

Verwijzing:

Mittendorff, K. (2014). Leren Reflecteren. In: F. Meijers, M. Kuijpers, K. Mittendorff & G. Wijers (Red.). *Het onzekere voor het zekere. Kwetsbaarheid als kracht in loopbaandialogen*. Antwerpen/ Apeldoorn: Garant.

Leren Reflecteren

Kariene Mittendorff¹

In het hoger onderwijs zien we reflectie steeds vaker als leerdoel voor studenten (Kinkhorst, 2010). In de eindcompetenties van HBO opleidingen komt de term ‘reflective practitioner’ voor en opleidingen benadrukken dat studenten niet alleen moeten worden voorbereid op de beroepspraktijk door het aanleren van kennis en vaardigheden om dat beroep uit te voeren, maar ook moeten leren een ‘leven-lang-te-leren’. Door te reflecteren op het eigen leren tijdens de opleiding zouden studenten tevens meer gemotiveerd moeten worden voor hun eigen leerproces of persoonlijke ontwikkeling en zelfsturend gedrag gaan vertonen. Door te reflecteren op de persoonlijkheid en eigen kwaliteiten zou meer begrip worden gecreëerd over de eigen motieven en ambities, zouden betere studiekeuzes worden gemaakt en zou studie-uitval verminderen.

Helaas worden deze beoogde doelen nog niet altijd behaald. Uit verschillende onderzoeken blijkt dat studenten een hekel hebben aan reflecteren en het slechts doen omdat het ‘moet’ (zie bijv. Mittendorff, Jochems, Meijers & den Brok, 2008; Meijers, Kuijpers & Winters, 2010). Studenten worden vrijwel vanaf de eerste dag dat zij aan hun studie beginnen op velerlei manieren verplicht tot reflectie en weten daarbij niet altijd goed wat reflecteren precies inhoudt (Zijlstra & Meijers, 2006). Veel studenten leggen bij het reflecteren niet de verbinding met zichzelf en onderwijsactiviteiten die geassocieerd worden met reflecteren worden niet serieus genomen en ervaren als een verplicht nummer. Er sprake is van ‘reflectiemoeheid’ (Kinkhorst, 2010). Tot slot wordt er vaak uitgegaan van de veronderstelling dat leerlingen/ studenten al kunnen reflecteren of het wel zullen leren door het gewoon (zelfstandig) te doen (Mittendorff et al., 2008). Dit blijkt in de praktijk echter niet altijd het geval.

In dit hoofdstuk presenteren we de resultaten van een evaluatieonderzoek naar de inzet van een module ‘Leren Reflecteren’ bij een van de opleidingen van Saxion Hogescholen. De module is ingezet om studenten beter te ondersteunen bij het reflecteren in de opleiding. Dit hoofdstuk laat zien hoe de studenten de module hebben ervaren en of de kwaliteit van reflectie van studenten is verbeterd.

1. Wat is reflectie?

Verschillende auteurs benadrukken dat reflectie een erg vaag begrip is (zie bijvoorbeeld Vos & Vlas, 2000). Niettemin bestaan er verschillende definities van het begrip ‘reflectie’, waaruit

¹ De auteur wil Martha Beeker van de Hospitality Business School van Saxion Hogescholen hartelijk danken voor de ontwikkeling van de module en haar bijdrage aan dit evaluatieonderzoek.

zonder al teveel moeite een grootste gemene deler gehaald kan worden. Volgens Van Halem, de Leeuw en Stuu (2008) is reflecteren het achterhalen van de achtergrond van je handelen. Het is niet evalueren of terugkijken hoe je iets hebt gedaan, maar meer kijken naar waarom je iets doet. De achterliggende gedachte is dat als je weet waarom je iets doet, je ook in staat bent te veranderen of bewuster te handelen. Groen (2011) geeft aan dat het doel van reflecteren bewustwording van en inzicht krijgen in eigen handelen en gedrag is, met het oogmerk het persoonlijk professioneel handelen te verbeteren in toekomstige beroepssituaties. Reflecteren houdt dan in dat er systematisch wordt nagedacht om het eigen functioneren onder de loep te nemen. Vos en Vlas (2000) vatten reflectie op als een bewuste, doelgerichte activiteit, die ingezet kan worden voor verandering van gedrag of attitude, dus voor leren en ontwikkeling. Zij definiëren reflectie als volgt: "Reflectie is een activiteit waarbij je naar aanleiding van een gebeurtenis of situatie in dialoog treedt met jezelf en daarbij doelgericht en gerelateerd aan een vroeg of laat te ondernemen actie terugblijkt op eerder opgedane ervaring." Een belangrijke vereiste voor een effectief reflectieproces (waar ontwikkeling uit voort komt) is dat het een bewuste activiteit is die doelgericht wordt ingezet (Vos & Vlas, 2007). Reflectie is dan gerelateerd aan een actie. Zonder deze relatie met actie zou reflecteren eindeloos door kunnen gaan en een bezigheid zonder doel zijn (zie ook Luken, 2010).

Kijkend naar de verschillende definities zien we een aantal elementen terugkomen: er is altijd een bepaalde ervaring waar op wordt teruggekeken, waar iets van wordt geleerd en het proces wordt afgesloten met een blik naar de toekomst (gericht op bepaalde actie). Reflecteren op jezelf begint altijd met een *ervaring*, een concrete, praktische ervaring *waar een gevoel aan gekoppeld is*. De ervaring raakt je, doet iets met je, je vindt of voelt er iets van. Groen (2011) stelt dat als iemand een bepaald gevoel krijgt over een bepaalde situatie of ervaring, diegene er zich daardoor bewust wordt dat zich een betekenisvolle situatie voordoet. De gevoelens hebben te maken met eigen identiteit en motivatie. Zoals Frijda (1989) stelt: gevoelens of emoties beïnvloeden aandacht en motivatie. Het ervaren van iets dat gevoelens bij je oproept, dat je prettig of onprettig vindt, zegt iets over jezelf en is tegelijkertijd van toepassing op de dingen die je wilt ondernemen. Gevoelens of emoties zijn een belangrijk ingrediënt voor reflectieprocessen. Een voorwaarde voor reflectie is het zich bewust worden van een situatie waar je een bepaald gevoel bij hebt, d.i. een betekenisvolle ervaring. Dat kan tijdens die ervaring zelf of achteraf (Groen, 2011). Het gaat er voor studenten om dat ze leren om deze vertaalslag te maken: het omzetten van een (prettig of onprettig) gevoel in een bewuste ervaring. Op het moment dat je je bewust bent van een prettige of onprettige situatie die zich heeft voorgedaan, kun je deze aanmerken als een voor jou betekenisvolle situatie. De situatie hoeft voor een ander helemaal niet betekenisvol te zijn!

Een volgende stap in het reflectieproces is het geven van betekenis aan die ervaring, of het verwerken van deze ervaring tot een bepaald inzicht (*bewust begrip*). Je onderzoekt je eigen gedrag in die situatie en het gedrag van de anderen. Er vindt abstractie plaats, waarbij wordt nagegaan of dingen die wel of niet goed gingen in deze situatie ook herkenbaar zijn in andere situaties, contexten of tijdstippen. Door middel van vergelijkend leren onderzoek je of er een patroon in te ontdekken valt en kun je nagaan of iets om een kenmerk van de persoon gaat. Volgens Groen (2011) is voor dit proces het stellen van vragen heel erg belangrijk. Bijvoorbeeld over bepaalde emoties die je erbij voelde, of welke betekenis je ergens aan geeft. Wijers en Meijers (1996) laten zien dat voor (arbeids)identiteitsontwikkeling een interne en externe dialoog van belang is (zie ook het hoofdstuk van Meijers in dit boek). Een verwerkingsproces waarbij een

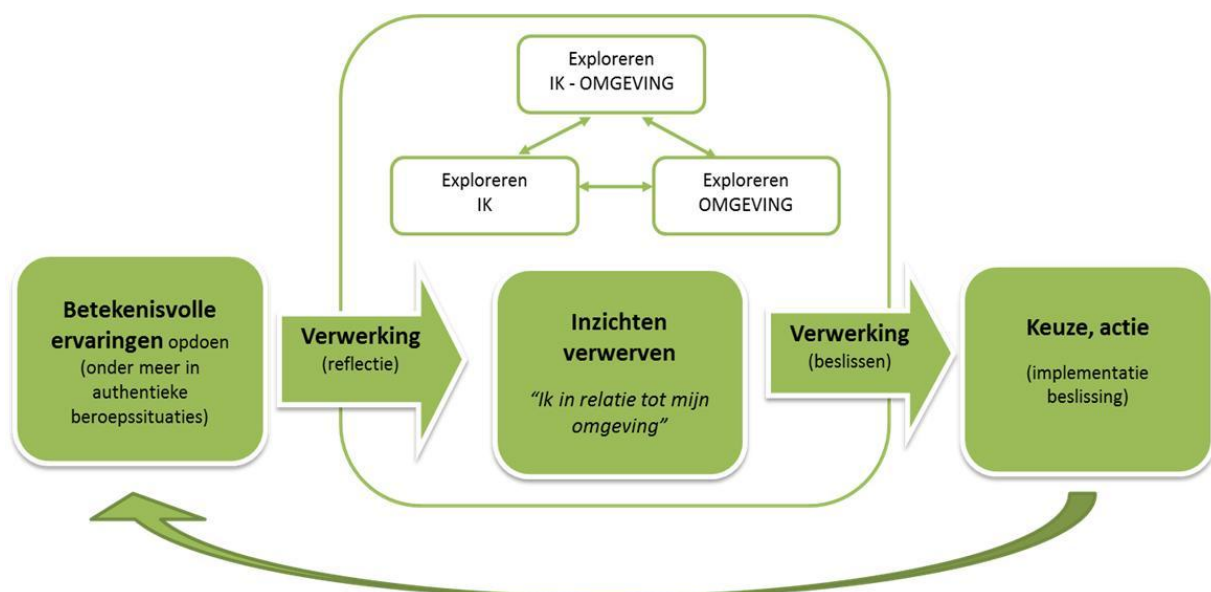
interne en externe dialoog plaatsvindt, leidt tot bewustwording van essentiële aspecten of inzichten en draagt bij aan identiteitsontwikkeling. Het leidt tot uitbreiding of verandering van bewustwording van jezelf in de omgeving. Het zegt iets over jezelf, waar jij goed in bent of niet, wat jij belangrijk vindt of niet, waar jij bepaalde waarde aan hecht of niet.

Reflecteren is niet alleen terugkijken of nadenken over iets dat is geweest, maar vooral een middel om te leren handelen (denken, voelen en doen) in toekomstige situaties. Het laatste element dat voor reflectie dan ook van belang is, is het gericht zijn op verbeteracties of acties voor de toekomst. Een belangrijke vereiste voor een effectief reflectieproces (waar ontwikkeling uit voort komt) is dat het een bewuste activiteit is die doelgericht wordt ingezet (Vos & Vlas, 2007). Reflectie is dan gerelateerd aan een actie, aan een handelingsperspectief. Het product waartoe reflectie leidt, zal vaak iets nieuws, soms zelfs iets verrassends in zich hebben. Reflectie kan bijvoorbeeld tot nieuwe inzichten leiden, tot verwerking, tot een plan van handelen, tot een ontwerp, tot een andere attitude, enz. Nieuwe inzichten over zichzelf en de omgeving worden in verband gebracht met de toekomst door deze te relateren aan een toekomstbeeld of een bepaald streven. Daarop kan tijdens een volgend reflectiemoment weer op worden teruggekeken. In de (onderwijs)praktijk blijkt dat reflecteren, in de zin van terugblikken op je handelen of ervaringen, niet altijd leidt tot verdere acties en daarmee dus ook niet tot de verdere beoogde ontwikkeling.

Samenvattend hanteren wij de volgende definitie van reflectie:

“Reflectie is het verwerken van een emotionele ervaring in een situatie, met als doel tot een bewust begrip te komen van het belang van de situatie en tot een handelingsperspectief daarin.”

In figuur 1 hebben we dit visueel weergegeven.



Figuur 1. Reflectieproces in schema, naar modellen van Mittendorff et al. (2012) en Goosen et al. (2013).

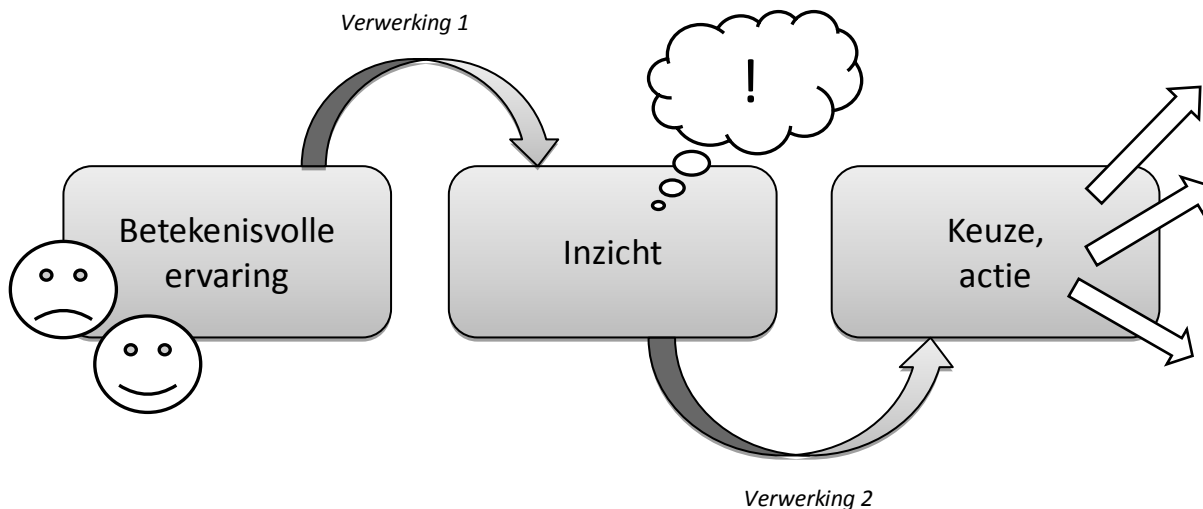
2. Leren reflecteren

In het onderwijs krijgt reflectie vaak de vorm van schrijfoopdrachten of formulieren waarop schriftelijk antwoord moet worden gegeven op vragen als ‘Beschrijf hoe je de opdracht hebt uitgevoerd en wat je ervan hebt geleerd’. Of: ‘Wat gaat goed?’, ‘Wat kan anders en beter?’ en ‘Hoe ga je hieraan werken, wie of wat heb je hiervoor nodig en wat wil je bereiken?’ Zoals uit verschillende onderzoeken echter blijkt hebben studenten weinig zin in zo’n wijze van reflecteren en zien het nut er niet van in (Meijers, 2008; Mittendorff et al, 2008). Volgens Kinkhorst (2010) moeten studenten te pas en te onpas reflectieverslagen maken, waardoor het reflecteren ze al snel de neus uitkomt en verwordt tot een routineuze verplichting die tot weinig leerresultaat leidt. Zij missen adequate reflectiemodellen en leggen geen verbinding met het theorieonderwijs (Kinkhorst, 2010). Uit kwalitatief onderzoek blijkt dat studenten het moeilijk vinden om aan te geven wat reflecteren precies is en veel van hen leggen niet de verbinding met zichzelf (Kuijpers & Meijers, 2009; Mittendorff, 2010). Andere onderzoeken laten tevens zien dat de kwaliteit van reflectie die wordt beschreven in instrumenten als reflectieverslagen, POP’s en portfolio’s veelal niet zo hoog is als men hoopt en verwacht (Mansvelder-Longayroux, 2006; Pauw, 2007; Mittendorff et al, 2008). Al met al wijzen deze bevindingen erop dat studenten niet zomaar zelfstandig reflecteren, het reflecteren ook moeilijk vinden en niet altijd goed weten wat er eigenlijk mee wordt bedoeld.

Bovenstaande problemen werden ook door de docenten van de Academie Hospitality and Business School (HBS) van Saxion Hogescholen ondervonden. Binnen de module ‘Professionele Communicatie’ van de HBS wordt een groot beroep gedaan op het vermogen van de student om te reflecteren: studenten dienen in het portfolio ‘Evenementenorganisatie’ een reflectieverslag over hun communicatie op te nemen en op verschillende wijzen aan te tonen dat ze kunnen reflecteren op hun gedrag. Tijdens een workshop gehouden onder docenten van de module ‘Professionele Communicatie’ is geconstateerd dat hier onvoldoende steun en sturing aan gegeven wordt. Daarom is onlangs een verbetering aangebracht in het curriculum om studenten meer structuur te bieden bij het reflecteren en meer aandacht te besteden aan zinvolle reflectie. In dit hoofdstuk presenteren we hoe deze module precies is vormgegeven en beschrijven we de resultaten van een evaluatieonderzoek naar de opbrengsten van deze module voor studenten.

De module ‘Leren Reflecteren’

Het in figuur 1 gepresenteerde model is in een vereenvoudigde versie (zie figuur 2) gebruikt als werk- en als indelingsmodel voor de lessen. Er zijn in totaal 6 lessen ontwikkeld. De lessen worden volgens de stappen in het model opgebouwd. In de eerste les wordt het herkennen, selecteren en beschrijven van een betekenisvolle ervaring aangeleerd. In de tweede les passen de studenten dit toe en gaan dan verder met Verwerking 1. In les drie passen zij stap 1 en 2 toe en gaan verder met ‘Inzicht’ etc. Les zes staat in het teken van de rode draad uit alle reflecties.



Figuur 2. Reflectieproces in schema voor studenten (versimpeld) (Mittendorff et al., 2012).

Mittendorff e.a. (2012) hebben twee conclusies geformuleerd die leidend zijn voor de inrichting en vorm van de lesonderdelen van de module:

- Er moet sprake zijn van een externe dialoog: in je eentje reflecteren leidt tot in rondjes nadenken en piekeren (je weet immers al wat je weet en nog niet wat je nog niet weet). De feedback van een ander geeft toegang tot nieuwe perspectieven. De reden voor tekortschietend gedrag is vaak een blinde vlek. Die kan per definitie alleen door een ander zichtbaar gemaakt worden.
- De gehele cyclus van reflecteren moet worden doorlopen. In de module komen alle stappen uit het reflectieproces nadrukkelijk aan de orde.

Daarnaast zijn de onderstaande didactische ontwerpregels van Kinkhorst (2010) meegenomen als uitgangspunt voor de module. Ook deze worden toegepast bij het ontwerpen van de lesonderdelen.

1. Definieer reflectie in objecten en doelen;
2. Organiseer dialoog als katalysator van reflectie;
3. Operationaliseer reflectie in activiteiten en resultaten (gebruik bijvoorbeeld een stappenplan met duidelijke vragen en een duidelijk eindresultaat);
4. Verbind reflectie aan betekenisvolle ervaringen en motivaties van studenten;
5. Oefen in deelvaardigheden en biedt daarvoor relevante kennis aan;
6. Verschaf expliciete beoordelingscriteria die aansluiten bij het startniveau. Gebruik voorbeelden;
7. Wees als opleider een rolmodel wat betreft reflectie (Kinkhorst, 2010).

Deelvaardigheden van Kinkhorst

Een aantal van de deelvaardigheden waaraan Kinkhorst refereert bij punt 5, wordt gekoppeld aan de stappen in het schema van Mittendorff et al. (2012) en per lesonderdeel geoefend. De deelvaardigheden zijn gekozen op het niveau van de propedeuse en vertaald naar de situatie van Professionele Communicatie.

- Feiten en beleving (interpretaties, oordelen) onderscheiden;

- Het eigen aandeel in een situatie herkennen, het effect daarvan op de ander en op het resultaat kennen;
- Hoofd- en bijzaken onderscheiden;
- Feedback geven en ontvangen;
- Evalueren: expliciteren van de criteria waarmee je situaties en gedrag beoordeelt. Hanteren van professionele criteria;
- Afstand nemen: vanuit nieuwe perspectieven (posities of begrippen) naar een situatie kijken. Theorie of ervaringen van anderen daarvoor gebruiken;
- Verklaren: attributies herkennen en toetsen op houdbaarheid;
- Emoties herkennen en hun invloed begrijpen op hoe je denkt en handelt. Onderscheiden van gevoelens en gedachten;
- Herkennen en toetsen van impliciete aannames. Herkennen hoe aannames je beperken in je keuzevrijheid;
- Generaliseren van concreet gedrag en bijbehorende aannames naar een gedragspatroon en aannames herkennen.

Bepaling van het niveau van reflectie

Voor de beoordeling van reflectie en voor de sturing in de lessen is het niveau waarop de reflectie plaatsvindt ook belangrijk. Hiervoor gebruiken we de Unified Field Theory van Dilts (2003) waarin een uitwerking wordt gegeven van de logische niveaus van leren die Bateson (1972) onderscheidt. Het uitgangspunt is dat er 6 niveaus zijn waarop we leren (veranderen) en functioneren (zie tabel 1). De module gaat in op deze logische niveaus om met studenten een betere diepgang te bereiken als het gaat om het niveau van reflectie. In de module komen de niveau's tot en met waarden en overtuigingen aan de orde. Dat betekent dat de studenten niet alleen naar omgeving, gedrag en vaardigheden vragen (zoals eerder veelal het geval was) maar ook naar de aannames en overtuigingen die daar achter zitten. De twee diepste lagen (identiteit en zingeving) worden nog buiten beschouwing gelaten.

Tabel 1. Logische niveaus en bijbehorende vragen (Dilts, 2003).

Niveau	Vragen
Zingeving (of spiritualiteit)	Waarom? Wat is mijn missie?
Identiteit	Wie? Wie ben ik?
Waarden en overtuigingen	Waarom? Met welke bedoeling? Wat is belangrijk voor mij? Waar ben ik bereid tijd, geld en energie in te steken?
Vaardigheden	Wat kan ik? Hoe doe ik het?
Gedrag	Wat? Wat doe ik?
Omgeving	Waar? Wanneer?

De module die door de docenten van de Hospitality Business School is opgezet en uitgevoerd is door het lectoraat Innovatief en Effectief Onderwijs van Saxion geëvalueerd. De volgende onderzoeksvragen stonden daarbij centraal:

1. Wat vinden de studenten van de nieuwe module?
 - a. Spreekt het ze aan?
 - b. Wat vinden ze wel en niet prettig?
 - c. Wat kan er nog verbeterd worden?
2. Hoe spreken studenten na de module over de zinvolheid van reflectie?
3. In welke mate heeft de interventie in de vorm van een module (training) over reflecteren invloed gehad op de kwaliteit van reflecteren van studenten?

Onderzoeksopzet en –methoden

Aan het eind van schooljaar 2012 – 2013 is aan twee groepen studenten klassikaal de module gegeven. De ene groep heeft in zes lessen van een half uur de module doorlopen en de andere groep in twee lessen van elk 3 uur². Voor beide groepen geldt dat dezelfde inhoud werd behandeld en eenzelfde hoeveelheid tijd aan het onderwerp is besteed. De studenten moesten allemaal opdrachten uit een reader maken die in de klas werden begeleid door de docent en werden besproken (naar eigen invulling van de docent). Na afloop van de module zijn er met 7 studenten semigestructureerde individuele interviews gehouden om in kaart te brengen welke ervaringen zij hadden met de module ‘Leren Reflecteren’ en hoe zij denken over reflectie en het leren reflecteren in het onderwijs. Met behulp van de interviews wordt antwoord gegeven op vraag 1 en 2. De volgende interviewvragen zijn gesteld:

- ✓ Wat versta je onder reflectie?
- ✓ Is reflectie volgens jou zinvol? Zoja, wanneer?
- ✓ Wat is het belang van anderen (omgeving) voor reflectie? Hebben jullie ook samen gereflecteerd in de module?
- ✓ Welke aspecten in de leeromgeving zijn vooral van belang?
- ✓ Wat vond je van het model met de stappen (betekenisvolle ervaring, inzicht, actie)?
- ✓ Wat vond je van de Leren Reflecteren module
- ✓ Kun je verbeteringen voor de module aangeven?
- ✓ Hoe zit het met reflecteren bij andere vakken? Wat is de link met deze module?
- ✓ Zie je ook een koppeling met SLB en hoe ziet die er dan uit?

Antwoord op de derde onderzoeksvraag wordt verkregen door een aantal reflectieverslagen van de oude module uit schooljaar 2010-2011 (geen training ‘Leren reflecteren’) te vergelijken met een aantal reflectieverslagen van schooljaar 2012-2013 (wel een training ‘Leren reflecteren’). Van elk schooljaar zijn 10 reflectieverslagen at random geselecteerd en geanalyseerd. Deze reflectieverslagen zijn geanalyseerd met behulp van twee analysemodellen:

- A. Het model van Dilts en Bateson om te kijken naar de diepgang van reflectie. De reflectieverslagen zijn geanalyseerd en gecodeerd op de aanwezigheid van reflectie op de verschillende niveaus van Dilts en Bateson.

² In het onderzoek is niet gekeken naar de verschillen tussen deze twee groepen.

- B. Het model van Mittendorff et al. (2012) over het proces van reflectie. De reflectieverslagen zijn geanalyseerd en gecodeerd op de aanwezigheid van een beschrijving van betekenisvolle ervaringen, de inzichten die daaruit voortkwamen en mogelijke vervolgacties en/ of keuzes. Daarbij is ook gekeken naar de consistentie tussen deze verschillen stappen in het proces.

3. Studentinterviews

De studenten (N=7) hebben verschillende vragen beantwoord tijdens de interviews. Hieronder beschrijven we per onderzoeksvraag de resultaten.

Wat versta je onder reflectie?

De studenten geven allemaal redelijk goed weer wat ze onder reflectie verstaan. Ze benoemen thema's als zelfreflectie, goed naar jezelf en naar anderen kijken, terugkijken op iets dat je hebt gedaan en daarvan leren, positieve en negatieve punten benoemen en kijken hoe je iets een volgende keer beter kan doen.

“Inzicht zien in hoe je hebt gehandeld in iets, en wat je daar dan van kan leren. Ook van jezelf of van een situatie. Wat heb je daarvan geleerd en hoe kan je het beter doen.”

“Meer naar jezelf kijken denk ik, als je reflecteert, goed naar jezelf en naar anderen kijken.”

“Terugkijken op iets wat je hebt gedaan, dan negatieve punten en positieve punten. Kan over verslag zijn maar ook over hoe je een les hebt behandeld. Heel breed eigenlijk, reflecteren. “

“Dat je momenten kiest waarin iets verkeerd of goed is gegaan, en dat je daarop terugkijkt om volgende keer beter te doen. Dat je dat dan misschien als verbeterpunt gaat gebruiken als je in dezelfde situatie zit ofzo.”

Opvallend is dat sommige studenten duidelijk nuances aanbrengen en bijvoorbeeld aangeven wat er wel of niet bij hoort. Zo benoemt één student dat het voor reflectie belangrijk is dat er een echte actie aan is gekoppeld:

“Je doet iets, en daar komt dus iets uit of je hebt er wel/ geen goed gevoel over, en je gaat terugkijken en dan kijken wat zou anders kunnen. Dat je er ook iets mee doet. Als dat laatste er niet bij zit is het een beetje nutteloos.”

Een aantal studenten geeft aan dat reflecteren voor hen nieuw is en niet iets dat ze zomaar even doen. Ze hebben hier op het voortgezet onderwijs volgens hen geen ervaring mee opgedaan.

“Was moeilijk, want ik heb het nooit eerder gedaan. Ik heb er ook wel veel moeite mee gehad. Het was echt wel nieuw.”

“Je bent het niet gewend. Dat is allemaal nieuw en anders. Je bent het niet gewend om constant naar jezelf te kijken. Je denkt wel eens dit heb ik zo aangepakt, maar om te gaan kijken naar wat voelde ik, wat vond ik en wat deed ik, wat kan anders...”

Zinvolheid van reflectie

De meeste studenten geven aan dat ze reflecteren wel belangrijk vinden en zien het als iets dat bij de opleiding hoort. Een aantal geeft aan dat ze het ook prettig en nuttig vinden om dingen over zichzelf te leren.

“Ja, ik denk zelf wel dat het heel nuttig is. Iemand zei bij mij bijvoorbeeld dat mijn non-verbale taal niet paste bij mijn verbale taalgebruik en daar had ik wel echt wat aan. Sindsdien ben ik daar veel bewuster op gaan letten. Dus dat werkt voor mij wel.”

“Ik vind het wel een prettig gevoel dat je wat meer weet over jezelf. Als iemand dat aan me vraagt, dat ik makkelijker iets kan vertellen over wie ik ben of hoe ik in elkaar zit. Het is ook prettig voor de projectgroepjes bijv. als we bij evenementen zijn, dat we weten hoe we allemaal in elkaar zitten. We spreken elkaar daar ook wel op aan je! Ik ben bijv. altijd best bot en dat zeggen ze dan ook wel gewoon tegen me!”

“Ja, het is wel veel dubbelop dat reflecteren, maar ik zou het niet helemaal weghalen. Met een andere bril kijken is wel zinvol.”

Maar, zoals de student in het laatste fragment hierboven al aangaf: soms is het wel dubbelop. Andere studenten geven ook aan dat het niet te vaak moet gebeuren en dat het wel zinvol moet zijn. Volgens de studenten is reflecteren pas zinvol als je moet reflecteren op iets dat betekenis voor je heeft, dat het ‘uit jezelf komt’.

“Wel goed dat ze je ‘dwingen’ om over dingen na te denken, maar het moet meer uit jezelf komen dan dat je er toe gedwongen wordt. Ik ben zeg maar een paar keer onderuit gegaan door school, en daar leer je veel van. Maar als je ze dwingen om iets te verzinnen, dan is het echt niet zinvol. Dan vergeet je het ook zo weer. Iets minder zwaar maken zou goed zijn en iets minder ervaringen bedenken.”

“Als iets je raakt, dan is het wel zinvol. Als je echter alléén maar reflecteert over de dingen die je echt raken, dan komen er ook niet veel reflecties denk ik. Omdat je in de les echt niet veel momenten hebt die je raken.”

Daarbij geven de studenten ook aan dat het voor de zinvolheid ook heel belangrijk is om feedback te krijgen (zie ook de paragraaf over invloed van anderen op reflectie en elementen uit de leeromgeving). Anders heeft het niet veel zin om te reflecteren.

“Het heeft echt niet veel zin om te doen als je er geen feedback meer op krijgt. Bij vak X was het ook niet verplicht dus dat heb ik niet gedaan, maar het heeft ook echt geen zin als je geen feedback krijgt van de docent op de opdracht, om daar dan zelf iets over te schrijven.”

Belang van anderen voor reflectie? Samen gereflecteerd?

Een aantal studenten geeft aan dat je met de reflectie makkelijker iets kunt als je van anderen feedback krijgt. Dat je daarmee juist iets over jezelf leert. Daarnaast is het ook leuk om van anderen te horen hoe zij je zien.

“Omdat ik mezelf er totaal niet van bewust ben dat ik soms iets aan het doen ben. En als ik er dan op gewezen wordt, ben ik wel iemand die daar iets mee wil doen. Als je feedback krijgt waar je iets mee kunt helpt dat wel. Als je feedback krijgt waar je niets mee kunt dan is het anders. (...) Ben wel dingen tegengekomen die ik thuis ook al wel eens tegenkom. Die zeggen mijn ouders of vrienden tegen me. En daar probeer ik dan wel iets mee te doen. (...) Buitenom dat iemand anders iets over je zegt, je leert wel echt wat over jezelf. Door het reflecteren weet ik beter wie ik ben.”

“Hoef niet per se misschien, met anderen, maar voor mij is het best lastig om iets over jezelf te zeggen. Als iemand anders het zegt vind ik het makkelijker. Ik vind het zelf moeilijk om positieve en negatieve eigenschappen over mezelf te bedenken.”

“Is ook leuk om van anderen te horen hoe je in elkaar zit.”

De meerderheid van de studenten geeft echter aan dat ze in de les nauwelijks samen met andere studenten hebben gereflecteerd, en ook van de docent geen feedback hebben gehad.

“Nee, daar hebben we niks mee gedaan.”

“Wij hebben ook niet samen gekeken, met studenten. De docent was bij ons wel aanwezig, maar zei niet veel.”

Belangrijke elementen in leeromgeving en model over reflectieproces

Vrijwel alle studenten geven aan dat ze het belangrijk vinden dat ze worden ondersteund bij het reflecteren.

“Het is wel belangrijk dat je handvaten aangereikt krijgt, dat je wel weet hóe je moet reflecteren. Alleen zeggen dat je moet reflecteren, dat is niet voldoende. ‘Schrijf een reflectie’, dat werkt niet.”

Daarbij blijkt het model over betekenisvolle ervaringen, inzichten en acties de studenten te helpen door het bieden van structuur en verschillende stappen. Zie ook de volgende paragraaf.

De docent blijft echter van groot belang om het leren reflecteren te begeleiden. De studenten geven aan dat ze de instructie, uitleg en feedback van de docent echt nodig hebben en heel graag een gesprek willen over wat ze zelf als reflectie hebben opgeschreven.

“Wat ik fijn vond was dat we van de docent die opdrachtjes in de les mochten doen. Momenten opschrijven enzo. En dat was in het begin heel moeilijk, maar ze hielp ons dan wel op weg. Ze hielp ons echt op weg. (...) Dat ze de goede vragen stelde, dat heeft me echt geholpen.”

“In de les gaf docent ons de tijd om alles in te vullen in de reader. Als je iets niet snapte kon je het vragen. Dat je niet vastloopt. Begeleiding dus van de docent, dat is belangrijk.”

“Begeleiding van de docent in de les was wel heel goed. Ze hielp ons wel goed als je even niet verder kwam, bijv. door voorbeelden te geven van situaties of momenten ofzo.”

“Vragen stellen door docent helpt wel denk ik. Want dan wordt je wel gedwongen om erover na te denken. Mondeling vragen stellen dan, omdat je dan dieper op dingen in kan gaan en meer tot de kern kan komen.”

Dit gebeurt - volgens de studenten - nog niet altijd voldoende. Sommige docenten laten de studenten de opdrachten uit de reader thuis maken en geven in de les nauwelijks instructie of feedback.

”De andere helft van onze klas had het van een andere docent, en die moesten het allemaal thuis doen. En die hebben uiteindelijk niks gedaan, want dat is veel te moeilijk. Op jezelf reflecteren... Een docent kan je gewoon echt helpen om die momenten goed uit te zoeken, of hoe je dat moet opschrijven.”

“Wij hebben het wel besproken in de les maar ook wij hebben niet zoveel feedback gehad. Het schema werkt echter wel goed. Alleen je maakt maar wat en dan op hoop van zegen lever je het in. Ik zou het ook veel fijner vinden om het echt te bespreken daarna.”

“De docent moet wel uitleg geven. Er moet wel feedback zijn zodat je weet hoe je de reflectie gedaan hebt. Dat je weet of je op de goede weg zit. Er zijn nu verslagen die zijn afgekeurd maar men weet niet waarom.”

Een student geeft daarbij ook aan dat de studenten uit haar klas de lessen ook onzin vonden omdat ze er nooit goed uitleg over kregen. De wijze waarop de lessen worden ingevuld zijn daarmee van grote invloed ook op het nut van reflectie, zoals gepercipieerd door de studenten.

“Mensen uit mijn klas vonden het ook wel echt onzin lessen want we kregen er nooit uitleg op.”

Model met stappen (ervaring, inzicht, actie)

Op de vraag wat ze van het model met de verschillende stappen vonden, geven de meeste studenten aan dat het heel handig was om te gebruiken. Daarmee kregen ze inzicht in wat ze stapsgewijs eigenlijk moeten doen tijdens het reflecteren. Het starten met een betekenisvolle ervaring is ook iets dat ze helpt om goed na te denken.

“Dat schema is al wel heel handig. Met die poppetjes, met inzichten en alles erin. Dat helpt wel want dan weet je welke punten je langs moet gaan enzo. Als je alleen zegt van ‘ga maar reflecteren’, dat werkt niet. Nu heb je stapsgewijs een goede reflectie.”

“Over die ervaring nadenken dat helpt me inderdaad. Buiten om het feit dat het moet, is het wel zinvol ja!”

De studenten begrijpen het model ook en kunnen de stappen goed volgen.

“Dat model snap ik wel, van ervaring (wat is er gebeurd), hoe denk je daarover wat dacht je daarover, als je dat hebt opgeschreven dan krijg je een inzicht. Wat er concreet gebeurd is en wat je daarbij dacht. En als je dat inzicht hebt gekregen wat je ermee kan.”

“Model was heel simpel. Goed te begrijpen.”

De studenten geven echter ook aan dat de term ‘betekenisvolle ervaring’ te soft en te zwaar is en dat ze daar iets anders voor zouden willen als term/ definitie.

“Term betekenisvolle ervaring is wel erg zwaar. Het idee van ervaringen die iets betekenen snap ik wel, maar die term lijkt alsof het heel groot moet zijn.”

Module Leren Reflecteren

Als we de studenten vragen naar ervaringen ten aanzien van de module reageren ze vooral op het feit dat ze teveel ervaringen (of momenten) moesten kiezen om op te reflecteren. In de module werd gewerkt met 3 betekenisvolle ervaringen per les³: studenten moesten elke les 3 betekenisvolle ervaringen benoemen en daarop reflecteren. Volgens de studenten is dat veel te veel en is het ook niet altijd mogelijk (of zinvol) om een moment uit de les te kiezen.

“Moment kiezen was wel heel lastig, want je had niet echt altijd een moment. Dat was wel echt lastig, dan ging je soms gewoon iets verzinnen.”

“De les gaat ook maar over 1 onderwerp en dan moet je drie momenten kiezen om op te reflecteren. Dat stond wel in het verslag. Daarop moest je dan weer reflecteren. Op zich is het wel goed om over jezelf na te denken maar het is niet altijd even praktisch tijdens een les. Het aantal momenten is echt teveel.”

“Ik heb wel eens moment uitgekozen dat ik een bak koffie ging halen. En dan moest ik kijken wat daar positief of negatief aan is. Tja, dat vind ik dan wel overdreven ja... Elke les moet je drie momenten opschrijven...”

³ Dit zien we in de opzet van de module niet duidelijk terugkomen, maar staat blijkbaar wel in de reader voor studenten op die manier beschreven.

Eén van de docenten had tijdens de les al wel aangegeven dat ze ook een ervaring mochten kiezen van buiten de les, en dat werkte veel beter.

“Toen zei de docent wel ‘zoek van de week maar iets’... buiten de les. Een moment buiten de les is wel makkelijker. In een privésituatie is het veel makkelijker om te reflecteren, bv ruzie met mn moeder. Wat voelde ik, waarom werd ik boos. Dat is veel makkelijker dan: ‘Waarom heb ik de hele les naar die vogel buiten zitten kijken?’ ”

Daarnaast bleek het met zoveel momenten uitzoeken (betekenisvolle ervaringen) en alle stappen doorlopen soms ook te veel en te vaak waardoor de motivatie van studenten omlaag ging.

“Reader was wel erg overdreven. Zoveel vragen en momenten. Beetje overdreven al die stappen. Stappen zijn overigens wel heel duidelijk wat je moet doen. Maar soms is het echt te veel. Mindmap was wel handig. Structuur was dus wel goed, maar soms beetje teveel/ overdreven. Eerst moet je ervaring opschrijven, en dan daarna weer in tabelletje enzo. Dubbel werk. “

Reflecteren bij andere vakken

Er is de studenten ook gevraagd of ze een koppeling zien met reflectie dat ze bij andere vakken moeten doen. De studenten geven aan dat ze ook op andere momenten vaak moeten reflecteren. Soms bij bepaalde vakken maar ook in het portfolio of bij SLB. Er worden dan verschillende methoden en formats voor reflectie gebruikt. De studenten merken overigens ook het verschil in soorten reflectie (zoals we dat zelf eerder in dit hoofdstuk al aanduiden). Zo benoemen ze bijvoorbeeld dat het in deze module meer over jezelf ging.

“Nee, het gaat niet overal op dezelfde manier. Er is telkens een ander format voor. Bij studiereis had je specifieke vragen over het proces. Heel andere vragen dan bij Communicatie. Is ook wel reflecteren! Maar is op een andere manier. Ja, bij Communicatie gaat het meer over jezelf, en bij dat andere gaat meer over de activiteit. Dit (Communicatie) heeft nog meer een achterliggend doel denk ik, om iets te leren op jezelf. Daar gaan we ook iets minder diep er op in. (...) Het meest zinvolle vind ik het reflecteren bij Communicatie. Ik denk dat dit meer effect heeft. Dat bij de studiereis bijv. is wel handig, als je bijv. een volgende keer weer zoiets doet. Maar voor mezelf is dit denk ik handiger. Is op een andere manier nuttig. Dit zegt iets meer over jezelf.”

Studenten geven daarbij ook aan dat ze dat bijvoorbeeld zien als een verschil tussen evalueren en reflecteren. Als het over jezelf gaat vinden ze het meer reflecteren en als het over een proces gaat is het meer evalueren.

“Bij evenementen (red: ander vak waarin ze een project moeten uitvoeren) is het meer evalueren dan reflecteren. We hebben achteraf een evaluatie met de docent en assistent. Meer over jezelf is voor mij reflecteren, wat we bij Communicatie doen.”

Verbeteringen voor module

Door de studenten worden een aantal concrete verbeterpunten aangegeven voor de module Leren Reflecteren. Deze gaan vooral over het feit dat er minder verplichte momenten gekozen zou moeten worden (betekenisvolle ervaringen) waarop gereflecteerd moet worden. Men moet de studenten pas ‘verplichten’ te reflecteren als er echt een moment is waar ze iets mee kunnen. Van 3 naar 1 verplicht moment om uit te kiezen is volgens de studenten al een oplossing. En het moeten ook momenten kunnen zijn die niet in de les plaatsvonden maar op een ander moment.

“Minder momenten uit de les zoeken. Buiten de les bijvoorbeeld momenten zoeken. En minder verplicht opzoeken.”

“Iets korter, minder stappen. Ook minder ervaringen. 1 ervaring is soms veel beter. Ik kan zo wel beslissen wat mijn belangrijkste ervaring is geweest, daar hoef ik eerst niet 3 momenten op te schrijven.”

“Als ik er iets aan mocht veranderen zou ik het optioneel maken die drie momenten. Wel drie ervaringen houden, en op zijn minst 1 per les, maar niet alles verplicht.”

“Beginnen met reflecteren in de 1e periode. Zou ik sowieso veel zinniger vinden omdat ik in die periode veel meer heb geleerd over mezelf, ook in de lessen. Dus daar had ik veel meer momenten.”

“Eerste kwartiel moesten we allemaal opdrachten doen. Toen hadden we dat schema nog niet. Maar als je dat in het begin wat beter uitlegt dan is het wat makkelijker.”

4. Vergelijking reflectieverslagen

De reflectieverslagen van voor en na de nieuwe module zijn met elkaar vergeleken waarbij er is gekeken naar zowel het proces als de diepgang van reflectie van studenten.

Proces van reflectie

Om het proces van reflectie te beoordelen is geanalyseerd in hoeverre de verschillende stappen uit het model (Mittendorff et al., 2012) terugkomen in de geschreven reflecties: betekenisvolle ervaring, inzichten en acties. Daarbij hebben we gekeken naar de verschillen tussen de oude en nieuwe reflectieverslagen. In de **‘oude’** reflectieverslagen zien we de verschillende stappen uit het reflectieproces wel terugkomen maar op een minder gestructureerde en diepgaande manier. Enerzijds zien we dat bepaalde stappen soms missen. Zo wordt er bijvoorbeeld niet gereflecteerd op een ervaring of situatie maar direct gesproken over inzichten en leerdoelen. Of wordt er gereflecteerd op een situatie of ervaring en worden inzichten beschreven, maar worden geen acties of leerdoelen geformuleerd. Daarnaast zien we dat studenten de verbinding tussen de stappen niet altijd goed maken. Ze beschrijven een ervaring en soms eigen inzichten, maar de leerdoelen die ze daarna formuleren gaan over iets anders. Wat we daarin zien heeft ook te maken met de diepgang van reflectie zoals in de volgende paragraaf zal worden besproken. Studenten hanteren wel de stappen om van ervaringen naar inzichten te komen en vervolgens leerdoelen te formuleren, maar het blijft allemaal wat oppervlakkig. Het zijn een soort van ‘en toen... en toen... en toen...’ verhalen. Het voorbeeld hieronder geeft weer op welke wijze er door een student wordt gereflecteerd naar aanleiding van een ervaring in de klas, waarin we zien dat de stappen van ervaringen, inzichten en acties niet aan elkaar zijn verbonden of niet echt diepgaand worden uitgevoerd.

“Wat hebben we gedaan/ geleerd? In deze les hebben we geleerd over samenwerken, voorzitterschap en besluitvorming en soorten vergaderingen. (...) We werden beoordeeld door de rest van de klas.

Hoe ben ik beoordeeld? Ik werd beoordeeld als samenwerkend (er waren een aantal factoren genoemd wat je kon zijn bijvoorbeeld meewerkend, meegaand, opstand, etcetera). Ik nam af en toe wel het voortouw en ik kon in de groep goed samenwerken.

Waarom hebben we dit geleerd? We hebben dit geleerd omdat als je manager heel veel zult moeten gaan vergaderen. Je kunt hierbij aanwezig zijn als deelnemer maar ook als voorzitter. Je moet dus leiding kunnen geven, agenda opstellen en notulen maken.

Wat zijn mijn verbeterpunten? Ik had zelf bijvoorbeeld nog wel wat vaker mogen beginnen met initiatief tonen maar ik was wel goed in de samenwerking dus dat moet ik vooral vol gaan houden. Ik ben snel geneigd om iets zelf op te gaan lossen en de groep er niet echt bij te betrekken omdat ik denk dat dan sneller gaat. Natuurlijk is dat onzin dus ik weet dat ik hier hard aan moet werken. We hebben bij de presentaties ook geleerd hoe je hier feedback op moet geven (ik vond, ik heb dit gemerkt...) en ook dat is wel even lastig. Het klinkt heel simpel maar als je het dan daadwerkelijk moet gaan zeggen moet je toch wel goed nadenken.”

In het voorbeeld zien we terug dat de student wel een ervaring beschrijft (“ik werd beoordeeld als samenwerkend”, “ik nam af en toe wel het voortouw”), maar haar inzichten daar niet expliciet aan verbindt en de koppeling naar de leerdoelen niet wordt gemaakt. De verbeterpunten op het eind komen eigenlijk uit het niets en worden niet beschreven aan de hand van inzichten opgedaan uit een duidelijke ervaring. Dit wordt in het reflectieverslag in ieder geval niet beschreven.

Bij de ‘**nieuwe**’ reflectieverslagen zien we de stappen uit het proces duidelijker terugkomen. We zien dat studenten beginnen met het beschrijven van een ervaring, dan inzichten en daarna leerdoelen of andere acties. Een voorbeeld is hieronder weergegeven.

“Mijn betekenisvolle ervaring is dat ik geraakt werd door het moment dat wij rollen moesten kiezen in een vergadering. Ik merkte dat ik de makkelijkste taak koos. Ik koos uit de acht rollen van de deelnemers in een vergadering de makkelijkste en dat was luisteren. Als ik eraan terugdenk, vind ik dat ik wat meer initiatief mocht nemen. Je merkte ook dat anderen van de groep erom moesten lachen. Waarschijnlijk omdat het zo’n makkelijke taak was. Ik koos voor deze rol, omdat ik waarschijnlijk bang was om fouten te maken. Dit doe ik vaker. Ik neem altijd de veilige weg in dingen, zodat ik niks de fout in kan gaan. Na afloop dacht ik eraan wat thuis de normen en waarden zijn. Thuis kreeg ik vanaf kleins af aan al mee, dat je leert door fouten te maken. Ook moet je van jezelf laten horen als je het ver wilt schoppen in je leven. Ik voelde me op het moment van kiezen bang om fouten te maken en dacht niet aan wat ik thuis geleerd heb. Volgende keer als ik mag kiezen tussen dingen, maakt niet uit met wat, wil ik kiezen voor degene met wat meer risico. Iedereen maakt fouten en iedereen doet hetzelfde. Dus ik niet bang moet zijn om fouten te maken, hiervan kan ik alleen maar leren.”

Wat we echter ook terug zien is dat studenten soms ‘gezocht’ lijken te hebben naar betekenisvolle ervaringen. Dit komt overeen met de interviewresultaten. Zo beschrijven de studenten soms een simpele situatie en is het de vraag of deze nu echt als betekenisvolle situatie gedefinieerd zou kunnen worden. Zie de voorbeelden hieronder.

“De betekenisvolle ervaring deze les was voor mij dat iedereen van mijn evenementengroepje nu weet hoe een vergadering er hoort uit te zien. Het gevoel dat ik aan deze betekenisvolle ervaring koppel is opheldering. Niet alleen voor mij maar ook voor mijn groepje. Hetgeen dat mij raakte was dit ik mij eraan stoorde dat er geen duidelijke structuur aanwezig was tijdens de vergaderingen van mijn evenementengroepje. Dat hier nu duidelijkheid over is raakte me in de zin van ‘eindelijk opheldering’. Wat dit over mij zegt is dat ik tijdens de vergaderingen het liefst structuur heb.”

“Het moment dat mevrouw P mij liet zien dat een vergadering zo kort mogelijk en met een goeie structuur juist het meest effectief kan zijn. Ook waren de meningen in de klas verdeeld over hoe een vergadering qua structuur moest zijn. Wat mij hierin raakte was dat ik niet wist dat een vergadering eigenlijk ook zo kort kon zijn maar toch zo effectief.”

Tot slot lijken een aantal studenten niet goed te begrijpen wat de verschillende stappen precies inhouden. Zie het voorbeeld hieronder over de verwerking van een ervaring naar een inzicht:

“Verwerking 1:

Ik hoopte dat we tijdens de komende vergaderingen enig structuur zouden hebben en ik dacht dat de mensen van mijn evenementengroepje het enigszins zouden oppakken. Terugkijkend op de ervaring denk ik dat de les

en de inhoud daarvan (tevens mijn betekenisvolle ervaring), wel degelijk van belang zijn geweest bij de vergaderingen.

Uitkomst:

Mijn uitkomst is dat een structuur tijdens een vergadering, essentieel is voor een goede vergadering. Ook is mijn uitkomst dat ik van structuur houdt tijdens de vergaderingen.

Inzicht:

Mijn inzicht geeft aan dat ik het liefst volgens de normen een vergadering voer en mij er aan irriteer wanneer dit niet gebeurt.”

Het lijkt erop dat de begeleiding en feedback van de docent hierbij cruciaal is, iets dat wederom aansluit bij de resultaten uit de interviews. Het is van belang om studenten duidelijk te maken wat precies de focus en betekenis van de verschillende stappen is en hoe de stappen logisch op elkaar kunnen volgen.

Diepgang van reflectie

De **‘oude’** reflectieverslagen laten nog veel verschil in diepgang zien. We zien dat sommige studenten vanuit zichzelf al redelijk goed reflecteren. Dat ze bijvoorbeeld bepaald gedrag koppelen aan individuele eigenschappen en veel over zichzelf vertellen.

“Ik ben iemand die niet altijd even duidelijk is en er heel goed in is om een uur ergens omheen te praten. Dit is vooral omdat ik gesprekken waarin ik iemand negatief nieuws moet vertellen erg vervelend vindt. Conclusie is dat ik negatief nieuws zo aardig mogelijk probeer te verpakken waardoor het meestal nogal onduidelijk overkomt op degene tegen wie ik het vertel. (...) Iemand negatief nieuws vertellen is altijd al een zwak punt van mij geweest, omdat ik bang ben om iemand te kwetsen en dat wil ik niet. Ik realiseer mij natuurlijk heel goed dat wanneer je een manager bent en sommige medewerkers niet goed functioneren je ze daarop aan moet spreken. Dit is dan ook een punt waarin ik mijzelf nog erg moet gaan verbeteren.”

In bovenstaand voorbeeld zien we echter dat er geen stap gezet wordt richting het waarom: hoe het komt dat de student het dan zo vervelend vindt om negatief nieuws te brengen of welke aanname of overtuiging daar wellicht achter ligt. De student koppelt haar gedrag echter wel duidelijk aan eigenschappen van zichzelf. Wat we ook zien in deze ‘oude’ reflectieverslagen is dat studenten op een veel minder diepgaande manier reflecteren en vooral beschrijvingen geven van reflecties op omgeving en gedrag.

“Ik heb meerdere malen deelgenomen als deelnemer aan vergaderingen. Leerpunten voor mij als deelnemer zijn om meer actief deel te nemen en mensen uit te laten praten. Leerpunten voor mij als voorzitter zijn vooral om de structuur en de tijd te bewaken, maar ook om geen eigen mening te laten gelden.”

“Tijdens het gesprek was ik de voorzitter. Ik moest iedereen om hun mening vragen en ook wat de voor- en nadelen waren van hun idee. Ik vond het niet echt heel moeilijk om de voorzitter te zijn. Ik had er geen problemen mee om het gesprek te leiden. Alleen vond ik het wel lastig om mijn eigen mening niet te formuleren. Hier zou ik nog wat aan moeten werken, dus ik zal moeten leren om mijn mening voor me te houden tijdens een vergadering.”

In de **‘nieuwe’** reflectieverslagen zien we dat studenten vaker over aannames of overtuigingen spreken.

“In les vier gingen we het feedback gesprek oefenen. Wij moesten in groepen elkaar positieve en negatieve feedback geven. Dit ging mij bij de positieve feedback goed af. Dat was niet zo bij negatieve feedback. Ik had verwacht dat ik beter en makkelijker negatieve feedback kon geven. Maar op het moment dat ik iemand echt negatieve feedback moest geven, voelde ik mij daar helemaal niet prettig bij. Ik heb dan het gevoel dat ik iemand tekort doe en dat ik iemand kwets. Want diegene heeft misschien wel het gevoel dat hij of zij iets heel goed heeft gedaan en ik moet dan gaan vertellen dat dat niet zo is. Ik denk dat bij het geven van negatieve feedback nog een groot leerpunt voor mij ligt. Want wanneer ik facilitair manager wil worden zal ik ook te maken gaan krijgen met feedback gesprekken met mijn personeel.

Mijn aanname is dat negatieve feedback niet prettig is. Dat hoeft natuurlijk helemaal niet zo te zijn. Als ik negatieve feedback op een respectvolle en rustige manier benoem en het ook als mijn ervaring benoem en niet als dé waarheid, dan kan de ander er ook veel van leren.

Ik kan dus kiezen om negatieve feedback niet te geven, maar dan kan de ander er ook niet van leren. Ik wil dus oefenen in het geven van negatieve feedback op een respectvolle en rustige manier. Daarbij ga ik ook altijd een positief punt benoemen.”

Het is duidelijk dat de studenten hebben meegekregen dat ze meer op zoek moeten naar individuele eigenschappen of aannames die achter bepaald gedrag schuil gaan. Zo beschrijft een andere student in zijn reflectieverslag:

“In dit verslag zijn een aantal punten, die betrekking op mij hebben, al een lange tijd eigenschappen waarvan ik weet. Zo ben ik heel vaak nerveus en zenuwachtig. Doordat ik niet graag voor een grote groep wil staan en dus in het middelpunt sta. Ik ben liever op de achtergrond of in kleinere groepen. Hier ben ik vooral achter gekomen tijdens de les van presenteren. Dit is één van de punten. Zo noem ik hieronder nog een aantal punten waarvan ik dat ik daar weet al jaren last van heb, maar nu meer zicht op krijg doordat ik er beter op let.

Onderbreken

Ik ben soms graag aan het woord en dat is tijdens een overleg niet altijd handig. Doordat het dan lijkt dat je geen respect hebt voor de ander die aan het woord is. Dit deed ik vooral tijdens de les van het deelnemen aan een vergadering.

Onzeker

Ik vraag vaak om een bevestiging om ergens zeker over te zijn, maar ik moet zekerder van mezelf zijn. Dit kon je zien tijdens de les van presenteren toen ik de vragen moest beantwoorden en bevestiging vroeg aan de anderen.

Taal

Dit punt moet ik echt aan werken, want het schrijven van een tekst lijdt er onder. Maar niet alleen dat, ook het spreken. Een aantal mensen begrijpen mij niet wat ik zeg doordat ik niet grammaticaal en meer streektaal praat. Dit doe ik dan ook op het gebied van schrijven. Omdat ik dit van mezelf weet, let ik meer op mijn taalgebruik en mijn schrijven.

Er is één ding wat echt tussen mijn oren zit en eigenlijk onzin is, dat is dat ik bij mensen waar ik me niet prettig voel anders voor doe dan dat ik eigenlijk ben. Op dat soort momenten voel ik me dan heel onzeker en ongemakkelijk. Ik ben om eerlijk te zeggen dan een beetje jaloers op hen. Dit zie ik op scouting vooral waar ik bij zit, dat als we opkomt draaien dat ik minder doe als er iemand bij is die vind dat het eigenlijk anders moet.”

De studenten beschrijven vooral reflecties op het niveau van gevoelens en overtuigingen die achter bepaald gedrag liggen. Op het niveau van identiteit of zingeving wordt daarbij nog niet echt aangestipt. Het is ook opvallend dat het vooral gaat over eigenschappen die nog verbeterd zouden moeten worden. Daar is op zich niets mis mee, maar we zien dat er nog niet zozeer gekeken wordt vanuit de vraag ‘wat zegt dit over mij en wat voor mij belangrijk is’, waarbij je meer richting het niveau van identiteitsvragen zou werken. We zien eigenlijk dat er een soort

focus blijft op reflectie op professioneel handelen (wat zegt dit over mij en wat moet er dan nog beter in mijn handelen?) en minder op reflectie op loopbaan (wat zegt dit over mij, wat ik leuk vindt en waar ik bijvoorbeeld in de toekomst mee zou willen werken?).

5. Conclusie en aanbevelingen

De studenten zijn redelijk enthousiast over de module. Ze vinden het fijn dat er een structuur wordt aangeboden en dat er een model is om mee te werken. Daardoor weten ze goed wat ze moeten doen, is het duidelijk welke stappen in een reflectieproces moeten worden genomen en wordt hen geleidelijk aan geleerd hoe ze moeten reflecteren. Voor de meeste van hen is reflecteren nieuw en er is behoefte aan duidelijke uitleg, instructie en structuur. Tegelijkertijd wordt er soms te veel en te vaak gereflecteerd en wordt er te veel herhaald. Dat gaat zowel om de stappen die ze elke keer opnieuw moeten uitwerken, maar vooral om de hoeveelheid betekenisvolle ervaringen die ze in de module moeten beschrijven. Per les werd er gevraagd om drie momenten te benoemen en daarop te reflecteren. Dat was volgens de studenten te veel. Juist daardoor werden er momenten bedacht die niet betekenisvol waren waardoor de zinvolheid van het reflecteren duidelijk minder werd. Concrete aanbevelingen werden hier dan ook voor gegeven: kies minder momenten uit per les en laat het ook mogelijk zijn om ervaringen van buiten de les te gebruiken voor de reflectie.

Als het gaat om de bijdrage van andere studenten aan het reflecteren wordt aangegeven dat het heel prettig en zinvol is om van anderen iets over jezelf te horen. Ook al is het soms moeilijk om te horen (maar ook aan te geven over een ander): volgens de studenten kun je veel over jezelf leren door van anderen feedback te krijgen. Helaas is deze werkvorm (feedback geven aan elkaar) niet door elke docent in de klas ingezet. Tot slot geven de studenten aan dat de begeleiding van de docent cruciaal is. De studenten leggen uit dat de kwaliteit van het reflecteren maar ook de zinvolheid van het reflecteren voor een groot deel wordt bepaald door de begeleiding van de docent. Het is van belang dat de docent goede voorbeelden geeft, goed uitlegt wat de stappen inhouden, maar vooral samen met de student terugkijkt op wat ze hebben gedaan. Eigenlijk kunnen we dat zien als de verschillende activiteiten van belang bij het begeleiden van studenten in een constructivistische leeromgeving: het gebruiken van activiteiten als *scaffolding*, *modelling* en *coaching* (Jonassen, 1999). Wat we in de reflectieverslagen daarnaast terugzien is dat sommige studenten niet goed hebben begrepen wat de verschillende stappen uit het reflectieproces precies inhouden en de elementen verkeerd opvatten. Zo wordt ook de term 'betekenisvolle ervaring' soms anders geïnterpreteerd dan bedoeld. De begeleiding en instructie vanuit de docent is daarbij dus erg van belang. Hierbij is het kunnen identificeren en benoemen van een betekenisvolle ervaring ook een heel belangrijk element. Voor studenten is het soms erg lastig om een betekenisvolle ervaring goed te kunnen identificeren, benoemen en/ of te beschrijven (zie ook Groen, 2011). Het gaat er voor studenten om dat ze leren om de vertaalslag te maken: het omzetten van een (prettig of onprettig) gevoel in een bewuste ervaring. Op het moment dat je je bewust bent van een prettige of onprettige situatie die zich heeft voorgedaan, kun je deze aanmerken als een voor jou betekenisvolle situatie. Dit proces gaat echter niet automatisch en moet onder goede begeleiding aangeleerd worden, bijvoorbeeld door middel van *scaffolding*, *modelling* en *coaching*. Helaas zien we dat de studenten aangeven dat de invulling van de

begeleiding door de docent heel sterk verschilt en dat de resultaten van studenten daardoor worden beïnvloed. Een belangrijke rol is hierbij weggelegd voor de verschillende opleidingen (managers) binnen het onderwijs, om samen te kijken hoe we docenten meer op eenzelfde lijn kunnen krijgen als het gaat om de daadwerkelijke uitvoering van onderwijs (in dit geval deze module).

Uit de interviews blijkt dat de meeste studenten reflecteren wel als belangrijk element van het onderwijs ervaren en het vaak ook leuk en nuttig vinden om dingen over zichzelf te leren. Ze verbinden echter wel verschillende 'voorwaarden' aan de mate van zinvolheid van reflectie. Volgens de studenten is reflecteren pas zinvol als je moet reflecteren op iets dat betekenis voor je heeft, zodat het 'uit jezelf komt'. Daarnaast is het voor hen heel belangrijk om feedback te krijgen: zowel van anderen als van de docent. Studenten vinden het prettig om van anderen te horen hoe zij als persoon worden ervaren of gezien, maar willen van de docent heel graag horen of het klopt wat ze hebben gedaan, of ze een goed reflectieproces hebben doorlopen of dat er iets beter of anders kan. Zoals eerder aangegeven vinden ze het belangrijk dat ze hierbij duidelijke uitleg en instructie krijgen en dat ze goed begeleid worden door een docent tijdens het maken van de reflectieopdrachten.

Als we kijken naar de reflectieverslagen van voor en na de module zien we dat studenten na de module iets beter reflecteren, te zien aan de stappen die ze doorlopen in het reflectieproces maar ook het niveau van reflectie. Studenten spreken meer en uitgebreider over gevoelens en overtuigingen en vaker over eigenschappen van zichzelf. Het lijkt er op dat de module heeft gezorgd voor een iets diepere laag van reflectie waarbij studenten sneller nadenken over wat bepaalde ervaringen nu écht over hen zeggen. De inzet van het model van Dilts en Bateson lijkt daarbij goed te werken om studenten te laten nadenken over de achtergronden van hun gedrag (of competenties). We zien tot slot dat de inzichten op deze 'diepere' niveaus vooral gaan over persoonlijke eigenschappen die 'niet' goed gaan of die in de weg zitten bij de professionele ontwikkeling. Er wordt vooral gereflecteerd op het professioneel handelen: wat gaat er nog niet goed en wat moet ik verder aan competenties ontwikkelen als professional. Vragen als 'wie ben ik?' of 'wat zeggen bepaalde ervaringen over wat ik belangrijk vind voor mijzelf, in mijn leven en mijn loopbaan?' (reflectie op loopbaanontwikkeling) komen daarbij (nog) niet of nauwelijks aan bod. Dat is een gemis omdat loopbanen steeds onzekerder worden en van werknemers in toenemende mate wordt gevraagd dat ze kunnen reflecteren over zichzelf en over hun motieven en ambities.

Literatuur

- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine Books.
- Dilts, R. (2003). *From Coach to Awakener*. Capitola: Meta Publications.
- Frijda, N. (1989). *The emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goosen, K., Struyf, E. & van Esbroeck, R. (2013). Aspirant leraren professionaliseren in het begeleiden van keuzeprocessen. *Velon*, 1 maart 2013.
- Groen, M. (2011). *Reflecteren de basis* (2e druk). Groningen: Wolters Noordhoff.
- Halem, van, N., Leeuw, de, H. & T. Stuit (2008). *Zakboek Werkbegeleiden in Zorg & Welzijn*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Jonassen, D. (1999). Designing constructivist learning environments. *Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory*, 2, 215-239.
- Kinkhorst, G. (2010). Didactische ontwerpregels voor reflectieonderwijs. *Onderwijsinnovatie*, maart 2010.
- Kolb, D. A. (1984). *Experimental learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Luken, T. (2010). Problemen met reflecteren. De risico's van reflectie nader bezien. In: T. Luken & W. Reynaert (ed), *Puzzelstukjes voor een nieuw paradigma? Aardverschuivingen in loopbaandenken* (pp. 9-36). Eindhoven/ Tilburg: lectoraat Career Management Fontys Hogescholen.
- Mansvelder-Longayroux, D. (2006). *The learning portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers*. Leiden: Proefschrift ICLON.
- Meijers, F., Kuijpers, M. & Winters, A. (2010). *Leren kiezen, kiezen leren. Een literatuurstudie*. 's-Hertogenbosch: ECBO.
- Mittendorff, K., Jochems, W., Meijers, F. & den Brok, P. (2008). Differences and similarities in the use of the portfolio and personal development plan for career guidance in various vocational schools in The Netherlands. *Journal of Vocational Education and Training*, 60, 75-91.
- Mittendorff, K. (2010). *Career conversations in senior secondary vocational education*. Eindhoven: Proefschrift TU Eindhoven.
- Mittendorff, K., van der Donk, S. & Gellevis, M. (2012). *Kwaliteit van Reflectie. Onderzoek naar de kwaliteit van SLB programma's en reflectieprocessen van studenten*. Enschede: Saxion Hogescholen.
- Pauw, I. (2007). *De kunst van het navelstaren. De didactische implicaties van de retorisering van reflectieverslagen op de pabo. Een exploratieve studie*. Utrecht: Proefschrift Universiteit Utrecht.
- Schön, D.A. (1983) *The Reflective Practitioner. How Professionals think in Action*.

New York: Basic Books.

Strijbos, A., Fleuren, G. & Steinbusch, L. (2001). Reflecteren kun je leren! *Onderwijs & Gezondheidszorg*, nr. 7, p. XXVII.

Veltman – van Vugt, F. (2013). *Een leven lang professionaliseren*. Retrieved 17 maart 2014: <http://talentontwikkeling.hr.nl/PageFiles/170836.pdf> .

Vos, H. & Vlas, H. (2000). *Reflectie en actie*. Universiteit Twente OC-DOC 11 mei 2000.

Wijers, G. & Meijers, F. (1996). Career guidance in the knowledge society. *British Journal of Guidance and Counseling*, 24, 185-198.

Yin, R. (2008). *Case study research. Design and methods*. London: Sage Publications.

Zijlstra, W. & Meijers, F. (2006). Hoe spannend is het hoger beroepsonderwijs? *TH&MA – Tijdschrift voor Hoger Onderwijs & Management*, 13, 53-60.