opbouwen van actief en zelfstandig lerend naar een zelfverantwoordelijke beginnende beroepsbeoefenaar.

1. Inleiding

1.1 Inleiding

De bachelor opleiding Oefentherapie Cesar (OTC) is een Hoger Beroeps Opleiding (HBO) van de Hogeschool Utrecht (HU) en onderdeel van het Instituut voor Bewegingsstudies (IBS). In studiejaar 2004-2005 is op de opleiding OTC het competentiegerichte onderwijs ingevoerd. Hierbij is de student in toenemende mate de regisseur van zijn eigen leerproces. Hij kan keuzes maken en kan deze verantwoorden (HU, 2012). Daarnaast kan hij prestaties van zichzelf kritisch bekijken en verbeteren (Kinkhorst, 2010). De professionele groei van de student wordt door de jaren heen beoordeeld en de afrondende toets is het schrijven van een portfolio, met daarin een reflectie op de groei en bewijsstukken van de behaalde competenties.

Twee recente ontwikkelingen hebben invloed op het huidige onderwijs op de opleiding OTC. Ten eerste zijn het beroepsprofiel en het opleidingscompetentieprofiel (IBS, 2015) in 2015 geactualiseerd en beschreven vanuit de CanMEDS methodiek (Frank, 2005). In het CanMEDS opleidingsprofiel zijn de beroepscompetenties, de persoonlijke competenties en de generieke HBO kwalificaties geïntegreerd. De opleiding is gereorganiseerd en wordt getoetst in cursussen van vijf studiepunten.

Ten tweede is er een nieuw HU onderwijsvisie document waarin vier elementen centraal staan: leren samen kennis creëren (HU, 2015). Het 'leren' wordt gepersonaliseerd: eigen talenten, keuzes en ontwikkelingsbehoeftes bepalen tempo, route, niveau, inhoud en volgorde. Het 'samen' staat voor het leren met elkaar in leerteams gebaseerd op onderzoek en in co-creatie met de beroepspraktijk. 'Kennis' wordt gegenereerd, gedeeld en ontwikkeld. 'Creëren' is gericht op professionalisering en innovatie van de beroepspraktijk.

In deze nieuwe visie staan de wensen van de student, in nauwe samenwerking met de beroepspraktijk, centraal.

1.2 Aanleiding

Tot 2012 heeft de studieloopbaanbegeleiding van studenten een belangrijke rol binnen het onderwijs gespeeld (HU, 2012). De studenten kregen studiepunten voor het volgen van lessen van hun eigen studieloopbaanbegeleider (SLB-er). De lessen hadden een inhoudelijk en begeleidend karakter en namen geleidelijk in frequentie af. De SLB-er volgde de student in zijn leerproces. In 2012 is er besloten geen studiepunten meer toe te kennen aan de bijeenkomsten met de SLB-er. De SLB-er heeft geen rol meer in de eindbeoordeling van een student doordat het portfolio als toets is afgeschaft. De huidige vier SLB-bijeenkomsten per jaar zijn vrijwillig te bezoeken. Er is nu voornamelijk contact met de studenten die dreigen vast te lopen in het leerproces.

Op de opleiding OTC bestaat het buitenschools leren uit verschillende soorten stages: de beroepsoriënterende stage (bos) in het eerste jaar en vanaf het tweede jaar drie beroepsopleidende stages (junior, senior 1 en senior 2). Bij de opleiding OTC is de stagebegeleider de begeleider op het stage adres. Een docent van de opleiding is de stagedocent die de stagiaire coacht bij het maken van leerdoelen en het leerproces op afstand volgt (HU, 2015-2016). Door het maken van leerdoelen bereidt de student zich voor op zijn individuele factoren zoals leerstijl en kennis, de sociale en relationele factoren van de stage, de planning en de eisen van de opleiding. Op de terugkomdagen tijdens de stage worden de studenten begeleid bij de intervisie- en casuïstieklessen door verschillende docenten van de opleiding. Daarnaast blijft de SLB-er begeleider van de studieloopbaan.

Als stagedocent op de bachelor opleiding (OTC) constateer ik een verandering in de begeleidende en beoordelende rol naar de student tijdens de stage. De verminderde begeleiding door SLB-ers heeft gevolgen voor de rol van de stagedocent. Naast begeleider is de stagedocent examiner en heeft daarmee de eindverantwoordelijkheid bij het toekennen van het cijfer voor de stage (KleinJan-Uneken, 2013). Het reflecteren op en het bewijzen van de behaalde competenties wordt nu niet meer in het portfolio beschreven maar in het stage eindverslag. Na de senior 2 stage wordt de student schriftelijk en mondeling getoetst op alle competenties door de eigen stagedocent en een tweede docent.

In de onderwijsvisie van HU staat gepersonaliseerd leren centraal. Dit veronderstelt dat studenten in staat zijn hun eigen leerproces te sturen. In diverse artikelen wordt de vaardigheid zelfsturing ter discussie gesteld. Jolles (2011) heeft vanuit de neuropsychologie onderzoek gedaan naar het brein en stelt dat het adolescentenbrein nog onvoldoende gerijpt is om aan de verwachtingen van zelfgestuurd leren te kunnen voldoen. Luken (2008) geeft een mogelijke tegenstelling aan tussen gepersonaliseerd leren aan de ene kant en een vast omschreven curriculum dat weinig keuzevrijheid toelaat aan de andere kant. Bolks & Klink (2011) wijzen op spanning tussen het focussen op de leerdoelen van de opleiding en persoonlijke leerdoelen van studenten.

1.3 Probleemstelling

In de visie van de HU staat het gepersonaliseerde leren centraal en daarmee ook de zelfsturing van de student. De student heeft in de voorbereiding op en tijdens de stage te maken met verschillende docenten die begeleidende taken uitvoeren. Deze docenten en de stagebegeleider nemen de begeleiding ten aanzien van de zelfsturing mee in hun taak. Het is de vraag of de verschillen in de taken en rollen van de begeleiders tijdens het

buitenschools leren voor de student duidelijk is. Om hier antwoord op te kunnen geven is de volgende onderzoeksvraag geformuleerd:

Wat heeft de student aan begeleiding nodig vanuit de opleiding en het werkveld om tot zelfsturing te komen bij de overgang van stagiaire naar beginnend beroepsbeoefenaar?

Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden zijn de volgende deelvragen geformuleerd:

1. Wat is het zelfbeeld van de student voor aanvang van de verschillende stages door de opleiding heen?
2. Hoe ervaren studenten, stagedocenten en stagebegeleiders de voorbereiding op de stage?
3. Wat draagt de begeleiding tijdens de stage van de stagebegeleiders en stagedocenten bij aan de ontwikkeling van zelfsturing van de student?

2. Theoretisch kader

2.1 Inleiding

Om de antwoorden op de deelvragen en de onderzoeksvraag te kunnen onderbouwen wordt in dit theoretisch kader ingegaan op factoren die bepalend zijn voor een succesvolle stage. Buitenhuis (2008) verdeelt de factoren daarvoor in vier categorieën: factoren in de sociale omgeving, individuele factoren, relationele factoren en factoren van de werkplek als leeromgeving. Aspecten in de sociale omgeving zijn bijvoorbeeld; openheid in de relatie, steun en vertrouwen, gelijkwaardigheid en motivatie van de begeleider. Deze zijn bepalend voor de stage en hebben invloed op de andere factoren. Wat de student in de verschillende stadia van zijn ontwikkeling nodig heeft van de sociale omgeving staat beschreven in hoofdstuk 2.2. De individuele factoren (ontwikkeling, motivatie, regie over eigen leerproces,) worden nader uitgewerkt in hoofdstuk 2.3 en 2.4. De werkplek als leeromgeving wordt in dit onderzoek buiten beschouwing gelaten. De relationele factoren (match tussen begeleider en student, afstemming van de begeleiding, feedback) worden besproken in hoofdstuk 2.5 en 2.6 over begeleiden.

2.2 Sociale omgeving

In 2013 heeft Smorenburg (2013) onderzoek gedaan naar de veiligheid van de leeromgeving bij het praktijkleren op de opleiding OTC. De aanbevelingen zijn vertaald in een innovatietraject. De voorgestelde veranderingen hebben te maken met een intensievere voorbereiding op het praktijkleren en met het expliciteren van de kennis over de stage transitie gericht op de relationele, professionele en sociale omgeving. De intensievere voorbereiding en het expliciteren van kennis zijn nog niet geïmplementeerd.

De transitie van student naar stagiaire naar beginnend beroepsbeoefenaar gaat gepaard met een verandering van rollen die de student moet gaan vervullen (Hamric, Spross, & Hanson, 2000, pp. 107-133). Bennink (2010) beschrijft vier verschillende stadia: rolschokstadium, rolingroei, rolconsolidatie, rolmeesterschap. Het Dreyfus model of skill acquisition (Hamric, Spross, & Hanson, 2000, p. 110) bevat vijf stadia: novice, advanced beginner, competent, proficient, expert. Beide theorieën laten zien, dat er een spanningsveld is tussen het ontwikkelingsverloop van de student en het ontwikkelingsstadium van de stagebegeleider. De begeleider is zich niet altijd bewust van zijn eigen expert zijn en kan zich niet verplaatsen in de rolstress die een nieuwe werksituatie oplevert. (Bennink, 2009)

In het rolschokstadium zoekt de student naar houvast en zekerheid. Hij laat veel kopieergedrag zien, wil het liefst observeren en heeft nog geen consistente werkstijl. De hulp die de stagiair van de begeleider verwacht is erkenning van zijn onzekere positie en positieve aandacht om de ervaringen als succes te kunnen beleven (Bennink, 2010).

Factoren die een sterk negatieve invloed hebben op de “role stress” en “role strain” zijn een slecht zelfbeeld, een laag zelfvertrouwen (Hamric, Spross, & Hanson, 2000) en slechte prestaties (Chang & Hancock, 2003).

Aan het einde van de juniorstage van de opleiding OTC zal de student eindigen in het tweede stadium van rolingroei en gaat de student op zoek naar een eigen stijl. De senior 1 student zal voornamelijk de rolingroei fase doorlopen. De student wil vooral taakgerichte feedback om technisch en inhoudelijk beter te worden (Bennink, 2010) (zie hst 2.5). Het stadium van rolconsolidatie is te vergelijken met de ontwikkeling tijdens de senior 2 stage. De student heeft een goed inzicht in eigen sterktepunten en zwaktepunten. Bovendien voelt hij zich autonoom en is er een integratie van voelen, willen, durven en handelen (Bennink, 2010). Het stadium van rolmeesterschap wordt pas bereikt na de bachelor opleiding.

In iedere nieuwe situatie zal deze cyclus zich herhalen. Kennis hebben over deze cyclus draagt bij aan de veiligheid in de leerpraktijk voor zowel de student als de stagebegeleider (Smorenburg, 2013).

2.3 Individuele factoren, ontwikkeling

Gepersonaliseerd leren is een van de uitgangspunten in de onderwijsvisie van de HU (HU, 2015). Dit veronderstelt dat studenten in staat zijn om hun eigen leerproces vorm te geven. De prefrontale schors is tijdens de adolescentie aan een laatste rijpingsfase bezig (Jolles, 2011). Volgens Crone (2008) is het brein daardoor onvoldoende gerijpt om de benodigde zelfsturing aan te kunnen. De functies die nodig zijn om tot zelfsturing te komen vinden plaats in de prefrontale cortex en worden de executieve functies genoemd. Executieve functies bestaan uit het *werkgeheugen*, de *inhibitiecontrole* (d.w.z., de mate waarin we in staat zijn onze impulsen te beheersen en ons gedrag te stoppen) en *cognitieve flexibiliteit* (d.w.z., de mate waarin we kunnen ‘shiften’ en beslissen ons op iets anders te richten) (Spreij, 2014). De mate van rijping heeft invloed op het plannen, organiseren en uitvoeren van taken en strategisch denken. De mate van rijping heeft ook invloed bij de evaluatie van feedback die nodig is voor een flexibele aanpassing aan de omgeving (Huizinga, 2007). De bevinding dat executieve functies zich ontwikkelen in verschillende tempo's, betekent dat aan adolescenten niet dezelfde eisen kunnen worden gesteld als aan volwassenen (Jolles, 2011). De verwachting is dat in dit onderzoek verschillen zichtbaar worden in de ontwikkeling van de executieve functies in de diverse fases van de stageperiodes.

2.4 Individuele factoren, zelfsturing

Het gepersonaliseerd leren in co-creatie met de beroepspraktijk (HU, 2015) is op de opleiding OTC mogelijk tijdens de stages. Een leerpraktijk wordt gekenmerkt door het feit dat authentieke taken centraal staan, dat studenten aan alle competenties kunnen werken in

samenhang met het curriculum, dat er geen afzonderlijke toetsen zijn en het leren flexibel wordt (Taks, 2003). De meeste stageplaatsen op de opleiding OTC zijn klein van opzet en iedere student is gekoppeld aan één of meerdere begeleiders.

In onderzoek naar zelfsturing onder Pabo studenten wordt het begrip zelfsturing als volgt omschreven: *“zelfsturing is het proces waarin de student, met of zonder hulp van anderen, het initiatief neemt, zich op zijn eigen leerproces oriënteert en het leerproces vervolgens plant, uitvoert, evalueert en erop reflecteert.”* (Bolks & Klink, 2011)

Taks (2003) heeft het begrip zelfsturing vertaalt naar de benodigde activiteiten en daarna de mate van zelfsturing ingedeeld in niveaus van zelfsturing:

1. *Actief leren* waarbij de docent activeert en de student verantwoordelijk is voor de oriëntatie.
2. *Zelfstandig leren* waarbij de docent begeleidt en de student verantwoordelijk is voor de oriëntatie en de planning.
3. *Zelfverantwoordelijk leren* waarbij de student verantwoordelijk is voor de oriëntatie, de planning, de uitvoering en de evaluatie.

Tijdens het onderzoek van Taks (2003) werd ontdekt dat de sturingsactiviteiten allen uitgevoerd moeten worden in drie verschillende cycli: de organisatiecyclus, de kwaliteitscyclus en de leercyclus.

De sturingsactiviteiten gericht op de organisatie blijken sterk afhankelijk van de mate van sturing van de docent. Bij de kwaliteitscyclus richt de zelfsturing van studenten zich vooral op de vakinhoudelijke aspecten en op de vormgeving en opvallend minder op de didactische aspecten. Het formuleren van criteria voor de kwaliteit van de bewijsstukken wordt gezien als een taak van docenten. Uit onderzoek blijkt echter dat het kunnen beoordelen van je eigen werk het zelfsturende leren versterkt (Taks, 2003, p. 33). Bij de leercyclus zetten studenten hun eigen leerdoelen pas centraal als de individuele doelen gebaseerd zijn op eerdere ervaringen waardoor ze betekenisvol zijn. Als er geen analyse vooraf gaat aan het maken van leerdoelen richten studenten zich op wat ze al kunnen of wat ze leuk vinden, maar niet op activiteiten waar ze onvoldoende vaardig in zijn (Taks, 2003, p. 97). Studenten zien zelfregie alleen als onderdeel van de visie en opdrachten van de leerpraktijk maar verbinden dit niet met hun eigen leerproces (Buitenhuis, 2008). Studenten met een goede motivatie nemen meer initiatief en leren bewuster (Buitenhuis, 2008).

De verwachting is dat de indeling in cycli houvast biedt bij het evalueren van de sturingsactiviteiten van de oefentherapie studenten in alle fases van het stage lopen.

2.5 begeleiden tijdens de stage door de opleiding

Van student naar een zelfsturende reflectieve beroepsbeoefenaar vraagt begeleiding van de metavaardigheden: oriënteren, analyseren, doelen formuleren, bijsturen, concentreren, omgaan met impasses. (Bie, 2003, pp. 112-113). Bij de opleiding OTC zijn de taken van de stagedocent het begeleiden van de oriëntatiefase door feedback te geven op de leerdoelen en tijdens de stage coacht hij de student op afstand (HU, 2015-2016). De opleiding geeft lessen gericht op het verbeteren van coachvaardigheden richting patiënten en gericht op het verbeteren van zelfinzicht op de metavaardigheden (HU, 2015-2016). Op de terugkomdagen tijdens de stages zijn er besprekingen met de stagedocent, intervisie bijeenkomsten en casuïstiek besprekingen. Voorafgaand aan de stage vullen studenten het “wie ben jij” formulier in (zie bijlage 1). Door het formulier in te vullen oriënteren ze zich op het stage adres en op hun leerstijl. Ze worden gestimuleerd om een nulmeting te doen over de te behalen competenties. Het formulier wordt ter kennisgeving opgestuurd naar de stagedocent.

Tijdens de stage leren studenten het reflecteren te verbinden aan betekenisvolle momenten (Kinkhorst, 2010). Daarvoor moet het voor studenten duidelijk zijn dat er een verschil is tussen evalueren en reflecteren en dat er een verschil is tussen zelfreflectie en methodiekreflectie. Evalueren is te vergelijken met “single loop” leren en daarbij kijkt men naar de resultaten van zijn acties. Bij “double loop” leren kijkt men naar de normen, waarden en overtuigingen die ten grondslag liggen aan de acties. Kunnen reflecteren op de interactie tussen de beginnend beroepsbeoefenaar en de patiënt is nodig om de effectiviteit van de behandeling te vergroten (Kinkhorst, 2010). Zelfreflectie, gericht op de persoonlijke effectiviteit van het professionele handelen, komt tijdens de intervisiebijeenkomsten aan bod. Studenten brengen door middel van casussen voor hun opvallende interacties tijdens de stage in. Methodiekreflectie is gericht op het toepassen van theorie (concepten, modellen, technieken) gecombineerd met de praktijkervaring. Het resultaat is te beschrijven in concrete, expliciete redeneringen en data. Methodiekreflectie komt aan de orde tijdens de casuïstiek besprekingen op de terugkomdag tijdens de stages.

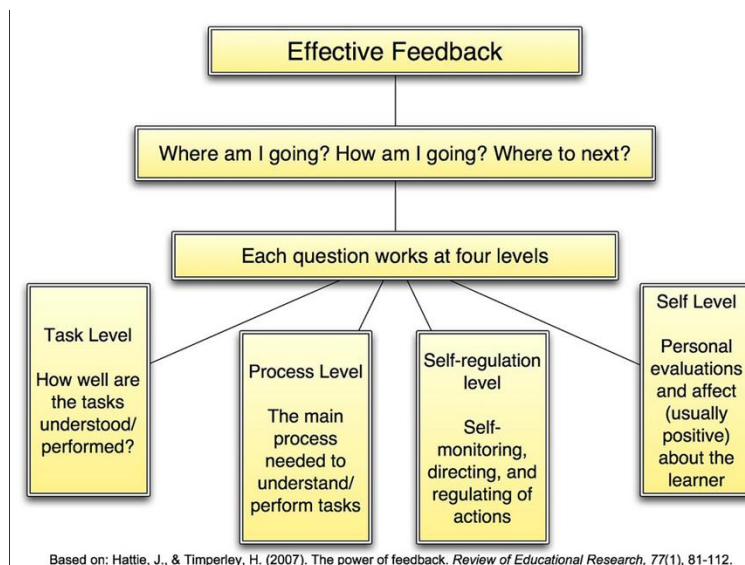
2.6 begeleiden door de stagebegeleiders

De stagebegeleiders krijgen twee cursussen aangeboden gericht op het begeleiden van studenten. Er wordt aandacht besteed aan 1. Het belang van de relatie met de student: Studenten willen een begeleider die zich authentiek en gelijkwaardig opstelt, hen erkenning geeft en zich tactvol opstelt (Pals, 2013). 2. Het afstemmen van de begeleiding: Zelfsturing wordt belemmerd wanneer er onvoldoende begeleiding is als studenten daar behoefte aan hebben (Taks, 2003). 3. De manier van feedback geven: Een goede begeleider geeft effectief feedback. (Hattie & Timperley, 2007). Punten 2 en 3 worden hier nader uitgewerkt.

Om de afstemming van de begeleiding effectief te kunnen vormgeven raadt Buitenhuis (2008) aan om geen leerstijltest maar de leervoorkeuren test van Ruijters (2006) af te nemen. Het voordeel van deze test is dat er handvatten gegeven worden over de situaties en acties die passen bij de leervoorkeur. Leervoorkeuren kunnen zijn:

1. Kunst afkijken (rolmodellen, best-practice, impliciet, imiteren en observeren)
2. Participeren (dialoog, samen(werken) met anderen, vertrouwen, werkgemeenschappen)
3. Kennis verwerven (objectieve kennis, feiten, theorie)
4. Oefenen (veilige omgeving, herhaling, vaardigheden, expliciet leren)
5. Ontdekken (betekenis geven, zelf reguleren, inspireren, produceren) (Ruijters, 2006)

Effectief feedback wordt gegeven door drie vragen te stellen en die te richten op vier verschillende levels (Hattie & Timperley, 2007). Dit is weergegeven in figuur 1.



Figuur 1 Hattie.j.& Timperley.H.(2007)

Hoe de feedback verwerkt wordt heeft te maken met individuele verschillen. Studenten met een fixed mindset; die uitgaan van vaststaande feiten, vermijden nieuwe uitdagingen en richten zich op prestaties en cijfers (Dweck, 2006). Mislukkingen worden persoonlijk opgepakt en leiden tot minder zelfvertrouwen. Studenten met een growth mindset zijn ingesteld op groei en mogelijkheden en richten zich op het proces. Zij zien uitdagingen als een kans om nieuwe dingen te leren en mislukkingen als een teken dat ze nog een weg te gaan hebben (Dweck, 2006). Feedback op de persoon, op intelligentie of talent versterkt een fixed mindset. Om een growth mindset te stimuleren moet de feedback zich richten op het proces, de inspanning, de focus en de strategie. Wat de student nodig heeft aan begeleiding hangt zowel af van de mindset van de student als van de mindset van de stagebegeleider..

3 Onderzoeksmethode

De onderzoeksmethode wordt verantwoord vanuit de eisen die aan een evaluatieonderzoek worden gesteld (Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011). Kenmerkend voor een evaluatieonderzoek is het nagaan of de interventies leiden tot het beoogde doel en waarom.. Op de opleiding OTC wordt de student opgeleid tot een reflectieve, zelfsturende beginnend beroepsbeoefenaar. Het leren van het beroep vindt voor een belangrijk deel plaats in de context van het beroep door middel van stages. In dit onderzoek wordt er onderzocht hoe studenten de voorbereiding op de stages ervaren, hoe de begeleiding van de zelfsturing in het leerproces verloopt en in hoeverre de huidige begeleiding aansluit bij de visie van de HU. Dit evaluatie onderzoek zal plaatsvinden vanuit het interpretatieve en het kritisch-emancipatoire paradigma. Het inzicht krijgen in de ervaringen van de huidige studenten past bij het interpretatieve paradigma. Het komen tot aanbevelingen voor de opleiding OTC past binnen het kritisch-emancipatoire paradigma (Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011)

3.2 Onderzoeksdesign en onderzoeksgroepen

Het onderzoek is uitgevoerd met medewerking van vijf respondentgroepen: studenten die een junior stage lopen, een senior 1 stage of een senior 2 stage, stagebegeleiders en stagedocenten. Het onderzoek kent vijf fases, waarbij fase drie, vier en vijf tegelijk zijn uitgevoerd bij de senioren 1 groep. Het design van het onderzoek is in tabel 1 schematisch weergegeven.

3.2.1. Overzicht methodes en instrumenten

Tabel 1 onderzoeksdesign

	Junior	Senior 1	Senior 2	Stage begeleiders	Stage docenten
1. VAS vragen bij voorbereiding	V1 (9)	V2 (10)	V3 (6)		
2. Interviews met focusgroepen over de voorbereiding op de stage	F1 (3)	F2 (5)	F3 (5)	F4 (10)	F5 (4)
3. VAS vragen en open vragen tijdens de stage		V4 (7)			
4. Verantwoordelijkheidsmeter		VM1 (7)		VM2 (3)	VM3 (3)
5. Interview met focusgroep bij tussenevaluatie		F6 (7)			

3.2.2. Respondenten en fases van het onderzoek

In fase één van het onderzoek hebben negen junior studenten (V1), tien senior 1 studenten (V2) en zes senior 2 studenten (V3) vragenlijsten met schaalvragen volgens de Visual Analogue Scale (VAS) (2016) ingevuld over hun zelfbeeld voorafgaand aan de stage.

In *fase twee* zijn vijf verschillende focusgroepen geïnterviewd over hun ervaringen met en hun wensen voor de voorbereiding op de stage.

Focusgroep 1 (F1): Drie 2^e jaars junior studenten hebben vragen beantwoord over hun ervaring met hun 1^e jaars stage en hun wensen aangegeven ten aanzien van de juniorstage.

Focusgroep 2 (F2): Vijf 3^e jaars senior 1 studenten hebben vragen beantwoord over de juniorstage en hun wensen voor de senior 1 stage.

Focusgroep 3 (F3): Vijf 4^e jaars senior 2 studenten hebben vragen beantwoord over de senior 1 stage en hun wensen voor de senior 2 stage.

Focusgroep 4 (F4): Tien stagebegeleiders die willekeurig geïnterviewd zijn op een stagebegeleiders dag.

Focusgroep 5 (F5): Vier stagedocenten die geïnterviewd zijn tijdens een stagevergadering

In *fase drie* hebben zeven senior 1 studenten tijdens de tussenevaluatie bijeenkomst van hun senior 1 stage gedetailleerdere VAS schaalvragen (V4) ingevuld over hoe goed zij zichzelf vinden met betrekking tot activiteiten die te maken hebben met zelfsturing. Voor *fase 4* hebben de zeven studenten, drie docenten en drie stagebegeleiders een verantwoordelijkheidsmeter (VM1,2,3) ingevuld.

In *fase vijf* zijn de zeven studenten na het invullen van beide vragenlijsten met oplossingsgerichte gesprekstechnieken geïnterviewd (F6) (Jong & Kim Berg, 2004)

3.3 Onderzoeksinstrumenten

Als kwantitatief instrument zijn vragenlijsten gebruikt met VAS-vragen en een verantwoordelijkheidsmeter. In het onderzoek is als kwalitatief instrument gebruik gemaakt van semi gestructureerde interviews. Daarnaast is er een combinatie van de twee instrumenten gebruikt door een vragenlijst met VAS-vragen te combineren met open vragen en de verantwoordelijkheidsmeter als uitgangspunt voor het interview te gebruiken.

3.3.1 VAS-vragen

De VAS-vragen (zie bijlage 2) die gesteld zijn aan de studenten (V1,V2,V3), zijn gericht op het zelfbeeld van de student waaronder de inschatting van hun zelfsturing, de kennis, en de motivatie bij aanvang van hun stageperiode. Een voorbeeld van een vraag is: Hoe goed kun jij plannen? De VAS vraag (Visual Analogue Scale, 2016) bestaat uit een horizontale lijn van 100 mm. Aan het begin staat 'weinig of niet goed' en aan het eind staat 'veel of heel goed'. Op de lijn zijn geen cijfers aangegeven om te voorkomen dat de score wordt onthouden voor een eventuele tweede meting. De studenten wordt gevraagd om met een verticaal streepje aan te geven hoe zij zichzelf inschatten. De score bestaat uit het aantal gemeten millimeters vanaf het begin van de horizontale lijn. De scores worden gebruikt om antwoord te geven op deelvraag één en worden als uitgangspunt gebruikt voor de daaropvolgende interviews.

3.3.2 Interviews

De semi gestructureerde interviews met de focus groepen 1, 2 en 3 zijn gehouden om deelvraag twee te kunnen beantwoorden. De vragen zijn erop gericht om hun ervaringen en hun wensen ter verbetering met de voorbereiding op de stage te achterhalen. Daarmee valt de manier van interviewen onder het narratieve interview (Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011). Er zijn ook kenmerken van het traditionele interview omdat de interviewer duidelijk aanwezig is met verdiepende vragen om de studenten op weg te helpen om hun verhalen te vertellen. De duur van de gesprekken is een kwartier tot twintig minuten.

De gesprekken met stagebegeleiders op de stagebegeleidersdag zijn gevoerd om te ontdekken of stagebegeleiders weten welke voorbereiding er op de opleiding is en wat hun verwachtingen ten aanzien van de voorbereiding op de stage zijn.

De stagedocenten worden tijdens een stagevergadering geïnterviewd en er wordt gevraagd naar hun ervaringen en wensen ten aanzien van de stagevoorbereiding. De antwoorden van de interviews worden gebruikt om antwoord te geven op deelvraag twee.

3.3.3 VAS-vragen, open vragen, verantwoordelijkheidsmeter en interview

Op basis van de analyse van de schaalvragen en de interviews en is ervoor gekozen om de tussenevaluatie bijeenkomst van de senior 1 stage in te zetten om verdieping van het onderzoek te bewerkstelligen. Deze studenten krijgen gedetailleerdere VAS-vragen (V4)(zie bijlage 3) te beantwoorden over de inschatting van hun eigen leervaardigheden gericht op de organisatiecyclus, de kwaliteitscyclus en de leercyclus. De vragen zijn gebaseerd op een bestaande lijst die gebruikt is in een onderzoek naar factoren die het leren beïnvloeden tijdens een praktijkstage (Buitenhuis, 2008). De vragen zijn vertaald naar de situatie van de opleiding. De indeling in verschillende cycli is gebaseerd op een onderzoek naar zelfsturing in leerpraktijken (Taks, 2003). Door middel van een open vraag per cyclus kunnen de studenten aangeven welke begeleiding zij nodig hebben om tot een hogere score te komen. In het direct daarop volgende interview wordt een oplossingsgerichte gesprekstechniek (Bannink, 2013) gebruikt zodat de respondenten alle ruimte krijgen voor eigen inbreng en oplossingen kunnen aandragen voor de ervaren knelpunten. Het interview vertoont vooral kenmerken van een narratief interview (Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011).

Daarnaast wordt er een meting gedaan de verantwoordelijkheidsmeter over de mate van verantwoordelijkheid die de senior 1 studenten, de stagebegeleiders of de stagedocenten nemen ten aanzien van de zelfsturing. De verantwoordelijkheidsmeter (VM) (zie bijlage 4) is gebaseerd op een lijst die gebruikt is bij een onderzoek naar zelfsturing in leerpraktijken. De lijst is aangepast aan de opleidingssituatie en kent een vijfpuntschaal. Hierbij geeft de student aan in hoeverre hij verantwoordelijk is voor de uitvoering van de activiteit. De

scoreverdeling is als volgt: score 1 geeft aan dat de student het uitvoert, score 2 voornamelijk de student maar de docent speelt een rol, score 3 beiden hebben een even grote rol, score 4 vooral de begeleider speelt een rol, score 5 de begeleider voert het uit. Er is gekozen voor een vijfpuntschaal omdat het daardoor mogelijk is om gedeelde verantwoordelijkheid te kunnen aangeven. De VAS-vragen (V4), open vragen en de verantwoordelijkheidsmeting (VM1) worden als uitgangspunt gebruikt bij het daarop volgende interview (F6).

De stagebegeleiders en stagedocenten wordt gevraagd de verantwoordelijkheidsmeter (VM 2 en 3) in te vullen zodat er een vergelijking gemaakt kan worden tussen de drie groepen over de inschatting van de verantwoordelijkheid ten aanzien van de zelfsturing.

Verwacht wordt dat door de kwantitatieve data, kwalitatieve data en de verdiepende manier van vragen stellen, een antwoord gegeven kan worden op deelvraag drie. Bovendien kunnen er oplossingen aangedragen worden om te komen tot aanbevelingen voor de opleiding OTC.

3.4 Ethiek

Er is toestemming gevraagd aan het management van de opleiding OTC om het onderzoek uit te voeren. De inhoud van het onderzoek is besproken met de andere stagedocenten. De respondenten zijn allen boven de 18 jaar. De junior studenten hebben zichzelf aangemeld voor de focusgroep. De andere studenten zijn persoonlijk benaderd en alle studenten hebben toestemming gegeven voor het vertrouwelijk en geanonimiseerd verwerken van de gegevens. De eerste schaalvragenlijsten (V1,2, en 3) zijn uitgedeeld tijdens een les waardoor de respons hoog is. De senior 1 studenten die mee hebben gewerkt aan de tweede vragenlijst (V4), de verantwoordelijkheidsmeter en de interviews hebben schriftelijk toestemming gegeven. De onderzoeker is zich bewust van het feit dat de studenten elkaar niet kennen. Transparante communicatie, het garanderen van vertrouwelijkheid en integriteit zorgen voor veiligheid tijdens de groepsgesprekken (Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011, p. 66). Alle gegevens worden zorgvuldig en transparant verwerkt. Na de beoordeling door Fontys zal het onderzoeksverslag beschikbaar zijn voor collegae en studenten en zullen de onderzoeksgegevens zoals de interviews gewist worden (Boerman, 2008).

3.5 Validiteit en betrouwbaarheid

Door middel van het afnemen van VAS vragenlijsten wordt de kwantitatieve data eenduidig verzameld. De procedure is daarmee voor anderen te herhalen. De V1, V2 en V3 vragenlijsten zijn gebaseerd op literatuur over de executieve functies (Dawson & Guare, 2015). De onderzoeksgroepen zijn ongeveer even groot gehouden (om de uitkomsten te kunnen vergelijken). Om te onderzoeken of een groep van negen studenten groot genoeg is

om betrouwbaar te zijn is de V1 vragenlijst door alle junior studenten van dat jaar ingevuld. Het gemiddelde van alle studenten komt goed overeen met het gemiddelde van negen studenten. In dit onderzoek is de betrouwbaarheid van de VAS vragen niet verder onderzocht.

De tweede VAS vragenlijst is gebaseerd op een bestaande vragenlijst (Buitenhuis, 2008) en op de uitkomst van de eerste vragenlijsten. De categorie die geen groei laat zien is niet uitgewerkt voor de tweede vragenlijst. De verantwoordelijkheidsmeter is gebaseerd op een bestaande meter (Taks, 2003).

Triangulatie is tijdens dit onderzoek bereikt door de theorie vanuit diverse literatuur bronnen te onderzoeken en vanuit de praktijk gebruik te maken van vijf bij het onderwerp betrokken respondentgroepen. De kwantitatieve data maken het *registreren* van informatie mogelijk en de kwalitatieve data maken het *interpreteren* van informatie mogelijk. Door het reflectieve cyclische proces en de triangulatie wordt de betrouwbaarheid van dit onderzoek vergroot. (Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011)

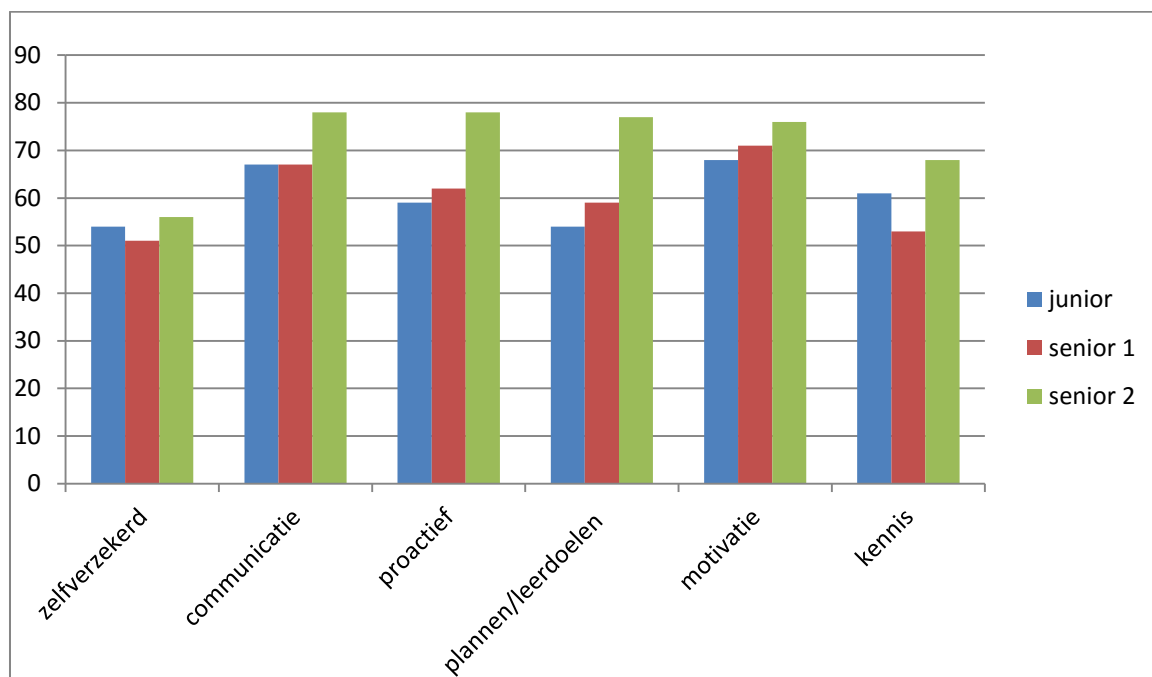
4. Data analyse en resultaten

In dit hoofdstuk worden de kwalitatieve resultaten van de interviews en de kwantitatieve resultaten van de vragenlijsten weergegeven. De kwantitatieve vragenlijsten (V1,2,3) met de VAS scores zijn uitgewerkt in gemiddelde scores per groep studenten (zie bijlage 5). De antwoorden die de studenten hebben geven tijdens de drie groepsinterviews (F1,2,3) over de voorbereiding op de stage zijn verdeeld in antwoorden die gericht zijn op de organisatiecyclus van de stage, op de kwaliteitscyclus en op de leercyclus. Daarnaast worden de activiteiten en de mate van zelfsturing daarbij (A: actief, Z: zelfstandig, ZV: zelfverantwoordelijk) aangegeven (Taks, 2003). De antwoorden van F4 en F5 zijn samengevat. Van de tweede reeks VAS vragen (V4) zijn eveneens scores berekend (zie bijlage 5). Daarnaast worden de antwoorden (V4) samen met de antwoorden van de verantwoordelijkheidsmeter (VM1) gebruikt als uitgangspunt voor het interview van de focusgroep.

De verantwoordelijkheidsmeter van de drie verschillende respondentgroepen worden met elkaar vergeleken door het gemiddelde per vraag per groep te berekenen (zie bijlage 5).

4.1 VAS-vragen (V1, V2, V3) over zelfbeeld studenten bij de voorbereiding van de stage, fase 1

De resultaten van de VAS-vragenlijsten worden weergegeven in figuur 2



Figuur 2 resultaten VAS vragen over zelfbeeld studenten (V1, V2, V3) bij de voorbereiding op de stage

De VAS schaalvragen (V1, V2 en V3) die gesteld zijn hebben te maken met hun zelfbeeld op het gebied van: zelfverzekerdheid, motivatie, kennis en activiteiten die betrekking hebben

op de zelfsturing (zie bijlage 2). De score van de zelfverzekerdheid lijkt een constante factor die niet groeit naar mate de kennis en de stage ervaring toeneemt.

De motivatie laat een lichte stijging per stage zien (61- 71- 76). Na de senior 1 stage is er bij communicatie (67-78) een groei van 11 mm, bij pro-activiteit (59-62 naar 78) een groei van 16 mm en bij plannen/leerdoelen maken (54-59-77) een groei van 18 mm. Een toename van 13 mm is een klinisch relevante groei (Visual Analogue Scale, 2016). Dat betekent dat geconcludeerd kan worden dat de zelfsturingsactiviteiten pro-activiteit en plannen/leerdoelen maken daadwerkelijk vooruit gaan na de senior 1 stage.

4.2 Interviews over de voorbereiding op de stage, fase 2

Het doel van de voorbereiding op de stage is het formuleren van leerdoelen waardoor de student zich voorbereidt op zijn individuele factoren zoals leerstijl/ kennis, de sociale en relationele factoren van de stage, de planning en de eisen van de opleiding. Er zijn drie focusgroepen geïnterviewd over hun ervaringen bij de vorige stage en verwachtingen en wensen ten aanzien van de voorbereiding op de komende stage.

4.2.1 De juniorstudenten, focusgroep 1

De drie studenten hebben eerst vragen beantwoord over de voorbereiding en begeleiding van hun stage in het eerste jaar de zogenoemde beroeps oriënterende stage (bos). De organisatie van de 'bos' start met een helder college over de organisatie van de stage, Juniorstudenten geven aan onvoldoende inzicht te hebben gekregen ten aanzien van de kwaliteitseisen van de stage. De opdrachten in de stagehandleiding zijn niet concreet beschreven. Het zelf zoeken naar een stage adres wordt bemoeilijkt omdat ze onvoldoende antwoord kunnen geven op de vragen van de stagebegeleiders. Ze voelen zich overvallen door deze vragen en het ontbreekt hen aan feed-forward kennis over de stage. Twee studenten hebben het zelf zoeken naar een stageplek als heel vervelend ervaren. De ene heeft 63 praktijken gebeld, de ander 40 praktijken.

Samenvattend betekent dit, dat de studenten vinden dat ze te weinig zicht op de inhoud van de stage hebben om zelf verantwoordelijk te zijn voor het zoeken van de stage. De antwoorden van de studenten over de 'bos' zijn weergegeven in tabel 2 en ingedeeld naar niveau van zelfsturing.

Tabel 2 Focusgroep 1 (F1)

bos	Mate zelfsturing	student	Verwachting stagedocent	Verwachting stagebegeleider
Organisatie	ZV	Zelf zoeken stage	n.v.t.	observeren
Kwaliteit	A	Voert opdrachten opleiding uit	n.v.t.	Student volgt en observeert
leeractiviteiten	A	Niet duidelijk in de voorbereiding	n.v.t.	feedback op persoonlijke competenties

De voorbereiding op de juniorstage bestaat uit twee colleges acht en negen weken voor aanvang van de stage en 1 bijeenkomst met de stagedocent een week voor de stage. De studenten geven aan na de colleges te weten hoe de organisatie van het zoeken naar een adres verloopt. Ze benaderen het stageadres zelfstandig na toestemming van de opleiding. Ze vinden het moment van contact met de stagedocent te kort van te voren. Ze zijn vaak al bij het stageadres langs geweest en krijgen pas daarna de informatie over het maken van leerdoelen en het niveau van de stage. De ervaring van de 'bos' heeft ze geleerd om voor de organisatie direct een tussenevaluatie en eindevaluatie te plannen met de begeleider en aan te sturen op een duidelijk startgesprek zoals geleerd bij de sollicitatietraining. De lessen met een simulatiepatiënt lijken sterk op de werkelijke context van de stage en zijn daardoor een goede voorbereiding op de kwaliteitscyclus van de stage. Daarnaast hebben ze enkele lessen gehad over reflecteren maar ze hebben nog geen voorstelling van het toepassen daarvan tijdens de stage. Ze hebben de verwachting dat ze de stagedocent pas gaan inschakelen als het echt niet goed gaat op de stage. Het invullen van het 'wie ben jij' formulier zien ze als een opdracht van de opleiding maar niet als een hulpmiddel bij de voorbereiding. Voor de leercyclus verwachten ze veel feedback, instructies en opdrachten te krijgen van de stagebegeleider. Ze vinden het spannend om de rol van student los te laten en in de rol van beroepsbeoefenaar te gaan functioneren. De antwoorden van de junior studenten worden weergegeven en ingedeeld naar niveau van zelfsturing in tabel 3.

Tabel 3 Focusgroep 1 (F1)

Junior stage	Mate van zelfsturing	Student	Verwachting stagedocent	Verwachting stagebegeleider
Organisatie cyclus	A / Z	-na toestemming contact opnemen -planning maken -oriënteren -weten hoe je een startgesprek voert	-ondersteuning bij leren maken van leerdoelen	-afstemmen -plannen -evalueren proces
kwaliteitscyclus	A / Z	-door simulatie patiënten zicht op behandelen in de context	-contact pas nodig als het niet goed gaat	-feedback op behandelingen, lesvoorbereiding, -Instructies en opdrachten krijgen
leercyclus	Z	-invullen wie ben jij formulier	-geen verwachting	-feed back op coachen

Samenvattende conclusie op basis van deze gegevens is dat de voorbereiding op de juniorstage te kort voor aanvang van de stage plaatsvindt, omdat ze tijdens het startgesprek te weinig zicht hebben op het niveau van de stage. Ze zien het 'wie ben jij' formulier niet als hulpmiddel voor zichzelf en hebben geen voorstelling hoe ze het reflecteren moeten gaan toepassen. De ervaring van de 'bos', de sollicitatietraining en de lessen met een simulatie patiënt zijn een goede voorbereiding op de inhoud van de stage.

4.2.2 De senior 1 studenten, focusgroep 2

Terug kijkend naar de ervaring van de juniorstage geven deze 6 studenten aan dat ze de vertaling van de competenties naar praktijkopdrachten pas halverwege de stage kunnen maken. In de voorbereiding is er te weinig aandacht geweest voor de uitleg van de competenties. Er is een duidelijke wens voor meer contactmomenten met de stagedocent voorafgaand aan de stage en meer zicht op wat er verwacht wordt op het gebied van zelfsturing in de rol van een beginnende professional.

Vooruitkijkend naar de senior 1 stage vinden ze de timing van het introcollege niet goed. Ze zijn al een startgesprek gaan voeren op het stageadres zonder de informatie vanuit de opleiding te weten. Ze hebben dit niet zelf opgezocht. Ze kunnen het niveau verschil tussen senior 1 en 2 niet aangeven en of verwoorden. Het 'wie ben jij' formulier hebben ze niet aangepast naar deze stage en maar één student heeft het gebruikt bij het startgesprek. Als ze kritisch kijken naar het formulier missen ze vragen over hun motivatie en over de mate van zelfsturing die er van hun verwacht wordt. Ze hebben bewust gekozen voor het werkgebied van deze stage (kinderen, volwassenen, intramuraal, sport). Ze zijn niet begeleid bij het maken van een keuze.

Ze verwachten veel feedback te krijgen van de stagebegeleider. Ze hopen dat ze een redelijk gelijkwaardige positie durven gaan innemen maar het feit dat de begeleider gaat beoordelen weerhoudt ze ervan om die positie snel te gaan verwerven. Ze laten het afhangen van het gevoel van veiligheid in het contact met de begeleider. Van de stagedocent verwachten ze vooral begeleiding tijdens de voorbereiding. Ze weten dat de stagedocent kan bemiddelen bij conflicten, maar zijn van plan de stagedocent pas in te schakelen als ze het zelf niet meer kunnen oplossen.

De antwoorden en de mate van zelfsturing zijn schematisch weergegeven in tabel 4

Tabel 4 Focusgroep 2 (F2)

Senior 1	Mate van zelfsturing	Student	stagedocent Verwachting	Verwachting stagebegeleider
Organisatie cyclus	A/Z	-Niet zelf gezocht naar informatie van de opleiding over inhoud stage -Werkgebied bewust gekozen	-Inhoud niveau stage aangeven -ondersteuning bij maken leerdoelen	Variatie in patiënten
Kwaliteitscyclus	A/Z	Competenties vertalen naar de praktijk nog steeds lastig		
leercyclus	A	-Wie ben jij formulier niet aangepast -Geen zelfbeoordeling ingevuld		-Veel feedback -Beoordeling -studenten hopen op gelijkwaardigheid

Conclusie op basis van bovenstaand schema is, dat de senior 1 studenten de timing van het introcollege te laat vinden. Een gelijkwaardige positie op het stageadres laten ze afhangen van de veiligheid in het contact met de stagebegeleider. Het feit dat ze beoordeeld worden weerhoudt ze om zich minder afhankelijk op te stellen.

4.2.3 De senior 2 studenten

De senior 2 studenten geven aan dat ze minder behoefte hebben aan een voorbereidingsbijeenkomst dan bij de eerdere stages. Ze willen wel begeleiding van de stagedocent bij het leren verwoorden van het eind niveau van de stage. Ze willen ook begeleid worden bij het leren bewijzen van de competenties. Tijdens het eindgesprek met twee docenten moeten ze deze bewijsstukken aanleveren. Voor het maken van leerdoelen voelen ze zich zelf verantwoordelijk(organisatiecyclus) Ze willen verantwoordelijk zijn voor een aantal patiënten door “eigen” patiënten te behandelen (kwaliteitscyclus). Het ‘wie ben jij’ formulier hebben ze niet aangepast. Ze vinden dat net als de senior 1 studenten een opdracht van de opleiding en zien dat niet als hulpmiddel voor zichzelf. Het feit dat ze nog steeds laag scoren op zelfverzekerd zijn heeft volgens hun te maken met de angst voor het

beoordeeld worden en de “onder”-rol die volgens hun bij de stage hoort. Er is een sterke wens om gelijkwaardig benaderd te worden, maar ze weten niet hoe ze dat kunnen bereiken.

De antwoorden van de senior 2 studenten zijn weergegeven in tabel 5.

Tabel 5 Focusgroep 3 (F3)

Senior 2	Mate van zelfsturing	Student	Verwachting stagedocent	Verwachting stagebegeleider
Organisatie cyclus	ZV	Maken zelf leerdoelen Werkgebied bewust gekozen	Inhoud niveau stage aangeven	Variatie in patiënten
kwaliteitscyclus	A/Z/ZV	Competenties vertalen naar opdrachten lastig		Graag eigen patiënten
leercyclus	Z	Wie ben jij formulier niet aangepast Geen zelfbeoordeling ingevuld		-veel feedback -beoordeling -studenten willen gelijkwaardigheid

Senior 2 studenten willen begeleid worden in het verwoorden van het niveau van de stage en de daarbij behorende bewijsstukken. Het beoordeeld worden staat net als bij de senior 1 studenten een gelijkwaardige positie in de weg. Ze willen die positie wel bereiken.

4.2.4 De stagebegeleiders

Aan stagebegeleiders zijn in kleine groepen vragen gesteld over de voorbereiding op de stage. Zij geven aan niet te weten wat er op de opleiding aan voorbereiding wordt gedaan. Het valt ze op dat de ‘bos’ studenten niet geïnteresseerd zijn in het stageadres zelf. Dat de junior studenten wel weten wat de stage voor een patiënten heeft en dat de senior studenten echt gericht naar het stageadres komen. Ze weten niet in welke mate er zelfstandigheid van de studenten verwacht wordt. Ze hebben dat gelezen in de stagehandleiding maar kunnen dat niet in eigen woorden weergeven. Ze geven aan dat het startgesprek voornamelijk door henzelf wordt geleid. Ze geven informatie over hun praktijk, hun manier van begeleiden en de huisregels. De huisregels gaan onder andere over de omgangsvormen naar collega’s en patiënten. Ze weten niet dat studenten een ‘wie ben jij’ formulier hebben geschreven. Studenten vertellen weinig over zichzelf en stellen weinig vragen.

Vanuit bovenstaande gegevens wordt duidelijk dat de stagebegeleiders geen kennis hebben van de voorbereidende activiteiten op de opleiding.

4.2.5 De stagedocenten

De stagedocenten zijn vragen gesteld tijdens een stagedocenten vergadering.

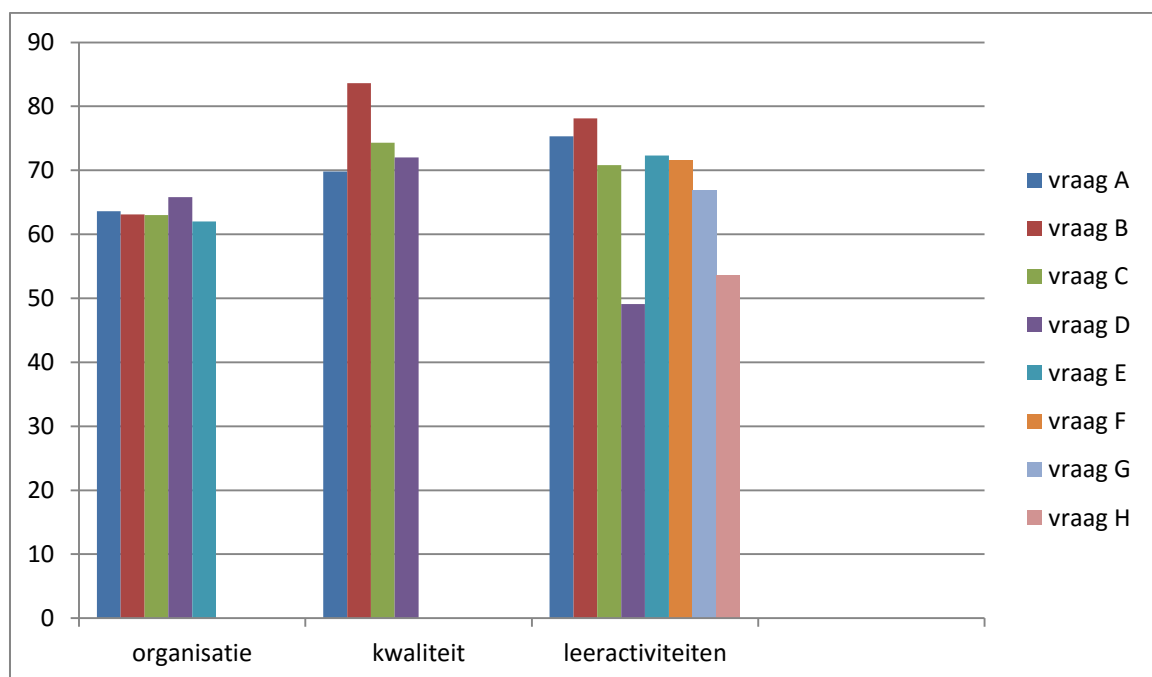
Stagedocenten vinden vooral de voorbereiding op de juniorstage te kort. Ze zien dat studenten bij aanvang van de juniorstage onzeker zijn omdat ze niet kunnen inschatten wat het betekent om in de rol van beginnend beroepsbeoefenaar te stappen. Ze zien dat studenten afwachtend en volgend zijn naar de stagebegeleider. Het ingevulde ‘wie ben jij’

formulier wordt gelezen maar niet met de studenten besproken. Er ontbreekt tijd om aandacht te besteden aan de individuele factoren van de student. Tijdens de voorbereiding wordt aandacht besteed aan het maken van leerdoelen. In een leerdoel staat de koppeling van het competentieprofiel aan de mogelijkheden van het stage adres en de leer wensen van de student centraal. De voorbereiding van de seniorstudenten verloopt makkelijker omdat ze een duidelijke verwachting van de stage hebben, de feedback uit de eerdere stage meenemen en het belang van de voorbereiding goed inschatten. Het verschil in niveau tussen senior 1 en 2 wordt door de docenten besproken maar ze denken dat de studenten die informatie onvoldoende verwerken in hun leerdoelen.

Uit bovenstaande gegevens blijkt dat er onvoldoende aandacht is voor de individuele factoren van de student en de relationele en sociale factoren van het stageadres. De aspecten die te maken hebben met de organisatie van de stage komen voldoende aan bod.

4.3 Zelfbeeld studenten over zelfsturingsactiviteiten (V4), fase 3

In figuur 3 worden de resultaten van de VAS vragen met betrekking tot de zelfsturing activiteiten schematisch weergegeven.



Figuur 3 Resultaten VAS vragen (V4) zelfbeeld over zelfsturingsactiviteiten

Op de vragen met betrekking tot de organisatie cyclus scoren de studenten gemiddeld een 6. Ze vinden deze vaardigheden net voldoende aanwezig en zien dat ze daar in kunnen groeien. De vaardigheden op het gebied van de kwaliteitscyclus scoren een 7. Vraag 2B scoort een 8 en gaat over de voorbereiding van de behandelingen. Ze vinden dat ze dat goed doen door lesvoorbereidingsformulieren te gebruiken. Scores voor de leeractiviteiten laten een wisselend beeld zien. De vragen 3D en 3H hebben beide te maken met de

vertrouwensband tussen de stagebegeleider en de student. Studenten die zich gelijkwaardig voelen scoren hoger dan de studenten die zich afhankelijk voelen.

Uit deze gegevens kan geconcludeerd worden dat de veiligheid en de relatie met de stagebegeleider invloed heeft op de mate van zelfsturing gericht op de leeractiviteiten.

4.4 Interview senior 1 studenten (F6), fase 3, 4 en 5

De resultaten van de open vragen, de verantwoordelijkheidsmeter en het interview gericht op de zelfsturingsactiviteiten met de senior 1 studenten worden uitgewerkt aan de hand van de verschillende cycli.

Voor de organisatie van de stage willen studenten meer begeleiding bij het plannen van de activiteiten. Ze maken een tijdpad als onderdeel bij de leerdoelen maar overzien niet welke activiteiten in het begin van de stage al moeten doen. Ze willen er tips voor krijgen van de stagebegeleiders, maar ook vanuit de opleiding. Vijf studenten zien nu halverwege de stage dat de verwachtingen van beide kanten aan het begin onvoldoende besproken zijn. De opleiding geeft aan hoeveel en voor welke competenties er een leerdoel moet worden gemaakt. Zeker bij de seniorstages zouden studenten liever de leerdoelen baseren op hun vorige stage. Ze maken nu voor een paar competenties leerdoelen omdat het moet.

De activiteiten voor de kwaliteitscyclus worden in het begin van de stage negatief beïnvloedt doordat er voorafgaand aan de senior 1 stage een lange periode is waarin ze geen praktijklessen volgen. Ze ervaren daardoor een grotere overgang van de opleiding naar de praktijk dan bij de junior stage. Als voorbereiding op de stage zouden ze een korte herhaling in de vorm van praktijklessen willen. De verwachting van de mate van zelfsturing en het niveau van de stage is onvoldoende duidelijk. Ze willen meer begeleiding bij de overgang van de opleiding naar de stage.

Voor de leeractiviteiten geven studenten aan dat het vragen van hulp aan iemand van de opleiding bemoeilijkt wordt omdat het verschil tussen de rol van de stagedocent, de SLB-er, de intervisiebegeleider en casuïstiek begeleider niet duidelijk is.

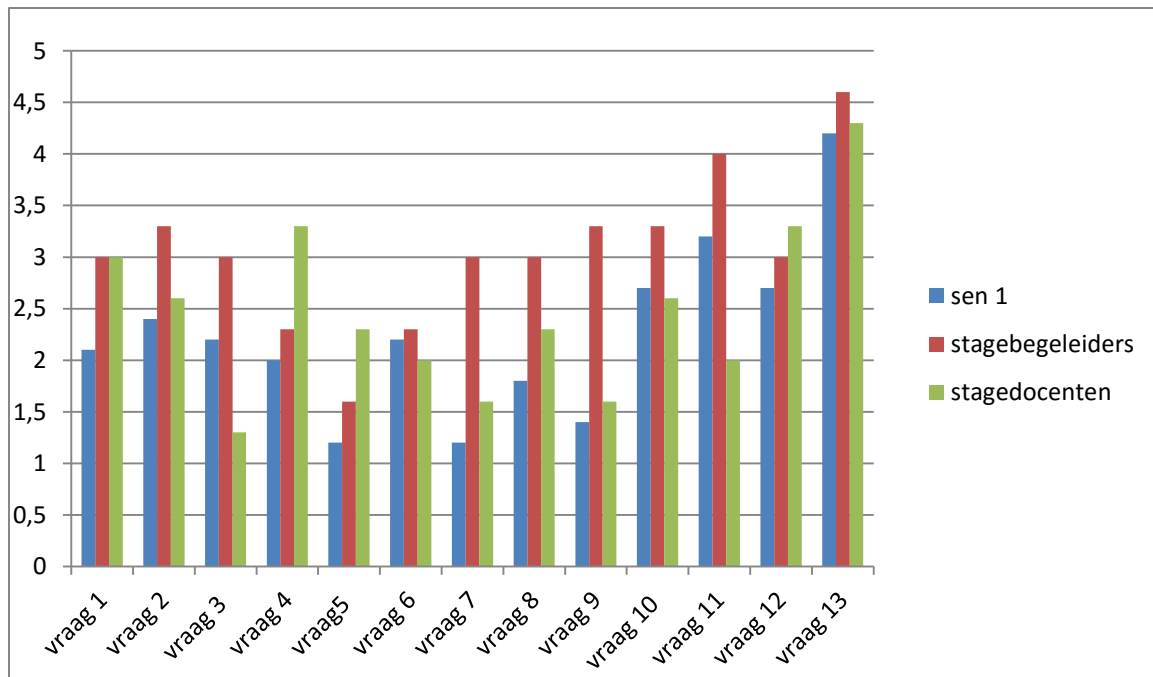
Eén student, die twee begeleiders heeft, geeft aan dat haar vertrouwensband met de stagebegeleider veel van het zelfsturende gedrag bepaald. De begeleider die de nadruk legt op leren geeft meer rust en openheid en dat leidt tot het nemen van initiatieven. De begeleider die de nadruk legt op presteren zorgt voor uitdagingen, maar ook voor stress en een grotere mate van onveiligheid. Alle studenten willen graag motiverende feedback van de begeleider. Vijf van de zes studenten hebben een feedback schrift waarin de stagebegeleider de bevindingen opschrijft en later eventueel bespreekt. Maar één student krijgt de ruimte om eerst te reflecteren en vanuit die reflectie de bespreking te starten.

Op de vraag of ze feedback op de begeleiding geven scoren ze een onvoldoende omdat ze dat niet durven. Ze voelen zich niet gelijkwaardig genoeg die interactie aan te gaan. Ze durven geen ondersteuning te vragen bij tegenslag. Ze denken dat het tonen van kwetsbaarheid invloed heeft op de beoordeling.

Aan de hand van de resultaten kan geconcludeerd worden dat studenten de overgang tussen de opleiding en de senior 1 stage groot vinden door het ontbreken van praktijklessen omdat het voor sommige drie kwart jaar geleden is dat ze praktijklessen hebben gehad. Voor een langstudeerder is het makkelijker om op die manier weer te starten aan een stage. Ze willen begeleiding bij het plannen van activiteiten en duidelijkheid over de verwachting van de stagebegeleider. De sociale en relationele factoren hebben invloed op het laten zien van zelfsturingsactiviteiten.

4.5 De resultaten van de verantwoordelijkheidsmeter, fase 5

Figuur 5 geeft de resultaten van de verantwoordelijkheidsmeter weer (zie bijlage 5). Bij alle vragen schatten studenten hun mate van verantwoordelijk zijn hoger in dan de stagebegeleiders. Bij vraag 7, 8, 9 is er meer dan 1 punt verschil in de inschatting. Deze vragen hebben te maken met het zoeken en gebruiken van informatiebronnen en het uitvoeren van geplande activiteiten. Stagebegeleiders vinden dat ze daar samen met de studenten voor zorgen (score 3) Stagebegeleiders voelen zich verantwoordelijk voor de uitwisseling van kennis en vaardigheden (vraag 11) en voor het beoordelen van de stage (vraag 13). Het verschil in inschatting tussen de studenten en de stage docenten is veel kleiner. De docenten vinden hun eigen verantwoordelijkheid bij het maken van leerdoelen (vraag 4) groter dan de studenten. De docenten schatten verantwoordelijkheid van studenten groter in bij het maken van een beginmeting (vraag 3) en bij het uitwisselen van kennis (vraag 11).



Figuur 5 Resultaten verantwoordelijkheidsmeter per groep

Uit de vergelijking van de verantwoordelijkheidsmeters is de conclusie dat er een verschil van mening is tussen de stagebegeleiders en de studenten over de mate van verantwoordelijkheid tijdens de stage.

5 Conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk worden de verzamelde data gekoppeld aan het theoretische kader zodat er een antwoord gegeven kan worden op de deelvragen en de onderzoeksvraag. Op basis van de conclusies zullen aanbevelingen voor de opleiding OTC geformuleerd worden.

5.1 Deelvraag 1

Wat is het zelfbeeld van de student voor aanvang van de verschillende stages door de opleiding heen?

Uit de kwantitatieve gegevens van de VAS-vragen gericht op het zelfbeeld van de student (zelfverzekerd, communicatie, proactief, plannen/leerdoelen, motivatie, kennis) blijkt dat er een toename is in de hoogte van de scores per stageperiode. De zelfsturingsactiviteiten 'pro-activiteit en plannen' en 'leerdoelen maken' gaan klinisch relevant vooruit na de senior 1 stage. De fase van rolconsolidatie (Bennink, 2010) bij aanvang van de senior 2 stage waarbij de student kennis heeft van sterkte en zwakte punten en zich autonoom voelt, maakt dat ze de sturingsactiviteiten kunnen inzetten. De toename van de motivatie uit zich in een toename van leeractiviteiten zoals het stellen van vragen, zoeken naar nieuwe situaties om te leren, (Pals, 2013) maar ook in plannen, leerdoelen maken en communiceren met de stagebegeleider (Buitenhuis, 2008, p. 73). Zelfverzekerdheid is een constante individuele factor die niet beïnvloed wordt door de toename van kennis, motivatie en zelfsturingsactiviteiten. De mate van zelfverzekerdheid heeft te maken met de angst voor de sociale en relationele omgeving van de stage (Buitenhuis, 2008).

5.2 Deelvraag 2

Hoe ervaren studenten, stagedocenten en stagebegeleiders de voorbereiding op de stage?

Uit de resultaten van de interviews met de vijf focusgroepen blijken er overeenkomsten en verschillen in de ervaring van de voorbereiding op de stage. Een overeenkomst tussen alle drie de student focusgroepen is dat ze vinden dat de voorbereidingsbijeenkomsten te kort voor de stage worden georganiseerd. Ze hebben het startgesprek op de stage al gevoerd voordat ze zicht hebben op hun individuele factoren en de kwaliteitseisen van de stage. De stagebegeleiders bevestigen dit door aan te geven dat ze de inbreng van studenten tijdens het startgesprek missen. De match tussen de student en de begeleider en de afstemming van de begeleiding zijn relationele succesfactoren voor een stage (Buitenhuis, 2008). Het stagegesprek wordt onvoldoende gebruikt om de wensen en verwachtingen op elkaar af te stemmen.

Een tweede overeenkomst tussen de junior en senior 1 studenten betreft de voorbereiding op de kwaliteitscyclus. Studenten geven aan dat ze het moeilijk vinden om de kwaliteitseisen van de stage in te schatten en de vertaling van de competenties naar de praktijk te maken. Het ontbreekt hen aan kennis over de verschillende stadia van stage lopen en het daarbij behorende niveau terwijl deze kennis kan bijdrage aan de veiligheid in de leeromgeving (Smorenburg, 2013). Vooruitkijkend op een stage hebben studenten “feed-forward” problemen op het gebied van de kwaliteitscyclus en de leercyclus. Ze kunnen onvoldoende inschatten hoe de stage eruit ziet (Taks, 2003, p. 156).

Een derde overeenkomst is er in de beleving tussen de stagedocenten en de studenten over het begeleiden van de individuele factoren in de voorbereiding. Het “wie ben jij” formulier wordt door studenten als opdracht van de opleiding ervaren en wordt niet aangepast bij aanvang van iedere stage. Ze hebben geen zicht op de mate van zelfsturing die gevraagd wordt in een professionele rol tijdens de stage. De stagedocenten missen een interactief gesprek aan de hand van het ingevulde formulier en missen een beginmeting over de mate van zelfsturing per stage (actief, zelfstandig, zelfverantwoordelijk). In ‘het wie ben jij’ formulier wordt studenten gevraagd een leerstijl test uit te voeren. Buitenhuis (2008) geeft echter aan dat door het maken van de leervoorkeurentest (Ruijters, 2006) de student de regie kan nemen over zijn eigen leerproces. De in dit onderzoek gebruikte VAS vragenlijsten worden als een positief hulpmiddel ervaren om tot een interactieve beginmeting te komen.

Een verschil in ervaring op de voorbereiding op de stage is er in de wens voor de hoeveelheid contact momenten met de stagedocent en de inhoud van de lessen. De junior studenten willen meer contactmomenten met de stagedocent dan de huidige twee bijeenkomsten. De senior 1 studenten wensen praktijklessen met een simulatiepatiënt voorafgaand aan de stage. De senior 1 studenten willen bij het schrijven van de leerdoelen meer zelfverantwoordelijkheid hebben door de leerdoelen minder te baseren op het competentieprofiel en meer te baseren op de vorige stage. Volgens Taks (2003) zorgt het competentie profiel er echter ook voor dat studenten buiten hun comfortzone vaardigheden ontwikkelen en het voorkomt dat ze door feed-forward problemen vaardigheden overslaan. De senior 2 studenten willen begeleiding bij het verkrijgen van een gelijkwaardige positie. Zij nemen zelf de verantwoordelijkheid voor de organisatie en kwaliteitscyclus.

De verschillen in de mate van zelfsturing en de verschillen in de wensen ten aanzien van de voorbereiding vragen om een differentiatie in de voorbereiding per stageperiode.

5.3 Deelvraag 3

Wat draagt de begeleiding tijdens de stage van de stagebegeleiders en stagedocenten bij aan de ontwikkeling van zelfsturing van de student?

De student met twee begeleiders, waarbij de één de nadruk legt op leren en de ander op presteren, geeft daarmee aan dat er een verschil is tussen een begeleider met een “growth mindset” en stagebegeleider met een “fixed mindset” (Dweck, 2006). Ze voelt zich prettiger bij de begeleider met een ‘growth mindset’ die effectief feedback geeft gericht op het proces, de inspanning, de focus en de strategie (Hattie & Timperley, 2007).

De spanning tussen het begeleiden en het beoordelen door de stagebegeleider uit zich vooral op het gebied van de zelfsturingsactiviteiten ten aanzien van de leercyclus. Studenten durven weinig tot geen feedback te geven op de begeleiding omdat ze bang zijn dat dat invloed heeft op de beoordeling. De veiligheid van de sociale leeromgeving wordt onder andere bepaald door de gelijkwaardigheid van de relatie. Studenten zeggen veel te leren van de interactie met hun begeleider maar ze zien interactie niet als een vorm van feedback geven (Buitenhuis, 2008).

Studenten hebben tips van stagebegeleiders en stagedocenten nodig op het gebied van het plannen van de activiteiten. Een docent kan helpen om doelen te formuleren die haalbaar zijn in de beschikbare tijd (Taks, 2003). Studenten zien het plannen namelijk als hun verantwoordelijkheid en willen de stagebegeleider laten zien dat ze dat kunnen.

Studenten beoordelen hun verantwoordelijkheid ten aanzien van zelfsturingsactiviteiten duidelijk hoger op de verantwoordelijkheidsmeter dan de stagebegeleiders. Ze zeggen een aantal activiteiten wel te doen maar daar niet over communiceren met de begeleider. Stagebegeleiders verwachten eigen regie van de student, wat volgens hen niet altijd zichtbaar is bij de student (Buitenhuis, 2008)

Het beoordelen wordt door alle respondenten gezien als verantwoordelijkheid voor de begeleiders. Taks (2003) geeft aan dat als de studenten zelf kwaliteitscriteria opstellen zij de kwaliteit van hun werk beter bewaken. Door ze daarnaast te betrekken bij de beoordeling leren ze vertrouwen op hun eigen oordeel. Studenten geven aan het spannend te vinden om de digitale tussenbeoordeling met daarin de criteria van de opleiding in te vullen omdat die direct wordt doorgestuurd naar de stagebegeleider en de stagedocent. Bij een matige relatie met de begeleider of bij grote onzekerheid vullen ze een lagere beoordeling in zodat ze minder negatieve feedback krijgen

Ze geven aan graag een tussenevaluatie in te vullen om daarmee te reflecteren op hun leerproces, maar vinden het niet fijn dat de stagebegeleider direct inzage in hun beoordeling heeft. Ze zouden hun eigen mening liever in een interactief gesprek verwoorden en het gevoel hebben dat ze mee verantwoordelijk zijn voor het tussen- en eindcijfer van de stage.

Over het algemeen zijn de studenten tevreden over de begeleiding van de stagebegeleiders. en over de communicatie met hun begeleider. Studenten zijn tevreden over het delen van kennis met de opleiding door de bijeenkomsten voor de intervisie, de casuïstiek en met de stagedocent op de terugkomdagen. Echter weten ze niet goed met welke vragen ze bij wie ze terecht kunnen doordat ze tijdens een stage met vijf verschillende begeleiders te maken hebben. De veiligheid in de sociale omgeving en de match tussen de student en de begeleider zijn voorwaardelijk bij het ontwikkelen van zelfsturing.

5.5 Onderzoeksvraag

Wat heeft de student aan begeleiding nodig vanuit de opleiding en het werkveld om tot zelfsturing te komen bij de overgang van stagiaire naar beginnend beroepsbeoefenaar?

Als resultaat uit dit onderzoek en de theoretische onderbouwing komt naar voren dat iedere stageperiode een ander focus nodig heeft in de begeleiding vanuit de opleiding en het werkveld. De match tussen de student en de begeleider is voorwaardelijk voor de veiligheid van de leeromgeving.

De opleiding is vooral betrokken bij de begeleiding in de voorbereiding op de stage. Om het actief leren van de juniorstudenten te begeleiden is er voor de organisatiecyclus begeleiding vanuit de opleiding nodig bij het formuleren van leerdoelen, het plannen van de activiteiten en het leren voeren van een startgesprek. Voor de kwaliteitscyclus betekent dat begeleiding bij het vertalen van de competenties naar taken. De leercyclus heeft een verdieping van het “wie ben jij” formulier nodig en een dialoog over de beginmeting. Kennis over de verschillende fases van stage lopen geeft de studenten zicht op hun functioneren in een werkomgeving.

De begeleiding door stagedocenten van de senior 1 stage vraagt begeleiding die zich richt op zelfstandig leren. Om het zelfstandig leren vorm te geven moeten studenten zicht krijgen op de eindkwalificaties van deze stageperiode. Voor de kwaliteitscyclus hebben studenten een praktijkles met een simulatiepatiënt nodig. De begeleiding van de leercyclus moet zich richten op het verminderen van de feedback en het versterken van het reflecteren gedurende de het hele stageproces.

Doordat senior 2 studenten verantwoordelijkheid nemen voor de organisatiecyclus en de kwaliteitscyclus (zie tabel 5) hebben ze vooral begeleiding nodig die gericht is op het verkrijgen van een gelijkwaardige positie naast de stagebegeleider door het zelfstandig reflecteren te leren toepassen.

5.6 Aanbevelingen voor de begeleiding van de stages

Naar aanleiding van de resultaten van dit onderzoek zijn aanbevelingen per stageperiode en aanbevelingen voor de stagebegeleiding in het algemeen geformuleerd. Het geheel van aanbevelingen vormt samen met de bestaande voorbereidingen op de stage een doorgaande leerlijn voor jaar één tot en met vier.

5.6.1 Eerste jaar

Voor de beroeps oriënterende stage (BOS) in het eerste jaar wordt aanbevolen om de studenten te ondersteunen bij het zoeken naar een stage en de stageopdrachten concreter te formuleren.

5.6.2 Tweede jaar

Aanbevolen wordt om junior studenten de leervoorkeurentest van Ruijters (2006) in te laten vullen voor aanvang van de stage. Daardoor kunnen de studenten het 'wie ben jij' formulier (bijlage 1) beter inzetten tijdens de voorbereiding met de stagedocent en tijdens het startgesprek met de stagebegeleider. De V1 vragenlijst (zie bijlage 2) zoals gebruikt is in dit onderzoek kan de interactie met de stagedocent bevorderen. Overdracht van de kennis over de verschillende stadia van stage lopen verbetert de feed-forward kennis. Door een gespreksleidraad te ontwikkelen voor het startgesprek op de stage kan er een verbinding gemaakt worden tussen de sollicitatietraining en kan de student meer de regie nemen op het stageadres. Om deze aanbevelingen te kunnen uitvoeren zijn meer contactmomenten nodig.

5.6.3 Derde jaar

Voor de senior 1 studenten wordt aanbevolen om kort voor de stage praktijklessen met een simulatiepatiënt aan te bieden. Het invullen van de V4 vragenlijst (bijlage 3) geeft ze meer zicht op de mate van zelfsturing die verwacht wordt bij zelfstandig leren. Ze kunnen daarmee verdieping geven aan het 'wie ben jij' formulier en aan het startgesprek op de stage. Halverwege de stage kan de verantwoordelijkheidsmeter (bijlage 4) inzicht geven of ze ook daadwerkelijk zelfstandig aan het leren zijn.

5.6.4 Vierde jaar

Aanbevolen wordt om de verantwoordelijkheidsmeter nogmaals in te vullen tijdens de voorbereiding op de senior 2 stage en er een interactief gesprek over te voeren. Om de eigen regie van studenten te vergroten kunnen ze eigen leerdoelen toevoegen aan de verplichte leerdoelen. Extra aan dacht moet worden besteed aan het reflecteren als middel om een gelijkwaardige positie ten opzichte van de stagebegeleider te verkrijgen.

5.6.5 Algemene aanbevelingen

Een algemene aanbeveling is om de rollen van de betrokken begeleiders te verhelderen en indien mogelijk het aantal begeleiders te verminderen. Meer aandacht besteden aan het

kiezen van een stage kan de match tussen de studenten het stageadres bevorderen. Naar aanleiding van de resultaten van dit onderzoek is het wenselijk de stagebegeleiders te informeren over de voorbereiding op de opleiding en de wensen van de studenten ten aanzien van de begeleiding op het stage adres.

Door een krachtige voorbereiding op de stage kan de student de regie over zijn eigen leerproces geleidelijk opbouwen van actief en zelfstandig lerend naar een zelfverantwoordelijke beginnende beroepsbeoefenaar.

5.7 Discussie

In dit onderzoek zijn VAS-vragen gebruikt om de individuele factoren voorafgaand aan de stage te onderzoeken. Het invullen van de VAS-vragen is een moment opname en is een subjectieve maat (Cauffman, 2010). Bovendien bestaat de steekproef uit een laag aantal personen. Om te onderzoeken of de grootte van de groep representatief is voor de hele groep is de V1 vragenlijst ook ingevuld door alle juniorstagiaires. De variatie in de resultaten is tussen de nul en zes mm (zie bijlage 6).

Voor één focusgroep (F1) kunnen studenten zichzelf aanmelden. Dit kunnen studenten zijn die kritischer zijn naar de begeleiding dan andere studenten. De andere focusgroepen zijn juist ad random samengesteld om een objectiever beeld te verkrijgen.

Door omstandigheden is het onderzoeksproces voor enige maanden onderbroken geweest en heeft het totale onderzoek gedurende twee studiejaren plaats gevonden. Dat heeft tot gevolg, dat het onderwijs in de tussentijd al op punten aangescherpt is en dat daardoor enkele aanbevelingen achterhaald of al ingevoerd zijn. De zoekprocedure voor het eerste jaar is bijvoorbeeld al veranderd. Een voordeel van deze lange tijd is dat de studenten uit focusgroep 6 mogelijk in twee fases van het onderzoek hebben meegewerkt en dat verkleint de invloed van de individuele variatie.

Dit evaluatieonderzoek heeft de werkplek als succesfactor van een stage buitenbeschouwing gelaten. Het verschil in begeleidingsstijlen van de stagebegeleiders wordt door de studenten echter expliciet genoemd als remmende factor op het laten zien van zelfsturingsactiviteiten. Het vervolg op het onderzoek van Smorenburg (2013) en dit onderzoek zou zich daarom kunnen richten op de verschillende begeleidingsstijlen van stagebegeleiders en daarmee op de relationele succesfactor van de stage. Misschien is een uitbreiding van de rol van de stagedocent wenselijk door ook een coachende rol richting de stagebegeleider te gaan vervullen.

6. Reflectie

Het vinden van een onderwerp voor mijn praktijkgerichte onderzoek is niet moeilijk gebleken. Met veel plezier ben ik veertien jaar stagedocent op de opleiding OTC. Door de verandering van de invulling van de studieloopbaanbegeleiding is er een vermindering in het zelfkennis niveau van de studenten voor aanvang van hun stage. Door de verandering in de visie op het onderwijs waarbij het gepersonaliseerd leren centraal staat is die zelfkennis juist nodig om tot zelfgestuurd leren te komen. De voorbereiding op de stage is vrijwel hetzelfde gebleven.

Mijn achtergrond als kinderoefentherapeut maakt dat ik de ontwikkelingen in de neuropsychologie naar het zelfsturende vermogen van het adolescentenbrein volg. Door het volgen van de module neuropsychologie ben ik mij extra gaan verdiepen in de executieve functies (Dawson & Guare, 2015). Tijdens de master SEN opleiding ben ik daarnaast in aanraking gekomen met het handelingsgericht werken (HGW) (Pameijer, Beukering, Wulp, & Zandbergen, 2012). Mijn leerstijl om alle opgedane kennis direct om te zetten in praktische creatieve lessen op de post Hbo opleiding kinderoefentherapie heeft ervoor gezorgd dat ik in eerste instantie een ontwerp onderzoek heb willen uitvoeren met als resultaat een handelingsformulier die door studenten te gebruiken is in de voorbereiding op de stage. Feedback op dit plan heb ik gekregen van mijn critical friends en docenten van de master SEN. Zij hebben mij de vraag gesteld of er al onderzoek is gedaan naar de wensen en ervaringen van de studenten. Vervolgens hebben zij mij aangeraden te starten met een evaluatieonderzoek naar de huidige begeleiding en de wensen van de student. Deze feedback heb ik omgezet door dit evaluatieonderzoek uit te voeren.

Tijdens het proces van het onderzoek ben ik regelmatig afgedwaald van de onderzoeksvraag.. Met hulp van critical friends heb ik geleerd keuzes te maken en gefocused te blijven op de onderzoeksvraag. Ik heb bijvoorbeeld de keuze moeten maken om de werkplek als succesfactor van een stage buiten beschouwing te laten. Welke studenten uitstelgedrag vertonen en in hoeverre dat de zelfsturing tijdens de stage belemmert is een ander onderwerp dat ik niet onderzocht heb in dit onderzoek. Het uitvoeren van het onderzoek heeft mij geleerd hoe belangrijk het is om eerst naar alle betrokkenen te luisteren en de antwoorden te verbinden aan het theoretische kader alvorens over te gaan tot het formuleren van aanbevelingen.

Mijn verwachting is dat de aanbevelingen voor de opleiding goed ontvangen worden op de opleiding. Sommige aanbevelingen kunnen direct geïmplementeerd worden, andere aanbevelingen vragen een uitbreiding in het aantal docenten. Het ontwikkelde HGW formulier zal samen met de aanbevelingen en het reeds aanwezige 'wie ben jij' formulier

besproken worden in de stagedocenten vergadering. Mijn snelheid van handelen heeft als positief effect dat de aanbevelingen al in juni 2016 gepresenteerd worden op een stagebegeleidersdag waarbij ook stagedocenten en studenten aanwezig zijn.

Bibliografie

- Bannink, F. (2013). *Oplossingsgerichte vragen, handboek oplossingsgerichte gespreksvoering*. Amsterdam: Pearson.
- Bennink, H. (2009). De generatie Einstein in supervisie. Nieuwe begeleiding in een nieuwe tijd? *Supervisie en coaching*, 125-144.
- Bennink, H. (2010). Praktijkbegeleiding bij beroepsvoorbereidende stages. *Supervisie en Coaching*, pp. 154-173.
- Bie, D. (2003). *Morgen doen we het beter. Handboek voor de competente onderwijs vernieuwer*. Houten/Antwerpen: Bohn Stafleu van Loghum.
- Boerman, R. (2008). Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek. *Fontys OSO*.
- Bolks, T., & Klink, M. v. (2011). Zelfsturing gaat niet vanzelf. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 32(2).
- Boschma, J., & Groen, I. (2007). *Generatie Einstein slimmer, sneller en socialer*. Amsterdam: Pearson Education Benelux.
- Buitenhuis, A. (2008, maart 31). successful on stage. *successful on stage*. Utrecht: Universiteit Utrecht, Kesses & Smit, the learning company.
- Cauffman, L. D. (2010). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Den Haag: Boom uitgevers.
- Crone, E. (2008). *Het puberende brein*. Amsterdam: Prometheus. Bert Bakker.
- Dawson, P., & Guare, R. (2015). *Executieve functies bij kinderen en adolescenten*. Amsterdam: Hogrefe Uitgevers.
- digitale studietoetscoach*. (2014, juli 29). Opgehaald van <http://studereren-met-aandacht.nl/>.
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The New psychology of Success*. New York: New York: Random House.
- Frank, J. J. (2005). Report of the CanMEDS Phase IV Working Groups. . *Ottawa: The Royal College of Physicians and Surgeons of Canada*.
- Hamric, A., Spross, J., & Hanson, C. (2000). *Advanced Nursing Practice, An Integrative Approach*. Philadelphia: W.B. Saunders company.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 81-112.
- HU. (2012, 11 1). [https://intranet.sharepoint.hu.nl/sites/zoekcentrum/Paginas/informatie.aspx?k=koers 2012](https://intranet.sharepoint.hu.nl/sites/zoekcentrum/Paginas/informatie.aspx?k=koers%202012) +. Opgehaald van www.sharepoint.hu.nl.
- HU. (2015). Onze wereld van morgen, visie op onderwijs. Opgehaald van <file:///C:/Users/Gebruiker/Downloads/HU%20Onderwijsvisie.pdf>.
- HU. (2015-2016). *studentenhandleiding seniorstage 1*. Utrecht.

- HU. (2015-2016). studentenhandleiding seniorstage 2-zelfreflectie. utrecht.
- HU, H. U. (2012). Competentieprofiel Opleiding Oefentherapie Cesar.
- Huizinga, M. (2007). De ontwikkeling van de executieve functies tussen kindertijd en jongvolwassenheid. *Neuropraxis*, 74-82.
- IBS. (2015, juli). Opleidingscompetentieprofiel Opleiding Oefentherapie Cesar. Hogeschool Utrecht, Faculteit Gezondheidszorg, Instituut voor Bewegingsstudies.
- Jolles, J. (2011, juni 11). *centrum-brein-leren*. Opgehaald van www.hersenenleren.nl.
- Jong, P. d., & Kim Berg, I. (2004). *De Kracht van oplossingen, handwijzer voor oplossingsgerichte gesprekstherapie*. Amsterdam: Pearson Assessment and Information B.V.
- Kinkhorst. (2010). Didactische ontwerpregels voor het reflectie- onderwijs. *onderwijsInnovatie*, 17-25.
- Kinkhorst, G. (2010). Didactische ontwerpregels voor reflectie-onderwijs. *Onderwijsinnovatie*, 17-25.
- KleinJan-Uneken, A. (2013). Handleiding juniorstage, studiejaar 2. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Kuijpers, M., & Meijers, F. (2009). *Studieloopbaanbegeleiding in het HBO: mogelijkheden en grenzen*. Den Haag: de Haagse Hogeschool.
- Lange, R. d., Schuman, H., & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Luken, T. (2008). De (on)mogelijkheid van nieuw leren en zelfsturing. *Loopbaanleren: Onderzoek en praktijk in het onderwijs.*, 127-151.
- Nicol, D., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice,. *Studies of Higher Education*, pp. 199-218.
- Pals, A. (2013). Dee nieuwe generatie adolescenten, sluit supervisie voldoende aan? *tijdschrift voor begeleidingskunde*, 2-8.
- Ruijters, M. (2006). *Liefde voor leren, over diversiteit van leren en ontwikkelen in en van organisaties*. Deventer: Kluwer.
- Smorenburg, T. (2013, augustus 21). De stagetransitie, innovatie ter verbetering van een veilige leeromgeving tijdens praktijkleren. utrecht.
- Spreij, L. (2014). Executieve functies en de begeleidingsaanpak Solution Focused Tuning. *Beter Begeleiden Digitaal*.
- Taks, M. (2003). *Zelfsturing in Leerpraktijken, een curriculumonderzoek naar de nieuwe rollen van studenten en docenten in de lerarenopleiding*. Enschede: Universiteit Twente.
- Visual Analogue Scale*. (2016, april 4). Opgehaald van www.meetinstrumentenindezorg.nl.

Bijlage 1

Wie ben jij

Inleiding: Motivatie voor het beroep

CV: Kort: Jouw adres gegevens geboorte dat, opleiding en werkervaring(bijbaan)

- Sterkte/Zwakte analyse
- Kernkwadrant
- Leerstijl van KOLB
- Betekenis van leerstijl voor de stage
- Hoe stuur jij je leerproces aan

Wat heb jij nodig op je stageadres

- Wat zijn je verworven competenties tot nu toe
- Waar heb je aan gewerkt
- Welke aandachtspunten neem je mee

Orientatie op het stageadres

- Geef een beschrijving van je stageadres
- Wat is de missie/visie van je stageadres
- Meest voorkomende ziektebeelden/ zorgen/ hulpvraag

- Welke kennis heb je nodig op je stageadres
- Welke vaardigheden
- Welke attitude aspecten

Begeleiding:

- Wat heb jij aan begeleiding nodig
- Wat verwacht je van begeleiding

Bijlage 2

VAS-vragen bij de voorbereiding op de stage

1. Hoe zelfverzekerd ben je
|-----|
weinig veel

2. Hoe goed communiceer jij?
|-----|
niet goed heel goed

3. Hoe goed ben je in pro-activiteit?
|-----|
niet goed heel goed

Hoe goed kan je plannen/leerdoelen maken?
|-----|
niet goed heel goed

4. Hoe gemotiveerd ben je
|-----|
weinig veel

5. Hoeveel kennis heb jij
|-----|
weinig veel

Bijlage 3

Vragenlijst praktijkgericht onderzoek Master SEN,

Beste Student,

Bij deze wil ik jullie uitnodigen om deel te nemen aan deze enquête. De enquête maakt deel uit van mijn onderzoek naar de ontwikkeling van de zelfsturing van de student gedurende de stages. Naar aanleiding van de antwoorden op de vragen zou ik graag een interactief gesprek voeren om jullie wensen ten aanzien van de begeleiding in kaart te brengen om zodoende adviezen te kunnen uitbrengen naar het management van de opleiding OTC.

Alle gegevens worden vertrouwelijk behandeld.

Deel 1

In het eerste deel van de enquête wordt er gevraagd hoe goed jij de activiteit uitvoert of hoe goed jij iets beheerst. Je kan dit op een VAS schaal van 1 tot 10 invullen, waarbij 1 betekent dat je de activiteit niet uitvoert en 10 staat voor het heel goed uitvoeren. De vragen zijn onderverdeeld in de thema's over : organisatie, kwaliteit en leeractiviteiten. Per categorie is er een open vraag aan toe gevoegd.

Deel 2

De vragen in het tweede deel geven inzicht in hoe groot de rol van jou als student is bij het uitvoeren van de activiteiten en geeft inzicht over de verantwoordelijkheden tijdens de stage. De activiteiten hebben betrekking op de verschillende fases in de stage: de oriëntatie, de planning, de uitvoering en de evaluatie.

1= ik heb deze activiteit zelf uitgevoerd

2= deze activiteit heb ik vooral zelf uitgevoerd, maar de docent heeft ook een rol gespeeld

3= de docent en ik hebben een even grote rol gespeeld

4= deze activiteit heeft vooral de docent uitgevoerd, maar ik heb ook een rol gespeeld.

5= de docent heeft deze activiteit uitgevoerd.

Bedankt voor je medewerking.

Handtekening student

Deel 1 Zelfbeeld op het gebied van activiteiten gericht op de organisatie, de kwaliteit, en het leren tijdens de stage

Hoe goed voer jij onderstaande activiteiten uit?

1. Organisatie

- A. Ik deel mijn kennis met mijn stagebegeleider en medestudenten
1 _____ 10
- B. Ik maak per week een planning voor mijn stage
1 _____ 10
- C. Ik communiceer iedere week over mijn planning met mijn begeleider
1 _____ 10
- D. Ik werk zelfstandig en lever opdrachten op de afgesproken tijd in.
1 _____ 10
- E. Ik kan mijn werk zo inrichten dat ze aansluiten bij mijn eigen leerdoelen
1 _____ 10
- F. Welke begeleiding heb je nodig om tot een hogere score te komen?

2. Kwaliteit

- A. Ik beschik over vakkennis om deze stage met een voldoende af te sluiten.
1 _____ 10
- B. Ik bereid behandelingen goed voor (met een lesvoorbereidingsformulier).
1 _____ 10
- C. Ik kan ontbrekende kennis zelf vergaren.
1 _____ 10
- D. Ik neem zelf initiatief voor ontwikkelpunten en probeer dan een nieuwe werkwijze uit.
1 _____ 10
- E. Welke begeleiding heb je nodig om tot een hogere score te komen?

3. Leeractiviteiten

- A. Ik neem elke dag een moment om terug te kijken op mijn behandelingen
1 _____ 10
- B. Ik pas mijn leerdoelen aan op momenten dat zich veranderingen voordoen
1 _____ 10
- C. Ik bespreek elke week met mijn begeleider hoe ik werk
1 _____ 10
- D. Ik geef mijn begeleider feedback op de begeleiding
1 _____ 10
- E. Ik ben flexibel. Ik kan omgaan met onverwachte situaties.
1 _____ 10
- F. Ik ben gemotiveerd voor deze stage
1 _____ 10
- G. Mijn motivatie wordt gestimuleerd door mijn begeleider
1 _____ 10
- H. ik vraag mijn stagedocent/stagebegeleider om ondersteuning bij tegenslag
1 _____ 10
- I. Welke begeleiding heb jij nodig om tot een hogere score te komen.

Bijlage 4

(deel 2 voor studenten)

Vragenlijst praktijkgericht onderzoek Master SEN, Detti Steeman

Beste stagebegeleider/stagedocent,

Bij deze wil ik jullie uitnodigen om deel te nemen aan deze enquête. De enquête maakt deel uit van mijn onderzoek naar de ontwikkeling van de zelfsturing van de student gedurende de stages en welke begeleiding ze daarbij nodig hebben.

Tijdens de terugkomdag van de senior 1 stage heb ik de studenten die ik op dit moment begeleid gevraagd deze enquête anoniem in te vullen. Om te kunnen achterhalen hoe stagebegeleiders/stagedocenten denken over de zelfsturing van studenten hoop ik dat jullie deze enquête ook willen invullen en retourneren.

Alle gegevens worden vertrouwelijk behandeld.

De enquête is een verantwoordelijkheidsmeter en geeft inzicht in welke mate de student, de begeleider of de stagedocent zich verantwoordelijk voelt bij het uitvoeren van de activiteiten tijdens de stage. De activiteiten hebben betrekking op de verschillende onderdelen van de stage: de organisatie, de kwaliteit, en de leeractiviteiten.

1 = de student heeft deze activiteit uitgevoerd

2 = deze activiteit heeft de student uitgevoerd, maar de begeleider/docent heeft ook een rol gespeeld

3 = de student en de begeleider/docent hebben een even grote rol gespeeld

4 = deze activiteit heeft vooral de begeleider/docent uitgevoerd, maar de student heeft ook een rol gespeeld.

5 = de begeleider/docent heeft deze activiteit uitgevoerd.

Hopende op jullie voor de medewerking,

Detti Steeman, stagedocent Opleiding Oefentherapie Cesar

Handtekening

Wie heeft onderstaande activiteiten uitgevoerd?

1. Oriënteren op wat de student moet doen op de stage
Student ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ docent/stagebegeleider cijfer:
2. Oriënteren op wat de student kan leren op de stage
Student ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ docent/stagebegeleider cijfer:
3. Een beginmeting van de stagevaardigheden maken
Student ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ docent/stagebegeleider cijfer:
4. Leerdoelen formuleren
Student ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ docent/stagebegeleider cijfer:
5. Een tijdsplanning maken
Student ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ docent/stagebegeleider cijfer:
6. Kwaliteitscriteria voor de bewijsstukken maken
Student ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ docent/stagebegeleider cijfer:
7. Informatiebronnen zoeken
Student ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ docent/stagebegeleider cijfer:
8. Zorgen dat de geplande activiteiten uitgevoerd worden
Student ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ docent/stagebegeleider cijfer:
9. Zorgen dat de informatiebronnen gebruikt worden
Student ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ docent/stagebegeleider cijfer:
10. Zorgen dat er tussen tijds evaluatie momenten zijn
Student ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ docent/stagebegeleider cijfer:
11. Zorgen dat er uitwisseling van kennis en vaardigheden is.
Student ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ docent/stagebegeleider cijfer:
12. Reflecteren op het leerproces
Student ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ docent/stagebegeleider cijfer;
13. Beoordeling geven/formuleren
Student ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ docent/stagebegeleider cijfer:

Bijlage 5

Ruwe data, VAS-vragen fase 1

Tabel 2 ruwe data zelfbeeld voor aanvang stage studenten, fase 1

junior	zelfverzekerd	communicatie	pro actief	plannen	motivatie	kennis
student 1	57	78	62	56	75	47
2	40	50	43	18	60	65
3	63	80	67	50	60	64
4	50	95	49	45	86	72
5	53	57	47	63	60	60
6	32	70	57	85	50	70
7	55	68	70	70	73	68
8	75	57	48	75	81	57
9	65	70	65	30	70	50
	54,4	67,2	59	54	68	61
senior 1						
student 1	58	65	70	60	70	55
2	60	70	70	72	57	62
3	60	70	80	75	75	70
4	53	70	53	70	75	52
5	62	72	82	50	75	62
6	60	80	50	60	80	70
7	45	52	52	58	68	52
8	25	50	42	25	50	25
9	60	70	60	60	80	60
10	30	70	65	67	80	30
	51,3	66,9	62	59	71	53
senior 2						
student 1	62	85	80	80	10	60
2	55	52	60	52	75	60
3	57	75	92	92	60	60
4	48	91	80	81	80	70
5	42	72	75	68	65	75
6	70	92	81	91	78	85
	56	78	78	77	76	68

Ruwe data, VAS-vragen fase 3

Tabel 3 zelfbeeld op activiteiten op het gebied van zelfsturing, fase 3

deel 1 organisatie								
	A	B	C	D	E			
student 1	50	55	80	80	65			
student 2	60	40	52	40	55			
student 3	70	60	60	60	70			
student 4	62	95	20	75	35			
student 5	90	84	90	88	82			
student 6	50	45	76	52	65			
gemiddelde	63,66	63,16	63	65,83	62			
deel 2 kwaliteit								
	A	B	C	D				
student 1	90	70	90	70				
student 2	65	62	62	80				
student 3	80	80	90	90				
student 4	40	100	90	80				
student 5	82	90	54	80				
student 6	62	100	60	32				
	69,83	83,66	74,33	72				
deel 3 leer activiteiten								
	A	B	C	D	E	F	G	H
student 1	70	80	50	70	70	48	40	15
student 2	80	88	87	60	60	95	68	70
student 3	80	70	60	60	60	100	90	70
student 4	78	76	90	50	90	40	58	60
student 5	74	80	70	35	72	75	75	75
student 6	70	75	68	20	82	71	70	32
	75,33	78,16	70,83	49,16	72,33	71,5	66,83	53,66

Ruwe data, open vragen fase 3

Organisatie

Welke begeleiding heb je nodig om tot een hogere score te komen?

1. meer communicatie met stagebegeleidster
2. planning vind ik meer mijn verantwoordelijkheid dan die van mijn begeleidster. Echter heb ik heir moeite mee, en ik zou begeleiding van mijn stagebegeleider kunnen gebruiken om samen tot een passende planning te komen. Maar liever begeleiding op school. Onduidelijke rol stagedocent/slb-er/casus
3. Tot nu toe lukken alle opdrachten tijdens stage op tijd, behalve het tussenverslag. Omdat ik momenteel moeite heb met werkenwanneer ik wil of het gepland heb. Gaat beter, maar heb hier meer tips voor nodig.
4. veel bespreken, vooral wat er wordt verwacht van beide kanten en duidelijke afspraken maken.
5. meer begeleiding bij het indelen van mijn leerdoelen binnen de praktijk, zodat de leerdoelen en de stage zelf samen 1 zijn.
6. je eigen verantwoordelijkheid pakken op die dingen die je moet doen naast de voorbereidingen en daarin je pro actief opstellen.

Kwaliteit

Welke begeleiding heb je nodig om tot een hoger score te komen?

1. Dat je leerdoel op een andere manier kan invullen. Ik heb nu leerdoelen bij sommige competenties alleen omdat het moet en bij sommige had ik meerdere gewild.
2. Ik vind de casuslessen en zelfreflectielessen voor mij voldoende begeleiding om te groeien in dit aspect. Dus begeleiding vanuit school.
3. Herinnering dat ik niet alles in één keer kan en hoef te leren.
Punt c. na het uitzoeken wil ik ter controle/ bevestiging dat ik de goede richting op ga vanwege onzekerheid.
4. Dat ik weet wat er van me wordt verwacht qua niveau en dat ik dat zelf probeer aan te passen en als dat niet lukt, voldoende begeleiding voor een plan van aanpak
5. Meer begeleiding bij de overgang van school naar stage, zoals het schrijven van brieven/verslagen over patiënten. En wat praktijklessen: testen, onderzoeken, behandelingen simuleren
6. ---

Leeractiviteiten

Welke begeleiding heb jij nodig om tot een hogere score te komen?

1. Een motiverendere stage. Meer overeenstemming tussen school en stage
2. Ik heb twee begeleiders: bij de een ben ik meer bezig met leren en bij de ander ligt de nadruk meer op presteren. Ik weet niet of ik dat zelf zo heb laten voremn of niet. Ik weet wel dat ik meer leer bij de eerste begeleider. Voel me er meer op mijn gemak, durf meer feed back te geven en voel me gemotiveerd. Plotseling grenzen verleggen zonder toelichting is de andere manier. Ook leerzaam, mits ik eerlijk en rustig kan reflecteren. Over het algemeen juist meer stressvol.
3. Het zijn momenteel ADD-achtige dingen, Onzekerheid(en denkpatronen). Feedback is voor mij erg belangrijk en vragen kunnen stellen. Soms een herinnering.

4. Wat meer terugkoppeling vd stagedocent over hoe het gaat op stage, juist ook een tijdje na de tussenbeoordeling. Tijdens de tussenbeoordeling was er wel contact met de stagedocent maar daarna minder.
5. Meer begeleiding tijdens de stage middels meer terugkomdagen om bijvoorbeeld leerdoelen aan te passen en om te bespreken hoe nu verder.
6. Een motiverende en kritische opbouwende feedback momenten. Op deze manier kan je op een ontspannen manier ontwikkelen.

Ruwe data, verantwoordelijkheidsmeter fase 4

Tabel 4 ruwe data verantwoordelijkheidsmeter

studenten	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	3	4	2	2	1	3	1	2	1	2	3	3	4
2	2	4	3	1	2	3	2	2	2	2	3	3	5
3	3	2	3	2	2	1	2	1	1	3	3	2	3
4	0	1	3	2	1	2	1	2	1	3	4	3	5
5	1	2	2	2	1	3	1	2	1	4	3	3	4
6	2	3	2	3	1	2	1	3	3	3	3	3	5
7	2	1	1	2	1	2	1	1	1	2	4	2	4
	2,1	2,4	2,2	2	1,2	2,2	1,2	1,8	1,4	2,7	3,2	2,7	4,2
docenten													
1	2	2	1	2	1	4	1	2	1	3	2	2	4
2	3	4	2	4	3	2	3	3	2	3	3	5	5
3	4	2	1	4	3	1	1	2	2	2	1	3	4
	3	2,6	1,3	3,3	2,3	2	1,6	2,3	1,6	2,6	2	3,3	4,3
begeleiders													
1	3	4	4	3	2	4	2	4	3	4	5	3	5
2	3	3	2	2	1	1	3	2	3	3	3	3	5
3	3	3	3	2	2	2	4	3	4	3	4	3	4
	3	3,3	3	2,3	1,6	2,3	3	3	3,3	3,3	4	3	4,6

Bijlage 6

Tabel 5 vergelijking uitkomsten Vas-vragen (V1) , fase 1 tussen negen junior studenten en alle junior studenten

	zelfverzekerd	communicatie	pro activiteit	plannen	motivatie	kennis
zes studenten	54	67	59	54	68	61
alle junior studenten	55	67	57	53	70	55
verschil	1	0	2	1	2	6

Verwerkingsopdracht HGW

1. Inleiding

In eerste instantie lijkt het geen logische keuze om vanuit mijn beroepspraktijk de module handelingsgericht werken (HGW) te gaan volgen. Ik werk op de opleiding Oefentherapie Cesar als stagedocent. De begeleiding is individueel gericht en kent een paar groepsmomenten. HGW richt zich op het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs en de leerlingbegeleiding (Pameijer, Beukering, Wulp, & Zandbergen, 2012). Er worden vooral modellen aangeboden die bruikbaar zijn in een klas situatie. Voor mij is de uitdaging bij deze module om de opgedane kennis over leerlingbegeleiding om te zetten naar een model voor mijn beroepspraktijk.

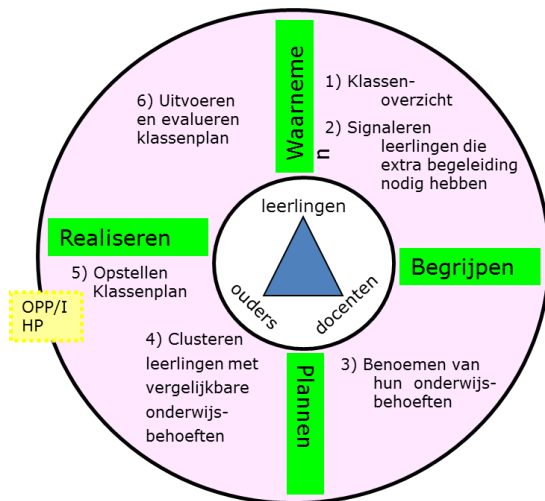
2. Handelingsgericht werken

De zeven uitgangspunten (Pameijer, Beukering, Wulp, & Zandbergen, 2012) van HGW zijn allemaal bruikbaar bij het begeleiden van mijn studenten.

1. De werkwijze is doelgericht. Studenten maken voor hun stage zelf leerdoelen die een leidraad vormen voor de gehele stageperiode.
2. Het gaat om afstemming en wisselwerking. Studenten bespreken hun beroepsspecifieke leerdoelen alsmede hun persoonlijke doelen met de stagebegeleider en stagedocent.
3. Onderwijsbehoeften van de leerlingen staan centraal. Studenten krijgen individuele begeleiding tijdens hun stage.
4. Docenten en mentoren maken het verschil. Tijdens de stageperiode is de student dichtbij de stagebegeleider, maar wat verder af van de opleiding. Het contact met de stagedocent is de verbinding met de opleiding.
5. Positieve aspecten zijn van groot belang. Positieve feedback tijdens de stage is noodzakelijk voor de student.
6. Betrokkenen werken constructief samen. Ik denk dat dit zeker waar is bij een stage periode.
7. De werkwijze is systematisch en transparant. Mijn praktijk gerichte onderzoek is een evaluatie onderzoek naar de begeleiding bij de stage om de begeleiding systematischer en transparanter te maken. Het gebruik maken van gestandaardiseerde formulieren kan het voorbereiden op de stage en het begeleiden tijdens de stage ondersteunen.

3. Voorbereidingsformulier voor de stage

In deze verwerkingsopdracht wil ik laten zien hoe ik de kennis en ideeën uit deze module heb samengevoegd met kennis uit andere modules (SVIB 1,2,3, OGC2, LOB 1,2, neuropsychologie) en vervolgens heb omgezet naar een voorbereidingsformulier voor de stage. Daarmee ga ik vooral in op uitgangspunt 7 van het handelingsgerichte werken, maar het formulier geeft ook verdieping aan punt 1 t/m 6. Ik ben gestart bij het algemene stappenplan van HGW en het "format leerlingplan" (Pameijer, Beukering, Wulp, & Zandbergen, 2012, p. 216) en.



Figuur 1 HGW cyclus (Pameijer, Beukering, Wulp, & Zandbergen, 2012)

Om dit model bruikbaar te maken voor de studenten van de opleiding OTC is gekeken naar het GROW model (Whitmore, 2003), SFT instrument (Spreij, 2014), leervoorkeuren van Ruijters (Ruijters, 2006) en oplossingsgericht communiceren (Bannink, 2013)

Het growmodel van Whitmore (Whitmore, 2003) (Heijkant, 2003) is een veel gebruikt coachingsmodel en lijkt mij zeer geschikt om toe te passen bij het voorbereidingsformulier voor de stage. Whitmore start (anders dan bij HGW) bij het formuleren van het doel (Goal) om pas daarna te gaan kijken hoe de realiteit (Reality) eruit ziet. In die fase wordt de werkelijkheid zo objectief mogelijk onderzocht (Otter, 2012), niet beoordelend maar omschrijvend en in concrete termen. De objectieve situatie voor studenten zijn de toetsresultaten. Daarnaast is er bij het beschrijven van de realiteit ook inzicht in hun eigen leervoorkeur en leergedrag nodig. Bij het solution focused tuning instrument (SFT) (Spreij, 2014) wordt tijdens deze inzicht gevende fase een vragenlijst gebruikt die ingevuld kan worden door de student zelf, maar ook door zijn omgeving. De vragenlijst bestaat uit vragen over de executieve functies: taakinitiatie, plannen, organisatie, reactie inhibitie, werkgeheugen, zelfregulatie van affect. De huidige vragenlijst is gericht op jonge kinderen en zou aangepast moeten worden naar de leeftijdsfase van de student van de opleiding OTC. Het item wat er in de vragenlijst voor deze leeftijdscategorie ontbreekt is mijns inziens "uitstelgedrag". Het SFT instrument gebruikt voor deze fase ook de leervoorkeurentest van Ruijters (2006). Deze test geeft inzicht over de voorkeur in het aannemen van een bepaalde rol bij het leren.

Leervoorkeuren kunnen zijn: 1. Kunst afkijken (rolmodellen, best-practice, impliciet, imiteren en observeren) 2. Participeren (dialogo, samen(werken) met anderen, vertrouwen, werkgemeenschappen) 3. Kennis verwerven (objectieve kennis, feiten, theorie) 4. Oefenen

(veilige omgeving, herhaling, vaardigheden, expliciet leren) 5. Ontdekken (betekenis geven, zelf reguleren, inspireren, produceren) (Ruijters, 2006)

Als het item uitstelgedrag is toegevoegd aan de vragen lijst en een student vult in dat hij inderdaad last heeft van uitstelgedrag kan hij daar meer inzicht over krijgen door naar de website van de Leidse Universiteit te gaan (digitale studietoetscoach, 2014). Topman (digitale studietoetscoach, 2014) heeft voor procrastinatie (uitstelgedrag) testjes ontwikkeld, maar ook tips om hiermee te leren omgaan.

Om te onderzoeken welke belemmerende of stimulerende factoren er zijn om het doel te gaan behalen kan de V1 vragenlijst uit het PGO onderzoek gebruikt worden. De lijst kan uitgebreid worden met vragen over uitstelgedrag en de verwachting van het te behalen eindcijfer. Aan de hand van de ingevulde schaalvragen kan de docent de gesprekstechnieken van het oplossingsgerichte communiceren toepassen en verhelderde vragen stellen over de volgende fase. De fase van de 'Options' bestaat uit het invullen van wat de student nodig, wie hij nodig heeft en wanneer hij iets nodig heeft om het doel te gaan behalen. Door in deze fase al in te gaan op wie hij nodig heeft kunnen de rollen tussen de verschillende begeleiders besproken worden. Daarnaast is het invullen van welke kracht en/of competentie de student al bezit en/of gaat inzetten bevorderend voor het zelfvertrouwen. .

Tabel 2 nieuw te ontwikkelen model voor de voorbereiding op de stage

Goals/doelen	Reality/realiteit	Options/oplossingen	Will/afspraken
Doel	Toetsresultaten	Wie heb je nodig	Afspraak
Doel	SFT instrument -Plannen -Organiseren -Uitstelgedrag -Werkgeheugen	Wat heb je nodig Wanneer	Afspraak
Doel	Leervoorkeuren Schaalvragen -motivatie -verwachting over het te behalen eindcijfer -belemmerende factoren -stimulerende factoren	Welke kracht ga je inzetten.	afspraken

Het verschil tussen het HGW cyclus en het nieuwe model is voornamelijk dat het nieuwe model start met het formuleren van een doel. Daarnaast is in het nieuwe model de fase van onderzoeken van de onderwijsbehoefte uitgebreid met hoe de individuele student dat kan onderzoeken. Daarbij is gebruikt gemaakt van het SFT instrument en het oplossingsgerichte gesprekstechnieken en de leervoorkeuren van Ruijters.

Doordat het onderwerp van mijn PGO en deze verwerkingsopdracht hetzelfde onderwerp hebben, heb ik twee jaar gediscussieerd met mijn collega stagedocenten en zijn zij mijn critical friends geweest. Zij herkennen de noodzaak om tot een gestructureerde en transparante voorbereiding op de stage te komen. Eén van hen heeft mij aangemoedigd om de leervoorkeurentest echt te gaan onderzoeken door hem ook zelf in te vullen. Participeren en ontdekken (voor mij betekent dat ook innoveren) komen daarbij als sterkste leervoorkeuren naar voren. Mijn collega's herkennen mij daar in. Zij kijken uit naar de resultaten van dit onderzoek in combinatie met dit ontwerpmodel.

De toekomst zal moeten uitwijzen of studenten dit model ook daadwerkelijk gaan invullen en als waardevol gaan evalueren. Voor mij is het een rode draad voor mijn opleiding tot Master Sen geworden, een samenvatting van alle modules die ik gevolgd heb. Deze verwerkingsopdracht is ruim voor het beëindigen van mijn onderzoek geschreven. Het heeft mij ondersteuning gegeven bij het creëren van mijn onderzoeksdesign. De aanbevelingen uit het onderzoek zijn nog niet verwerkt in dit model, daarom heb ik het model zelf niet als aanbeveling beschreven in het onderzoek.

Bibliografie

Bannink, F. (2013). *Oplossingsgerichte vragen, handboek oplossingsgerichte gespreksvoering*. Amsterdam: Pearson.

digitale studiecoach. (2014, juli 29). Opgehaald van <http://studeren-met-aandacht.nl/>.

Heijkant, e. (2003). *School video interactie begeleiding, van meerdere kanten bekeken*. ANtwerpen: Garant.

Otter, M. (2012). *SVIB begeleiderscommunicatie en coachingsvaardigheden*. fontys OSO.

Pameijer, N., Beukering, T. v., Wulp, M. d., & Zandbergen, A. (2012). *Handelingsgericht werken in het voortgezet onderwijs*. Leuven/Culemborg: Acco.

Ruijters, M. (2006). *Liefde voor leren, over diversiteit van leren en ontwikkelen in en van organisaties*. Deventer: Kluwer.

Spreij, L. (2014). *Executieve functies en de begeleidingsaanpak Solution Focused Tuning. Beter Begeleiden Digitaal*.

Whitmore, J. (2003). *Succesvolcoachen*. H. Nelissen.

Verwerkingsopdracht VLB2

1. Inleiding

Naast mijn functie als docent aan de opleiding Oefentherapie Cesar (OTC) heb ik een eigen praktijk als kinderoefentherapeut en geef ik les aan de post HBO opleiding kinderoefentherapie (kinderOT). Ik heb voor de module neuropsychologie gekozen omdat ik nieuwsgierig ben naar de laatste ontwikkelingen op dit gebied en omdat ik wil weten hoe er in het onderwijs gebruik wordt gemaakt van deze nieuwe kennis. Voor mij is de informatie over de executieve functies waardevol gebleken. Deze informatie heb ik geplaatst in de context van mijn werk als kinderoefentherapeut, maar ook in mijn werk als docent op de opleiding kinderOT. Daarnaast heb ik in 2015 een studiedag voor de hele beroepsgroep georganiseerd met de executieve functies als onderwerp.

2. Executieve functies

“De term executieve functies is een begrip voor de mentale processen die een superviserende rol hebben bij het denken en het gedrag” (Cooper-Kahn & Foster, 2014).

Executieve functies bestaan uit vaardigheden die te maken hebben met: plannen en organiseren, werkgeheugen, initiatief nemen, taakmonitoring, gedragsevaluatie, inhibitie, emotieregulatie en flexibiliteit. Samen leiden deze functies tot betekenisvol, doelgericht en toekomst georiënteerd gedrag. Daardoor kunnen leerlingen ‘beter bij de les blijven’, zijn ze minder afgeleid door allerlei prikkels en zijn ze in staat hun werk beter te plannen (Aarssen, et al., 2010). In de Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF) vragenlijst (nederlands jeugd instituut, 2016) worden inhibitie, flexibiliteit en emotie regulatie ingedeeld onder de functies die het gedrag reguleren. Initiatief nemen, werkgeheugen, plannen en organiseren en gedragsevaluatie en taakmonitoring zijn van belang voor de metacognitie.

Uit de resultaten van een onderzoek naar de relatie motorische vaardigheden, fysieke fitheid en executieve functies blijkt dat fittere kinderen beter presenteren op executieve functies (Niet, Hartman, Smith, & Visscher, 2014). De sterkste verbanden zijn gevonden tussen complexere vormen van motorische vaardigheden en de verbetering van metacognitieve competenties en schoolvaardigheden (Hartman, et al., 2015). Onder complexe motorische vaardigheden wordt onder andere verstaan de fijn motorisch vaardigheden, de bilaterale coördinatie en sequentiële bewegingen. Tijdens mijn werk als kinderoefentherapeut ligt mijn directe focus op het aanleren van complexe vaardigheden en indirect op de fysiek fitheid van kinderen. Mijn practiced based ervaring komt overeen met de bevindingen uit de verschillende onderzoeken.

3. Sensorische integratie

In de theorie van de sensorische integratie (Bundy, Lane, & Murray, 2002) gaat men op zoek naar de onderliggende neurologische oorzaken van een blokkade in de ontwikkeling van de executieve functies. De waarnemingen vanuit de zeven zintuigen (proprioceptie, vestibulair, tactiel, gehoor, visus, reuk, smaak) moeten zodanig gecoördineerd en geïntegreerd worden in de hersenen dat er een adequaat antwoord komt op de waarnemingen. Als er over- of onderprikkeling is van één of meerdere zintuigen leidt dat tot een verstoring van de executieve functies. De mate van alertheid speelt daarnaast een grote rol in de verwerking van de prikkels. De mate van alertheid wordt ingedeeld op een vijfpuntschaal: sloom, te rustig, precies goed, te druk, hyper. De combinatie van deze factoren heeft geleid tot het definiëren van vier types; Het overprikkelde actieve of passieve kind en het onderprikkelde actieve of passieve kind. (Thoonsen & Lamp, 2016). Per type kind is beschreven welke gedragingen zichtbaar zijn. Door het gedrag van het kind samen met de leerkracht en de ouders te observeren kan per situatie gekozen worden voor activerende of kalmerende strategieën. Als het kind leert om deze strategieën zelf te kiezen is het in staat tot zelfregulering van het gedrag en tot betere zelfsturing van het leren.

4. Casus

Casus Emiel, 5,10 jaar

Emiel komt bij mij in de praktijk omdat hij versnelt naar groep drie is gegaan en het voorbereidend schrijven niet op gang komt. De observaties van de executieve functies en de prikkelverwerking heb ik schematisch weergegeven in het causale model bij problemen en stoornissen van Morton (2004) (zie tabel 1)

Tijdens de therapie varieer ik hooguit tussen twee vaste structuren voor de hele les. De meest gebruikte structuur is de volgende. De start is aan tafel met het in vieren vouwen en vervolgens scheuren van een memoblaadje. Op ieder papiertje wordt een picto van een spelopdracht getekend. Om tegemoet te komen aan zijn behoefte aan autonomie (zelf bepalen) bepaalt hij twee opdrachten en ik twee. Vervolgens maakt hij propjes van de papiertjes en schiet ze weg. De opdracht die het verste weg ligt is als eerste aan de beurt.

Tabel 6 causaal model casus Emiel

Geb.dat: aug. 2010	Genetisch /biologisch prikkelverwerking motorisch functioneren	IQ >150, ASS? Visus beperking Overprikkeld en actief Movement ABC Pc 2 (motorische achterstand)
Opleiding Eind groep drie Leonardo klas Gaaf halve dagen naar school	Cognitief Executieve functies	Veel kennis /fantasie/creatief denker Planmatig werken en organiseren --- initiatief + werkgeheugen + taakmonitoring --- gedrag-evaluatie ---
thuis Omgeving	Executieve functies Gedrag (overprikkeld en actief)	Inhiberen --- Flexibiliteit --- Emotieregulatie --- Wil bepalen wat er gebeurt /Is heel bezig Speelt niet samen, houdt zich niet aan spelregels Maakt van iedere opdracht een eigen opdracht Gebruikt rituelen Rent weg uit de klas als het te druk is Kan slecht tegen zachte aanraking Is bang in gymles bij voeten van de vloer Is bang voor de bal (visusprobleem) Vermijdt nieuwe situaties, veranderingen en uitdagingen Doet liever niet mee met groepsactiviteiten Heeft moeite met overgangen Is beweeglijk (om spanning kwijt te raken)
Interventie strategie		Veranderen omgeving en/of Ingrijpen op niveau kind (Dawson & Guare, 2010) plannen van het plannen, tijd toewijzen, en herhalen (Cooper-Kahn & Foster, 2014) kalmerende strategieën (Thoonsen & Lamp, 2016)

Hij heeft zodoende wel overzicht van de les, maar het vraagt flexibiliteit wat betreft de volgorde. Bij het uitvoeren van een spel maken we samen eerst een stappenplan om het klaar te leggen. Vervolgens worden de spelregels afgesproken of we maken er een soort computer-level spel van. Dit is een hele moeilijke fase voor Emiel. Hier wil hij eigenlijk alles alleen bepalen of zijn fantasie slaat op hol. Kalmerende strategieën zijn op dat moment rustig praten en verwoorden wat er van hem verwacht wordt en duidelijk aangeven wanneer de

opdracht klaar is. Een opdracht als touwtje springen/trampoline springen kiest hij meestal zelf, daar kan hij zijn energie in kwijt. Zijn moeite met overgangen wordt verkleint doordat hij weet wat hij moet doen als een spel is afgelopen, namelijk het volgende propje oprapen. De aangeraden interventies voor het verbeteren van de executieve functies zoals het veranderen van de omgeving en/of ingrijpen op het niveau individu (Dawson & Guare, 2010), het plannen van het plannen, tijd toewijzen, en herhalen (Cooper-Kahn & Foster, 2014) en kalmerende strategieën (Thoonsen & Lamp, 2016) zijn allemaal toegepast in deze opdracht. Het toepassen van alle executieve functies verloopt beter nu onlangs de tijd van de therapie verplaatst is van de middag naar het begin van de ochtend. In de middag is hij te overprikkeld om nog te kunnen leren.

Mijn critical friends voor deze verwerkingsopdracht zijn collega's van de opleiding, maar ook collega's uit de praktijk, leerkrachten van de scholen waar ik mee samenwerk en de studenten Post- HBO waar ik aan les geef. Ik ben vanuit al deze rollen de initiator geweest om het onderwerp executieve functies en motoriek te gaan bespreken. In de visie van de kinderoefentherapie staat de aanpak tijdens de therapie beschreven als 'betekenisvol oefenen en spelenderwijs leren'. De kennis over de executieve functies in combinatie met de kennis van de sensorische integratie is een waardevolle aanvulling in de onderbouwing van deze aanpak. Mijn critical friends vinden mijn grootste kracht het omzetten van theoretisch kennis naar inspirerende werkvormen bij het les geven. Aangemoedigd door deze feedback heb ik over deze versterkte onderbouwing les gegeven aan kinderoefentherapeuten in opleiding en vervul daarmee mijn toekomstige masterrol van change agent.

Bibliografie

- Aarssen, J., Bolt, L. v., Leseman, P., Davidse, N., Jong, M. d., Bus, A., & Mesman, J. (2010). Zelfsturing als basis voor de ontwikkeling van het kind. *Sardes-speciale-editie-9-zelfsturing*.
- Bundy, A., Lane, S., & Murray, E. (2002). *Sensory Integration, Theory and Practice*. Philadelphia: F.A. Davis Company.
- Cooper-Kahn, J., & Foster, M. (2014). *executieve functies versterken op school, een praktische gids voor leerkrachten*. Amsterdam: Hogrefe Uitgevers.
- Dawson, P., & Guare, R. (2010). *Executieve functies bij kinderen en adolescenten, een praktische gids voor diagnostiek en interventie*. Amsterdam: Hogrefe Uitgevers.
- Hartman, E., Greeff, J. d., Verburgh, L., Meijer, A., Fels, I. v., Smith, J., . . . Visscher, C. (2015). Effecten van fysieke activiteit op cognitie en de hersenen. *Fit en Vaardig is uitgevoerd door het UMCG en de Rijksuniversiteit Groningen in opdracht van het ministerie van OCW*.

nederlands jeugd instituut. (2016, juni 12). *BRIEF executieve functies gedragsvragenlijst*.
Opgehaald van www.nji.nl.

Niet, A. v., Hartman, E., Smith, J., & Visscher, C. (2014). Modeling relationships between physical fitness, executive functioning and academic achievement in primary school children. *Psychologie of Sport& Exercise* 15, 319-325.

Thoonsen, M., & Lamp, C. (2016). *wiebelen en friemelen in de klas. Over de invloed van zintuiglijke prikkelverwerking op leren*. Nederhorst ten Berg: Pica.