

Effecten van reflectieonderwijs in een competentiegericht curriculum

Drs. M.A. Schaub-de Jong
(m.a.schaub@home.nl) is
werkzaam bij de
Hanzehogeschool Groningen,
Academie voor Gezondheids-
studies, Afdeling Logopedie.

De effecten van reflectieonderwijs in een competentiegericht onderwijs zijn kwalitatief onderzocht door verslagen van studenten over hun persoonlijk ervaren leren, te analyseren. In het eerste jaar bleken studenten vooral leerpunten te hebben op het persoonlijke vlak. Bij de tweedejaarsstudenten werden daarnaast leerpunten op het terrein van beroepsmatig functioneren gevonden. In beide jaren is dit in overeenstemming met het doel van het onderwijsprogramma. Voorzichtig kan gesteld worden dat er evidence is voor de effecten van het reflectieonderwijs.

De karakterisering van leerpunten in kernlabels en dimensies biedt een mogelijkheid tot de vorming van een schaal die in de toekomst in kwantitatief onderzoek kan worden gebruikt.

INLEIDING

In de opleiding logopedie van de Hanzehogeschool Groningen (Academie voor Gezondheidsstudies) worden studenten opgeleid volgens een competentiegericht curriculum. Er worden drie competentiegebieden onderscheiden met in totaal 22 competenties. Het onderwijs wordt gestructureerd door een opbouw vanuit vijf leerlijnen: integrale en conceptuele leerlijn, de praktijkleerlijn, de reflectieleerlijn en de studieloopbaan. In de reflectieleerlijn wordt gewerkt aan competenties 'samenwerken', 'professionalisering' en 'intercollegiale toetsing'. Deze competenties worden ook getoetst. Het doel van de reflectieleerlijn is dat de student leert kijken naar het eigen leer- en ontwikkelingsproces. Daartoe leert de student om persoonlijke aspecten onder woorden te brengen, verantwoording af te leggen voor het eigen handelen en het eigen handelen in relatie te brengen met het toekomstige beroep.

Tijdens het reflectieonderwijs maken eerstejaarsstudenten vaak opmerkingen als: 'Wat is het nut van reflectie?' of 'Wat voegt het toe om logopedist te worden?' Daarentegen zeggen studenten in het tweede studiejaar vaker dat ze de reflectieleerlijn 'toch wel nuttig vinden'. Hiermee wordt een essentieel punt aangegeven. Er is namelijk geen duidelijk antwoord te geven op de vraag wat het effect is van reflectieonderwijs op de professionaliseringsontwikkeling van studenten logopedie.

De opmerkingen van de studenten en de beperkte hoeveelheid onderzoek dat zich richt op effecten van reflectieonderwijs, vormden de aanleiding om een kwalitatief onderzoek uit te voeren onder eerste- en tweedejaarsstudenten logopedie aan de Hanzehogeschool.

Uit onderzoek van Driessen, Overeem, Van Tartwijk, Van der Vleuten en Muijtjens (2006) blijkt dat reflecteren zich vooral richt op het bewustwordingsproces van studenten, dat vorm krijgt in het verkrijgen van inzicht in en het zoeken naar interne en externe verklaringen voor hun gedrag. Ook anderen benadrukken dit bewustwordingsproces, maar voegen daar nog een morele component aan toe (Verkerk, Lindemann, Maekelberghe, Feenstra, Hartoungh & De Bree, 2004; Verkerk, De Bree & Jaspers, 2005). In het bewustwordingsproces wordt nadrukkelijk gekeken welke waarden een rol spelen. Korthagen (1998) zegt dat reflectie leidt tot bewustwording van wat essentieel is, en wezenlijk voor de persoon. Door Mansvelder-Longayroux, Beijlaard en Verloop (2002) en door Van Velzen (2004) worden soortgelijke beschrijvingen gegeven. Er is dus wel een zekere consensus over wat het doel van reflecteren is. In het reflectieonderwijs van de opleiding logopedie wordt er eveneens naar gestreefd dat de studenten zich bewust worden van zichzelf, en van de relatie tussen het eigen gedrag en dat van de ander.

Er bestaat echter twijfel of de vaardigheid 'reflecteren', zoals hiervoor beschreven, wel bereikt wordt. Uit divers onderzoek blijkt er veelal sprake te zijn van een verslaglegging en een zakelijke analyse, waarbij weinig op persoonlijke elementen wordt ingegaan (Mansvelder-Longayroux e.a., 2002; Van Velzen, 2004; Driessen e.a., 2006). Diverse auteurs doen suggesties om de gewenste wijze van reflecteren te bevorderen. Driessen, Overeem, Van Tartwijk, Van der Vleuten en Muijtjens (2005) bepleiten om het reflectieproces van studenten intensief te begeleiden. Van belang hiervoor zijn coaching door de docent en relevante ervaringen van studenten die hen aanzetten tot reflectie. Ook Mansvelder-Longayroux e.a. (2002) betogen in hun onderzoek dat het stimuleren van begeleiding rond reflectieprocessen van belang is om de effecten hiervan te verbeteren.

DE REFLECTIELEERLIJN AAN DE HANZEHOGESCHOOL

In de ontwikkeling van reflectieonderwijs in de Groningse opleiding logopedie is steeds uitgegaan van een intensieve begeleiding en een strakke structuur. Niet zozeer de opbouw en het assessment van een portfolio staan centraal, maar het trainen van specifieke vaardigheden wordt benadrukt, zoals het expliciteren, concretiseren, analyseren en vragen stellen over ervaringen van studenten, het generaliseren en het kunnen leggen van de link naar de beroepspraktijk. Deze vaardigheden zijn afgeleid uit de methodiek van supervisie (Siegens & Haan, 1988).

Trainen van reflectievaardigheden

Een belangrijk onderdeel van de reflectieleerlijn is het schriftelijk en mondeling reflecteren.

De training geschiedt in twee uur durende bijeenkomsten in kleine groepen van ongeveer tien studenten en vindt iedere veertien dagen plaats gedurende een studiejaar. Hiervoor worden in de eerste jaren thema's aangereikt zoals functioneren in groepen, assertiviteit en waarden en normen van kinderen, omgaan met ernstig zieke cliënten. Later worden deze thema's gaandeweg vervangen door eigen ervaringen uit stages en wordt de rol van de student als beginnend beroepsbeoefenaar veel belangrijker. Zowel tijdens als na de reflectiebijeenkomsten wordt geoefend. Een thema wordt theoretisch uitgewerkt door middel van discussie, visualisatie en/of spel. De studenten schrijven naar aanleiding van het thema van de bijeenkomst een reflectieverslag. Als methodiek hiervoor wordt het zogenoemde ABC-model gebruikt (De Bie & De Kleijn, 2001). In de eerste stap beantwoorden de studenten de vraag 'wat is er aan de hand, gegeven de situatie?'. Hier beschrijven de studenten wat hen heeft geraakt in de bespreking van een thema 'waarden en normen van kinderen'. In de tweede stap reflecteren studenten op datgene wat voor hen betekenisvol is: ze analyseren hun eigen gedrag door hun gevoelens en gedachten die zich tijdens de bespreking van een thema hebben voorgedaan, te concretiseren en te expliciteren. Door zichzelf vragen te stellen over deze gevoelens en gedachten worden studenten gestimuleerd ze te verklaren. Ook maken de studenten in dit gedeelte generalisaties naar eerdere of andere ervaringen. Tevens proberen zij de link te leggen naar de toekomstige beroepspraktijk. In de derde stap beschrijven de studenten conclusies, voornemens en/of zelfinzichten. De reflectieverslagen worden van feedback voorzien door de docent en medestudenten (peerassessment).

De eerstejaarsstudenten schrijven twee keer per jaar een leerverslag, waarin zij over hun persoonlijk ontwikkelingsproces reflecteren ten aanzien van samenwerken, professionalisering en intercollegiale toetsing. Over dit verslag vindt een gesprek plaats met de reflectiedocent. Aan het einde van het eerste jaar geeft de student een overzicht van het persoonlijk leren gedurende het gehele jaar. De tweedejaarsstudenten schrijven vier keer per jaar een leerverslag. Door het schrijven van reflectieverslagen na elke bijeenkomst worden de studenten gestimuleerd te leren bewust te reflecteren.

Meting van het effect van het trainen van reflectievaardigheden

Beschouwing van de literatuur leert dat er nauwelijks meetinstrumenten zijn om de effecten van competentiegericht reflectieonderwijs vast te stellen. Er zijn geen valide en betrouwbare meetinstrumenten en er zijn geen criteria waarmee de effecten van competentiegericht reflectieonderwijs vastgesteld kunnen worden.

Van der Camp, Vernooij-Dassen, Grol en Bottema (2006) beschrijven een assessment waarmee professioneel gedrag op individueel niveau gemeten kan worden. Dit assessment is gevalideerd en op uitvoerbaarheid getoetst. Er worden vier vormen van professionaliteit onderscheiden, te weten (1) professioneel gedrag naar de patiënt, (2) professioneel gedrag naar andere professionals, (3) publieke professionaliteit en (4) professioneel gedrag naar zichzelf. Daarmee worden mogelijke criteria aangedragen voor het meten van de effecten van reflectieonderwijs. In ander onderzoek, dat zich richt op de wijze van invulling van het concept professionaliteit, vormt de vaardigheid 'reflecteren' een onderdeel van de professionele houding (Arnold, 2002) en reflectieve professionaliteit (Verkerk e.a., 2005). Toch wordt in deze betogen niets vermeld over de effecten van reflectie. In andere literatuur wordt wel onderzoek beschreven naar de

effectiviteit van reflectie (Mountford & Rogers, 1996) of naar de manier waarop het niveau van reflectie is vast te stellen (Wong, Kember, Chung & Yan, 1995). In beide onderzoeken wordt wel de kracht van het onderwijskundige proces vastgesteld (Wong e.a., 1995). Tevens wordt gesteld dat de claims, die gedaan worden over het nut en de effecten van reflectieonderwijs als middel om de theorie en de praktijk te integreren, meer gebaseerd zijn op het theoretische debat hierover dan op empirisch onderzoek (Nicholl & Higgings, 2004).

ONDERZOEK BINNEN DE OPLEIDING LOGOPEDIE

Om meer zicht te krijgen op de effecten van reflectieonderwijs binnen de opleiding logopedie is onderzoek verricht. De voorgaande analyse en uitspraken van studenten hebben tot de volgende vraagstelling geleid:

Wat is het effect van het reflectieonderwijs ten behoeve van het professionaliseringsproces van de student en welke criteria zijn bruikbaar om de effecten te evalueren?

Hiertoe is aan eerste- en tweedejaarsstudenten gevraagd inzicht te verschaffen in het persoonlijk leren in de reflectieleerlijn.

Method

Gegeven de beperkte theorievorming en onduidelijke criteria met betrekking tot de effecten van reflectieonderwijs is gekozen voor kwalitatief onderzoek (Smaling & Maso, 1998).

Materiaal

Van de eerstejaarsstudenten zijn vijf van de tien groepen benaderd met de vraag of ze een gedeelte van het eindverslag beschikbaar wilden stellen voor onderzoek; van de tweedejaars zijn drie van de negen groepen benaderd. Deze groepen zijn allemaal door één docent begeleid. Hiervoor is gekozen om variatie in de begeleiding, die het leerproces kan beïnvloeden, te beperken. In totaal zijn 85 studenten benaderd: 50 eerstejaars- en 35 tweedejaarsstudenten. De onderzoeksvraag is in de laatste bijeenkomst van de reflectiegroepen mondeling door de docent gesteld en toegelicht. De toelichting bestond daaruit dat de studenten gevraagd werd zo breed mogelijk de vraag te beantwoorden en zich niet alleen te richten op de inhoud van de competenties behorende bij de reflectieleerlijn. De beantwoording geschiedde voor de eerstejaars als het toch al verplichte onderdeel van het eindverslag. De tweedejaarsstudenten hebben de beschrijving van hun persoonlijk leren gedurende het tweede jaar als extra onderdeel aan hun eindverslag toegevoegd. Verder werd duidelijk aangegeven dat de beantwoording van de onderzoeksvraag geen consequenties zou hebben voor de beoordeling van het eindverslag. De studenten zijn volledig vrij gelaten in hun verdere uitwerking van hun antwoord op de onderzoeksvraag.

Analyse

De verslagen van de studenten zijn in acht stappen geanalyseerd (Baarda, De Goede & Theunissen, 2001): (1) relevantie in relatie tot de onderzoeksvraag; (2) opsplitsing van relevante tekst in fragmenten die slechts één onderwerp bevatten; (3) labeling van de tekstfragmenten (= het voorzien van naam) in relatie tot de onderzoeksvraag; (4) ordening van de gelabelde tekstfragmenten naar kernlabel, dimensie of lading; (5) geldigheid van de labeling door middel van een controle-labeling op het tweede deel van tekstfragmenten; (6) definiëring van de kernlabels (voor het ontstaan van het begrip-kader is de geraadpleegde literatuur ten aanzien van het doel van reflecteren leidend geweest); (7) vaststelling van de intersubjectiviteit door een andere onderzoeker; en (8) beantwoording van de onderzoeksvraag.

Om een inzicht te krijgen in het belang van labels is het aantal uitspraken per label geteld.

Om te voorkomen dat de resultaten te veel gekleurd zouden worden door de persoon van de onderzoeker is er overleg geweest met de coördinator professionalisering van de opleiding Tandheelkunde Groningen. In een eerste overleg zijn de onderzoeksopzet en de probleemstelling besproken. In een later stadium is het labelingsysteem bijgesteld doordat deze collega twintig tekstfragmenten verdeeld over de beide studiejaar had gelabeld en er verschillen optraden in het onderbrengen van de gelabelde tekstfragmenten bij de kernlabels.

RESULTATEN

Respons

In totaal hebben 77 van de 85 studenten toegestemd deel te nemen aan het onderzoek; van de eerstejaarsstudenten hebben 49 van de 50 studenten meegedaan, van de tweedejaars 28 van de 35 studenten. De redenen om niet mee te doen zijn onbekend. De tekst uit het eindverslag van de studenten varieerde van een halve tot tweeënhalve pagina.

In 45% van de tekstfragmenten meldden studenten dat ze, ondanks het lerende effect, een weerstand signaleerden tegen het schrijven van reflectieverslagen, tegen het zich open opstellen in de groep en tegen het leren betekenis geven aan de eigen ervaring.

Labeling

De labels zijn gecombineerd onder een beperkt aantal categorieën met een min of meer gelijke betekenis: kernlabels. Van de 77 geselecteerde fragmenten was één fragment niet geschikt om te labelen. Ten behoeve van nuanceringen van betekenis zijn binnen kernlabels dimensies onderscheiden (zie tabel 1 en 2 op p. 234 en 235).

Zowel het eerste jaar als het tweede jaar konden drie dezelfde kernlabels worden toegerekend: (1) Jezelf als persoon, (2) Jezelf in relatie met anderen, en (3) Jezelf als beroeps-beoefenaar. Wel verschilden de dimensies per jaar.

In de geselecteerde teksten deden de eerstejaarsstudenten 296 keer (gemiddeld 6,04 per student, standaarddeviatie 3,81) een uitspraak over hun persoonlijk leren, zoals:

Tabel 1 jaar 1: N= 0, respons = 49, totaal aantal tekstfragmenten: 296

kernlabel	dimensies	
Jezelf als persoon (totaalscore 107) <i>professioneel gedrag naar jezelf</i>	Bewustwording van jezelf	(61)
	Zelfinzichten	(46)
Jezelf in relatie met anderen (totaalscore 47) <i>professioneel gedrag naar andere professionals</i>	Bewust worden van de ander	(17)
	Omgaan met verschillen	(30)
Jezelf als beginnend beroepsbeoefenaar (totaalscore 144) <i>professioneel gedrag naar jezelf</i> <i>professioneel gedrag naar de patiënt</i>	Vaardighedendimensie	(109)
	Beroepsdimensie	(35)

'...tijdens reflectie dit jaar mijzelf wel ontwikkeld heb, en dat ik heel veel nieuwe dingen over mezelf geleerd heb waar ik me voor reflectie nog niet echt van bewust was, omdat ik nooit iets deed met gevoelens en emoties die ik had...'

Voor jaar 1 betekende dat het volgende (zie tabel 1). Het kernlabel *Jezelf als persoon* was onder te verdelen in twee dimensies. In *Bewustwording van jezelf* (1) doet de student uitspraken over het proces van bewustwording van zichzelf als persoon. In de dimensie *Zelfinzichten* (2) gaat het om uitspraken waar de student zelfinzichten noemt die hem of haar expliciet zijn opgevallen en een voorwaarde vormen om in de reflectiegroep je open op te stellen. Het hiervoor vermelde tekstfragment werd geplaatst onder kernlabel *Jezelf als persoon* en onder dimensie *Bewustwording van jezelf*.

Het tweede kernlabel *Jezelf in relatie met anderen* heeft eveneens twee dimensies. In de eerste gaat het om uitspraken inzake *Bewust zijn van zichzelf in relatie tot een groepsgeenoot*. '...Ik sta meer open voor samenwerking en wil minder snel dingen overnemen en op mijn manier doen. Ik doe vaak mee met discussies in de groep en ik geef vaak mijn mening, maar laat anderen ook aan het woord.' Andere uitspraken behoren tot de tweede dimensie *Omgaan met verschillen*. Een student schreef hierover: '... dat iedereen weer een andere communicatiestijl heeft en wat dat betekent, en daardoor krijg je er een beeld van dat andere mensen weer anders met de dingen omgaan, en dat helpt je weer om te gaan met deze verschillen.'

Ook in het laatste kernlabel *Jezelf als beginnend beroepsbeoefenaar* kent twee dimensies: een *Vaardighedendimensie* en een *Beroepsdimensie*. In de *Vaardighedendimensie* gaat het om uitspraken over vaardigheden die studenten ontwikkelen tijdens het eerste jaar en die samenhangen met de uitoefening van het beroep. De uitspraken in de *Beroepsdimensie* zijn gerelateerd aan de beroepshouding van de logopedist. Een student schrijft: 'Vooral de Roos van Leary vond ik heel zinvol omdat je later als logopediste ook tegen verschillende gedragen tegenkomt en je nu weet hoe je jezelf moet gedragen om het gedrag van die ander te veranderen...'

Tabel 2 jaar 2: N=35, respons = 28, totaal aantal tekstfragmenten: 192

kernlabel	dimensie	
Jezelf als persoon (totaalscore 56) <i>professioneel gedrag naar jezelf</i>	Reflectievaardigheid	(35)
	Zelfontplooiing	(21)
Jezelf in relatie met anderen (totaalscore 57) <i>professioneel gedrag naar andere professionals</i>	Bewustwording van jezelf en de ander	(12)
	Systematische & methodische analyse	(42)
Jezelf als beginnend professional (totaalscore 82) <i>publieke professionaliteit</i> <i>professioneel gedrag naar andere professionals en</i> <i>professioneel gedrag naar de patiënt</i>	Ethische onderwerpen	(29)
	Eigen professionaliteit	(53)

De tweedejaars deden in het totaal 192 keer een uitspraak over hun persoonlijk leren (gemiddeld 6.85 per student, sd 3,00). De dimensies per kernlabel verschilden met het eerste jaar. De frequenties van het eerste en tweede kernlabel zijn vrijwel gelijk. Bij het derde kernlabel *Jezelf als beginnend beroepsbeoefenaar* is de frequentie van uitspraken rond de eigen professionaliteit hoog. Onder de dimensies *Ethische onderwerpen* en *Eigen professionaliteit* zijn uitspraken gegroepeerd die allemaal gekoppeld zijn aan de eigen ontwikkeling in relatie tot het toekomstige beroep: 'Door het bespreken van deze onderwerpen werd ik mij voor het eerst bewust dat ik met zulke dingen ook te maken kan krijgen ... daarmee moet je ook leren omgaan...'

CONCLUSIES EN DISCUSSIE

De resultaten wijzen erop dat de vormgeving van reflectieonderwijs van de opleiding logopedie, en de nadrukkelijke begeleiding van de studenten en de training in reflectieve vaardigheden, gunstige bijdragen lijken te leveren aan het reflectief vermogen. De uitkomsten van de kernlabels en dimensies bevestigen het begrip reflecteren zoals in het reflectieonderwijs van de opleiding logopedie wordt nagestreefd.

Studenten kunnen op een open vraag in ruime mate aangeven wat zij geleerd hebben. Daarbij is een drietal gebieden, aangeduid als kernlabels met daaronder vallende dimensies, te onderscheiden. Deze zijn mogelijk als criteria voor het evalueren van de effecten van reflectieonderwijs te gebruiken.

In dit onderzoek is er nadrukkelijk voor gekozen de onderzochte groepen van één docent te selecteren, omdat de wijze van begeleiding per docent enorm kan verschillen en daarmee ook sterk van invloed kan zijn op de resultaten van het onderzoek. Daar-

mee heeft de docent de rollen gespeeld van: onderzoeker, docent, auteur van het artikel en coördinator van de reflectieerlijn. Hierdoor kan worden beargumenteerd dat niet de effecten van het onderwijs, maar van de begeleiding door de docent/auteur geëvalueerd zijn. De rollen van onderzoeker en docent kunnen elkaar beïnvloed hebben. Dat is in dit kwalitatieve onderzoek acceptabel omdat naast een eerste inzicht in de effecten vooral gestreefd werd naar het ontwikkelen van criteria. Deze verdienen nadere validering. In vervolgonderzoek wordt verder onderzoek verricht naar de invloed van docenten op het leerproces en op de effecten.

Een belangrijk onderdeel van de reflectieerlijn is het schriftelijk en mondeling reflecteren. De student wordt door het schrijven van reflectieverslagen na elke bijeenkomst gestimuleerd bewust te leren reflecteren. Verder krijgt de student gerichte feedback op deze vaardigheid door docent en medestudent. De student wordt daardoor in contact gebracht met wat werkelijk van belang is voor zichzelf en leert te zoeken naar interne en externe verklaringen voor zijn gedrag, hetgeen het verkrijgen van zelfinzicht bevordert. Dit wordt bevestigd door onderzoek van Korthagen (1998), waar aangetoond wordt dat het schrijven van reflecties het leren in hoge mate bevordert en de effecten groot.

Beschouwing van de literatuur gaf aan dat er nauwelijks meetinstrumenten zijn om de effecten van competentiegericht reflectieonderwijs vast te stellen. In het uitgevoerde onderzoek wordt niet duidelijk of de leerervaringen wel of niet bevorderd worden door competentiegericht onderwijs.

In het eerste jaar is de frequentie van opmerkingen over professioneel gedrag naar de patiënt laag. Dit hangt mogelijk samen met het feit dat het onderwijsprogramma daar ook niet op gericht is. In het eerste jaar is de student meer gefocust op zijn persoonlijke ontwikkeling, al dan niet in relatie tot zijn medestudent. Het verschil tussen de uitspraken van de eerste- en tweedejaarsstudenten zou als volgt te duiden kunnen zijn. In het eerste jaar worden persoon en beroep als verschillende entiteiten ervaren. In het tweede jaar neemt de integratie van persoon en beroep toe: 'Wat ik allemaal geleerd heb, dan zijn het vooral de dingen die samenhangen met mij als logopedist.'

In het tweede jaar is de score van het kernlabel *Jezelf als beginnend professional* (tabel 2) relatief hoog. In dit jaar wordt de uitoefening van het beroep belangrijker omdat studenten intern stage gaan volgen en in die hoedanigheid in contact komen met het behandelen van cliënten.

De gevonden kernlabels bieden de mogelijkheid om de effecten van het reflectieonderwijs ook op een kwantitatieve manier te evalueren door de kernlabels en de bijbehorende dimensies om te zetten in een schaal. Ten aanzien van de kernlabels kan worden opgemerkt dat hiervoor externe validiteit lijkt te zijn. Van der Camp e.a. (2006) hanteren vergelijkbare criteria voor assessment van individueel professioneel gedrag. Zij onderscheiden vier vormen van professioneel gedrag. Deze vierdeling biedt tevens een aanknopingspunt voor verdieping en uitbreiding van het evaluatie-instrument. Interessant is daarbij een overweging om dat zowel op individueel als groepsniveau te gebruiken.

De ontwikkeling van deze schaal en het testen van de validiteit en betrouwbaarheid is een volgende stap in het onderzoek.

SLOT

Studenten zijn in staat hun persoonlijk leren te verwoorden en daarbij inzicht te geven in drie gebieden (kernlabels): wie ze zelf zijn, wie ze zijn in relatie tot anderen, en wie ze zijn als beginnend beroepsbeoefenaar. De uitkomsten van de kernlabels en dimensies bevestigen het begrip reflecteren zoals in het theoretisch kader is beschreven en zoals dat in de reflectieleerlijn van de opleiding logopedie tot doel gesteld wordt. De vaste structuur en een hoge mate van begeleiding lijken een gunstige invloed te hebben op de effecten van het reflectieonderwijs.

In het eerste jaar blijken studenten vooral leerpunten te hebben op het persoonlijke vlak. Bij de tweedejaarsstudenten werden daarnaast leerpunten op het terrein van beroepsmatig functioneren gevonden. Studenten worden zich steeds meer bewust wie zij als beginnend beroepsbeoefenaar zijn en voor welke vragen en keuzes zij gesteld worden vanuit zichzelf, de anderen (zowel andere professionals als cliënten) en de maatschappij. In beide jaren is dit in overeenstemming met het doel van het onderwijsprogramma.

Of er een gunstige invloed te verwachten is van een competentiegericht curriculum op de mate waarin studenten leren reflecteren en de genoemde leereffecten door studenten, is in dit stadium van het onderzoek niet vast te stellen.

De uitkomsten van het onderzoek lenen zich voor de ontwikkeling van een model waarin de persoonlijke ontwikkeling van het professionaliseringsproces van de student gemeten wordt.

REFERENTIES

- Arnold, L. (2002). Assessing professional behaviour: Yesterday, Today, and Tomorrow. *Academic Medicine*, 77, 502-513.
- Baarda, D.B., Goede, M.P.M. de & Teunissen, J. (2001). *Kwalitatief Onderzoek*. Groningen: Wolters-Noordhoff bv., hfst. 9.
- De Bie, D. & Kleijn, J. de (2001). *Wat gaan we doen? Het construeren en beoordelen van opdrachten*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum, hfst. 8 en 10.
- Camp, K. van der, Vernooij-Dassen, M., Grol, R. & Bottema, B. (2006). Professionalism in general practice: development of an instrument to assess professional behaviour in general practitioner trainees. *Medical Education*, 40, 43-50
- Driessen, E.W., Tartwijk J. van, Overeem, K., Vermunt, J.D. & Vleuten, C.P.M. van der (2005). Conditions for successful reflective use of portfolios in undergraduate medical education. *Medical Education*, 39, 1230-1235
- Driessen, E.W., Overeem, K., Tartwijk J. van, Vleuten, C.P.M. van der & Muijtjens, A.M.M. (2006). Validity of portfolio assessment: which qualities determine ratings? *Medical Education*, 40, 862-866.

- Handleiding *Studieloopbaanbegeleiding Jaar 1 Logopedie (2005-2006)*. Interne Uitgave. Hanzehogeschool Groningen; Academie voor Gezondheidsstudies.
- Korthagen, F.A.J. (1998). Leren reflecteren, naar een systematiek in het leren van je werk als docent. In: Fonderie-Tierie, L. & Hendriksen, J. (red.), *Begeleiden van docenten*. Baarn: H. Nelissen B.V., 1-10.
- Korthagen, F. (2004). Zin en onzin van competentiegericht opleiden. *Velon Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25, 13-23.
- Mansvelder-Longayroux, D., Beijlaard, D. & Verloop, N. (2002). Het portfolio als reflectie-instrument voor docenten in opleiding. *Pedagogische Studiën*, 79, 269-286
- Mountford, B. & Rogers, L. (1996). Using individuel and group reflection in and on assessment as a tool for effective learning. *Journal of Advanced Nursing*, 24, 1127-34.
- Nicholl, H. & Higgings, A. (2004) Reflection in preregistration nursing curricula. *Journal of Advanced Nursing*, 46, 578-585.
- Siegers, F. & Haan, D. (1988). *Handboek supervisie*. Alphen a/d Rijn: Samsom, hfst. 10, 12.
- Smaling, A. & Maso, I. (1998) *Kwalitatief Onderzoek: praktijk en theorie*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Studiegids (2005-2006). Opleiding logopedie. Interne Uitgave. Hanzehogeschool Groningen; Academie voor Gezondheidsstudies.
- Studiehandleiding *Reflectie leerlijn studiejaar 1 (2005-2006)*. Opleiding Logopedie. Interne uitgave. Hanzehogeschool Groningen; Academie voor Gezondheidsstudies.
- Studiehandleiding *Reflectie leerlijn studiejaar 2 (2005-2006)*. Opleiding Logopedie. Interne uitgave. Hanzehogeschool Groningen; Academie voor Gezondheidsstudies.
- Velzen, J.H. van (2004). Assessing Students' self-reflective Thinking in the classroom: The self-reflective thinking Questionnaire. *Psychological Reports*, 95, 1175-1186.
- Verkerk, M.A., Lindemann, H., Maekelberghe, E., Feenstra, E., Hartoungh, R. & Bree, M. de (2004). Enhancing reflection. An Interpersonal Exercise in Ethics Education. *Hastings Center Report*. 31-38.
- Verkerk, M.A., Bree, M. de & Jaspers, Fr. (2005). Reflectieve professionaliteit. Naar een invulling van het CCMS-competentiegebied 'professionaliteit'. *Tijdschrift voor Medisch Onderwijs*, 24, 162-167.
- Wong, F.K., Kember, D., Chung, L.Y. & Yan, L. (1995). Assessing the level of student reflection from reflective journals. *Journal Advanced Nursing*, 22, 48-57.