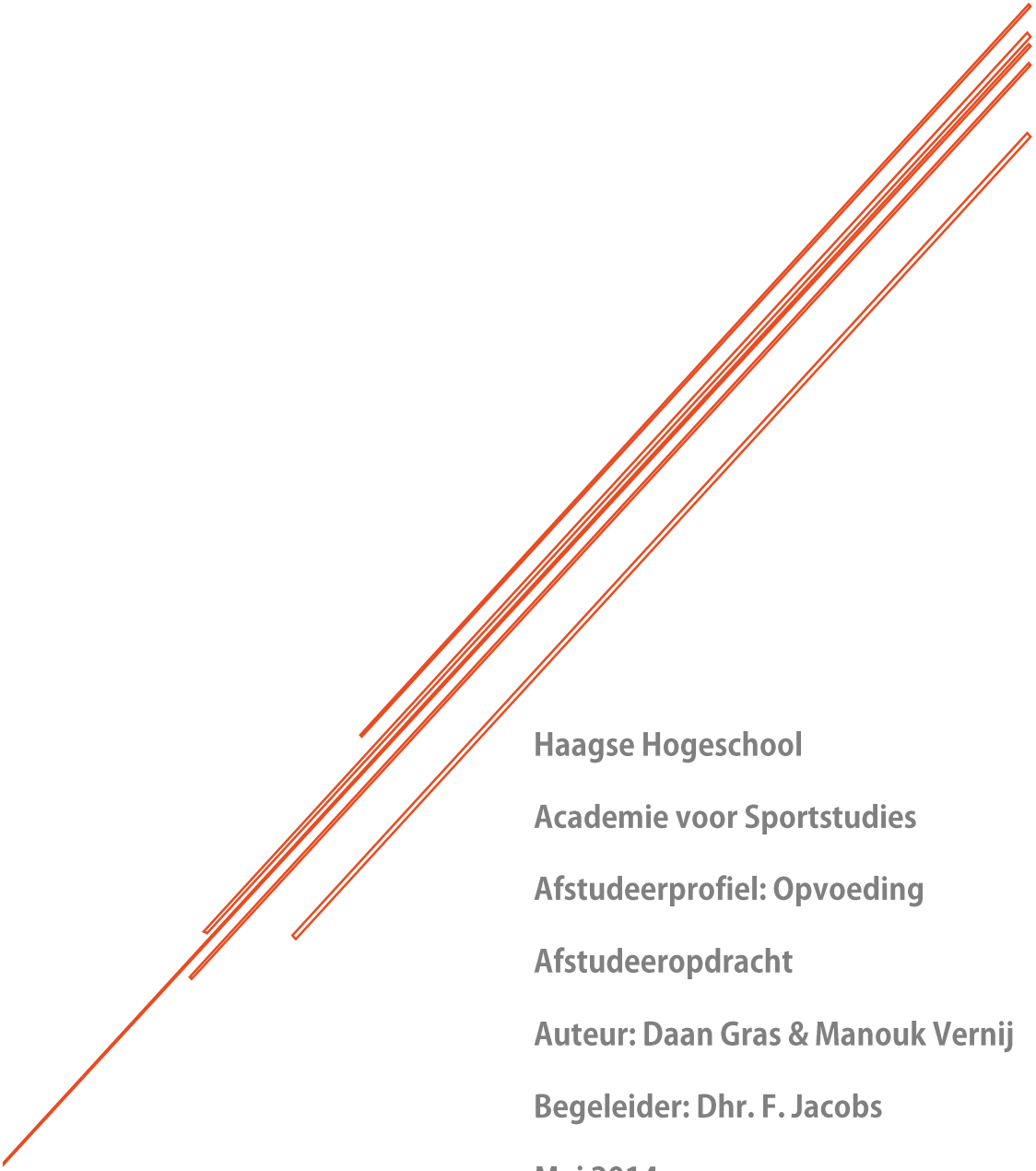


IS REFLECTEREN TE LEREN?

*Een onderzoek naar het verschil van reflecteren op
eigen handelen tussen een eerste- en een vierdejaars
student van de HALO*



Haagse Hogeschool

Academie voor Sportstudies

Afstudeerprofiel: Opvoeding

Afstudeeropdracht

Auteur: Daan Gras & Manouk Vernij

Begeleider: Dhr. F. Jacobs

Mei 2014



Samenvatting

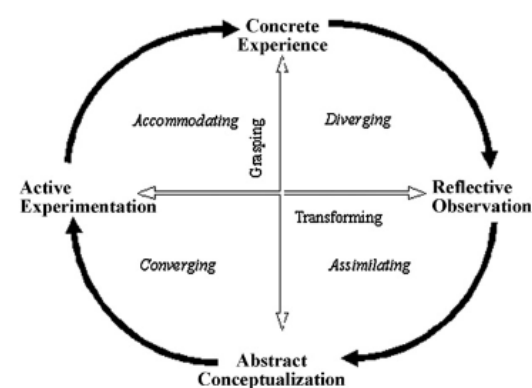
Dit onderzoek zal aan de hand van interviews gaan aantonen of er verschil is in het reflecteren tussen een eerste- en een vierdejaars student van de Haagse Academie voor Lichamelijke Opvoeding (HALO). Reflecteren is het menselijk vermogen om gestructureerd terug te blikken op het eigen handelen en na te denken over het eigen handelen. Daarbij zal worden gekeken of de studenten de diepere lagen van het Ui-model gebruiken bij het reflecteren. Er zal per vraag uit het interview worden gekeken in welke laag van het Ui-model er gereflecteerd wordt. Aan elke laag zijn een aantal punten verbonden: hoe hoger dit aantal punten is, hoe dieper de laag. Uit de resultaten komt naar voren dat de gemiddelde score van eerstejaars lager is dan de gemiddelde score van vierdejaars studenten. Erg opvallend uit de resultaten is dat de oudere studenten vaak een hogere score hebben dan de jongere studenten. Mogelijk zou de mate van volwassenheid invloed kunnen hebben op het reflecteren. Vervolg onderzoek wordt aanbevolen, omdat de onderzoekspopulatie klein is, de expertise van de onderzoekers niet groot genoeg is en er een kans bestaat dat het verschil in score kwam door het leeftijdsverschil/ mate van volwassenheid of misschien wel door de persoonlijke band met de respondenten. De informatie uit dit onderzoek zou een hulpmiddel kunnen zijn in de praktijk voor de lessen SLB en voor stagebegeleiders.

Inhoudsopgave	Blz.
1. Inleiding	3
2. Methode	7
3. Resultaten	10
4. Discussie	15
Referentielijst	18
Bijlagen	
I. Format Interview	20

1. Inleiding

“Alweer een reflectie verslag schrijven, je wordt er niet goed van”. Op elke lerarenopleiding zijn er studenten die dit wel eens roepen, want het is een veel voorkomend onderdeel in het leraren beroep (Korthagen & Vasalos, Niveaus in reflectie: naar maatwerk in begeleiding, 2002). Niet alleen de lerarenopleidingen maar ook de maatschappij vraagt steeds meer van het individu en men is gaan leren om zelfregulerend, proactief en reflecterend te zijn. Er is tegenwoordig veel interesse in reflectie. Onder reflectie verstaat men het menselijk vermogen om gestructureerd terug te blikken op het eigen handelen en de daarbij komende gedachten en gevoelens. Het wordt meestal gericht op de omgeving, het gedrag, bekwaamheden en overtuigingen (Korthagen & Vasalos, 2002). Reflecteren is een cognitieve activiteit, een denkproces in het temporale gedeelte van de hersenen. Informatie wordt hier verwerkt en signalen worden afgegeven naar andere delen van de hersenen zodat er actie kan worden ondernomen (Kolb & Kolb, 2005). De literatuur bevestigt dat reflectie ervoor zorgt dat je meer bewust bent van je eigen handelen (Anderson, Knowles, & Gilbourne, 2004). Door middel van reflecteren kan men de controle over eigen denkprocessen, motivatie, invloeden en acties daarop zelf in de hand hebben. Men heeft het vermogen om de eigen acties allereerst tegen het licht te houden en eventueel te beïnvloeden, om zo bepaalde doelen te behalen (Bandura, A social cognitive theory of personality, 1999).

Reflecteren maakt deel uit van de leercyclus en kan effect hebben op de manier waarop elke individu leert (Joy & Kolb, 2009). Leren wordt gedefinieerd als kennis die gecreëerd is door de verandering van ervaringen (Kolb, 1984). De psycholoog Kolb deed onderzoek naar verschillende manieren van leren van mensen en hij onderscheidde vier fasen, die afhankelijk van elkaar zijn (zie figuur 1). Voor het beste leerresultaat moeten de fasen in dezelfde volgorde doorlopen worden, maar kan het beginpunt per persoon verschillen, omdat elk individu eigen voorkeuren heeft en eigen keuzes maakt. Kolb ontdekte, dat mensen geneigd zijn vooral die leerfase te ontwikkelen waar ze toch al ‘sterk in zijn’. Bijvoorbeeld, wie vooral bezig is met reflecteren zal langer naar iets kijken om alle kanten te observeren, voordat er actie ondernomen wordt. En iemand die graag dingen uitprobeert zal meer risico's nemen en meer praktisch georiënteerd zijn (Kolb & Kolb, 2005). Kolb onderscheidt vier typen van leerstijlen: (1) de



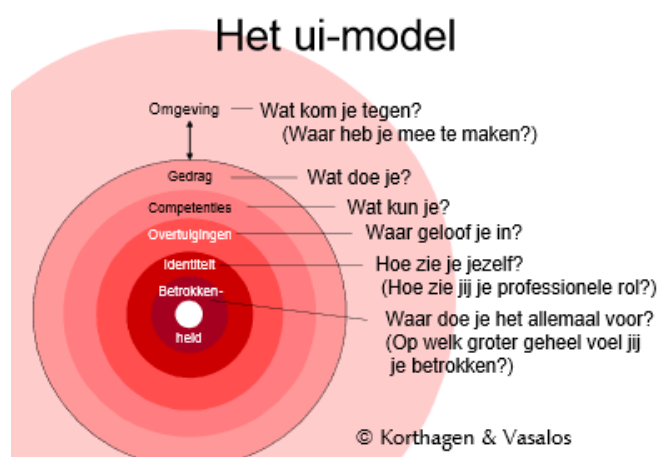
Figuur 1: Leercyclus 4 fasen en 4 leerstijlen (Joy & Kolb, 2009)

doener, iemand die geneigd is te leren door te experimenteren. (2) De dromer/ observeerder, waarbij de persoon vooral kijkt hoe anderen problemen aanpakken en vanuit veel standpunten een oplossing bedenken. (3) De denker, die vooral gericht is op logisch nadenken, analyseren en theoretiseren. En als laatste, (4) de beslisser, iemand die sterk gericht is op het toepasbaar maken van theorieën. Kolb pleitte er voor dat mensen ook aandacht zouden besteden aan manieren van leren waarin ze minder goed zijn, zodat het leerresultaat optimaal is (Kolb, 1984).

Het meten van reflectie is nog niet concreet gemaakt binnen de wetenschap. Het is een lastig proces, omdat reflectie niet makkelijk in cijfers is uit te drukken (Ghaye & Lillyman, 2001). Ook is het lastig, omdat het testen vooral door middel van introspectie gebeurt: het observeren en rapporteren van iemands eigen subjectieve innerlijke ervaringen (Fancher & Rutherford, 2012). Daarnaast kan reflecteren ook impliciet, ofwel onbewust op een incidentele wijze worden geleerd (Seeger, 1994). Dit is moeilijk te controleren door anderen en kan daardoor als minder betrouwbaar worden gezien. Ondanks het lastig meetbaar kunnen maken van reflectie, wordt reflectie op vele vlakken ingezet. Zo heeft het een grote invloed in de praktijk van de zorg, waarbij reflectie als technologie wordt gezien, waardoor zich een actieve, verantwoordelijke, probleemoplossende werknemer in de zorg ontwikkelt (Fejes, 2008) (Johns, 1999). Er is uit onderzoek uit de zorg ook bevestigd dat oefenen en beter worden eerder wordt gerealiseerd als er gereflecteerd wordt (Fowler & Chevannes, 1998). Het is aannemelijk dat dit effect ook terug te vinden is in het onderwijs. Uit onderzoek is gebleken dat door middel van reflectie, perspectieven geopend worden, waardoor de kwaliteit van het onderwijzen en pedagogische processen worden verbeterd (Zembylas 2003a & 2003b). Mede onder invloed van de schoolcultuur is deze kwaliteit niet altijd gewaarborgd. Leraren hebben, veelal onbewust, standaardoplossingen ontwikkeld, omdat ze gericht zijn op het snel vinden van oplossingen voor praktische problemen, zonder dat reflectie plaatsvindt op de onderliggende problematiek (Korthagen & Vasalos, Niveaus in reflectie: naar maatwerk in begeleiding, 2002). Er is geconstateerd dat het leren door reflectie krachtiger is als er begrip is voor kaders, die een gestructureerd proces stimuleren (Platzer, Snelling, & Blake, 1997). Korthagen (2002) heeft hiervoor een spiraalmodel ontwikkeld, dat bestaat uit vijf fasen: (1) handelen, (2) terugblikken (gebruik makend van de dimensie willen, voelen, denken, doen), (3) bewustwording van essentiële aspecten, (4) het ontwikkelen van alternatieven en als laatste fase (5) het uitproberen. Om deze fasen te kunnen doorlopen zal er geoefend moeten worden en zal er in het begin van het leerproces een begeleider aan te pas kunnen komen. Bij

elke fase zijn bepaalde vaardigheden belangrijk om te bezitten voor een betere reflectie. Zo zijn bij fase twee en drie empathie en concreetheid bijvoorbeeld belangrijk. Empathie betekent het inleven in de ander en diens ervaring en het benoemen van diens gevoel, alsmede het benoemen van datgene waardoor het gevoel opgeroepen werd of wordt. Met concreetheid worden de vragen bedoeld die de begeleider kan stellen of de aanstaande leraar zichzelf kan stellen. Vragen zoals: ‘wat wilde (voelde, dacht of deed) ik?’ Maar ook: ‘wat wilden (voelden, dachten of deden) de leerlingen?’ (Korthagen & Vasalos, 2002). Wanneer de begeleider wil dat de aanstaande leraar eerlijk en openhartig reflecteert, zal de begeleider vertrouwen moeten winnen om de reflecties niet oppervlakkig en dus minder leerzaam te maken (Maister, Green, & Galford, 2002). Een begeleider kan doorvragen op de fases waarbij dieper wordt ingegaan op de competenties van de leraar en uiteindelijk kan de aanstaande leraar dit dan ook bij zichzelf doen. Op deze manier kan de kern van het probleem of van bepaald gedrag gevonden worden (Korthagen & Vasalos, 2002). Voor deze diepgang en bewustwording introduceert Korthagen een ‘bottom-up-benadering’ met behulp van het ui-model (zie figuur 2), waarbij het gaat om de ontwikkeling van ‘kwaliteit van binnenuit’. Het ui-model staat centraal in een benadering van leren en bestaat uit zes lagen: (1) betrokkenheid, (2) identiteit, (3) overtuigingen, (4) competentie, (5) gedrag en (6) omgeving. Die benadering heet Multi-level learning (Korthagen, zoals beschreven in Klatter, 2008). Competenties komen in dit model voor als onderdeel van de persoonlijke kwaliteiten van de leraar en ontwikkelen zich vanuit de “diepere lagen van de ui” (overtuigingen, identiteit, betrokkenheid) (Onstenk, 2009). De lagen beïnvloeden elkaar en moeten op elkaar zijn afgestemd. Het klopt bijvoorbeeld niet wanneer iemand wel een bepaalde competentie bezit, maar zijn feitelijke gedrag er niet mee spoort. Als de niveaus binnen de leraar wel op elkaar afgestemd zijn en ook nog kloppen met

het omgevingsniveau, dan is er niet alleen een gevoel van welzijn, maar is het functioneren van de leraar ook veel effectiever, kunnen er doelen worden bereikt en problemen worden opgelost. Het veranderen van de lagen vereist dan veel reflectie (Korthagen, zoals beschreven in Klatter, 2008).



Figuur 2: Het ui-model (Korthagen & Vasalos, 2007)

Het reflecteren kan men dus leren en daarom is het interessant voor lerarenopleidingen en in het specifiek voor de Haagse Academie voor Lichamelijk opvoeding (HALO), want in een gymnastiekles kunnen allerlei problemen ontstaan waarbij de handelingen van de docent cruciaal zijn. Daarnaast is het een belangrijke instrument om ook na het afstuderen nog te blijven leren (Korthagen & Vasalos, Niveaus in reflectie: naar maatwerk in begeleiding, 2002). De vaardigheid wordt op dit moment vooral aangeleerd tijdens de studieloopbaan begeleiding (SLB) lessen gedurende de gehele studie. De leerstijlen test van Kolb (1984) wordt afgenomen en bepaalde aspecten uit het ui-model (Korthagen, 2002) komen voor in opdrachten. De SLB begeleider kan daarnaast een belangrijke rol spelen in het stellen van vragen en het creëren van diepgang. Ook in de praktijklessen besteden steeds meer docenten op de HALO aandacht aan het leren reflecteren voor de studenten. Maar in hoeverre wordt de vaardigheid van reflecteren geleerd op de HALO? Dit onderzoek zal aan de hand van interviews gaan aantonen of er verschil is in het reflecteren op eigen handelen tussen een eerste- en een vierdejaars student van de Haagse Academie voor Lichamelijke Opvoeding. Daarbij zal worden gekeken of de studenten de diepere lagen van het ui-model gebruiken bij het reflecteren en of hun leerstijl hier invloed op heeft. Doordat er op de HALO tijdens de studieloopbaan begeleiding, specifiek aandacht wordt geschonken aan reflecteren en docenten de studenten stimuleren om gericht na te denken over hun handelingen, wordt er verwacht dat een vierdejaars student dieper kan reflecteren dan een eerstejaars student.

2. Methode

Onderzoeksgroep

De populatie in dit onderzoek bestaat uit studenten van de HALO. Het onderzoek zal volgens een random steekproef worden uitgevoerd op vijf studenten uit het eerste jaar en vijf studenten uit het vierde jaar van de opleiding. Geslacht, leeftijd en opleidingsachtergrond kunnen zeer variëren.

Onderzoeksontwerp

Het onderwerp van het onderzoek is reflectie. Onder reflectie verstaat men het menselijk vermogen om gestructureerd terug te blikken op het eigen handelen en na te denken over het eigen handelen (Korthagen, 2002). Het is een exploratief onderzoek ten aanzien van studenten van de HALO, omdat het meten van reflectie nog niet concreet is gemaakt (Ghaye & Lillyman, 2001). Er is er gebruik gemaakt van een half gestructureerde interview methode, waarbij enkele vragen van te voren zijn opgesteld als leidraad voor het gesprek. Deze vragen worden gesteld met behulp van de achterliggende literatuur. Ook is reflectie een complex en gevoelig onderwerp, wat wil zeggen dat er veel op de gedachten en gevoelens van mensen wordt in gegaan. Het interview is daarom een geschikt instrument, omdat er doorgevraagd kan worden. Daarnaast kan de geïnterviewde door middel van juiste gesprekstechnieken op zijn gemak worden gesteld waardoor hij of zij de vragen op de juiste wijze kan beantwoorden. Er wordt in dit onderzoek gestreefd naar respect en autonomie voor de proefpersonen zodat er aan de ethische voorwaarden voldaan wordt (Rosnow & Rosenthal, 2005). Voor elk interview wordt een uitleg gegeven waar het onderzoek over gaat. De proefpersonen hebben de vrijheid om aan te geven of ze wel of niet mee willen doen aan het onderzoek.

Meetinstrumenten

Het interview begint met een korte inleidende instructie waarna gestart wordt met de vragenlijst. De vragenlijst bestaat uit tien algemene gesloten vragen en zeventien open vragen, gericht op het reflecteren. Tijdens de interviews zullen er meer vragen gesteld worden doordat er wordt doorgevraagd of doordat het gesprek een andere wending aan neemt, maar de tien algemene vragen en de zeventien vragen gericht op reflectie vormen de basis. Opvallend is dat de eerste gesloten vraag ook de laatste gesloten vraag is, zodat verandering bij de proefpersoon aan de hand van het interview, gemeten kan worden.

Dataverzamelingsmethode

Alle interviews worden afgenomen door Daan Gras in een afgesloten ruimte en zullen worden opgenomen. Het tijdstip van de interviews is tussen twaalf en drie uur 's middags. Alle interviews worden na afloop beluisterd, opgeslagen en compleet uitgetypt.

Analysemethode

De verzamelde interviews worden gecontroleerd en verwerkt. Er wordt een selectie gemaakt van de meest relevante vragen. Per antwoord zal worden gekeken in welke laag van het Ui-model (Korthagen, 2002) er gereflecteerd wordt. Dit wordt door beide onderzoekers onafhankelijk van elkaar uitgevoerd om de betrouwbaarheid te verhogen. Bij een verschillend resultaat in de analyse ontstond er een discussie tussen de twee onderzoekers waarbij de keuzes werden onderbouwt. Uiteindelijk leidde dit elke keer tot een overeenkomst.

De volgende vragen zijn in de analyse gebruikt om het reflecteren te onderzoeken. Achter de vraag staat de laag uit het Ui-model (Korthagen, 2002) waarop de vraag is gericht. Dit is op dezelfde manier ingedeeld als de antwoorden van de respondenten op de vragen.

- Vraag 1: Noem twee sterke punten en twee zwakke punten van jezelf (Competenties)
- Vraag 2: Ben je bewust van alles wat je doet of doe je veel op gevoel en intuïtie (Gedrag)
- Vraag 3: Welke leerstijl van Kolb ben je? Doener, denker, beslisser of bezinner? (Identiteit)
- Vraag 4: Heeft die leerstijl invloed op je reflecteren? (Gedrag)
- Vraag 5: Als je reflecteert, welke vragen stel je jezelf dan? (Gedrag)
- Vraag 6: Als je reflecteert, wanneer doe je dat dan: achteraf, vooraf en/of tijdens de les? (Gedrag)
- Vraag 7: Hoe heb je het reflecteren geleerd?
- Vraag 8: Ben je intern of extern gemotiveerd? (Identiteit)
- Vraag 9: Ben je snel tevreden of ben je snel kritisch op jezelf? (Identiteit)
- Vraag 10: Vind je het makkelijk om kritiek te ontvangen? (Competenties)

Ten opzichte van de gestelde vraag, wat al leidt naar een bepaalde laag, kan er door de respondent op verschillende manieren worden geantwoord. Er kan oppervlakkig antwoord worden gegeven door te vluchten naar een minder diepe laag. Er kan ook op hetzelfde niveau als dat de vraag gesteld is antwoord worden gegeven. Als laatste kan de respondent met zijn

of haar antwoord ook nog naar een diepere laag gaan. Wanneer een antwoord op een vraag uit meerdere delen bestaat, wordt de diepste laag die wordt bereikt gekozen. Aan elke laag zijn een aantal punten verbonden: hoe dieper de laag, hoe hoger dit aantal punten is. Het totaal aantal punten geeft een globale weergave voor de diepgang van het reflecteren. Dit puntenaantal van respondent 1 tot en met 5 van het eerste studiejaar wordt vergeleken met het puntenaantal van respondent 6 tot en met 10 van het vierde studiejaar.

3. Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten vermeld. De onderstaande legenda geeft verduidelijking voor tabel 1. De keuzes voor de resultaten worden vervolgens onderbouwd met citaten uit de interviews. Tot slot wordt uit de interviews het vak SLB specifiek toegelicht aan de hand van citaten.

Verduidelijking resultaten

De kleuren in de tabel (zie tabel 1) geven de diepte van de laag aan uit het Ui-model (Korthagen, 2002). Onderstaand de betekenis van de lagen, van diep naar minder diep, met de desbetreffende kleur en punten erbij:

	Betrokkenheid (6 punten)
	Identiteit (5 punten)
	Overtuigingen (4 punten)
	Competenties (3 punten)
	Gedrag (2 punten)
	Omgeving (1 punt)
	Onvoldoende respons (0 punten)
	Vraag niet gesteld

	Resp.1	Resp.2	Resp.3	Resp.4	Resp.5	Resp.6	Resp.7	Resp.8	Resp.9	Resp.10
Leeftijd	17	26	17	19	18	21	22	20	20	21
Cijfer reflecteren vooraf	7	7,5	8	7	7,5	7,5	7	7	6,5	7
Cijfer zelfvertrouwen	8	9	8,5	8	8	7,5	7,5	7	6,5-7	7
Vraag 1										
Vraag 2										
Vraag 3	Doener	Doener	Beslisser/ Doener	Beslisser/ Denker	Doener	Beslisser/ Denker	Doener	Doener	Doener	Doener
Vraag 4			-							
Vraag 5										
Vraag 6										
Vraag 7										
Vraag 8										
Vraag 9								-		
Vraag 10										
Cijfer reflecteren achteraf	7	lager	7 – 7,5	8	8	7,5	6,5	7	7	8
Score	11	28	17	16	19	27	18	23	24	30

Tabel 1: Resultaten respondenten geordend op studiejaar

	Resp. 1	Resp. 3	Resp. 5	Resp. 4	Resp. 8	Resp. 9	Resp. 6	Resp. 10	Resp. 7	Resp. 2
Leeftijd	17	17	18	19	20	20	21	21	22	26
Score	11	17	19	16	23	24	27	30	18	28

Tabel 2: Resultaten respondenten geordend op leeftijd

Score

Uit de resultaten komt naar voren dat de gemiddelde score volgens het Ui-model (Korthagen, 2002) van eerstejaars 18,2 is en de gemiddelde score van vierdejaars 24,4 is. De standaarddeviatie bij de eerstejaars is 5,56, hetgeen wil zeggen dat de gemiddelde afstand van de gemiddelde score 5,56 is. Bij de vierdejaars is de standaarddeviatie 4,03. Het verschil tussen de gemiddelde van de eerste- en de vierdejaars is 6,2. De gemiddelde score van de jongste vijf is 17,2 met een standaarddeviatie van 3,92. De oudste vijf hebben een gemiddelde score van 25,4 met een standaarddeviatie van 4,18. Het verschil tussen de gemiddelde van de jongste vijf studenten en de oudste vijf studenten is 8,2.

	Gemiddelde score	Standaarddeviatie
Eerstejaars	18,2	5,56
Vierdejaars	24,4	4,03
Jongste vijf	17,2	3,92
Oudste vijf	25,4	4,18

Tabel 3: Gemiddelde score en standaarddeviatie

Citaten uit het Interview

In tabel 1 zijn de resultaten weergegeven in welke laag de respondenten de vragen beantwoorden. Ter verduidelijking van deze indelingen zijn hieronder een aantal citaten uit de interviews weergegeven:

Vraag 1, respondent 5 (18 jaar): “Ik vind het wel belangrijk dat iedereen het naar z’n zin heeft, maar ook iedereen een eerlijke kans krijgt”. - Deze vraag is gericht op competenties, maar in het antwoord wordt het persoonlijke denkbeeld betrokken waardoor dit antwoord wordt ingedeeld in de laag **overtuiging**.

Vraag 2, respondent 4 (19 jaar): “Voor school neem ik voor om alles te plannen en plan ik veel, maar komt het toch vaak op het laatste moment. En met werk plan ik ook heel veel, maar doe ik het ook echt”. – Er ontstond even discussie bij deze vraag, omdat het lijkt alsof er een achterliggend doel achter deze uitspraak zit, maar de student licht dit niet verder toe en daarom blijft het niveau op **gedrag**, want er worden handelingen beschreven.

Vraag 4, respondent 6 (21 jaar): “Maar ik weet van mezelf dat ik er best wel veel over nadenk” en “Ik ben het eerste jaar niet de meest makkelijke student geweest in de klas”. – Er wordt hier over **identiteit** gesproken, omdat er wordt uitgelegd hoe de student zichzelf ziet.

Vraag 5, respondent 1 (17 jaar): “Wat ging er fout, wat kan ik beter doen, hoe kan ik dat doen, wat kan er beter”? – De student vraagt zich af wat hij beter had kunnen doen en verwijst hiermee naar het **gedrag** en hoe dit gedrag aangepast zou moeten worden.

Vraag 6, respondent 3 (17 jaar): “Het is makkelijker om beter te worden als andere mensen commentaar geven”. – Dit wordt gezien als omgeving, omdat de student aangeeft alleen te reflecteren wanneer de **omgeving** daar om vraagt.

Vraag 7, respondent 2 (26 jaar): “En ik denk dat ik uit mijzelf ook wel zo’n drive heb. Als je vooruit wilt gaan zal je moeten reflecteren of evalueren”. – Dit wordt gezien als een **overtuiging**, omdat de mening van de student over wat hij of zij gelooft wordt weergegeven.

Vraag 8, respondent 9 (20 jaar): “Het is heel waardevol om je eigen competenties te ontwikkelen, zodat ik dadelijk volledig les kan geven”. – Bij de analyse van dit citaat is er een discussie ontstaan tussen de twee onderzoekers. Er wordt in het antwoord namelijk een overtuiging weergegeven die weliswaar betrekking heeft op een groter geheel. De uiteindelijke beslissing is dan ook gevallen op de laag **betrokkenheid**.

Vraag 9, respondent 5 (18 jaar): “Ik wil het heel vaak heel goed doen en dan doe ik soms iets teveel m’n best en dan gaat het daardoor juist slecht”. – De student geeft zijn sterkte en zijn zwakte aan, dit wordt in de laag **competenties** geplaatst.

Vraag 10, respondent 10 (21 jaar): “Ik denk dat kritiek ontvangen nooit makkelijk is. Maar ik denk dat het wel heel belangrijk is. Om die reden kan ik er ook mee aan de slag gaan”. – De student weergeeft een **overtuiging**, namelijk dat kritiek kunnen ontvangen een belangrijke vaardigheid is, om zijn competenties mee te verduidelijken.

Benoeming van het vak SLB

Vraag 7 uit het interview gaat over hoe het reflecteren is geleerd. Het vak SLB wordt meerdere malen genoemd, onder andere:

Respondent 6: “Ik denk dat ik wel veel aan de hand van het tweede jaar SLB over mezelf heb geleerd en dat ik daar ook deels wel mijn reflectie vaardigheden vandaan heb”.

Respondent 7: “Wat ik wel heb geleerd met SLB is dat je echt open vragen moet stellen tijdens het reflecteren”.

Een aantal respondenten geven hiermee aan dat SLB een rol speelt in het leren reflecteren. Andere respondenten noemen het vak SLB niet terwijl zij hetzelfde programma hebben doorlopen. Hier wordt in de discussie verder op ingegaan.

4. Discussie

In dit onderzoek is het verschil in reflecteren tussen een eerstejaars- en vierdejaars student op de HALO in kaart gebracht. Reflecteren is een lastig proces, wat niet makkelijk in cijfers is uit te drukken en daarom is in dit onderzoek gekozen om te werken met interviews (Ghaye & Lillyman, 2001). De interviews zijn geanalyseerd met behulp van het Ui-model (Korthagen, 2002). Een diepere laag van reflecteren in het Ui-Model geeft aan dat de leerling tijdens het reflecteren niet alleen naar externe factoren kijkt, maar meer naar zichzelf kijkt en wat de achterliggende gedachten of overtuigingen zijn bij zijn of haar gedrag (Korthagen, zoals beschreven in Klatter, 2008). Door een puntensysteem aan de verschillende lagen te hangen zijn de resultaten in cijfers uitgedrukt en overzichtelijker gemaakt. Een hogere score geeft een diepere en dus betere reflectie aan.

Uit de resultaten komt naar voren dat de eerstejaars gemiddeld een score hebben van 18,2 en de vierdejaars een hogere score hebben van 24,4. De vierdejaars reflecteren dus op een diepere laag dan de eerstejaars. Om tot deze resultaten te komen zijn alle interviews door twee onderzoekers onafhankelijk van elkaar geanalyseerd. Het in een laag plaatsen in het Ui-model van een antwoord uit het interview is een lastige, maar cruciale keuze. De nog niet voldoende ontwikkelde expertise van de onderzoekers zou dus invloed kunnen hebben gehad op de resultaten. Een aantal antwoorden zijn duidelijk in de laag competentie te plaatsen, zoals: “Ik ben heel mensgericht en ga heel veel en graag met mensen om. Voor de rest ben ik heel gedisciplineerd in de dingen die ik leuk vind. Als ik wordt aangevallen wil ik heel snel in een tegenaanval gaan, vooral als die denkt dat die niet gelijk heeft.” Andere antwoorden zijn lastiger te plaatsen, zoals: “Ik merk het veel, het begin van de les is zo belangrijk. Die sfeer van de les, of je zet hem neer of je zet hem niet neer.” Plaats je dit citaat nu onder omgeving omdat hij afgaat op wat er om hem heen gebeurt, of plaats je hem onder overtuiging omdat hij er van overtuigd is dat de inleiding van de les de sfeer bepaalt? De beslissing over de laag waarin het antwoord geplaatst wordt, heeft veel gevolgen op het resultaat. Door de missende expertise van de onderzoekers en doordat slechts twee beoordelaars het interview hebben geanalyseerd, verlies je betrouwbaarheid. In vervolgonderzoek zal hier rekening mee moeten worden gehouden.

Erg opvallend uit de resultaten (zie tabel 3) is de hoge standaarddeviatie bij de eerste- en vierdejaars studenten, deze betreft 5,56 voor de eerstejaars en 4,03 voor de vierdejaars. De standaarddeviatie is minder hoog bij de vijf jongste en vijf oudste respondenten, de

standaarddeviatie is hier namelijk 3,92 voor de jongste vijf en 4,18 voor de oudste vijf. Dus een verklaring voor het verschil in de standaarddeviatie bij de twee verschillend ingedeelde groepen, zou het leeftijdsverschil kunnen zijn. De oudere studenten hebben namelijk vaak een hogere score (gemiddeld 25,4) dan de jongere studenten (gemiddeld 17,2). Vanuit de literatuur is hier mogelijk een verklaring voor te geven. Uit onderzoek van ontwikkelingswetenschappers en uit recent neuropsychologisch onderzoek kan afgeleid worden dat volwassen studenten een grotere mate van onafhankelijkheid in hun denken hebben. Bovendien zullen oudere studenten over het algemeen een verder ontwikkeld vermogen hebben wat betreft overzicht over complexiteit, integreren van cognitie, denken in termen van dynamische relaties en het hanteren en integreren van verschillende gezichtspunten. Verondersteld kan worden dat de kans op piekeren en valse (zelf)beelden daardoor kleiner is (Luken, 2011). In het onderzoek van Luken (2011) wordt gesproken over volwassenheid. Dit wordt gezien als iets anders dan kalenderleeftijd (Roelofs, 2011). Gordon Allport (1961) stelt dat er zes criteria van volwassenheid zijn, namelijk:

1. Gerichtheid op anderen en op andermans welzijn;
2. Goede en tolerante relaties met anderen;
3. Emotionele stabiliteit en zelf-acceptatie;
4. Realistisch beeld van de wereld en beschikking hebben over adequate vaardigheden (om problemen op te lossen);
5. Inzicht in zichzelf en gevoel van humor en relativering ten aanzien van zichzelf;
6. Wijsheid ten aanzien van essentiële doelen en zingeving in het leven.

De derde, vijfde en zesde criteria hebben een duidelijk verband met zelfinzicht, zelfwaardering en zelfvertrouwen (Roelofs, 2011). Het is dan ook niet gek dat reflectie in relatie kan worden gebracht met volwassenheid. Dit onderzoek is ingedeeld op kalenderleeftijd wat interessante resultaten teweeg brengt. Een indeling op volwassenheid zou in vervolgonderzoek waarschijnlijk leiden tot nog grotere verschillen. Resultaten hiervan zouden een belangrijke rol kunnen gaan spelen bij de begeleiding van studenten op de HALO.

Wat ook van invloed kan zijn op de antwoorden van de studenten is de persoonlijke band met de interviewer. Wanneer de interviewer wil dat de aanstaande leraar eerlijk en openhartig reflecteert, zal de begeleider vertrouwen moeten winnen om de reflecties niet oppervlakkig en dus minder leerzaam te maken (Maister, Green, & Galford, 2002). Doordat de interviewer zelf een vierdejaars student aan de HALO is, heeft hij daardoor een diepere persoonlijke band met de vierdejaars studenten. Dit kan van invloed zijn op de antwoorden

van de respondenten en daardoor op de resultaten. Een student die zich meer op zijn gemak voelt geeft namelijk eerlijker en openhartiger antwoord over de diepte van zijn reflectie. In vervolgonderzoek zullen de interviews moeten worden afgenomen door een buitenstaander of kunnen de interviews worden afgenomen op bijvoorbeeld de Academie voor Lichamelijke Opvoeding in Amsterdam. De verschillen in persoonlijke band vervallen dan.

De hypothese uit de inleiding was dat studenten uit het vierde jaar van de HALO waarschijnlijk dieper zouden reflecteren dan studenten uit het eerste jaar. De resultaten uit dit onderzoek bevestigen deze hypothese, maar doordat de onderzoekspopulatie klein is, zou deze bevestiging van de hypothese toeval kunnen zijn. Daarnaast kan de missende expertise van de onderzoekers bij het analyseren van de resultaten invloed hebben gehad op het onderzoek en bestaat er een kans dat het verschil in score kwam door het leeftijdsverschil, verschil in volwassenheid of misschien wel door de persoonlijke band. Er wordt dan ook aanbevolen om deze factoren in vervolgonderzoek uit te sluiten. Ook wordt er aanbevolen om hetzelfde interview bij respondent 1 t/m 5 nogmaals af te nemen om aan te tonen in welke mate de studenten in 3 jaar vooruitgaan op het gebied van reflecteren. Vanuit de praktijk kan de opgedane kennis uit dit onderzoek ook relevant zijn om de begeleiding op de HALO nog beter te maken. Een aantal vierdejaars studenten geven namelijk aan dat het leren reflecteren voornamelijk ter sprake komt tijdens hun stage en door het vak SLB. Vervolg onderzoek zou zich hier specifiek op kunnen richten, waarbij ook de begeleiders geïnterviewd kunnen worden en het vak inhoudelijk geanalyseerd zou kunnen worden. Reflecteren wordt namelijk wel behandeld in de SLB lessen, maar wordt er ook daadwerkelijk mee geoefend? Uit dit onderzoek wordt er aangeraden het Ui-model (Korthagen, 2011) te gebruiken voor stage- en studie begeleiders om de studenten te motiveren om dieper over hun handelingen na te gaan denken. Met dit hulpmiddel zal de student wellicht na veel oefening en begeleiding, zelfstandig dieper gaan reflecteren wat uiteindelijk de lesgeefkwaliteiten ten goede komt. Ook komt uit dit onderzoek naar voren dat leeftijd, wellicht gekoppeld aan volwassenheid, van invloed kan zijn op het reflecterend vermogen. Reflecteren zou mogelijk beter gaan naar mate de student volwassener is. Een oudere- of meer volwassen student vraagt dan ook om een andere vorm van SLB dan een jonge- of onvolwassen student. Een indeling op leeftijd of volwassenheid in de SLB groepen zou kunnen zorgen voor een efficiëntere manier van leren, gericht op de ontwikkelingsfase van de studenten.

Referenties

- Allport, G.W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart & Winston
- Anderson, A., Knowles, Z., & Gilbourne, D. (2004). Reflective practice for applied sport psychologists: A review of concepts, models, practical implications and thought on dissemination. *The Sport Psychologist*, 18 (2), 188-201.
- Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality. In L. Pervin, & O. John, *Handbook of personality* (pp. 2nd ed., pp. 154-196). New York: Guilford Publications.
- Cross, N., & Lyle, J. (1999). *The coaching process: Principles and practice for sport*. Londen: Elsevier.
- Fancher, R. E., & Rutherford, A. (2012). Völkerpsychologie and its implications. In R. E. Fancher, & A. Rutherford, *Pioneers of Psychology* (p. p. 214). New York, London: w. w. norton & company, inc.
- Fejes, A. (2008). Governing nursing through reflection: a discourse analysis of reflective practices. *Journal of Advanced Nursing* 64, (3), 243-250.
- Fowler, J., & Chevannes, M. (1998). Evaluating the efficiency of reflective practice within the context of clinical supervision. *Journal of Advanced Nursing*, 27 (2), 379-382.
- Ghaye, T., & Lillyman, S. (2001). Learning journals and critical incidents: Reflective practice for health care professionals. *Salisbury: Quay Books*.
- Johns, C. (1999). Reflection as empowerment? *Nursing inquiry*, (6) 241-249.
- Joy, S., & Kolb, D. A. (2009). International Journal of Intercultural Relations. *Elsevier*, 69-85.
- Klatter, E. (2008). Competentieontwikkeling als 'multi-level-learning'. *wetenschap en onderzoek*, 32-33.
- Kolb, A. Y., & Kolb, A. D. (2005, May 15). The Kolb learning style Inventory - version 3.1. Case Western Reserve University: Hay Resources Direct.
- Kolb, D. A. (1984). Individuality in learning and the concept of learning styles. In D. A. Kolb, *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (pp. pp. 61-98). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2007). Kwaliteit van binnenuit als sleutel voor professionele ontwikkeling. *tijdschrift voor lerarenopleiders*, 17-33.
- Korthagen, F. (2002). Niveaus in reflectie: naar maatwerk in begeleiding. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, jrg 23 (1).
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2002). Niveaus in reflectie: naar maatwerk in begeleiding. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 29-32.
- Luken, T. (2011). Zin en onzin van Reflectie. *Supervisie & Coaching*, 153-166.
- Lyle, J. (2002). Sports coaching concepts: A framework for coaches' behaviour. *London: Routledge*.
- Maister, D., Green, C., & Galford, R. (2002). The trusted advisor. *London: Simon and Schuster*.

- Onstenk, J. (2009). De ui en de ijsberg: over de kwaliteit van leraren. *tijdschrift voor lerarenopleiders*, 14-20.
- Platzer, H., Snelling, J., & Blake, D. (1997). Promoting reflective practitioners in nursing: A review of theoretical models and research into the use of diaries and journals to facilitate reflection. . *Teaching in Higher Education*, 2(2), 103-121.
- Roelofs, J. (2011, oktober 10). *volwassenen*. Verkregen op 24 mei, 2014, van Zelfvertrouwen: www.zelfvertrouwen.nl
- Schön, D. (1983). The reflective practitioner: How professionals Think in action. *London: Temple Smith*.
- Schoonenboom, J., van de Heuvel, W., Leighton, R., Dols, L., Visser, W., & Steijn, S. (2009). *Kolb in de klas: vijf docenten in het hoger onderwijs onderzoeken de waarde van Kolbs leerstijlen voor hun eigen onderwijspraktijk*. Amsterdam: Onderwijscentrum VU Centre for Educational Training, Assessment and Research (CETAR).
- Seager, C. A. (1994). Implicit learning. *Psychological Bulletin*, Vol. 115, No.2, 163-196.

Bijlagen

I. Format Interview

Onderzoeksvraag: *Is er groei in het reflecterend vermogen op eigen handelen tussen een eerste en een vierdejaars student van de Haagse Academie voor Lichamelijke Opvoeding?*

Dit interview staat in het teken van het afstudeeronderzoek van Daan Gras en Manouk Vernij. Dit afstudeeronderzoek gaat over reflecterend vermogen en dan met name over het verschil in reflecterend vermogen tussen eerste en vierde jaars HALO studenten. Reflecterend vermogen houdt in hoe goed je terug kunt kijken op je eigen handelen en of je hier dan iets van kan leren.

Het interview bestaat eerst uit een aantal algemene vragen en zal daarna dieper ingaan op reflecteren. Probeer zo goed en eerlijk mogelijk te antwoorden en geef aan wanneer de vraag onduidelijk is. Alvast een vraag voordat het interview begint: Mag het gesprek worden opgenomen?

Algemeen

Hoe heet je?

.....

Hoe oud ben je?

.....

Waar woon je? Woon je op jezelf?

.....

Wat is je opleidingsachtergrond?

.....

In welke klas zit je?

.....

Hoe goed vind jezelf dat je kan reflecteren op eigen handelen op een schaal van 1 tot 10?

.....

Hoe goed ken je jezelf op een schaal van 1 tot 10?

.....

Hoe zelfverzekerd ben je op een schaal van 1 tot 10?

.....

Noem twee sterke kanten en twee zwakke kanten van jezelf

.....

Gericht op docent lichamelijk opvoeding

Ben je bewust van alles wat je doet of doe je veel op gevoel en intuïtie? (denker of doener)

.....

Welke leerstijl van Kolb past het beste bij je?

Uitleg: Doener, dromer, denker, beslisser

- De bezinner kijkt hoe anderen een probleem aanpakken en denkt eerst na voordat hij iets doet. Hij ziet veel oplossingen, omdat hij een probleem vanuit veel standpunten kan bekijken. Daardoor neemt hij beslissingen soms traag.
- De denker is goed in logisch denken en redeneren. Hij probeert algemene regels te ontdekken en leert het liefst uit boeken. Het is belangrijker dat ideeën logisch zijn, dan dat ze praktisch uitvoerbaar zijn.
- De beslisser plant een taak en voert die uit. Hij is niet zo geïnteresseerd in theorieën. Hij doet het goed in conventionele intelligentietesten. Houdt zich liever bezig met technische problemen dan met mensen.
- De doener houdt van experimenteren en lost problemen op door iets uit te proberen. Hij past zich goed aan aan nieuwe situaties. Soms kan een doener drammerig overkomen in zijn dadendrang.

.....

Hoe heeft deze leerstijl invloed op je reflecteren?

.....

Welke vragen stel je jezelf als je reflecteert op je eigen handelen?

.....

Ben je bewust bezig met leren en beter worden? (intern gemotiveerd)

.....

Ben je snel tevreden over het werk wat je doet of ben je erg kritisch op jezelf?

.....

Kan je makkelijk kritiek ontvangen van een docent of begeleider?

.....

Geef je de schuld wel eens aan de leerlingen of de situatie als een les niet goed gaat?

.....

Vraag 1 herhalen: Hoe goed vind jezelf dat je kan reflecteren op eigen handelen op een schaal van 1 tot 10?

Einde Interview