

Ervaringskennis in de lesgroep ... maar wat nu?

De 'derde bron van kennis' benutten in het leerproces.



Masterthesis.

Opleiding: Master Learning & Innovation

Begeleider: Frans Adriaenssen

Student: Maarten Borneman

ENLI.TEIND ws S930172 Borneman

Ervaringskennis?

Waar hebben we het over?

Een illustratie.

12-11-2012, 11:37

Heeft iemand ervaring met het werk/opleidingstraject bij het GGZ als ervaringsdeskundige? Of iemand die als ervaringsdeskundige werkzaam is? Omdat ik zelf ADHD heb en jarenlang last heb gehad van depressies en angsten wil ik graag andere begeleiden.

Via de GGZ is het dus mogelijk om een MBO of HBO opleiding te gaan doen i.c.m. met betaald werk/stage

Ik hoor graag jullie reacties!

12-11-2012, 15:56

Ik heb zelf geen ervaring met de opleiding maar wel als collega van ervaringsdeskundigen binnen de ggz. Mijn ervaringen zijn positief! Ik heb wel gemerkt dat t voor sommige kandidaten erg zwaar is en dat je er idd met alleen levenservaring er nog niet bent. Vooral het inzetten van deze ervaring en de afstand nabijheid in contact met cliënten kan soms best pittig zijn. Bij ons worden e-deskundigen vooral ingezet om cliënten te motiveren tot behandeling vanuit een ander perspectief en dit werkt dus heel erg goed! Je word dus gewoon hulpverlener (daar is de opleiding ook op gericht) maar dan met als expertise de ervaringsdeskundigheid. Met een contract etc. Volgens mij ontvangt de instelling hier ook subsidie voor. Succes met je beslissing!

http://forum.viva.nl/forum/list_message/13338107

Bovenstaand fragment is overgenomen uit een tweespraak op een populair internetforum. De illustratie laat zien dat het hebben van ervaringskennis kan leiden tot de wens om met de eigen ervaring iets te betekenen voor anderen. In de samenleving zijn steeds meer kansen voor 'ervaringsdeskundigen'. Ervaringsdeskundige wordt je echter niet zomaar.. Voor zowel de student als de opleider zijn er nog vragen te beantwoorden.

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	3
Samenvatting	5
1 Inleiding	6
1.1 De opleiding en de ontwikkeling in het werkveld.	6
1.2 Ontwikkeling in het onderwijs	6
1.3 De handelingsverlegenheid van de docent	7
1.4 De onderzoeksvraag	7
2 Theoretische verdieping	8
2.1 Ervaringskennis	8
2.2 Ervaringsdeskundigheid	9
2.3 Ervaringskennis binnen de opleiding SPH op Windesheim	9
2.4 Reflecteren	10
2.5 Het onderwijs	10
2.6 Relatie opleiding- werk- student.	11
3 Opzet van het onderzoek	12
3.1 De Onderzoeksgroep.	12
3.2 De wijze van Dataverzameling.	13
3.2.1. Onverwachte wending bij afname van de interviews.	15
3.3 Betrouwbaarheid en Validiteit	17
3.4 De verwerking van de verzamelde data (vragenlijst en interviews).	19
4 Onderzoeksresultaten	19
4.1 Resultaten uit de vragenlijsten	19
4.2 Vaststellen Topicslijst	22
4.3 De resultaten uit de interviews	22
4.3.1. Uiteenrafelen	22
4.3.2. Structureren	23
4.3.3. Analyseren	23
5 Conclusies, aanbeveling en discussie	27
5.1 Conclusies	27
5.2 Aanbevelingen.	30
5.3 Discussie	31
6 Innovatie	32
Literatuur	34

Bijlage 1	Matrix met kernbegrippen uit antwoorden	37
Bijlage 2	Uitwerking onderzoeksresultaten per item en frequentie	39
Bijlage 3	Antwoorden op deelvragen en conclusie hoofdvraag.	41
Bijlage 4	Vragenlijst	44
Bijlage 5	Geheimhoudingsverklaring (informed consent)	57
Bijlage 6	Topicslijst	58

Samenvatting

Met ingang van het cursusjaar 2012-2013 volgt de opleiding Sociaal Pedagogisch Hulpverlener (SPH) aan Hogeschool Windesheim in de 'Deeltijd of Duale' opleidingsvariant, het voorbeeld van de 'Voltijd' opleidingsvariant. Beide opleidingsvarianten benutten ervaringskennis van studenten als kennisbron voor het onderwijs en sluiten hiermee aan op een landelijke ontwikkeling in de sector Zorg en Welzijn. In diverse verslavingsinstellingen, maar ook in instellingen voor Geestelijk Gezondheidszorg, wordt in toenemende mate gebruik gemaakt van zogenaamde 'ervaringsdeskundigen'. Ervaringsdeskundigen zijn medewerkers die zelf als cliënt of als familielid betrokken zijn geweest bij een hulpverleningstraject. Deze opgedane ervaring maakt dat zij kennis hebben uit eigen ervaring naast, of in plaats van, kennis uit de literatuur, praktijkervaring van collega's of een stage. Ervaringskennis wordt de derde bron van kennis genoemd en de opleiding SPH aan Windesheim erkent deze kennisbron sinds 2011.

In dit onderzoek wordt nader toegelicht wat deze onderwijskundige keuze voor studenten, maar ook voor docenten betekent. Gaandeweg het onderzoek naar de invloed van deze keuze op de didactiek, wordt duidelijk dat het werkveld, waar Deeltijd-Duaal studenten minimaal 20 uur per week werkzaam zijn, een betekenisvolle partner in het onderwijsproces is.

Uit het onderzoek blijkt dat kennisdeling vanuit persoonlijke ervaringen effectief kan zijn maar pas ontstaat wanneer studenten zich voldoende op hun gemak en 'veilig' voelen. Wederzijds vertrouwen moet groeien en sommige studenten doen daar lang over. Andere studenten hebben weinig moeite met het vertellen van hun verhaal en ervaren dat klasgenoten maar weinig vragen durven te stellen.. Hier ligt een taak voor de docent, dit groepsproces moet begeleidt worden. Wat het ingewikkelder maakt is dat een aantal studenten mogelijk met een intern conflict te maken hebben: deel ik mijn kennis, en ben ik loyaal aan de lesgroep? Of deel ik mijn kennis niet en ben ik loyaal aan de geldende moraal op mijn werk?

Dit onderzoek maakt duidelijk dat invoering van ervaringskennis eisen stelt aan de kennis en kunde van docenten op het gebied van coachingsvaardigheden. Het delen van ervaringen is een delicate kwestie en dat vraagt van de docent sensitiviteit en kennis op het gebied van coaching en groepsdynamische processen. Daarbij maakt het onderzoek duidelijk dat een voortdurende en inhoudelijke afstemming met het werkveld voorwaardelijk is voor studenten om te kunnen bepalen of en hoe ze participeren in lessen waarin ervaringskennis naast theorie en praktijkvoorbeelden deel uitmaakt van de lesstof.

Het hebben van ervaringskennis kan voor het werkveld waardevol zijn mits deze kennis bewust kan worden ingezet binnen de kaders van een hulpverleningstraject. Voor de student betekent dat kennis van hulpverlening en.... van zichzelf. Reflectie is dan ook onontbeerlijk.

1 Inleiding

De opleiding tot Sociaal Pedagogische Hulpverlener (SPH) staat bekend om haar aantrekkingskracht op studenten die zelf ooit cliënt van de hulpverlening zijn geweest of hulpverlening in hun directe omgeving hebben meegemaakt (Weerman et al., 2011). Sommige studenten spreken tijdens de opleiding over hun ervaringen, anderen niet. Vanuit de opleiding SPH werden deze ervaringen slechts weinig ter sprake gebracht met als doel om er als lesgroep van te leren. De ervaringen werden vooral gezien als iets persoonlijks van de student, iets waarmee hij moest leren omgaan. Hierin is een kentering gaande. De SPH opleiding aan Hogeschool Windesheim in Zwolle zet deze ervaringen in een ander daglicht.

1.1 De opleiding en de ontwikkeling in het werkveld.

Studenten die de opleiding Sociaal Pedagogische Hulpverlening (SPH) volgen aan Hogeschool Windesheim te Zwolle kunnen kiezen voor de 'Voltijd' variant waarbij ze vijf dagen in de week naar school gaan en stage lopen, of het combineren van werken en één dag per week naar school. Deze variant heet 'Deeltijd of Duaal', hierna genoemd De-Du. Dit onderzoek richt zich op het onderwijs aan de groep studenten die voor De-Du heeft gekozen en kiest voor werkend leren. Werkend leren impliceert een samenwerkingsrelatie tussen de student, school en werkplek. Transfer van kennis en ervaringen tussen deze drie is de basis van het De-Du onderwijs.

Studenten die De-Du studeren werken in een hulpverleningsorganisatie maar willen in de regel doorgroeien naar een hogere functie of ze willen zich kwalificeren voor de functie waarin ze reeds functioneren. Deze studenten zijn door hun werk op de hoogte van wat er speelt in de organisatie en in het werkveld. De bekendheid met hulpverleningsorganisaties of het werkveld kan ook een andere oorzaak hebben: eigen ervaring. Er zijn studenten die zelf een hulpverleningstraject hebben meegemaakt en mogelijk juist hierdoor gemotiveerd raakten om zelf hulpverlener te worden (Goossensen, 2007).

Dat deze intrinsieke motivatie aanwezig kan zijn is al lang bekend maar het benutten van de eigen ervaringen in het werkveld gaat een stap verder en is in de vorige eeuw in de Verenigde Staten ontstaan. Daar ontdekte men in de verslavingszorg dat uitbehandelde patiënten voor patiënten die met een behandeling gingen starten, een 'baken van hoop' (Weerman et al., 2012) konden zijn. Deze zogenaamde 'recovered addicts' (Doukas & Cullen, 2010) bleken sneller het vertrouwen van verslaafden te winnen dan hulpverleners zonder deze ervaring. Zij waren het levende bewijs dat behandeling effectief kon zijn en ook hadden patiënten soms het idee dat deze oud-patiënten hen beter begrepen dan hulpverleners die hun kennis uit literatuur of verhalen verkregen hadden. Hulpverleners die hun eigen ervaringskennis inzetten in het behandelingsproces worden 'ervaringsdeskundigen' genoemd.

De ervaringsdeskundige is in Nederland sterk in opkomst. In het werkgebied van de SPH-ers is een nieuwe beroepsgroep ontstaan die zich sterk profileert en betekenisvol is voor het werkveld. Omdat de ervaringsdeskundige zich niet alleen baseert op theoretische kennis of praktijkervaringen van professionals (de zogenaamde 1^e en 2^e bron van kennis) maar nadrukkelijk ook op eigen ervaringen (3^e bron van kennis) is het juist dit gebied van ervaringskennis dat hen uniek maakt. In de verslavingszorg is met het handvest van Maastricht (Oude Bos & Rutten, 2010) deze 3^e bron als kennisbron erkend.

1.2 Ontwikkeling in het onderwijs

Hogeschool Windesheim erkent deze bron ook en wil haar benutten door studenten tijdens de lessen te laten leren van ervaringskennis. Deze onderwijskundige keuze betekent dat er een ingrijpende onderwijsverandering, en wellicht een innovatie, een vernieuwing ingezet is. Studenten die over ervaringskennis beschikken en bovendien voldoen aan de opleidingseisen en eisen van de beroepsgroep, kunnen zich tijdens de opleiding naast hulpverlener tevens kwalificeren als Ervaringsdeskundige. De SPH voltijd-opleiding startte in cursusjaar 2011-2012 met studenten in de gelegenheid te stellen om hun ervaringen met groepsgenoten te delen en er gezamenlijk van te leren door erop te reflecteren.

SPH De-Du volgde in 2012-2013 door een vergelijkbaar lesaanbod te presenteren. Studenten kregen de gelegenheid om kennis te delen en kregen, om de ervaringen bewust te integreren in hun eigen beroepshouding, uitleg over reflecteren. Als resultaat verwerkten zij hun inzichten, aan het einde van de propedeuse, in een beroepsproduct dat geheel gewijd is aan ervaringskennis.

Ervaringskennis werd op school ter sprake gebracht maar hierbij werden complicaties zichtbaar:

- Studenten wilden soms niet over eigen ervaringen praten. Zij zagen de periode waarin ervaringen speelden als een afgeronde periode, of het was nog te kort geleden, té confronterend.
- Studenten schaamden zich voor hun verhaal of waren bang om ermee gepest te worden. Veelal hadden zij deze ervaring uit het verleden en waren bang voor herhaling.
- Studenten ervoeren te weinig veiligheid in de groep.
- Het werkveld (of soms alleen hun eigen werkplek) stond negatief tegenover de inzet van ervaringskennis. Zo waren er voorbeelden van instellingen waar niet werd toegestaan dat hulpverleners eigen ervaringen ter sprake brachten.
- Docenten waren gewend aan het geven van lessen gebaseerd op twee bronnen van kennis. Het benutten van de derde bron van kennis in het onderwijs was nog niet geleerd.

1.3 De handelingsverlegenheid van de docent

Een docent die in de lesgroep ervaringskennis wil benutten, krijgt te maken met een nieuwe manier van onderwijsbenadering, maar ook met een groep studenten die mogelijk met een intern dilemma spelen: vertel ik mijn verhaal of niet? Hier ontstaat handelingsverlegenheid voor de docent omdat er nog weinig onderzoek is gedaan naar het lesgeven aan deze groep studenten op deze specifieke wijze.

Het is de bedoeling om met dit onderzoek meer duidelijkheid te geven aan docenten over de mogelijkheden en beperkingen die kleven aan de inzet van eigen ervaringen in de beroepsopleiding. Er is in dit verband nog weinig bekend over het effectief pedagogisch-didactisch handelen door de docent, de groepsdynamica in de lesgroep en het spanningsveld tussen het binnenschools- en het buitenschools leren ofwel het leren op school en het leren op het werk.

1.4 De onderzoeksvraag

Het doel in dit onderzoek is zicht te krijgen op de effecten van de keuze voor invoering van ervaringskennis als kennisbron in de opleiding SPH De-Du. Daartoe is de volgende onderzoeksvraag geformuleerd:

Hoe kenmerken Studenten SPH Deeltijd Duaal een leeromgeving waarin ervaringskennis van studenten benut kan worden als kennisbron ten gunste van het leerproces van zowel studenten met als zonder ervaringskennis, in het programma van de opleiding SPH Deeltijd-Duaal.

Deelvragen:

1. Hoe waarderen studenten met ervaringskennis het onderwijs waarin zij hun ervaringen kunnen delen?
2. Hoe waarderen studenten de ervaringskennis van medestudenten in het onderwijs?
3. Welke invloed heeft de leeromgeving op de bereidheid bij studenten om hun ervaringskennis met andere studenten te delen?
4. Welke invloed heeft het pedagogisch-didactisch handelen van een docent op de leeromgeving?

2 Theoretische verdieping.

Na eerst de begrippen ervaringskennis en ervaringsdeskundigheid te hebben gedefinieerd, wordt in dit hoofdstuk ingegaan op de literatuur die inzicht geeft in het hebben van en omgaan met ervaringskennis. Aansluitend wordt de focus verlegd naar de mogelijkheden en belemmeringen die kleven aan het delen van persoonlijke ervaringen met medestudenten. Omdat Windesheim ervaringskennis als kennisbron wil benutten, volgt een onderzoek naar het effect van ervaringskennis op het onderwijsconcept. Vanuit de literatuur wordt belicht aan welke didactische aspecten nadrukkelijk aandacht gegeven dient te worden om ervaringskennis voor alle studenten toegankelijk en effectief te laten zijn voor het leerproces. Afsluitend wordt belicht wat deze didactische benadering vraagt van student en docent in de totale context van het leerproces. Anders gezegd: het leren van en met groepsgenoten, docenten en collega's op het werk.

2.1 Ervaringskennis

Het hebben van ervaringskennis kent meerdere gezichten. Het is een bron van kennis waaruit de professional kan putten, maar het kan tegelijkertijd, door de geestelijke of fysieke gevolgen, een belemmering zijn. Of de periode waarin de ervaringen zijn opgedaan nu is verwerkt of niet, of het lang is geleden of niet, er kunnen momenten zijn waarin het verleden opnieuw als last wordt ervaren.

De Amerikanen Doukas en Cullen zijn nader ingegaan op ervaringskennis op het gebied van verslaving. Zij wijzen erop dat bij verslaving voortdurend een kans op terugval aanwezig blijft (Doukas & Cullen, 2010). Niet zelden is er sprake van terugval en wordt de cyclus van gedragsverandering, zoals deze beschreven is door Prochaska en DiClemente, (Prochaska & Norcross 2008) opnieuw doorlopen. Terugval kan teleurstelling en weerstand oproepen en vraagt daarom tijd, begrip en doorzettingsvermogen van de betrokkene, de familie en in een onderwijssituatie ook van de klasgenoten en docenten.

Het blijkt lastig te zijn om ervaringskennis te definiëren. Dit hangt in de eerste plaats samen met de afbakening van het gebied waarvoor iemands ervaring als relevant voor de zorg wordt beschouwd. Daarbij kan ook gekeken worden naar de intensiteit waarmee de ervaring is opgedaan of de context waarin de ervaringen zijn opgedaan (Goossensen, 2007; Weerman et al., 2012). Zo zijn er ervaringsdeskundigen die zelf cliëntervaring hebben, maar er zijn ook familie- ervaringsdeskundigen. Deze familie -ervaringsdeskundigen hebben relevante ervaring opgedaan door intensief samen te leven met een cliënt, hetgeen specifieke ervaringskennis oplevert. In de verslavingszorg en de geestelijke gezondheidszorg (GGZ) zijn definities geformuleerd (Van Haaster & Van Wijnen, 2007). Dit zijn echter niet de enige gebieden waarop voor de opleiding SPH relevante ervaringskennis kan worden opgedaan. In de opleiding SPH kunnen uiteenlopende ervaringen relevant zijn voor de uitoefening van het beroep van hulpverlener. Slechts een deel van deze ervaringen wordt benoemd

door onderzoekers die vanuit een bepaald perspectief naar ervaringskennis kijken. Zo zal bijvoorbeeld vanuit het perspectief van verslavingszorg de focus eerder liggen op cliëntervaringen in de verslavingszorg. Verlieservaringen of ervaringen met schuldsanering zouden dan minder voor de hand liggen hoewel ook deze ervaringen relevant kunnen zijn in de uitvoering van het werk als hulpverlener. Met het oog op de brede SPH opleiding tot hulpverlener wordt in dit onderzoek daarom de volgende definitie van ervaringskennis gehanteerd: kennis en inzichten die ontwikkeld zijn op basis van reflectie op en analyse van geëxpliciteerde, concrete eigen ervaringen met fysieke of mentale beperkingen of aandoeningen. Deze kennis kan opgedaan zijn in de rol van cliënt maar ook in de rol van direct betrokkene zoals een partner of gezinslid.

2.2 Ervaringsdeskundigheid

Het hebben van ervaring is een bron van kennis die tijdens de uitoefening van het beroep ingezet kan worden. Niet in de laatste plaats omdat gebleken is (White, 2000) dat een cliënt in veel gevallen makkelijker toenadering zoekt tot iemand die een vergelijkbare situatie heeft meegemaakt dan iemand die die ervaring niet heeft. De eigen ervaringskennis kan helpend zijn en leiden tot ervaringsdeskundigheid (Engels & Platenkamp, 2009). Wat ervaringsdeskundigheid precies inhoudt en hoe ze zich verhoudt tot ervaringskennis is op dit moment een actueel onderwerp van discussie en onderzoek (Van Haaster & Koster-Dreese, 2005 ; Karbouniaris & Brettschneider, 2008) . In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van de definitie van ervaringsdeskundigheid zoals deze binnen de hulpverlening door Van Erp (Van Erp et al., 2011) is gedefinieerd: het gebruiken van ervaringskennis om een herstelproces van anderen te ondersteunen. Ervaringskennis bezitten maakt je nog niet tot een ervaringsdeskundige. Deskundigheid vraagt naast de ervaringskennis ook kennis van het herstelproces.

Het hebben van ervaringskennis kan in vergelijkbare situaties met cliënten herinneringen oproepen wat kan maken dat parallelprocessen optreden of eerder opgedane ervaringen opnieuw beleefd worden. Ook kan het zijn dat beleving van de eigen ervaring van invloed is op de manier waarop het herstelproces van een cliënt bekeken wordt. De eigen ervaring kleurt dan de observatie en mogelijk ook de begeleiding bij het herstel. Om ervaringsdeskundigen op te leiden zijn MBO en HBO trajecten ontwikkeld. Deze zijn zich aan het organiseren in landelijke en regionale overlegorganen zoals T.O.E.D. (Traject Opleiding Ervarings Deskundigheid) en H.O.E.D. (Hoger Onderwijs Ervarings Deskundigheid). Het Kaderdocument Ervaringsdeskundigheid (Van Haaster et al., 2013) beschrijft en verbindt onderwijsinstellingen, beroepsgroepen en onderzoekscentra en heeft daardoor een belangrijke functie in de onderlinge communicatie tussen werkveld en opleidingen.

2.3 Ervaringskennis binnen de opleiding SPH op Windesheim.

Windesheim is een Hogeschool waar professionals worden voorbereid op het uitoefenen van hun beroep van Sociaal Pedagogisch Hulpverlener op Bachelorniveau. De Deeltijd-Duale beroepsopleiding kenmerkt zich door het aanbieden van theoretische kennis die door de student op de werkplek gekoppeld wordt aan de dagelijkse beroepspraktijk (transfer). Dit proces van 'werkend leren' wordt door de docent op school begeleid en op het werk door de werkbegeleider. De SPH student gebruikt in het uitoefenen van het beroep zichzelf als 'instrument'. Zelfonderzoek door reflectie en supervisie zijn van belang om jezelf als instrument effectief in te kunnen zetten zodat theoretische kennis in de praktijk kan worden toegepast. Zelfonderzoek en reflectie maken al lange tijd deel uit van de opleiding en gaan terug op het (Sociaal-) Constructivisme (Valcke, 2010). Het (sociaal) constructivisme is gebaseerd op het idee dat studenten leren door nieuwe informatie te verbinden

aan datgene dat ze al weten. Zelfonderzoek vormt daarom een essentiële pijler in het leerproces. De student moet zichzelf onderzoeken om te weten wat hij al weet, kan of nog wil leren. De student heeft daarin zelf dan ook een actieve rol en zal voor het verwerven van nieuwe kennis maar ook voor het verwerken daarvan, in contact met anderen moeten treden en dus sociaal vaardig moeten zijn.

Kennis kent meerdere bronnen. De eerste bron van kennis betreft de wetenschappelijke kennis, welke 'evidence based' kennis genoemd wordt (Valcke, 2010) aangezien ze zich baseert op resultaten die voortkomen uit wetenschappelijk onderzoek. De tweede bron van kennis betreft kennis die voortkomt uit de praktijk van de uitvoerend professionals. Deze kennis wordt 'practice based evidence' (Sackett et al., 2000) genoemd aangezien ze zich baseert op hetgeen in de praktijk effectief gebleken is. Omdat het een basisassumptie van het constructivisme is dat elke lerende bij een leerproces eigen kennis inbrengt die gebaseerd is op eerdere leerprocessen (Snowman & Biehler, 2003), geldt dat ook voor ervaringskennis. Binnen Sociale opleidingen biedt ervaringskennis van cliëntproblematiek een aanvulling op de reeds aanwezige theoretische of praktische kennis van studenten. Hoewel de kern van ervaringskennis niet overdraagbaar is, is de kennis ervan relevant voor de uitoefening van de beroepspraktijk, maar ook voor het begrijpen en waarderen van de beroepsuitoefening door collega's.

2.4 Reflecteren

Zelfonderzoek door reflectie is onmisbaar om tot ervaringsdeskundigheid te komen (Karbouniaris & Brettschneider, 2008). Deze stellingname is te begrijpen wanneer nader onder de loep wordt genomen hoe reflecteren een bijdrage kan leveren aan het bewust worden van de eigen ervaringskennis en de vervolgstappen naar ervaringsdeskundigheid. Groen (2011) illustreert het effect van reflectie op het leerproces en sluit aan op De Jonge (1994) die stelt dat ervaringsdeskundigheid tot stand komt in een proces waarbij individuele ervaringen gebundeld worden en op basis van gedeelde ervaringen tot praktijktheorieën geformuleerd worden. Om de eigen ervaringskennis te abstraheren naar een collectiever bewustzijn, blijkt reflectievermogen onmisbaar.

Korthagen (Korthagen & Lagerwerf, 2011) wijst op de diepere lagen onder het handelen. Drijfveren, die veelal terug te voeren zijn op eerdere ervaringen, maken dat mensen komen tot gedrag dat effectief kan zijn maar evenzogoed niet effectief. Door aan te sluiten bij de diepere drijfveren wordt het mogelijk om van binnenuit te leren en gedrag te veranderen. Deze manier van leren is voor de individuele student effectief maar ook voor een organisatie waarin leren centraal staat.

Weerman (Weerman et al., 2012) benadrukt de betekenis van reflecteren voor de verwerking van ervaringskennis tot ervaringsdeskundigheid. Zij laat zien dat ervaringsdeskundigheid verder gaat dan alleen het bezitten van ervaringskennis. Om van ervaringskennis tot ervaringsdeskundigheid te komen is zelfinzicht nodig. Dit zelfinzicht is een voorwaarde om de eigen ervaringskennis bewust en effectief in te kunnen zetten ten behoeve van het hersteltraject van een cliënt. Dit geldt voor de student die zicht op de eigen ervaringskennis wil krijgen, de student die zich wil profileren als ervaringsdeskundige, voor maar ook voor hulpverleners in organisaties die daar reeds werken als ervaringsdeskundige omdat ook zij zich voortdurend zullen moeten blijven bezinnen op hun professioneel handelen en de keuzes die daaraan ten grondslag liggen.

2.5 Het onderwijs

De onderwijskundige verandering zit in de didactische gevolgen van een onderwijskundige keuze. Het stimuleren van het bewustwordingsproces bij studenten met betrekking tot ervaringskennis en het delen van ervaringskennis ten behoeven van het onderwijsproces, vraagt om bezinning op de didactiek door de docent. Delen van ervaringskennis werkt naar twee kanten: de student wordt uitgenodigd zijn kennis te delen, maar hij wordt ook geconfronteerd met een grote diversiteit aan verhalen van anderen (Severiens, Wolff & Rezai, 2006). Voor de docent lijkt hier een verandering te schuilen: de docent wordt begeleider van het proces waarin kennis gedeeld wordt. Daarmee komt de nadruk minder te liggen op de docent als kennisbron of wegwijzer naar kennis maar meer op de docent als begeleider van de dialoog en de organisator van feedback en reflectie.

Dat het coachen van studenten bij dit proces van kennisuitwisseling en het geven van feedback, hierbij een belangrijke rol spelen bevestigt Voerman (2012) met haar onderzoek naar Didactisch Coachen. Ze gaat daarin tevens in op de effecten van feedback. Uit haar onderzoek blijkt dat veel docenten ongerichte en niet specifieke feedback geven en dat dit verschijnsel breed voorkomt in het onderwijs. Met haar conclusies sluit ze aan bij onderzoeken van Hattie (Hattie & Timperley, 2007). In het kader van didactisch coachen onderzocht ze 'bevorderende feedback'. Feedback is een didactische interventie maar tegelijkertijd ook een beïnvloeding van het leerklimaat (Van der Helm, 2011; De Swart, 2011). Onjuist gegeven feedback is dan ook niet bevorderend voor het leerproces en draagt bovendien niet bij aan een positief leerklimaat waarin studenten zich veilig voelen, durven te experimenteren, hun gedrag ter discussie durven te stellen en kennis durven te delen. In het De-Du onderwijs, waar kenniscirculatie gestimuleerd wordt, geven studenten onderling feedback. Ook voor deze feedback geldt dat ze, mits goed gegeven, bevorderend kan zijn en een bijdrage kan betekenen aan een positief leerklimaat. In het bewaken van dit proces ligt volgens Voerman (2012) een opdracht voor de docent.

Uit onderzoek van Hogg (2008) blijkt dat een individu in een groep onderdeel is van een groepsdynamisch proces. De student staat onder invloed van groepsleden die samen met de didactische interventies van de docent, een klimaat creëren waarin de student zich al dan niet veilig genoeg voelt om zijn kennis te delen. Naast de noodzakelijke intrinsieke motivatie (Vansteenkiste, Simons, Lens & Soenens, 2004) van de student om kennis te delen of naar anderen te willen luisteren, zijn er externe factoren, groepsprocessen, die van invloed zijn op kennisdeling (Alblas & Wijsman, 2009).

2.6 Relatie opleiding- werk- student.

Studenten die werkend leren bewegen zich in de dynamiek van de school maar ook in de dynamiek van het werk (Andriessen, 2007). Zowel de school als het werk hebben hun eigen sfeer, gedragscodes en ook veiligheid. Studenten bepalen hun gedrag en hun positie t.o.v. de groep. Hieraan liggen groepsdynamische processen (Remmerswaal, 2008) ten grondslag. Omdat de school en de werkplek in elkaar overlopen, lopen de systemen in elkaar over en lopen ook verschillende opvattingen en normen door elkaar. De cultuurfilosoof Arnold Cornelis (2000) heeft onderzocht wat de invloed is van een Sociaal Regelsysteem op een individu. Studenten die in twee systemen functioneren zullen als gevolg daarvan ook met elkaar versterkende situaties te maken kunnen krijgen, maar ook met verwarring omdat de situaties elkaar kunnen tegenspreken.

Het geheel aan invloeden op een student, het leerklimaat, is een complexe optelsom van factoren van binnen, en in het geval van Deeltijd-Duaal onderwijs ook nadrukkelijk van buiten de school, die invloed hebben op het leerproces van studenten. Het leerklimaat heeft volgens De Swart (2011)

invloed op de bereidheid van studenten om te willen leren en tegelijkertijd ook op de mogelijkheden om tot leren te kunnen komen.

De Canades psycholoog Bandura (1993) wijst op de 'zelfeffectiviteit' of 'Self-efficacy' van studenten. Hij stelde dat het niet de effectiviteit van het leren van de student is dat uiteindelijk bepalend is maar het eigen vertrouwen in de effectiviteit. Self-efficacy wordt o.a. door de werkgever of de collega's op de werkplek gestimuleerd. Studenten die ervaringskennis op school zouden willen delen, maar op hun werk met een situatie worden geconfronteerd die hen niet stimuleert of hen zelfs belemmert om over ervaring te spreken, zullen met een intern conflict te maken kunnen krijgen wat een negatief effect heeft op self-efficacy en daarmee op het leerproces. Een positieve stimulans vanuit het werkveld is daarom betekenisvol voor het leerproces (Hazelzet, Paagman & El Marini, 2008). Werkplek-lernen heeft het zelfs nodig dat er een goede communicatie plaatsvindt tussen opleiding, student en werkplek (Kelchtermans, 2001).

3 Opzet van het onderzoek

Als onderzoeksmethode voor dit onderzoek is gebruikt gemaakt van kwalitatief onderzoek (Boeije, 't Hart & Hox, 2009). De aard en gevoeligheid van het onderwerp leende zich het beste voor een onderzoeksmethode waarin flexibiliteit mogelijk was. Na literatuuronderzoek vond dataverzameling plaats door een vooronderzoek waarbij vragenlijsten uit een groot vergelijkbaar leerklimateonderzoek (bijlage 4) werden gebruikt. Hoewel de gebruikte vragenlijsten kwantitatieve data opleverden, zijn de uitkomsten niet als kwantitatieve data in dit onderzoek meegenomen. Wel zijn de uitkomsten meegenomen als basis voor het kwalitatieve onderzoek. De keuze om de data wel kwalitatief te verwerken maar niet kwantitatief wordt in de paragrafen 3.2 en 3.3. nader toegelicht.

3.1 De Onderzoeksgroep.

De onderzoeksgroep bestaat uit Studenten SPH De-Du van hogeschool Windesheim. De eerstejaars studenten hebben reeds ervaring opgedaan met het reflecteren en spreken over ervaringskennis in de lesgroep. Studenten die studeren in het tweede tot en met het vierde jaar, hebben mogelijk ervaringskennis of ervaringsdeskundigheid, maar dit is niet expliciet als onderdeel van de opleiding ter sprake geweest.

De opleiding SPH De-Du aan Windesheim maakt sinds 2012 de keuze om ervaringskennis te integreren in de reguliere SPH opleidingen. Deze keuze wijkt af van de keuzes die andere Hogescholen maken. Resultaten uit dit onderzoek kunnen daardoor niet als vanzelfsprekend van toepassing worden geacht op andere opleidingen. Het onderzoek naar het leerklimaat en het effect op het delen van ervaringskennis vindt plaats onder alle eerstejaars studenten, zowel met als zonder ervaringskennis, die studeren in het eerste jaar van de opleiding SPH De-Du (purpose sampling). Hoewel de onderzoeksgroep nadrukkelijk uit eerstejaars studenten bestaat, is ter vergelijking aan een stamgroep met derdejaars studenten gevraagd om aan het onderzoek mee te doen. Deze groep bestaat uit 10 derdejaars SPH De-Du studenten, eveneens zowel met als zonder ervaringskennis. Deze groep studenten is al ver gevorderd met de opleiding en kunnen het gehele opleidingstraject overzien. Daarbij hebben ze al een jaar supervisie gevolgd waarin zelfonderzoek en reflectie centraal staan. Het doel van deze vergelijkingsgroep is om naast de informatie uit de onderzoeksgroep informatie te verkrijgen over het delen van vergelijkbare persoonlijke ervaringen, de processen in de lesgroep en de rol van de docent.

3.2 De wijze van Dataverzameling.

De dataverzameling vond in twee stappen plaats. Als eerste stap werden op 7 mei 2013 vragenlijsten afgenomen onder alle studenten die in september 2012 met de opleiding zijn gestart (N=41). Op dezelfde dag is dezelfde vragenlijst uitgezet onder de derdejaars studenten (N=10). De vragenlijst (bijlage 4) is vrijwel identiek aan de vragenlijst die gebruikt wordt in het leerklimateonderzoek in de residentiële jeugdzorg dat momenteel wordt uitgevoerd door Dr. P. Van der Helm. Het lectoraat 'Sturing in de Jeugdzorg' van Hogeschool Windesheim is partner in dit onderzoek. Om misverstanden te voorkomen is een aantal begrippen uit de lijst vertaald naar de begrippen zoals die op Windesheim worden gebruikt. Aan de lijst is een item (item nr. 7 In bijlage 4) toegevoegd waarin specifiek wordt ingegaan op ervaringskennis en de communicatie daarover in de lesgroep. Tevens is door de codering van de vragenlijsten bij ieder antwoordblad terug te vinden of de student van zichzelf vindt of hij over ervaringskennis beschikt, daarover twijfelt of geen ervaringskennis heeft. Aan de vragenlijst is ten slotte de vraag toegevoegd of de betreffende student in een later stadium mee zou willen werken aan een interview.

Voor de vragenlijst van het onderzoek van Van der Helm is gekozen vanwege het overeenkomstige doel: data verwerven die informatie opleveren over het leerklimaat in een onderwijssituatie. Daarbij heeft het aanhaken bij een groot onderzoek met reeds gevalideerde vragenlijsten ook mogelijkheden voor transfer van de verzamelde data. Tijdens het afnemen bleek echter wel dat de vraagstelling in de vragenlijsten van Van der Helm zich richt op jeugd in de residentiële jeugdzorg. Dit nadeel is overkomelijk doordat veel studenten in de residentiële jeugdzorg werken of in een verwante instelling. Zij zijn bekend met de sfeer en het taalgebruik in deze instellingen. Daarbij komt dat de keuze voor deze lijst bij het afnemen aan de studenten is toegelicht. Navraag onder studenten bevestigde de veronderstelling: de vragenlijst is serieus ingevuld, weliswaar met een glimlach bij een aantal vragen. Hierdoor werd duidelijk dat de vragen begrijpelijk waren, maar dat deze niet op een adequate manier gesteld waren.

Het extra aan de vragenlijst toegevoegde item nr 7. gaat over ervaringskennis en de communicatie daarover in de lesgroep. Op deze wijze levert de vragenlijst naast onderzoeksdata over het leerklimaat in het algemeen, ook specifiek inhoudelijk materiaal over de rol van de docent en zijn invloed op het leerklimaat. Deze informatie kan aansluitend in interviews nader onderzocht worden.

De data uit de vragenlijsten is niet meegenomen voor kwantitatief onderzoek. De redenen hiervoor zijn als volgt:

Het te onderzoeken gebied is een fijngevoelig en teer gebied. Het bestuderen van studenten die soms al een verleden hebben waarin het spreken over dit onderwerp moeilijk was, of problemen veroorzaakte, is niet eenvoudig. De bestudeerde literatuur bevestigde de gevoeligheid. Om die reden is ervoor gekozen om alle studenten op dezelfde wijze, schriftelijk en anoniem te benaderen, zodat niemand in een uitzonderingspositie verkeerde. Door aan hen een vragenlijst voor te leggen werden meerdere doelen bereikt:

1. Studenten werden eenduidig geïnformeerd over het onderzoek.
2. Aan studenten werden vragen voorgelegd die de bestudeerde literatuur zou kunnen bevestigen of tegenspreken.
3. Aan de vragenlijst werden een aantal specifieke vragen toegevoegd die mogelijk ook in het kwalitatief onderzoek ter sprake zouden kunnen komen. Voor studenten betekende dit dat ze kennis konden maken met het type vragen.

4. Studenten konden op de vragenlijst aangeven of ze mee wilde werken aan kwalitatief onderzoek (interview).
5. Studenten konden (evt. anoniem) aangeven of ze over ervaringskennis beschikten. Echter, een zwaarwegend argument was doorslaggevend om de verzamelde data te benutten voor het kwalitatieve onderzoek maar niet voor nader kwantitatief onderzoek.
6. De vragen uit de vragenlijsten werden begrepen en beantwoord. Dat neemt niet weg dat de vragen niet adequaat voor de onderzoeksgroep geformuleerd waren. Een kwantitatief onderzoek op deze vragenlijst baseren levert niet de gewenste betrouwbaarheid en validiteit op.

De “bijvangst” bij de vragenlijsten bestond uit gegevens waaruit bleek of, en in welke mate, ervaringskennis in de studentengroep aanwezig was. Tevens leverde het een lijst met namen op van studenten die bereid waren om mee te werken aan interviews.

De vragenlijst leverde op deze wijze “hoofdvangst” en even zo belangrijke “bijvangst” op..

Vanuit de aanmeldingen voor de interviews werd een selectie gemaakt van 10 studenten waarvan acht studenten ervaringskennis hebben. .. De nadruk lag in deze groepen op de studenten met ervaringskennis. Deze studenten werden in groepen ingedeeld. Twee groepen met eerstejaars studenten uit hun eigen stamgroep (groep van 12 studenten waarin ze lessen volgen), waarbij in beide groepen een student zonder ervaringskennis zat. De derde groep bestond uit derdejaars studenten met ervaringskennis, eveneens uit dezelfde stamgroep. Voor kleine groepen, met studenten uit de eigen lesgroep, werd gekozen omdat het te verwachten was dat in kleinere groepen met bekenden, meer sociale cohesie (Ruijsbroek & Verweij, 2009) zou zijn en daardoor grotere veiligheid waardoor het mogelijk zou zijn om naast het beantwoorden van de vragen ook onderling in gesprek te gaan over de topics.

De participanten (Boeije, 't Hart & Hox, 2009) werden vooraf geïnformeerd over de gang van zaken met behulp van een instructie voor de interviewer. Ook tekenden ze, na de uitleg, een geheimhoudingsverklaring (informed consent formulier (Bijlage 5)) om de vertrouwelijkheid te borgen.

Voor de tweede stap, na het ontvangen van de vragenlijsten en het opstellen van de topicslijstis aan de studenten die zich hadden aangemeld, werd gevraagd om mee te doen aan een semi gestructureerd onderzoek (N=10). De studenten werden hiervoor per mail uitgenodigd.

Semigestructureerd interview	(N=10)	
Groep 1 8 mei 2013	1 ^e jaars studenten (N=4)	1 student zonder ervaringskennis 3 studenten met ervaringskennis
Groep 2 8 mei 2013	1 ^e jaars studenten (N=3)	1 student zonder ervaringskennis 2 studenten met ervaringskennis
Groep 3 5 juni 2013	3 ^e jaars studenten (N=3)	3 studenten met ervaringskennis

Figuur 1: Interviewplanning.

De interviews werden gehouden aan de hand van de Topicslijst (bijlage 6)

3.2.1. Onverwachte wending bij afname van de interviews.

De zeven eerstejaars studenten die zich hadden aangemeld voor het interview op 8 mei 2013 kwamen hiervoor niet opdagen. Bij navraag bleek dat zij de onderwerpen te persoonlijk vonden om in een groep te bespreken. Zij hebben ervaring met gesprekken over ervaringskennis in de stamgroep en weten dat dit zeer persoonlijk kan zijn. Ze gaven aan dat ze de beslissing voor zichzelf gemaakt hadden en dat er geen sprake was van een collectieve actie. In de derdejaars groep werd het interview op 5 juni 2013 wel afgenomen zoals gepland. Deze studenten gaven na het interview aan dat de vragen hen meer confronteerden met elkaar dan zij vooraf hadden verwacht. Hoewel ze vrijuit gesproken hebben, waren zij zich voortdurend bewust van het feit dat ze persoonlijke ervaringen deelden, meer dan ze normaliter zouden doen. De veiligheid in de groep beoordeelden ze als voldoende om vrijuit te kunnen spreken. Helpend hierbij was de verklaring van geheimhouding. Ook werden de studenten in de gelegenheid gesteld om zelf tijdens het interview de regie te houden, te stoppen of de geluidsopname te beëindigen.

De studenten die bij het interview waren weggebleven zijn opnieuw benaderd en aan hen is gevraagd of zij belemmeringen hadden ervaren waardoor ze niet naar het interview zijn gekomen. Dat werd bevestigd. Na meer informatie over de procedure en de vertrouwelijkheid gegeven te hebben, wilden twee studenten (zonder ervaringskennis) als tweetal het gesprek voeren en drie studenten met ervaringskennis een individueel gesprek voeren. Een vierde student met ervaringskennis heeft n.a.v. de topicslijst zijn verhaal op papier gezet. Eén student haakte af. Het wegblijven bij interviews van de studenten leverde geen data op maar wel een signaal.. Immers, hoe duidelijk kan een student aangeven dat hij terugschrikt voor het delen van ervaringen in een groep? Verificatie bij de uitgenodigde studenten leerde dat door de ervaring met het delen van ervaringskennis, studenten weten ze dat gesprekken over persoonlijke ervaringen niet vrijblijvend zullen zijn. Wegblijven kon op verschillende manieren geïnterpreteerd worden maar door verificatie bij alle betreffende studenten werd duidelijk dat de betekenis van het signaal was: angst voor de gevolgen van het delen in een groep en wantrouwen t.a.v. groepsleden. Dit resultaat sluit aan bij de deelvraag 3. En wordt als resultaat in het onderzoek meegenomen.

Het onderstaande schema (figuur 2) toont de wijze waarop de kwalitatieve data is verzameld: 8 studenten hebben meegewerkt aan een interview en 1 student een brief heeft geschreven.

In de verwerking van de resultaten zijn de interviews (N=8) verwerkt en is de data uit de brief daaraan ter vergelijking toegevoegd. Interview (geen respons)		
Groep 1 8 mei 2013	1 ^e jaars studenten (N=7)	1x3 en 1x 4 studenten waarvan 5 studenten met en 2 zonder ervaringskennis
Semigestructureerd interview		
Groep 2 5 juni 2013	3 ^e jaars studenten (N=3)	3 studenten met ervaringskennis
Groep 3 8 juni 2013	1 ^e jaars studenten (N=2)	2 studenten zonder ervaringskennis
Individueel interview 8 juni 2013	1 ^e jaar studenten (N=3)	3x studenten met ervaringskennis
Brief n.a.v topicslijst		
23 juni 2013	1 ^e jaars student (N=1)	1 student met ervaringskennis

Figuur 2: overzicht dataverzameling.

Het verzamelen van de kwalitatieve data was een zgn. cyclisch proces (Boeije, 't Hart & Hox, 2009) waarbij de opgedane ervaringen bij het verzamelen van data van invloed waren op het vervolg van de dataverzameling.

Door de interviews op deze wijze te organiseren werd de participerende observatie steeds nadrukkelijker. Het voornemen bestond aanvankelijk om de onderzoeker afzijdig te laten zijn en de interviews af te laten nemen door vierdejaars studenten die een interviewtraining hadden gevolgd (outsiders). Tijdens het onderzoek, en zeker na 8 mei 2013, werd duidelijk dat de rol van de onderzoeker zou moeten veranderen en dat de rol van 'insider' betekenisvol werd voor de informatievergaring. Door enigszins bekend te zijn met de studenten ervoeren ze veiligheid. Boeije (Boeije, 't Hart & Hox, 2009) wijst in dit verband ook op het belang van sociale vaardigheden. De combinatie van veiligheid ervaren en het adequaat inzetten van sociale vaardigheden door de onderzoeker, maakte dat participanten hun bijdrage leverden aan langdurige kwalitatieve interviews. Ook het zgn. 'open optreden' (Boeije, 't Hart & Hox, 2009) waarbij eerlijkheid en duidelijkheid over het doel van het interview werden gegeven, bleek hierbij helpend. Als leidraad voor de interviews is gebruik gemaakt van de Topicslijst die in alle interviews volledig is besproken

3.3 Betrouwbaarheid en Validiteit

De volgende maatregelen zijn genomen om de Betrouwbaarheid en Validiteit te borgen:

Betrouwbaarheid:

- Het afnemen van de vragenlijsten is in de eigen stamgroep gebeurd. Door de SLB-er (mentor) zijn de antwoordbladen na het invullen in een gesloten envelop voor uitwerking aangeleverd. De respons was zeer hoog. 100% van de aanwezige studenten hebben de vragenlijsten ingevuld. Nadien hebben de studenten die mee hebben gedaan aan de interviews aangegeven dat zij de vragenlijst serieus hebben ingevuld en dat ook van groepsleden hebben gehoord. De resultaten van de vragenlijsten kunnen als betrouwbaar worden beschouwd.
- De betrouwbaarheid van de semigestructureerde interviews mag hoog genoemd worden. Dit is het resultaat van de aanvankelijke weigering en de daaropvolgende uitleg van de procedure en de borging van de vertrouwelijkheid. De gesprekken vonden plaats in een rustige, voor studenten bekende omgeving en de sfeer tijdens de interviews was zeer ontspannen en vertrouwelijk. Herhaaldelijk zijn tijdens het interview korte samenvattingen ter controle en bevestiging met de participanten besproken.
- De Topicslijsten zijn tijdens alle interviews volledig en in rust besproken.

Validiteit:

- Doordat de vragenlijst gericht is op jongeren en de doelgroep van het onderzoek volwassenen betreft zijn de lijsten niet valide. Het is onzeker of bij herhaling, in een andere setting, dezelfde resultaten gemeten zouden worden. Omwille van de validiteit van het onderzoek is de kwantitatieve analyse achterwege gelaten. Methodische Verantwoording vindt plaats door in het onderzoeksverslag de stappen en overwegingen die samenhangen met de keuzes voor de methodes die gemaakt worden en effect hebben op de inhoud en het proces van dit onderzoeksverslag.
- Methodetriangulatie (Boeije, 't Hart & Hox, 2009): Op drie manieren zijn data m.b.t. het onderzoek verzameld: 1: vragenlijst, 2: individuele- en 3: groepsinterviews. Het dynamische proces van het maken van keuzes voor de methodes zijn in het onderzoeksverslag verantwoord.
- Bronnentriangulatie (Boeije, 't Hart & Hox, 2009). Meerdere bronnen zijn benut voor het onderzoek. In eerste instantie is er gebruik gemaakt van literatuur en aansluitend ook van studenten. Member Validation Checks (Boeije, 't Hart & Hox, 2009). De interviews zijn uitgeschreven en ter goedkeuring aan de geïnterviewden aangeboden.
- Herhaling. Vragen uit de vragenlijst zijn later in zowel de individuele- als de groepsinterviews terug gekomen.
- Democratische Validiteit (Van der Donk & Van Lanen, 2009). Uitkomsten uit de vragenlijsten werden in de interviews ter bespreking voorgelegd en besproken.
- Dialogische Validiteit (Van der Donk & Van Lanen, 2009). In presentaties in het docententeam van de onderzoeksgroep, zijn uitkomsten voorgelegd en besproken. Ditzelfde geldt ook voor een presentatie voor de opdrachtgever, een onderzoeker van het lectoraat en een promovenda op het gebied van ervaringsdeskundigheid.

- Omvang van de onderzoeksgroep. In de eerste instantie zijn alle studenten (42 studenten) uit het eerste leerjaar en 10 studenten uit het derde leerjaar benaderd. Dat is de gehele onderzoeksgroep. (100% respons). In fase 2 zijn in het totaal 5 interviews afgenomen: 3 individuele interviews en twee groepsinterviews. Eén student heeft aan de hand van de topicslijst een brief geschreven. Door meerdere interviews af te nemen in verschillende samenstellingen werd voorkomen dat er een eenzijdig beeld zou ontstaan.

Vragenlijsten	1 ^e jaars studenten	N=42	Respons 100%
Vragenlijsten	3 ^e jaars studenten	N=10	Respons 100%
Groepsinterview	3 ^e jaars studenten	N=3	
Groepsinterview	1 ^e jaars studenten	N=2	
Individueel interview	1 ^e jaars studenten	N=3	
Brief	1 ^e jaars student	N=1	

Figuur 3: Totaaloverzicht respondenten.

Vanwege het streven naar objectiviteit (Van der Donk & Van Lanen, 2009) bestond het voornemen de interviews niet door de onderzoeker zelf uit te laten voeren. Er zou mogelijk een voor studenten bedreigende en daarmee conflicterende situatie kunnen ontstaan wanneer de onderzoeker, die tevens de coördinator van de opleiding is, de gesprekken zou voeren. Nadat bleek dat studenten niet meewerkten aan een onderzoek wanneer ze de situatie niet 'veilig' vonden, en omdat ze aangaven wel met de onderzoeker te willen spreken, heeft de onderzoeker de interviews zelf afgenomen.

Hier kleven risico's aan. Deze zijn:

- Subjectiviteit van de onderzoeker.
- Afhankelijkheid van studenten (de onderzoeker is tevens coördinator van de opleiding) wat mogelijk de antwoorden kan kleuren (wenselijke antwoorden geven).

Om bovenstaande risico's te minimaliseren is een aantal stappen gezet:

De studenten zijn in een voor hen bekende en veilige omgeving ontvangen. Daarbij werd hen uitgelegd hoe de vertrouwelijkheid geborgd werd en ook was er geen sprake van stressoren, zoals tijdsdruk. Subjectiviteit bij de onderzoeker kan zoveel mogelijk worden voorkomen door zelfreflectie en het bewust zijn van dit risico. Ook onbewust kan subjectiviteit een rol spelen. Om die reden heeft de onderzoeker de interviews uitgeschreven en ter beoordeling en goedkeuring aan de betreffende studenten voorgelegd.

Voor de afhankelijkheid van studenten speelt een vergelijkbaar proces. Vooraf heeft de onderzoeker met hen over de wederzijdse beïnvloeding gesproken. Daarbij heeft de onderzoeker tijdens het gesprek, maar ook achteraf, de gelegenheid gehad om te onderzoeken of de antwoorden overeen komen met de student zoals die bij de onderzoeker bekend is en of er onwaarheden of onwaarschijnlijkheden in de antwoorden te vinden zijn. Hoewel een gesprek met een gering aantal studenten weinig valide is, is door de combinatie met de vragenlijsten en de verzamelde gegevens uit andere interviews dit risico geminimaliseerd.

3.4 De verwerking van de verzamelde data (vragenlijst en interviews).

De vragenlijst (bijlage 4) levert door haar brede karakter een te grote diversiteit aan informatie op. Niet alle vragen uit de vragenlijst zijn even relevant voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen. Een selectie van de verzamelde informatie is daarentegen relevant voor het al dan niet bevestigen van de uitkomsten van theoretisch onderzoek, in het licht van de onderzoeksvraag en de deelvragen. Op deze manier vormt de vragenlijst in combinatie met theoretisch onderzoek een bron ter voorbereiding van de kwalitatieve dataverzameling door interviews.

Een selectie van vragen kan richting geven aan de interviews. De antwoorden op de overige vragen zijn de zogenaamde 'bijvangst'. Opmerkelijke resultaten uit de bijvangst zullen eveneens in de interviews meegenomen worden.

De volgende vragen uit de vragenlijst (bijlage 4) zijn geselecteerd als informatiebron voor semigestructureerde interviews:

- Op het voorblad van de vragenlijst: Heeft ervaringskennis die in het werkveld bruikbaar kan zijn
- Lijst 1: "Geef een rapportcijfer":
Vraag 3. De sfeer in de stamgroep.
Vraag 4. Eerlijkheid in de stamgroep.
- Lijst 7 : "Ervaringskennis":
 1. Ik vertel graag over mijn persoonlijke ervaringen.
 2. Mijn groepsgenoten hebben aandacht voor mijn persoonlijke ervaringen.
 3. Als groepsgenoten over hun ervaringen vertellen vind ik dat interessant.
 6. Ik ervaar geen drempels om over mijn ervaringen te praten.
 7. Groepsgenoten spreken vrijuit over hun ervaringen.
 8. De sfeer in de groep nodigt uit om persoonlijke verhalen te delen.
- Eventuele opmerkingen n.a.v. deze vragenlijst.

4 Onderzoeksresultaten.

4.1 Resultaten uit de vragenlijsten.

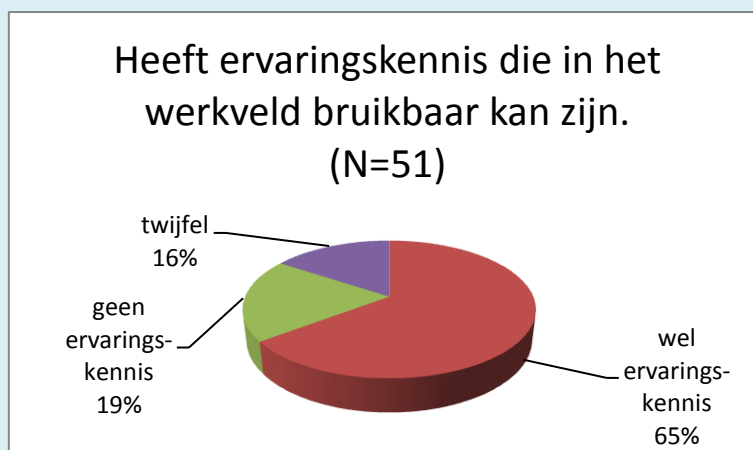
Zoals al vermeld, bleek het verzamelen van resultaten een cyclisch proces (paragraaf 3.2.2.) te zijn. Dit kwam doordat het verzamelen van informatie in een aantal fasen achter elkaar gebeurde en de verkregen informatie invloed had op de wijze van informatie verzamelen in een volgende fase. In dit hoofdstuk worden het cyclische proces en de ontvangen resultaten beschreven. Tevens wordt ingegaan op de betekenis van het proces voor het verzamelen van informatie.

De vragenlijsten uit de onderzoeksgroepen hebben de volgende resultaten opgeleverd:

Op de vraag of de student ervaringskennis heeft die in het werkveld bruikbaar kan zijn, antwoordden 33 studenten positief, 10 negatief en 8 studenten twijfelden.

Deze aantallen zijn in het onderstaande figuur (figuur 4) omgerekend naar percentages.

- Ervaringskennis (N=51)



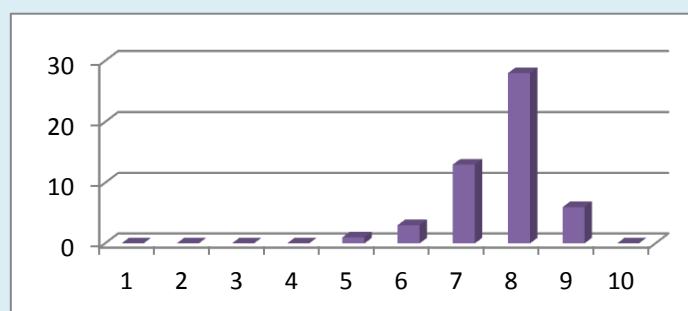
figuur 4: Ervaringskennis.

- Vraag: Geef een rapportcijfer (N=51)
 - De sfeer in de stamgroep.

De volgende resultaten werden gemeten:

Cijfer	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
Aantal	0	0	0	0	1	3	13	28	6	0

Tabel1: De sfeer in de stamgroep.

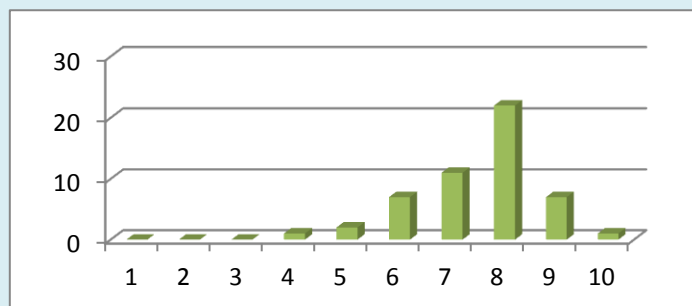


figuur 5: De sfeer in de stamgroep.

- Eerlijkheid in de stamgroep

Cijfer	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
Aantal	0	0	0	1	2	7	11	22	7	1

Tabel 2: Eerlijkheid in de stamgroep.



Figuur 6: Eerlijkheid in de stamgroep.

- Lijst 7. Ervaringskennis.
 - eerstejaars studenten verzamelstaat.(N=41)

	helemaal niet	beetje niet	neutraal	beetje wel	helemaal wel	Totaal	
7.1	1	5	15	15	5	41	Ik vertel graag over mijn persoonlijke ervaringen.
7.2		1	7	27	6	41	Mijn groepsgenoten hebben aandacht voor mijn persoonlijke verhalen.
7.3			3	23	15	41	Als groepsgenoten over hun ervaringen vertellen vind ik dat interessant.
7.6	3	6	8	20	4	41	Ik ervaar geen drempels om over mijn ervaringen te vertellen.
7.7	1	4	10	21	5	41	Groepsgenoten spreken vrijuit over hun ervaringen.
7.8	1	1	13	16	10	41	De sfeer in de groep nodigt uit om persoonlijke verhalen te vertellen.

Tabel 3: Lijst 7. Ervaringskennis.

Opmerkingen n.a.v. de vragenlijst:

Over de regels in de stamgroep:

Citaat over borging van vertrouwelijkheid: “Belangrijk dat wat je zegt binnen de groep blijft”.

4.2 Vaststellen Topicslijst.

De volgende punten riepen vragen op en zijn als topic meegenomen in de interviews.

1. 81% van de studenten geeft aan over relevante ervaringskennis te beschikken of daarover te twifelen. 19% geeft aan geen relevante ervaringskennis te hebben. Als topic wordt de vraag opgenomen: hoe kan de aanwezige kennis gedeeld worden in de lesgroep?
2. Figuur 4 laat zien dat 19% van de studenten aangeeft geen relevante ervaringskennis te hebben. Uit de literatuur wordt duidelijk dat er redenen zijn om niet over ervaringen te willen praten. Mogelijk is er wel ervaringskennis maar wil of durft men er niet voor uit te komen. Als topic wordt de vraag opgenomen: Klopt dit percentage volgens jullie?
3. Tabel 3 laat zien dat op de vraag of studenten graag over hun eigen ervaringen vertellen 6 van de eerstejaars studenten (N=41) aangeven dat ze dat niet willen. 15 studenten zijn neutraal en 15 willen het wel doen. Over de vraag of studenten het interessant vinden wanneer groepsgenoten over hun ervaringen vertellen zijn 3 studenten neutraal, 23 positief en 15 heel positief (N=41). Verhalen van anderen horen vinden studenten interessant, hun eigen verhaal vertellen scoort lager. Hetzelfde beeld tekent zich nog sterker af bij de vraag of studenten drempels ervaren in het vertellen over hun ervaringen. In het kader van het onderzoek komt de vraag naar voren: Op welke manier wordt een eventuele blokkade ervaren?

4.3 De resultaten uit de interviews;

Werkwijze tijdens data-analyse

De verzamelde data bestaat uit zgn. ‘minder gestructureerde data’ (Van der Donk & Van Lanen, 2009). Om tot data-analyse te kunnen komen zijn twee stadia doorlopen: uiteenrafelen en structureren.

4.3.1. Uiteenrafelen.

Selectie van data met het doel de data te selecteren die relevant zijn voor het onderzoek.

Om de data te verkrijgen is gebruik gemaakt van drie typen bronnen:

- De uitleg die studenten gaven voor het wegblijven bij het onderzoek (resultaat 1).
- De resultaten uit de vijf interviews (resultaat 2 t/m 6).
- De brief die geschreven is door een student aan de hand van de topics (resultaat 7).

Het geheel leverde zeven documenten op en elk document had op zijn beurt een reeks aan antwoorden op de topics.

4.3.2. Structureren.

Om structuur in de verzamelde data te brengen is een matrix gemaakt (bijlage 1) waarin de gegeven antwoorden per topic verzameld zijn. Deze matrix maakt het bovendien mogelijk om 'horizontaal te vergelijken' (Van der Donk & Van Lanen, 2009) en vervolgens te kunnen analyseren.

4.3.3 Analyseren.

Voor de analyse zijn de volgende twee analysemethoden toegepast (Van der Donk & Van Lanen, 2009):

1. Data terugbrengen tot betekenisvolle tekstfragmenten.
2. Data analyseren aan de hand van categorieën.

1. Data terugbrengen tot betekenisvolle tekstfragmenten.

Per antwoord is de informatie geselecteerd die een bijdrage leverde aan de beantwoording van de onderzoeksvraag en de deelvragen. Vervolgens is deze informatie teruggebracht tot tekstfragmenten: steekwoorden of korte zinnen, en is tevens geturfd hoe vaak een vergelijkbaar antwoord gegeven werd (Bijlage 2: Uitwerking onderzoeksresultaten per item en frequentie).

De twee documenten (Bijlage 1: Matrix en Bijlage 2: Uitwerking onderzoeksresultaten per item en frequentie) geven inzicht in de antwoorden en vormen samen de basis voor een reeks van vijf samenvattingen per categorie:

- 1: De Studenten
- 2: De Docent
- 3: Het leereffect
- 4: Transfer met het werkveld
- 5: Opmerkingen

De resultaten zijn per categorie uitgewerkt en vervolgens in verband gebracht met de onderzoeksvraag en de deelvragen.

Categorie:		Onderzoeksresultaat 1	Relatie met deelvraag:
De studenten. Hoe staan zij tegenover het delen van ervaringskennis	Individueel:	Studenten staan in hoge mate positief tegenover het leren van ervaringsverhalen en horen graag het verhaal van een ander.	2,
		Zelf hun eigen verhaal vertellen durven ze niet omdat ze; 1. Angst: hebben dat anderen niet goed (vertrouwelijk) met hun verhaal omgaan. 2. Kwetsbaar: zijn bang om (weer) veroordeeld te worden. 3. Onzeker: vinden hun eigen verhaal niet waardevol genoeg.	1, 3, 4
		Studenten ervaren hun groep in de regel als veilig al hebben sommigen hun twijfels bij het borgen vertrouwelijke verhalen.	3, 4
		Unaniem hebben de studenten het idee dat niet iedere student	

	In hun stamgroep:	zijn verhaal deelt. Daarvoor is overigens begrip.	2, 3, 4
		Veiligheid in de groep is een groeiproces dat langer dan een jaar duurt (zeker bij 1x/ week les).	3, 4
		Vragen stellen aan medestudent over ervaringen is eng. Er is angst om de ander te kwetsen.	3, 4
		Stamgroep is opvallend mild en begripvol. Overtuiging dat medestudenten het verhaal raar zullen vinden blijkt niet te kloppen.	3, 4

Categorie:		Onderzoeksresultaat 2	Relatie met deelvraag:
De docent. Wat verwachten studenten van de docent ten aanzien van de sfeer in de groep?	Voorwaarden	Van docenten wordt in hoge mate verwacht dat ze informatie geven over ervaringskennis en het belang van het delen ervan.	3, 4
		Bij aanvang van een reeks lessen moeten ze afspraken maken en de geheimhouding borgen.	3, 4
		Docenten zouden moeten aangeven dat ervaringskennis subjectief is en dat er daarom geen discussie over de ervaring kan zijn (overigens wel naar aanleiding van de ervaring).	3, 4
		Docenten zouden het gesprek in de groep moeten begeleiden, aandacht spreiden en studenten beschermen/ veiligheid bieden.	3, 4
		Studenten die door confrontatie met het verhaal in de problemen komen, moeten in eerste instantie door docenten opgevangen worden.	3, 4
	Gedrag/ attitude	Studenten verwachten van docenten dat ze grenzen van studenten respecteren. Dat betekent dat ze sensitief zijn en studenten stimuleren waar nodig maar ook afremmen of stoppen indien nodig, maar nadrukkelijk niet pushen om antwoorden te geven .	4
		Docenten zouden openheid van studenten moeten belonen en daarmee laten zien dat ze weten wat het betekent om vanuit onzekerheid je verhaal te vertellen.	4
		Indien de groep de veiligheid niet kan bieden wordt van de docent verwacht dat hij in een subgroep of individueel in gesprek gaat of dat begeleidt.	3, 4
		Van docenten wordt 'wederkerigheid' verwacht, dat betekent	4

		dat van de docent verwacht wordt dat hij ook meedoet aan gespreken en ervaringen deelt.	
		Docenten moeten studenten niet onderschatten maar waardig aanspreken. Daarbij hoort ook dat ze niet doen of ze het beter weten dan degene die het verhaal vertelt.	4

Categorie:		Onderzoeksresultaat 3	Relatie met deelvraag:
Het leereffect van het delen van kennis	t.a.v. (mede)student en	Studenten geven aan meer begrip te hebben voor de ander, en de impact die de ervaring (nog) op de ander heeft.	2
		Studenten geven aan dat ze het bijzonder waarderen dat ze begrepen en niet veroordeeld worden. Dit beschrijven ze als een betekenisvolle ervaring.	1
		Studenten zien en ervaren zelf, dat het delen van kennis positief wordt beleefd door medestudenten.	1, 2
		Het leren maakt ook pijnlijke ervaringen los die opnieuw beleefd worden. Dit is confronterend en kan remmend op de voortgang van de opleiding zijn.	1
	t.a.v. kennis	Het delen van kennis maakt bewust van eigen vergelijkbare situaties, in de privé omgeving of op het werk.	1
		Studenten leren op verschillende manieren (leerstijlen). Meerdere studenten gaven aan dat zij 'dieper leren' (Vermunt, 2005) door verhalen te horen, erover te spreken en de impact te ervaren.	2
		Het horen van cliëntervaringen of familie ervaringen maakt studenten kritischer naar eigen professionele keuzes en die van collega's. Keuzes worden opnieuw afgewogen en beoordeeld.	2, 3
		Studenten benoemen de combinatie van theorie, de ervaringen op het werk aan gevuld met ervaringskennis als sterk en compleet.	3

Categorie:		Onderzoeksresultaat 4	Relatie met deelvraag:
De transfer met het werkveld	De transfer van kennis	Studenten reageren verschillend op de mogelijkheden voor transfer. Een aantal ziet mogelijkheden om kennis uit een casus in een andere situatie op het werk toe te passen. Deze mogelijkheid zien andere studenten niet direct. Zij vinden het moeilijk om het geleerde toe te passen in een situatie die niet hetzelfde is als de casus .	3

	De bereidheid tot transfer	Studenten zijn onder de indruk van de impact van ervaringen . Deze nemen ze mee naar het werkveld en benutten de kennis in cliëntcontact maar ook in gesprekken met collega's.	3
		Studenten geven aan dat op het werk verschillend met ervaringskennis wordt omgegaan. Zo is het bij sommige instellingen (nog) niet bespreekbaar omdat andere thema's voorrang verlangen, bij andere instellingen is er belangstelling voor.	3
		De meeste instellingen lijken open te staan voor transfer maar nemen niet het initiatief. Transfer lijkt eenzijdig vanuit de student te moeten komen. Ook in de richting van de collega's lopen de ervaringen sterk uiteen. Studenten geven aan met bepaalde collega's over ervaringskennis te spreken. Bepalend hierbij is of de collega' vertrouwd' wordt.	3 3, 4
		Transfer en veiligheid lijkt een bijzonder thema te zijn. Justitiële instellingen kennen geschreven en ongeschreven regels in verband met de veiligheid voor personeel. Ook wordt genoemd dat 'het wereldje ' van gedetineerden klein is. Om reden van veiligheid wordt informatie van binnen de instelling binnen de muren van de instelling gehouden. Dat geldt ook voor de kwetsbaarheden of de persoonlijke ervaringen. Informatie die in verkeerde handen komt kan gevaarlijke situaties opleveren. Informatie op school delen lijkt een risico te zijn.	1, 2, 3, 4

Categorie:		Onderzoeksresultaat 5	Relatie met deelvraag:
Opmerkingen		Schijnbare tegenstrijdigheden:	
		1: Studenten geven aan dat de angst om kennis te delen in de praktijk irreëel blijkt te zijn.	1, 2, 3
		en	
		2: Student geeft aan geen angst te hebben gehad om kennis te delen maar heeft nu spijt en angst dat zijn verhaal hem een stigma heeft opgeleverd.	1, 2, 3
		1: Student heeft moeite om kennis te delen. "Wie zit er op mijn verhaal te wachten"? Actief bevragen wordt als effectief genoemd.	1, 2, 3, 4
		en	
		2: Student heeft moeite om medestudent te bevragen op ervaringskennis. Angst om iets onvoorziens of onbeheersbaars te veroorzaken. Ook angst om indiscreet gevonden te worden.	1, 2, 3, 4
		Nadrukkelijke aanbevelingen:	
		Dubbel gecertificeerd zijn (SPH en ervaringsdeskundige) is een	1, 3

		pluspunt. Beide benutten is een persoonlijke keuze. Ervaringen maken deel uit van iemands identiteit. Dat verdient het om zeer zorgvuldig behandeld te worden. Ervaringskennis delen levert kennis op die je anders niet kan krijgen.	1, 2, 4 2
--	--	--	-------------------------

Figuur 7: Onderzoekresultaten in relatie tot deelvragen

5 Conclusies aanbeveling en discussie

5.1 Conclusies

Om tot een conclusie met betrekking tot de onderzoeksvraag te komen worden eerst de deelvragen beantwoord en aansluitend de hoofdvraag. De antwoorden op de deelvragen zijn samenvattingen van de antwoorden op de deelvragen. De uitwerking hiervan bevindt zich in bijlage 3.

Deelvraag 1 in schema volgens Donk en Van Lanen (2010).

Deelvraag 1: Hoe waarderen studenten met ervaringskennis het onderwijs waarin zij hun ervaringen kunnen delen?

Samenvattend antwoord op deelvraag 1:

- Studenten staan in beginsel positief tegenover het delen van hun ervaringskennis.
- Omdat zij hierin zeer kwetsbaar kunnen zijn, vragen zij vertrouwelijkheid in de lesgroep en ondersteuning door de docent.
- Studenten kunnen een intern conflict ervaren wanneer openheid over eigen ervaringen op het werk niet toegelaten wordt terwijl dat op school wel het geval is.

Verwijzing:

Bijlage 2 : Uitwerking interview
 bijlage 3 : Onderzoekresultaten en conclusies m.b.t. de onderzoeksvragen.
 Bijlage 3 : Onderzoekresultaten en conclusies m.b.t. de onderzoeksvragen.
 Paragraaf 2.6
 Bijlage 3 : Onderzoekresultaten en conclusies m.b.t. de onderzoeksvragen.
 Paragraaf 2.6

Deelvraag 2 in schema volgens Donk en Van Lanen (2010).

Hoe waarderen studenten de ervaringskennis van medestudenten in het onderwijs?

Samenvattend antwoord op deelvraag 2:

- Studenten waarderen ervaringskennis

Verwijzing:

Bijlage 3: Antwoorden op deelvragen en

in zeer hoge mate. Ze beschrijven het als aanvullend op literatuur en als aansluitend bij hun leerstijl.

- Ervaringskennis delen maakt studenten niet alleen bewust van de hulpvraag van de cliënt maar ook van de impact en de duur van de impact op de cliënt en mensen in zijn leefomgeving.
- Ervaringskennis delen is een oefening in professioneel denken en handelen.

conclusie hoofdvraag.

Bijlage 2: Uitwerking interview.

Bijlage 3: Antwoorden op deelvragen en conclusie hoofdvraag.

Bijlage 3: Antwoorden op deelvragen en conclusie hoofdvraag.

Deelvraag 3 in schema volgens Donk en Van Lanen (2010).

Welke invloed heeft de leeromgeving op de bereidheid bij studenten om hun ervaringskennis met andere studenten te delen?

Samenvattend antwoord op deelvraag 3:

- De leeromgeving bestaat uit zowel de school als het werk. Afspraken met betrekking tot veiligheid en vertrouwelijkheid op school zijn essentieel, communicatie hierover met het werk is wenselijk.
- De school is een plaats waar studenten 1x per week komen. Dat is niet voor iedere student voldoende om een vertrouwelijke sfeer te ervaren die kennisdeling mogelijk maakt. Sommige studenten hebben meer tijd nodig om, indien ze dat willen, hun ervaringen te delen.
- Wanneer de werkgever of de collega's niet positief staan tegenover het delen van ervaringskennis, dan is dat een complicerende factor voor de student om ervaringskennis te delen.

Verwijzing:

Bijlage 3: Antwoorden op deelvragen en conclusie hoofdvraag.
Paragraaf 2.6

Bijlage 3: Antwoorden op deelvragen en conclusie hoofdvraag.
Paragraaf 2.5 en paragraaf 2.6

Bijlage 3: Antwoorden op deelvragen en conclusie hoofdvraag.
Paragraaf 2.6

Deelvraag 4 in schema volgens Donk en Van Lanen (2010).

Welke invloed heeft het pedagogisch-didactisch handelen van een docent op de leeromgeving?

Samenvattend antwoord op deelvraag 4:

- Om het delen van ervaringskennis te stimuleren is een coachende houding effectief.

Verwijzing:

Bijlage 3: Antwoorden op deelvragen en conclusie hoofdvraag.
Paragraaf 2.5

- De docent is begeleider van de dialoog en faciliteert de dialoog door veiligheid te bieden, eventueel studenten op te vangen en afstemming met het werkveld te onderhouden.

Bijlage 3: Antwoorden op deelvragen en conclusie hoofdvraag.
Paragraaf 2.5

Onderzoeksvraag in schema volgens Donk en Van Lanen (2010).

Onderzoeksvraag: Hoe kenmerken Studenten SPH Deeltijd Duaal een leeromgeving waarin ervaringskennis van studenten benut kan worden als kennisbron ten gunste van het leerproces van zowel studenten met als zonder ervaringskennis, in het programma van de opleiding SPH Deeltijd-Duaal.

Studenten kenmerken deze als een omgeving waarin zij zich veilig genoeg voelen om hun ervaringen te delen. De veiligheid wordt bewaakt door de docent maar gecreëerd door zowel de groepsgenoten als het werkveld. De docent is naast bewaker van de veiligheid ook de bewaker van het leerproces. Hij doet dit door coachend aanwezig te zijn. Hij stimuleert groepsprocessen maar eveneens heeft hij aandacht voor het individuele proces in de student. Ook de individuele student coacht hij en vangt hij op, indien gewenst. Omdat de leeromgeving zich ook buiten de opleiding bevindt is wederzijdse bekendheid met elkaars inzichten, mogelijkheden en onmogelijkheden van belang om gezamenlijk op te trekken in het belang van het leerproces van de student.

Verwijzing:

Bijlage 3: Antwoorden op deelvragen en conclusie hoofdvraag.
Paragraaf 2.5 en paragraaf 2.6

Conclusie.

Dit onderzoek is gestart naar aanleiding van de handelingsverlegenheid door de docent die geconfronteerd werd met een onderwijsverandering waarin ervaringskennis van studenten onderdeel van de lesstof gaat uitmaken. Wat betekent het voor de didactiek van de docent wanneer studenten bereid zijn hun ervaringen te delen?

De antwoorden op de onderzoeksvragen geven een duidelijk beeld. Ervaringskennis wordt in het werkveld in toenemende mate benut en studenten maken er in het onderwijs ook graag en effectief gebruik van.

Voor de docent kan dit een verandering betekenen. Dit hangt af van de wijze waarop hij zijn onderwijs tot nu toe heeft vormgegeven. Hoewel aandacht voor studenten, hun verhaal en reflectie voor veel docenten aan sociale opleidingen vanzelfsprekend is, laat dit onderzoek zien dat dit essentiële elementen zijn van een effectieve didactiek die aansluit bij de verwachtingen en mogelijkheden tot 'diep leren' van studenten (Kaldewey, 2006). Een coachende houding en

sensitiviteit voor groepsprocessen zijn eveneens basiscompetenties voor de docent. De docent zal zich hiervan 'bewust' moeten zijn maar zal tevens 'bekwaam' moeten zijn (Maslow, 1954). Nadrukkelijk komt het werkveld als partner in het onderwijsproces naar voren. School en werkplek trekken samen met de student op in het opleidingstraject. Het benutten van ervaringskennis maakt het extra nodig om samen op te trekken in het belang van de ervaren veiligheid in de lesgroep en de transfer met het werkveld.

Naast de antwoorden op de onderzoeksvragen heeft het theorieonderzoek de noodzaak voor reflectie nadrukkelijk bevestigd. Door reflectie door studenten wordt aan de handelingsverlegenheid van de docent tegemoet gekomen daar het gebruik maken van ervaringskennis in het onderwijs voor een belangrijk deel afhangt van zelfsturing en zelfonderzoek door studenten (Bandura, 1993; Weerman et al., 2012).

5.2 Aanbevelingen.

Op grond van het onderzoek worden aan de opleiding SPH De-Du de volgende aanbevelingen gedaan:

1. Om ervaringskennis te kunnen delen wordt door studenten veiligheid gewenst. Veiligheid is een veelgebruikt begrip en het is de vraag of studenten en docenten er hetzelfde onder verstaan. Het zou goed zijn voor eenduidigheid in begrippen binnen de opleiding, dat docenten dit begrip gezamenlijk definiëren en daarna met studenten communiceren. Datzelfde geldt ook voor wat verstaan wordt onder 'borging van vertrouwelijke informatie'.
2. De docent bewaakt de veiligheid, studenten creëren deze. Voor docenten betekent dit dat ze duidelijk en voorspelbaar zijn, regels kunnen uitleggen en handhaven. Omdat er ook studenten zijn die graag direct hun verhaal willen vertellen, en kwetsbaar zijn omdat de groep dit nog niet of nauwelijks gewend is, zal de docent deze individuele student mogelijk moeten afremmen, daarmee beschermen en begeleiden. Dit vraagt van een docent een hoge mate van sensitiviteit en onderscheidend vermogen.
3. Docenten zullen door intervisie elkaar kunnen informeren over de wijze waarop zij de 3^e bron van kennis volwaardig integreren in het onderwijs. Integreren impliceert veel meer dan een 'extraatje' naast de eerste twee bronnen van kennis.
4. De docent heeft een coachende rol en dient om die reden ook bekend te zijn met coaching en coachingstechnieken. (Na-) Scholing zal mogelijk in een aantal gevallen nodig zijn.
5. Studenten kunnen aangeven in geestelijke nood te raken. In een aantal gevallen kan de docent ondersteunen, het is ook mogelijk dat hij moet doorverwijzen. Dit vraagt een zorgvuldige afweging. Intervisie en zelfreflectie zijn hierbij wenselijk omdat de docent in een opleiding voor hulpverleners zelf geen hulpverlener is en zal moeten doorverwijzen. Daarbij speelt ook de vraag: weet een docent naar wie hij kan doorverwijzen? Collegiale consultatie lijkt hier de oplossing.
6. Benutten van ervaringskennis vraagt om uitleg, definiëring en kaders. De docent heeft samen met het opleidingsmanagement de taak om de afstemming met het werkveld te zoeken en te onderhouden. De keuze voor het benutten van ervaringskennis zal vaak uitgelegd moeten worden, evenals de gevolgen voor het onderwijs en de student. Dit besef is nodig om te komen tot een voortdurende dialoog en afstemming tussen werkveld, opleiding en student over dit onderwerp. Op deze wijze kan voorkomen worden dat de student geconfronteerd wordt met conflicterende zienswijzen.
7. Het opleidingstraject tot ervaringsdeskundige loopt parallel aan de opleiding SPH en betekent voor een aantal van de studenten dat zij zich met hun specifieke ervaringskennis

kunnen ontwikkelen en profileren tot ervaringsdeskundige. Ook dit traject vraagt om uitleg, definiëring en kaders. Niet in de laatste plaats voor de opleidingspartner: het werkveld, maar ook de beroepsvereniging van ervaringsdeskundigen.

8. Uit de interviews geeft het volgende citaat de essentie weer van het benutten van ervaringskennis in de les: "Ja, maar een zinnetje viel me echt op. Eh, dat ze zei .., zij vond mijn verhaal belangrijk.... dat is misschien wel de tip die we aan docenten kunnen geven". Dit laatste advies laat de kwetsbaarheid en verbazing van een student zien die ervaart dat een docent zijn verhaal belangrijk vindt. Zowel student als docent staan hier in de schijnwerpers. De student omdat hij zijn kennis gedeeld heeft en de docent omdat hij het de kennis in het onderwijs benut maar ook de student daarvoor gewaardeerd heeft. Zo kan een ervaring een volwaardige 3^e bron van kennis zijn.. en blijven.
9. Een aantal studenten heeft veel tijd nodig om zich voldoende veilig in de lesgroep te voelen. Studenten De-Du komen 1 dag per week naar school en dat is voor sommigen te weinig om zich veilig te voelen. Frequent wisselen van lesgroep is niet bevorderlijk voor de veiligheid. Het zou voor deze groep studenten fijn zijn wanneer lesgroepen zo veel mogelijk hetzelfde blijven qua samenstelling. Datzelfde geldt ook voor de docenten die lesgeven aan de lesgroep maar zeker voor de SLB-er.

5.3 Discussie.

Dit onderzoek kent een verloop met een aantal bijstellingen t.o.v. het oorspronkelijke plan. Deze bijstellingen zijn weloverwogen gemaakt in het belang van het onderzoek en de kwaliteit van de uitkomsten. Herhaalbaarheid van het onderzoek is mogelijk (Van Aken en Andriessen, 2011), herhaling van het gehele proces logischerwijs niet.

De onderzoeker is tevens coördinator van de opleiding. Hierover is ook in het rapport gerapporteerd. Het is niet duidelijk in hoeverre dit de uitkomsten van de interviews en daarmee de onderzoeksresultaten heeft beïnvloed omdat er sprake zou kunnen zijn van een afhankelijkheidsrelatie. Deze afhankelijkheidsrelatie is minimaal omdat de coördinator actief is op het gebied van onderwijs omstandigheden en minder betrokken is bij de uitvoering, laat staan de beoordeling. Studenten bevestigen dit. De coördinator was een bekende waarvan ze niet afhankelijk waren.

Door het hele onderzoek loopt een rode draad: de worsteling met de borging van veiligheid in de groep als voorwaarde om over ervaringen te willen spreken. Gedurende het onderzoek werd duidelijk dat studenten verschillende ervaringen hebben die op hun beurt ook weer verschillend beleefd kunnen worden. Zo kan een student met een detentie- en verslavingsverleden daarover vrijuit spreken terwijl een andere student moeite heeft om over de ziekte van haar kind te spreken.. Het is niet voorspelbaar welke impact ervaringen hebben. Terughoudendheid en respect zijn voor het onderzoek de leidraad geweest.

De interviews zijn uitgeschreven en ter beoordeling aan de participanten voorgelegd. Ze zijn bewust niet als bijlage opgenomen maar de uitkomsten zijn in een matrix verwerkt. Tevens is een korte karakterisering van de student opgenomen. Meerdere redenen zijn hiervoor aan te voeren:

-Geheimhouding, zoals die ook van studenten gevraagd is, wordt ook door de onderzoeker gerespecteerd.

-Dit verslag wordt binnen de opleiding verspreid waar de studenten die aan het onderzoek hebben meegedaan studeren. Zelfs geanonimiseerd is het eenvoudig om te herleiden wie de respondenten waren.

-Om ethische redenen worden de transcripties niet vrijgegeven.

- De essenties van de interviews met betrekking tot het onderzoek zijn wel in de bijlagen opgenomen.
- De transcripties en de geluidsopnames worden niet vernietigd maar blijven beiden beschikbaar voor nader wetenschappelijk onderzoek.

6 Innovatie

Dit onderzoek beschrijft een onderwijskundige ontwikkeling die aanhaakt bij een trend die landelijk waarneembaar is: het benutten van ervaringskennis in het werkveld en opleiding. Deze ontwikkeling is beschreven in paragraaf 1.2. Het benutten van ervaringskennis leidde tot ervaringsdeskundigen maar ook tot opleidingen daarvoor en uiteindelijk tot het implementeren van ervaringskennis als bron van kennis in de reguliere opleiding tot Sociaal Pedagogisch Hulpverlener aan Hogeschool Windesheim.

Deze keuze was een onderwijskundige keuze die gebaseerd was op theoretische uitgangspunten en op persoonlijke ervaringen van docenten, die al langere of kortere tijd experimenteren met het ter sprake brengen van ervaringskennis ten behoeve van het onderwijs.

Dat er op Hogeschool Windesheim bij de opleiding SPH sprake is van een verandering moge duidelijk zijn, maar is er ook sprake van een innovatie? Is hier sprake van iets nieuws, een stap voorwaarts op weg naar hogere onderwijskwaliteit?

Het uitgangspunt: drie kennisbronnen benutten in plaats van twee, is de eerste stap. Vanuit het Sociaal Constructivisme, een visie op onderwijs die door Hogeschool Windesheim gedeeld wordt, is het een zeer prijzenswaardige keuze. Studenten met elkaar in gesprek brengen over kennisbronnen, opdat zij zelf hiermee antwoorden kunnen vinden op hun leervragen en nieuwe leerwensen kunnen creëren, lijkt een stap vooruit. Een innovatie wordt het wanneer het tevens bijdraagt aan kwaliteitsverhoging van het onderwijs. Alleen de keuze maken is niet voldoende, de docenten zullen hun onderwijs anders in moeten gaan richten omdat een derde en volwaardige kennisbron zijn plaats vraagt en meer is dan een incidentele illustratie bij de gebruikelijke bronnen van kennis.

Dit onderzoek wil een handreiking zijn voor docenten om tot een weloverwogen keuze te komen in de wijze van lesgeven. Een handreiking om te komen tot effectieve didactiek. Daarbij is het ook een handreiking geworden voor het opleidingsmanagement om keuzes te maken over de inrichting van het curriculum en het samenwerkingsverband met het werkveld.

Het innovatieve resultaat is dan ook tweeledig. Het onderzoek geeft handreikingen voor de wijze van lesgeven. Niets minder maar ook niets meer. Docenten zullen naar aanleiding van dit rapport met elkaar in gesprek kunnen gaan over de betekenis ervan voor de dagelijkse lespraktijk en tot zelfonderzoek komen (Van Manen, 1995). Het onderzoek geeft ook handreikingen naar het opleidingsmanagement over de noodzaak om in contact te treden met het werkveld, maar ook om te komen tot onderzoek: zijn de docenten die lesgeven aan deze groep studenten voldoende toegerust voor hun taak? Moet het vak reflecteren opgenomen worden in het curriculum?

Voor zowel docenten als het management geldt dat dit onderzoek duidelijk heeft gemaakt dat alleen het maken van een onderwijskundige keuze niet genoeg is. In het verlengde van deze keuze zullen nog vele, en weloverwogen, keuzes moeten volgen. Dit verslag wil daartoe richting geven en innovatie moet hier dan ook gezien worden als een werkwoord want innoveren betekent dat er nog veel werk aan de winkel is. Of de in paragraaf 1.2 genoemde onderwijsverandering voor SPH De-Du een innovatie wordt, hangt dan ook af van de vervolgstappen die nu gezet moeten worden.

Gedurende het onderzoeken zijn er al momenten geweest waarop de innovatie in gang is gezet.

- Tijdens de vergadering (29 jan. 2013) van SLB-ers van 1^e jaars studenten SPH De-Du is een gesprek gevoerd over de eerste ervaringen met studenten die een beroepsproduct schrijven over ervaringskennis. Centraal stond de vraag over de didactiek en de begeleiding.
- Tijdens de teamvergadering van De-Du docenten (28 mei 2013) is een presentatie gegeven van de onderzoeksresultaten van dit onderzoek. Dit leverde een zeer levendige en vruchtbare discussie op. Afspraak: na afronding van het onderzoek de resultaten in het gehele team presenteren en dialoog/ intervisie voortzetten.
- Tijdens de presentatie van onderzoeksresultaten aan de opdrachtgever, de promovenda/ publicist over ervaringsdeskundigheid en de onderzoekster/ promovenda van het Lectoraat Sturing in de Jeugdzorg bleek dat het onderzoek opnieuw aanleiding is tot dialoog over de onderwijskundige keuze , de betekenis voor de didactiek en de mogelijkheden die deze keuze voor de opleiding SPH heeft. De levendige discussie leidde tot afspraken om voortgang van de innovatie te borgen.
- In 2013-2014 zullen, mede n.a.v. dit onderzoek, meerdere bijeenkomsten over dit thema georganiseerd worden.

De gang van zaken tijdens het onderzoek, de reacties van studenten, docenten en van het management wekken de indruk dat de innovatie doorgezet zal worden.

Literatuur

Abblas, G. & Wijman, E. (2009). *Gedrag in Organisaties*. Groningen: Noordhoff.

Andriessen, D. (2007). HBO-ers als kenniswerkers. *Lappia et al., Backbone II*. Geraadpleegd op 15 oktober 2012 via <http://www.surfsharekit.nl:8080/get/smpid:10705/DS1>.

Bandura, A. (1993). *Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning*. *Educational Psychologist*, 28(2), 1 17-148. Geraadpleegd op 17 juli 2013 via <http://www.centerforefficacyandresiliency.org/assets/docs/Perceived%20Self-Efficacy%20in%20Cognitive%20Development%20and%20Functioning.pdf>.

Boeije, H., 't Hart, H., & Hox. J. (2009). *Onderzoeksmethoden*. Den Haag: Boom Lemma.

Cornelis, A. (2000). *Logica van het gevoel*. Amsterdam: Boom.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits, Human Needs and the Self Determination of Behaviour. *Psychological Inquiry*, 11(4).

Donk, C. van der & Lanen, B. van (2010). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.

Doukas, N. & Cullen, J. (2010). Recovered Addicts working in the addiction field: Pitfalls to substance abuse relapse. *Drugs: education, prevention and policy*, 17(3). Geraadpleegd op 2 oktober 2012 via <http://www.omicsonline.org/2155-6105/2155-6105-2-106.pdf>.

Engels, J. & Platenkamp, C. (2009). Ervaringsdeskundige als eye-opener. *Vakblad voor opleiders in het gezondheidsonderwijs* 7.

Goossensen, A. (2007). Ervaringsdeskundigheid in de verslavingshulpverlening. *Het Zwarte Gat*. Geraadpleegd op 29 september 2011 via: <http://www.hetzwartegat.info/kennisontwikkeling/drie-kennisbronnen1.html>.

Groen, M. (2011). *Reflecteren de basis*. Groningen: Noordhoff.

Haaster, Van H., Hidatjattoellah, D., Knoorren, J. & Wilken, J.P. (2009). Kaderdocument Ervaringsdeskundigheid (versie 2). Landelijke denktank Opleidingen Ervaringsdeskundigheid. *Kenniscentrum Sociale Innovatie*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.

Haaster, Van H., Hidatjattoellah, D., Knoorren, J. & Wilken, J.P. (2013). Kaderdocument Ervaringsdeskundigheid (Herziene versie 2013). *Kenniscentrum Sociale Innovatie*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback, *Review of educational research*, 77(1). geraadpleegd op 17 juli 2013 via <http://education.qld.gov.au/staff/development/performance/resources/readings/power-feedback.pdf>.

Helm van der, P. (2011). *First do no Harm. Living group climate in secure juvenile correctional institutions*. Academisch Proefschrift.

Hogg et al. (2004). The Social Identity Perspective: Intergroup Relations, Self-Conception, and Small

Groups. *Small Group Research*, Vol. 35 No. 3, June 2004 246-276 . Geraadpleegd op 24 maart 2013 via <http://sgr.sagepub.com/content/35/3/246.full.pdf+html>.

Kaldeway, J. (2006). Diepte- en Oppervlakteleren. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders* jrg 27(1). 2006.

Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J. & Scheepsma, W.(2011). *Ontwikkeling door Onderzoek*. Amersfoort: Thieme Meulenhoff.

Karbounaris, S & Brettschneider,E. (2009) Ervaringsdeskundigheid in het onderwijs. *Lectoraat Participatie. Zorg en Ondersteuning*, Utrecht: Hogeschool Utrecht.

Kelchtermans, G. (2001). *Reflectief ervaringsleren voor leerkrachten. Een werkboek voor opleiders, nascholers en stagebegeleiders*. Deurne: Wolters Plantyn.

Korthagen, F. & Lagerwerf, B. (2011). *Leren van binnenuit, kwaliteit en inspiratie in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma.

Manen, M. van, . (1995). On the Epistemology of Reflective Practice. *Teachers and Teaching: theory and practice*.1(1). Geraadpleegd op 14 februari 2012 via <http://www.maxvanmanen.com/files/2011/04/1995-EpistofReflective-Practice.pdf>.

Maslow, A.H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Brothers.

Oude Bos, J. & Rutten, R. (2010). *Handvest van Maastricht. Herstel als leidend principe in de verslavingszorg*. Amersfoort: GGZ Nederland/Netwerk Cliëntenraden in de Verslavingszorg/ Het Zwarte Gat.

Prochaska, J. O. & Norcross, J. C. (2008). *Changing for Good. A Revolutionary Six-Stage Program for Overcoming Bad Habits and Moving Your Life Positively Forward*. New York: Harper Collins

Remmerswaal, J. (2003). *Handboek Groepsdynamica*. Soest: Nelissen

Ruijsbroek. J.M.H. & Verweij A. (2009). Wat is sociale cohesie?, *Nationaal Kompas Volksgezondheid*. Bilthoven: RIVM. Geraadpleegd via <http://www.nationaalkompas.nl/gezondheidsdeterminanten/omgeving/leefomgeving/sociale-cohesie/>.

Sackett, D.L. et al. (2000). *Evidence-based medicine: how to practice and teach EBM*. Edinburgh & New York: Churchill Livingstone.

Severiens, S., Wolff, R. & Rezai, S (2006). *Diversiteit in leergemeenschappen, Een onderzoek naar stimulerende factoren in de leeromgeving voor allochtone studenten in het hoger onderwijs*. Utrecht: Echo.

Swart, J.de, . (2011) *De professionele jeugdzorgwerker. Kenmerken van jeugdzorgwerkers in relatie tot kwaliteit van de jeugdzorg*. Academisch Proefschrift.

Valcke, M. (2010). *Onderwijskunde als Ontwerpwetenschap*. Gent: Academia Press.

Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W. & Soenens, B. (2004). De kwaliteit van motivatie telt: over het promoten van intrinsieke doelen op een autonomieondersteunende wijze. *Nederlands tijdschrift*

voor de Psychologie, (59). Geraadpleegd op 17 juni 2013 via <http://link.springer.com/article/10.1007/BF03062334#page-2>.

Voerman, A., Korthagen, F., Meijer, P.C., & Simons, R.J. (2012). *Types and frequencies of feedback interventions in classroom interaction in secondary education*. Utrecht: Centre for Teaching and Learning, Utrecht University. Geraadpleegd op 27 juni 2013 via <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X12001023>.

Voerman, A., Korthagen, F., Meijer, P.C., & Simons, R.J. (2012b). *Reconsidering feedback*. Position paper te presenteren tijdens een symposium op de Onderwijs Research Dagen, Juni 2012, Wageningen.

Verschuren, P. & Doorewaard, H. (2007). *Het ontwerpen van een onderzoek*. Den Haag: Boom Lemma.

Weerman, A. et al (2012). *Deskundig door de verslaving*. Amsterdam: S.W.P..

Weerman, A., Schuitema, A., Berends, Y., Kan, J., & Dooremolen, A. van, (2011). GGZ ervaringen in de reguliere SPH-opleiding. *Maandblad Geestelijke Volksgezondheid*. 66 (5), 330-344.

White, W. (2000). The history of recovered people as wounded healers: II. The era of professionalization and specialization. *Alcoholism Treatment Quarterly*, 18(2). Geraadpleegd op 2 maart 2012 via <http://mx1.williamwhitepapers.com/pr/2000RecoveringPeopleasWoundedHealersII.pdf>.

Bijlage 1

Matrix met kernbegrippen uit antwoorden uit interviews en brief a.d.h.v. de Topicslijst (N=10).

Topic:	Resultaat 1 Focusgroep 1	Resultaat 2 Focusgroep 2	Resultaat 3 Focusgroep 3	Resultaat 4 Indiv. Student 1	Resultaat 5 Indiv. Student 2	Resultaat 6 Indiv. Student 3	Resultaat 7 Brief Indiv. student 4
de studenten.	Angst voor de gevolgen van het delen van het verhaal. wantrouwen t.a.v. groepsgenoten.	Angst voor beoordeling . Doordat een ander iets vertelde durfde ik het ook . Ik kijk nu anders tegen haar aan (pos.) en denk dat ze ook zo tegen mij aankijken. Reactie op mij was normaal .	School is minder vertrouwd dan werksituatie. Een dag/ week geeft geen band. Wel ruimte en waardering voor ervaringsverhalen . Actief vragen om verhalen? .. angst om te kwetsen.	Studenten zijn niet open. Angst of onderschatting van het belang om open te zijn . Teleurstelling hierover.	Kwetsbaar durven zijn, gevoel en emotie delen is moeilijk. Semi-open. Achterste van de tong nog niet laten zien . Proces loopt nog. Heeft tijd nodig . Evt. in subgroepjes.	Veiligheid in de groep is groot.. Persoonlijk verhaal wordt niet verteld. Té dichtbij. School is meer op afstand . 1 op 1 meer vertellen dan in grote groep.	Kwetsbaarheid is groot. Andermans leed is erger.. eigen ervaringen niet erg genoeg . Openheid is moeilijk, wel een wens .
de invloed van de docent.		Docent moet veiligheid bieden en het proces begeleiden . Eigen ervaringen zijn subjectief en de docent moet dit toelichten . Docent is vangnet voor heftige reacties .	Veiligheid creëren en Ruimte bieden om verhaal te vertellen. Laten zien dat het werkt. Niet vragen of pushen. Antennes uitzetten en 1 op 1 informer en of een verhaal gedeeld kan worden.	Docent moet: informatie geven over ervaringskennis delen. Openheid belonen . Geheimhouding borgen . Het belangrijk vinden.	Zorgen voor open sfeer en veiligheid . Regie nemen bij 'doorzagers' of kritische geluiden. Docent geeft sturing. Simulerend en afremmend .	Docent moet beseffen dat hij meer open kan trekken dan de bedoeling is. Docent SPH moet dat kunnen (processen doorzien en begeleiden). Kleine groepjes indien nodig.	Docent deelt ook ervaringen. Sensitief in groepsprocessen. Aandacht spreiden . Studenten niet onderschatten .
Het leereffect van het delen van kennis.		Zeer groot . Voor de ander , maar je gaat er zelf ook weer over denken.	Meer bewust van de impact . Eigen ervaringen ook anders gaan waarderen.	Groot leereffect . 'Echte' verhalen zijn anders dan boek.	Eigen verhaal verwerken was geen thema meer. Wel kritisch geworden over gemaakte keuzes.	De combinatie theorie, werkervaring en ervaringskennis is erg sterk. Ervaringskennis.. en mezelf anders gaan zien. Begrip .	Opleiding is geen therapie . Confronterend en veroorzaakt crisis .
De transfer met het werkveld.		Voor student zelf moeilijk omdat	Meer aandacht voor de betekenis van	Goede kansen . Binnengekomen als	Lastig, er is veel frustratie over	Dilemma : professionele	De kans is er . Benutten gebeurt

		iedere situatie weer anders is. Collega's reageren verschillend. Wel positief. Organisatie? Moeilijker...onzeker niet voorspelbaar.	verhalen gekregen. De impact begrijpen, ook in andere situaties. Met collega's wel , met cliënten niet. Orthopedagoog bepaald behandeling. Organisatie is positief maar staat in kinderschoenen.	Ervaringsdeskundige. Kennisdeling mogelijk.	werkdruk op het werk. Daar gaat aandacht aan op. In cliënt contact en besprekingen niet expliciet bespreken. Wel in achterhoofd. Geprobeerd om feedback te geven aan manager voortkomend uit frustratie over behandeling eigen familielid (ervaring).	afstand t.a.v. gedetineerden. Zorg om veiligheid van collega's en mezelf. " Het is een klein wereldje".	incidenteel.
Opmerkingen.		Ik dacht dat ik veroordeeld zou worden maar dat is uiteindelijk niet gebeurd.	Van twee kanten angst: angst om te vragen (wat veroorzaak ik?) en angst om te vertellen (wie zit er op mijn verhaal te wachten?). Ervaringsdeskundigen zijn SPH-ers met een pluspunt.	Wil ervaringskennis benutten, ook profileren maar niet daarmee geïdentificeerd worden. SPH-er worden.	Eigen verhaal vertellen is moeilijk. In hoeverre ben je je er al van bewust? Is proces	De ervaringen hebben me gemaakt wie ik ben. Vind ik niet iets om te vertellen.. en weer verder te gaan". Kennis van iemand die heeft vastgezeten.. een verslaafde, die krijg je anders nooit.	

Bijlage 2:

Uitwerking onderzoeksresultaten per item en frequentie (N=10)

Topic:	Onderzoeksresultaat	Aantal keer genoemd
de studenten	Angst	7
	wantrouwen	7
	Semi-open.	1
	Kwetsbaarheid	5
	Reactie was normaal	2
	Toen durfde ik het ook	1
	Een dag/ week geeft geen band. waardering voor ervaringsverhalen mijn verhaal is niet erg genoeg.	3
	Vertrouwen Heeft tijd nodig.	2
	1 op 1 meer vertellen dan in grote groep	3
	Actief vragen om verhalen? ..angst om te kwetsen	4
		1
de invloed van de docent	veiligheid bieden door proces begeleiden	5
	Eigen ervaringen zijn subjectief. Docent moet dit toelichten in belang van veiligheid van de student	3
	vangnet voor heftige reacties	2
	Niet pushen maar antenne hebben (sensitief)	2
	Geheimhouding borgen/ veiligheid bewaken	6
	Openheid belonen	2
	Evt. 1 op 1/subgroep	1
	Het belangrijk vinden	1
	Meedoen	3
Het leereffect van het delen van kennis	Studenten niet onderschatten	1
	Ik kijk nu anders tegen haar aan (pos.) en denk dat ze ook zo tegen mij aankijken	3
	Het leereffect is zeer groot voor de ander. Maar ik ga er zelf ook weer over denken.	4
	Meer bewust van de impact	2
	Echte' verhalen zijn anders dan boek.	2
	kritisch geworden over gemaakte keuzes prive en werk.	3
	De combinatie van theorie, werkervaring en ervaringskennis is erg sterk.	3
	Begrip gekregen voor cliëntsituatie	2
	Opleiding is geen therapie Confronterend en veroorzaakt crisis.	1
De transfer met het werkveld	Voor individuele student zelf: moeilijk omdat iedere situatie weer anders is	3
	Collega's reageren wisselend.	2

	Wordt wel positief ontvangen. Organisatie? moeilijker...onzeker Meer aandacht gekregen voor de betekenis van verhalen De impact begrijpen, ook in andere situaties. Met collega's wel , met cliënten niet. (keuzes maakt de expert). Organisatie is positief maar staat in kinderschoenen. Lastig in verband met veiligheid(professionele afstand t.a.v. cliënten.	2 3 3 4 2 4 1
Opmerkingen	Ik dacht dat ik veroordeeld zou worden maar dat is uiteindelijk niet gebeurd. Van twee kanten angst: angst om te vragen (wat veroorzaakt ik?) en angst om te vertellen (wie zit er op mijn verhaal te wachten) Ervaringsdeskundigen zijn SPH-ers met een pluspunt. Wil ervaringskennis benutten, ook profileren maar niet daarmee geïdentificeerd worden. SPH-er worden. Eigen verhaal vertellen is moeilijk. In hoeverre ben je er al van bewust? Het is een proces Heeft me gemaakt wie ik ben. Vind ik niet iets om te vertellen en weer verder te gaan. Deze kennis van iemand die heeft vastgezeten.. een verslaafde, die krijg je anders nooit.	1 4 2 1 1 3 2 3

Bijlage 3.

Antwoorden op deelvragen en conclusie hoofdvraag.

Dit onderzoek kent 1 onderzoeksvraag en 4 deelvragen.

Deelvraag 1. Hoe waarderen studenten met ervaringskennis het onderwijs waarin zij hun ervaringen kunnen delen?

Studenten staan in beginsel positief tegenover het delen van hun ervaringskennis. Waar het leren van anderen hun grote belangstelling heeft, ligt het delen van eigen ervaringen soms moeilijker. De mate waarin ze daar moeite mee hebben hangt samen met de aard van de ervaringskennis en met de reacties die daarop in het verleden zijn gekregen. De impact van eerdere negatieve ervaringen lijkt groot te zijn. Pestgedrag uit het verleden of buitensluiting hebben sporen achtergelaten die maken dat een groep studenten met negatieve ervaringen angst hebben voor herhaling en daardoor angst hebben om hun ervaringen te delen. Studenten zijn positief over de ervaring wanneer tijdens de les deze angst ongegrond blijkt te zijn.

Het horen van ervaringsverhalen, die soms zeer ingrijpend of emotioneel kunnen zijn, veroorzaakt bij een aantal studenten twijfel: 'is mijn verhaal wel goed genoeg?'. Het beeld lijkt makkelijk te ontstaan dat alleen ervaringskennis op het gebied van psychiatrie of verslaving relevant is.

Naast positieve reacties zijn er ook andere reacties: Studenten geven aan dat door het horen of delen van verhalen pijnlijke herinneringen weer naar boven komen, soms heftiger dan verwacht. Dit wordt als zwaar ervaren maar dat is niet hetzelfde als negatief. Negatieve ervaringen komen voor onder studenten die van hun groepsleden grotere openheid hadden verwacht. Zij zijn teleurgesteld in de respons van de groep op hun verhaal, hadden verwacht dat anderen dezelfde (moeilijke) stap zouden nemen als zij.

Voor het delen van ervaringskennis lijkt het initiatief bij de student of de docent te liggen. Studenten durven elkaar niet goed te bevragen omdat ze bang zijn voor een onverwachte of onbedoelde reactie. Studenten met ervaringskennis hebben hier begrip voor maar vinden het tegelijkertijd jammer en nodigen uit tot het beantwoorden van vragen.

Opmerkelijk is de huivering om ervaringskennis te delen onder medewerkers van justitiële instellingen met groepsleden die zelf gedetineerd zijn geweest of familie/ bekenden hebben die gedetineerd zijn, of zijn geweest. Deze twee werelden lijken sterk gescheiden. Het delen van ervaringen in elkaars aanwezigheid is een moeilijk te nemen stap. Medewerkers van justitie vrezen kwetsbaarheid voor zichzelf of collega's doordat de gedeelde kennis tegen hen, of de collega's, gebruikt kan gaan worden. De overtuiging bestaat dat veel gedetineerden en ex-gedetineerden in een kleine sociale kring leven en dat persoonlijke verhalen daardoor snel rond kunnen gaan.

Deelvraag 2 Hoe waarderen studenten de ervaringskennis van medestudenten in het onderwijs?

Studenten waarderen de ervaringskennis van groepsleden in hoge mate. Studenten die door hun leerstijl moeite hebben met het leren vanuit theorie, geven aan ervaringskennis een waardevolle aanvulling te vinden op hun praktijkkennis om zo de theorie ook beter te begrijpen. Studenten realiseren zich dat ze verhalen te horen krijgen die ze anders niet snel zouden horen. Ze waarderen dit als bron van kennis maar ook als bron van bezinning. Studenten geven aan zich door de verhalen beter te bezinnen op de impact van ervaringen op de persoon zelf, de omgeving en ook op de duur daarvan.

Hoewel de ervaringskennis gewaardeerd wordt kunnen ervaringen soms tot 'moeilijk' gedrag leiden en dat kan dus ook bij studenten het geval zijn. Hier ontstaat soms een intern conflict bij

medestudenten. Enerzijds is er blijheid met het kennis maken met gedrag, en de kans om te oefenen om daar professioneel mee om te gaan. Anderzijds zijn daar ook de eigen gevoelens zoals irritatie of ongeduld. Het is soms moeilijk om daar voortdurend 'professioneel' mee om te gaan, zeker wanneer je niet als professional aan het werk bent.

Deelvraag 3 Welke invloed heeft de leeromgeving op de bereidheid bij studenten om hun ervaringskennis met andere studenten te delen?

Definiëring van de leeromgeving is voor het beantwoorden van deze vraag van belang. De De-Du studenten studeren in een leeromgeving waar zowel de opleiding als het werk een rol in spelen. Vanuit de opleiding ligt de focus gemakkelijk nadrukkelijk op het onderwijs op school. Daarmee wordt een deel van de leeromgeving over het hoofd gezien. Studenten geven aan dat het bezoeken van de school een wekelijks terugkerend ritme geeft maar dat dit te weinig is om tot grote vertrouwelijkheid te komen. Dat is mogelijk maar dat vraagt een langere tijd. Studenten geven aan bereid te zijn hun verhaal te delen... mits ze zich veilig genoeg voelen. In het eerste jaar hebben een aantal studenten dat punt nog niet bereikt.

Veiligheid is het sleutelbegrip. Studenten geven aan dat zij in hun leeromgeving veiligheid willen ervaren alvorens zelf hun verhaal te willen vertellen. Ook durven ze dan meer te vragen. Studenten beschrijven een veilige leeromgeving als een omgeving waarin duidelijke afspraken over geheimhouding zijn, waar naar hun verhaal wordt geluisterd, waar hun ervaring niet ter discussie staat of waar ze door een docent of groepsgeenoot worden 'verbeterd'.

Wanneer op het werk geen, of weinig ruimte is om ervaringskennis te delen, dan heeft dat een negatieve invloed op de bereidheid om kennis te delen. Het is niet zo dat de student dat dan niet zou willen, maar de student ziet minder mogelijkheden omdat hij te maken krijgt met twee conflicterende 'waarheden'.

Deelvraag 4 Welke invloed heeft het pedagogisch-didactisch handelen van een docent op de leeromgeving?

De invloed van de docent richt zich op het pedagogisch/didactisch handelen in de klas, maar ook op de leeromgeving en daarmee ook op de instellingen waar de studenten werken.

De docent heeft invloed op de veiligheid in de groep als geheel, maar ook die van de individuele student. In de groep kan de docent veiligheid bieden door afspraken te maken, uitleg te geven over de betekenis van ervaringskennis maar ook over de kwetsbaarheid van studenten en de zorgvuldigheid waarmee daarmee omgegaan moet worden. De docent kan leergesprekken begeleiden door studenten uit te nodigen, af te remmen of te stimuleren, waar nodig. Ook kan de docent waardering uitspreken voor het delen van ervaringen. De docent kan het leerproces coachen door de studenten van elkaar te laten leren. De docent kan de individuele student beschermen tegen inadequate vragen vanuit de groep maar ook opvangen of verwijzen indien daar bij de student behoefte aan is. Door coachend lesgeven creëert de docent kenniscirculatie en stimuleert hij het groepsproces. Kenniscirculatie is een opleidingsbelang, een positief groepsproces is van belang voor de leeromgeving.

Richting het werkveld heeft de docent samen met de coördinatoren van de opleiding, invloed op de bereidheid om zowel ervaringskennis ter sprake te brengen en na te denken over de toepassing in het werk, als ook over de houding t.o.v. de beroepsgroep van ervaringsdeskundigen.

Conclusie met betrekking tot de onderzoeksvraag: *Hoe kenmerken Studenten SPH Deeltijd Duaal een leeromgeving waarin ervaringskennis van studenten benut kan worden als kennisbron ten gunste van het leerproces van zowel studenten met als zonder ervaringskennis, in het programma van de opleiding SPH Deeltijd-Duaal.*

Studenten kenmerken deze als een omgeving waarin zij zich veilig genoeg voelen om hun ervaringen te delen. De veiligheid wordt bewaakt door de docent maar gecreëerd door zowel de groepsgenoten als het werkveld.

De docent is naast bewaker van de veiligheid ook de bewaker van het leerproces. Hij doet dit door coachend aanwezig te zijn. Hij stimuleert groepsprocessen maar eveneens heeft hij aandacht voor het individuele proces in de student. Ook de individuele student coacht hij en vangt hij op, indien gewenst.

Omdat de leeromgeving zich ook buiten de opleiding bevindt is wederzijdse bekendheid met elkaars inzichten, mogelijkheden en onmogelijkheden van belang om gezamenlijk op te trekken in het belang van het leerproces van de student.

Bijlage 4: Vragenlijst

Beste student,

De papieren die voor je liggen vormen samen een vragenlijst. Deze vragenlijst is een onderdeel van mijn onderzoek voor de opleiding die ik volg: Master Learning en Innovation. Ik richt mijn onderzoek op het gebruik van ervaringskennis in het onderwijs en onderzoek hiervoor het leerklimaat op school. Ervaringskennis is de kennis die je hebt gekregen uit eigen ervaring, bijv. als cliënt in een hulpverleningstraject of de ervaring die je hebt gekregen omdat bijv. een familielid opgenomen is geweest. Ervaringskennis wordt op onze school gezien als een volwaardige bron van kennis. Het delen en leren van ervaringen vinden we belangrijk.

Voor dit onderzoek maak ik gebruik van onderzoekslijsten die gebruikt worden bij een groot landelijk onderzoek dat momenteel uitgevoerd o.l.v. Dr. Peer van der Helm. Meer informatie hierover kun je vinden op de site van Hogeschool Leiden: <http://www.hsleiden.nl/lectoraten/residentiele-jeugdzorg/leerklimaat>.

Hieronder staat een schema waar ik codes uit ga halen om later informatie terug te kunnen vinden (dit hoort bij onderzoek). Jouw naam zal echter niet in het onderzoek terug te vinden zijn. De vragenlijsten zullen anoniem worden verwerkt.

Naast deze vragenlijst gaan ook een aantal studenten geïnterviewd worden. Als je aan het interview mee wil werken, zou je dat dan willen aangeven op dit formulier door het vakje hieronder aan te kruisen? Alleen dan hoeft je je naam in te vullen.

Alvast reuze bedankt voor je medewerking.

Maarten Borneman



Ja, ik wil wel meedoen aan een interview over het leerklimaat in onze opleiding.

Naam:

Stamgroep:

SVP invullen: (de eerste twee vakken zijn al ingevuld)

Hogeschool	Windesheim	
Opleidingstype	01 Deeltijd of Duaal 02 Voltijd	X O
Opleiding	01 SPH 02 MWD 03 Pedagogiek	X O O
Uitstroomdifferentiatie Als je hierover twijfelt kun je kiezen voor de richting die het meest aansluit bij jouw werkplek.	01 Jeugd en gezin 02 Gehandicaptenzorg 03 Psychiatrie en Verslaving	O O O
Huidige fase van de opleiding	01 Major 1 en 2 02 Major 3 03 Minor 1 04 Major 4 05 Major 5 06 Minor 2 07 Major 6	O O O O O O O
heeft ervaringskennis die in het werkveld bruikbaar kan zijn	01 Ja 02 Nee 03 Twijfel	O O O

Bijlage 4: valideringsversie leerklimaat

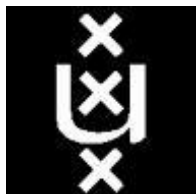
Vragenlijst voor **Studenten SPH Dt-Duaal**

In te vullen door medewerker:

Datum van vandaag: ____ - ____ - ____

Instellingen: _____

Windesheim



Forensische Orthopedagogiek / Expertisecentrum Jeugd / Lectoraat Sturing in de Jeugdzorg

Onderzoek: het leerklimaat op school. **Variant: Studenten SPH Deeltijd-Duaal Windesheim**

Contactpersoon Hogeschool Leiden: Peer van der Helm

Contactpersoon Hogeschool Windesheim: Marjorie Beld

E-mail: Helm.vd.p@hsleiden.nl / mhm.beld@windesheim.nl

Contactpersoon Hogeschool Windesheim onderzoek Studenten SPH Deeltijd-Duaal: Maarten Borneman.

Toelichting

Neem de tijd om de vragen en de antwoordmogelijkheden door te lezen. Bij de beantwoording van de vragen is de eerste indruk meestal de beste. Er zijn geen goede of foute antwoorden.

De beantwoording van de vragen vraagt circa 10 minuten van je tijd.

De gegevens van het onderzoek worden absoluut anoniem verwerkt bij de hogeschool.

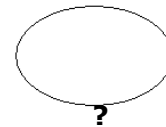
Deze vragenlijst gaat over het leerklimaat in de Stamgroep van de opleiding waar je nu studeert. Eerst geef je rapportcijfers over de onderwerpen die beschreven staan. Daarna omcirkel je de juiste antwoorden bij de vragen die gaan over jouw Stamgroep. Dit kun je doen op de volgende manier:

Voorbeeldvraag:

Ik vind mijn Stamgroepgenoten aardig



waar



niet
waar

Als het antwoord er tussenin zit, omcirkel je het vraagteken. Probeer zo veel mogelijk voor 'waar' of 'niet waar' te kiezen.

Geef een rapportcijfer

	Geef een rapportcijfer (1 is zeer onvoldoende; 10 allerbeste) voor:	Rapport- cijfer	Waarom vind je dit (geef een korte toelichting)?
1.	De ondersteuning die je krijgt van de SLB-er		
2.	Wat je hier leert		
3.	De sfeer in de Stamgroep		
4.	Eerlijkheid in de Stamgroep		
5.	De regels in de Stamgroep		

Omcirkel het juiste antwoord

Sfeer in de Stamgroep

1.	Ik voel mij fijn in de Stamgroep	 waar	?	 niet waar
2.	Wat we doen in de Stamgroep is altijd duidelijk	 waar	?	 niet waar
3.	Ik verveel me vaak in de Stamgroep	 waar	?	 niet waar
4.	Ik vind mijn Stamgroepgenoten aardig	 waar	?	 niet waar
5.	Ik heb vrienden in de Stamgroep	 waar	?	 niet waar
6.	Ze vinden mij aardig in de Stamgroep	 waar	?	 niet waar
7.	Ik vind mijn Stamgroep(genoten) leuk	 waar	?	 niet waar
8.	Ik werk graag samen met mijn Stamgroepgenoten	 waar	?	 niet waar

9.	Er wordt soms fysiek geweld gebruikt in de Stamgroep	 waar	?	 niet waar
10.	Er wordt gepest in de Stamgroep	 waar	?	 niet waar
11.	Er wordt ruzie gemaakt in de Stamgroep	 waar	?	 niet waar
12.	We schelden elkaar uit in de Stamgroep	 waar	?	 niet waar
13.	We pesten elkaar in de Stamgroep	 waar	?	 niet waar
14.	We praten gemeen over elkaar in de Stamgroep	 waar	?	 niet waar
15.	We maken elkaars spullen kapot in de Stamgroep	 waar	?	 niet waar
16.	We lachen elkaar uit in de Stamgroep	 waar	?	 niet waar
17.	Iedereen voelt zich veilig in de Stamgroep	 waar	?	 niet waar

De SLB-er			
18.	De SLB-er is aardig	 waar	 niet waar
19.	De lessen vind ik leuk	 waar	 niet waar
20.	De SLB-er geeft goed les	 waar	 niet waar
21.	De SLB-er luistert naar ons	 waar	 niet waar
22.	De SLB-er helpt bij problemen	 waar	 niet waar
23.	De SLB-er helpt mij als ik het moeilijk vind	 waar	 niet waar
24.	De SLB-er zegt het als ik het goed doe	 waar	 niet waar
25.	De SLB-er heeft tijd voor ons	 waar	 niet waar

26.	De SLB-er is vrolijk	 waar	?	 niet waar
27.	De SLB-er geeft complimenten	 waar	?	 niet waar
28.	De SLB-er vindt lesgeven leuk	 waar	?	 niet waar
29.	Er wordt vaak lawaai gemaakt in de Stamgroep	 waar	?	 niet waar
30.	De Stamgroep is nooit stil	 waar	?	 niet waar
31.	Ik kan niet opletten in de Stamgroep, er is te veel lawaai	 waar	?	 niet waar
32.	Het is rommelig in de les	 waar	?	 niet waar
33.	De les begint altijd meteen	 waar	?	 niet waar

Collega's en school.

34. Mijn collega's komen vaak op school	 waar	?	 niet waar
35. Mijn collega's kennen de SLB-er	 waar	?	 niet waar
36. Mijn collega's vragen hoe het op school gaat	 waar	?	 niet waar
37. Mijn collega's vinden het fijn dat ik op school zit	 waar	?	 niet waar

Vragenlijst 6 Wie ben ik en hoe zien anderen mij

Deze vragenlijst gaat over de wie jij bent, wat je leuk vindt en hoe jij denkt dat anderen jou zien. De bedoeling is dat je het juiste antwoord omcirkelt.

Omcirkel het juiste antwoord

		<i>Hele- maal niet van toepas- sing</i>	<i>Een beetje niet van toepas- sing</i>	<i>Een beetje wel van toepas- sing</i>	<i>Hele- maal van toepas- sing</i>
1.	Ik ben liever met mijn vrienden dan ergens anders	1	2	3	4
2.	Ik doe graag dezelfde dingen als mijn vrienden	1	2	3	4
3.	Ik ben graag in mijn vrije tijd mijn vrienden	1	2	3	4
4.	Ik heb veel overeenkomsten met mijn vrienden	1	2	3	4
5.	Ik doe liever dingen alleen	1	2	3	4
6.	Ik doe graag dingen in mijn vrije tijd met anderen	1	2	3	4
7.	Ik ben graag onder medestudenten	1	2	3	4
8.	Ik heb veel overeenkomsten met medestudenten	1	2	3	4
9.	Ik werk graag op school	1	2	3	4
10.	Ik doe graag dezelfde dingen als de andere studenten op school	1	2	3	4
11.	De studenten op school lijken op mij	1	2	3	4
12.	Ik werk hard op school	1	2	3	4
13.	Ik doe mijn best op school	1	2	3	4
14.	Ik maak mijn werk op school altijd af	1	2	3	4
15.	Ik vind het werken op school leuk	1	2	3	4
16.	Ik haal goede cijfers op school	1	2	3	4

17.	Mijn vrienden vinden dat ik het goed doe op school	1	2	3	4
18.	Mijn leidinggevenden vinden dat ik het goed doe op school	1	2	3	4
19.	De meeste leraren op school vinden dat ik het goed doe	1	2	3	4
20.	Ik ben tevreden met mijzelf	1	2	3	4
21.	Ik vind dat ik er goed uitzie	1	2	3	4
22.	De leraren op school vinden mij oké	1	2	3	4
23.	Mijn vrienden vinden mij oké	1	2	3	4
24.	Mijn Leidinggevenden vinden mij oké	1	2	3	4

Vragenlijst 7. Ervaringskennis

		<i>Hele- maal niet van toepas- sing</i>	<i>Een beetje niet van toepas- sing</i>	Neu- traal	<i>Een beetje wel van toepas- sing</i>	<i>Hele- maal van toepas- sing</i>
1.	Ik vertel graag over mijn persoonlijke ervaringen	1	2	3	4	5
2.	Mijn groepsgenoten hebben aandacht voor mijn persoonlijke ervaringen	1	2	3	4	5
3.	Als groepsgenoten over hun ervaringen vertellen vind ik dat interessant	1	2	3	4	5
4.	De SLB-er moet mij stimuleren om mijn ervaringen te delen.	1	2	3	4	5
5.	De SLB-er moet groepsgenoten stimuleren om naar ervaringen te luisteren	1	2	3	4	5
6.	Ik ervaar geen drempels om over mijn ervaringen te vertellen	1	2	3	4	5
7.	Groepsgenoten spreken vrijuit over hun ervaringen	1	2	3	4	5
8.	De sfeer in de groep nodigt uit om persoonlijke verhalen te delen.	1	2	3	4	5

Tot slot

Het laatste deel van deze vragenlijst bestaat uit een aantal vragen over jouw geslacht, leeftijd, afkomst en hobby's. De bedoeling is dat je de juiste antwoorden aankruist en waar nodig invult. Daarnaast kun je op de volgende bladzijde jouw eventuele opmerkingen op de vragenlijst opschrijven.

Wat is je geslacht?	☐ Man
	☐ Vrouw
Hoe oud ben je?	 jaar
Ben je zelf in Nederland geboren?	☐ Ja
	☐ Nee, in (land invullen)
Is je vader in Nederland geboren?	☐ Ja
	☐ Nee, in (land invullen)
Is je moeder in Nederland geboren?	☐ Ja
	☐ Nee, in (land invullen)
Wat doe je het liefst (meer antwoorden mogelijk)	☐ Niks doen en TV kijken
	☐ Sporten
	☐ Chillen met anderen
	☐ Uitgaan
	☐ Wiet roken
	☐ Iets anders, namelijk:
Hoe lang werk je op je huidige werkplek/ stage ?	0 maanden:
	of
	0 jaren:
Waar werkte je voordat je op je huidige werk/ stage ging werken?	0 geen werk
	0 andere opleiding, namelijk:
	0 andere instelling namelijk:
Welke functie ambieer je in de toekomst?	

HARTELIJK BEDANKT VOOR HET INVULLEN VAN DEZE VRAGENLIJST!!



Hieronder kun je eventuele opmerkingen maken naar aanleiding van deze vragenlijst.

Bijlage 6:

Verklaring van geheimhouding

Verklaring met betrekking tot het onderzoek naar het **Leerklimaat in de opleiding SPH Deeltijd Duaal** door Maarten Borneman, student MLI.

Hiermee verklaart ondergetekende in te stemmen met de volgende voorwaarden:

- a) dat hij geen tot individuele (nog in leven zijnde) natuurlijke personen en rechtspersonen herleidbare gegevens in openbaarheid zal brengen;
- b) dat hij aan de belangen van de opleiding of het werkveld geen nadeel toebrengt;
- c) dat hij geheimhouding zal betrachten van alle gegevens en aan documenten of personen ontleende gegevens welke niet voor publicatie worden vrijgegeven;
- d) dat hij de instelling vrijwaart tegen eventuele aansprakelijkstelling, voortvloeiende uit het verlenen van toegang tot gegevens

Naam:

studentnummer:

Datum:

Handtekening:

Interview leidraad/topiclijst evt. voor onafhankelijke interviewer

Hogeschool Windesheim

Studenten SPH Deeltijd -Duaal

1. Opening

- Kennismaken: vertel je naam, wat je studeert, waarom je aan dit onderzoek deelneemt. Vertel ook dat de informatie vertrouwelijk en anoniem wordt behandeld. Maak hierover afspraken met alle. Aanwezigen. Spreek af dat er geen informatie uit dit gesprek wordt doorgeven aan collega's, leidinggevendenden of studenten binnen de school.
- Doel van dit onderzoek is om in beeld te brengen hoe het is om les te krijgen in een lesgroep waarvan een aantal studenten mogelijk zelf ervaringskennis hebben. Het is de wens van de opleiding dat deze kennis wordt ingebracht tbv het onderwijs.
- Het interview zal ongeveer een uur duren.
- Thema's die tijdens het interview besproken worden:
 - De Studenten.
 - De invloed van de docent.
 - Het leereffect van het delen van ervaringskennis.
 - De transfer met het werkveld.
 - Afronding van het gesprek.
- Toestemming vragen voor video-opname of geluidsopname : de enigen die de opname krijgen te zien of te horen is de onderzoeker. De videocamera of voicerecorder kan ook door participanten zelf uitgezet worden (laten zien).
- Informed consent formulier (geheimhoudingsverklaring) laten ondertekenen.
- Vragen of participanten nog vragen hebben voordat de opname gestart wordt.

2. Vragen

Inleidende vraag :

Waar werk je ? en hoe is het om de opleiding SPH De-Du te volgen?

Over de studenten:

De uitkomsten van de vragenlijsten laten zien dat studenten het over het algemeen interessant vinden om te luisteren naar de ervaringen van klasgenoten. Ook geven ze aan dat ze het interessant vinden om naar ervaringen van anderen te luisteren. Toch ligt volgens de vragenlijsten het enthousiasme om over eigen ervaringen te vertellen lager.

- Hoe zou dat het bovenstaande te verklaren kunnen zijn?
- Denken jullie dat alle studenten die ervaringskennis hebben hun ervaringskennis ook delen? Kun je dat toelichten?
- Zou de sfeer in de groep invloed hebben op het wel of niet delen van ervaringskennis? Zo ja, hoe?

Over de invloed van de docent:

Docenten kunnen de sfeer in een groep beïnvloeden.

- Vinden jullie dat docenten een rol hebben om een sfeer te krijgen waarin studenten hun ervaringskennis delen?
- Hou zouden jullie die sfeer omschrijven?

Welke “pedagogische en/ of didactische interventies” zijn ‘helpend’ om ervaringskennis ter sprake te brengen? En welke juist niet? (Evt. uitleggen wat hiermee bedoeld wordt.)

- Op welke wijze kan een docent een stimulerende of juist remmende rol spelen?

Over het leereffect van het delen van ervaringskennis:

- Is het horen van andermans verhalen ondersteunend aan jullie leerproces? Op welke manier?
- Is het vertellen van je verhaal ondersteunend aan het eigen leerproces? Wat leer je ervan?
- Zij jullie mensen met ervaringskennis anders gaan zien? Wat zie je nu anders?
- Ben je jezelf anders gaan zien? Kun je dit toelichten?

Over de transfer met het werkveld (essentieel bij deeltijd-duaal studeren):

- Kunnen jullie op je werkplek over eigen ervaringen praten? Kun je dit toelichten?
- Is er op je werkplek gelegenheid om over de betekenis van ervaringskennis te praten? Waar merk je dat aan?
- Kunnen jullie op je werk toepassen (tbv cliënten) wat je zelf of op school, vanuit ervaringskennis hebt geleerd? Hoe reageren collega's daarop? Of het management?

3. Afronding van het gesprek

- Zijn er vragen of opmerkingen n.a.v. dit gesprek?
- Bedanken voor het gesprek.
- Uitleggen dat er een gespreksverslag om te laten beoordelen/ corrigeren door de participanten, wordt geschreven.