

# Reflectie als drijfveer van het leerproces

Karim Benammar

**Vaak blijft reflectie van studenten steken op het niveau van evaluatie, wordt er te veel op persoonlijke problemen gefocust en wordt er onvoldoende geabstraheerd. Het gevolg hiervan is dat studenten reflectie saai en vervelend gaan vinden en het reflectieverlag behandelen als een invullijstje. Maar reflectie is noodzakelijk om praktijk te koppelen aan theorie, zich bewust te worden van de eigen leerprocessen en om inzicht te krijgen in de gevolgen van beroepsmatig handelen. Door gestructureerde en goed ingezette reflectie-oefeningen gaan studenten bewust nadenken over hun leerproces en bereiken zij een hoger niveau van abstractie in hun denkproces.**

## De leren-lerencontext

De Hogeschool van Amsterdam heeft door een duidelijke onderwijsvisie van leren leren haar manier van leren de laatste 10 jaar ingrijpend veranderd (De Bie 1996; Mars 1998). In het leren-lerenmodel gaat het om het – al dan niet in groepsverband – verwerven van competenties voor de beroepspraktijk. De ervaring van de student is meestal vertrekpunt van het leerproces. De student wordt vanaf het begin in een gesimuleerde beroepscontext geplaatst en moet meteen problemen oplossen. In de opleiding Informatica krijgt de student bijvoorbeeld de opdracht voor een fictief bedrijf een programma te schrijven; hij doorloopt zo een compleet traject van acquisitie tot presentatie. De student is ook de regisseur van zijn eigen leerproces en bepaalt samen met zijn studieloopbaanbegeleider zijn eigen persoonlijk ontwikkelingsplan in het perspectief van de te ontwikkelen (eind)competenties. In dit plan worden de verworven competenties in kaart gebracht en de verdere ontwikkelingslijn geschetst. De student toont zijn competenties in toetsen, in een (digitaal) portfolio en in assessments. De student heeft een actieve rol in zijn eigen leerproces, terwijl de rol van de docent verschuift naar die van coach en professioneel rolmodel. De voordelen van deze manier van leren zijn dat de student directe praktijkervaring opdoet, leert samen te werken in projectgroepen, professioneel gedrag toont en direct inzetbaar afstudeert. Door de actieve rol van de student in het leerproces kan men verwachten dat dit leerproces zich na de opleiding voortzet, zodat de student blijft inspringen op veranderingen in de beroepspraktijk, en een leven lang leert.

Zoals in elke onderwijsvernieuwing zijn hier ook gevaren aan verbonden. Waar in het klassikale onderwijs de theorie vaak niet goed aansluit bij de praktijk, schuilt het gevaar in het leren-lerenconcept dat de studenten veel praktijkervaring opdoen, maar deze onvoldoende terugkoppelen naar de theorie. Het hbo-niveau impliceert dat de student juist over hogere abstractiecompetenties beschikt, zodat hij ook een wezenlijke bijdrage kan leveren aan de verdere

ontwikkeling van zijn beroepspraktijk.

Deze situatie was aanleiding tot het instellen van het lectoraat 'Reflectie op het handelen' bij de afdeling Onderwijsresearch & Ontwikkeling van de Hogeschool van Amsterdam. Het lectoraat heeft als opdracht reflectie een wezenlijk onderdeel van het curriculum te maken. De conclusies van het eerste onderzoeksjaar zijn:

1. Reflectie moet op de drie gebieden van leerproces, methode en maatschappij plaatsvinden.
2. Reflectie moet tot een hoger abstractieniveau leiden.
3. Reflectie kan bij studenten geprovoceerd en gestuurd worden door middel van reflectieoefeningen.

## Herinterpreteren van ervaring en kennis

De kenniskring 'Reflectie op het handelen' is een groep van 10 docenten en medewerkers die samen met de lector een dag per week onderzoek doet naar reflectie. Een studie van de belangrijkste literatuur, die begint bij Dewey (1910) en via Kolb (1984) en Schön (1983; 1987) eindigt bij Elshout-Mohr (1991), Korthagen (2001, 2003) en Moon (1999), leverde als kerndefinitie van reflectie op: Reflectie is herinterpreteren van ervaring en kennis. Door het reflecteren wordt de ervaring geëvalueerd, geanalyseerd en in een nieuwe betekenisvolle context geplaatst.

We onderscheiden reflectie van evaluatie: bij evaluatie wegen we af en beoordelen we ons handelen en dat van anderen, terwijl we bij reflectie dieper in de betekenis van het handelen zelf willen doordringen en tot een hoger niveau van abstractie willen komen. Er zit vaak een oordeel in evaluatie, met vragen als: Hoe ging het? Hoe voelde het? Wat had ik anders kunnen doen? Antwoorden op deze vragen zijn dan ook een afronding van het leerproces. Bij reflectie worden echter vragen gesteld om de denk- en handelwijze te doorgronden, veranderingen aan te brengen en deze ook in te zetten bij een volgende actie. Reflectievragen zijn dan ook: Waarom ging het fout? Waarom werkt het nu opeens wel? Wat is mijn rol? Zijn wij goed bezig? Wie maakt de regels? Reflectie moet tijdens het leerproces plaatsvinden en kan zelfs als beginpunt genomen worden.

Problemen en dilemma's leiden vaak tot de behoefte om te reflecteren. Vanuit problemen beginnen, kan zeker leiden tot vruchtbare reflectie en heeft vaak een bijzondere urgentie, omdat men de problemen wil oplossen. Uit het onderzoek van de kenniskring naar leerervaringen met de Appreciative Inquiry-methode blijkt dat ook positieve ervaringen een uitstekend beginpunt van reflectie zijn. In de Appreciative Inquiry-methode gaat men niet op zoek naar de problemen, maar vraagt men naar de beste ervaringen om deze te reproduceren (Borst 2001; Cooper-ridder & Whitney 2000; Wortman, 2004). In het onderwijs – en in begeleiding in het bijzonder – wordt meestal niet doorgevraagd waarom bepaalde processen goed verliepen. Het uitdiepen van een succesverhaal levert niet alleen belangrijke inzichten in het leerproces op, maar het werkt ook enthousiasmerend en aanstekelijk.

*In het leren-lerenconcept doen studenten wel praktijkervaringen op, maar zij koppelen deze onvoldoende terug naar de theorie*



### De drie M's: Mezelf, Methode en Maatschappij

De kenniskring maakte een analyse van reflectie in 10 verschillende instituten van de Hogeschool van Amsterdam en kwam tot de conclusie dat er vooral wordt gereflecteerd op het eigen gedrag van de student. De studenten kijken aan het einde van een opdracht terug op hun aanpak, en de samenwerking met anderen in de projectgroep. Deze vorm van reflectie kan echter niet bijdragen tot het koppelen van praktijk en theorie, en zal de student niet bewuster maken van de gevolgen van zijn handelen. De kenniskring werkt dan ook met een bredere definitie van reflectie, en onderscheidt reflectie op drie verschillende gebieden: reflectie op mezelf, op de methode en op de maatschappij.

woord op een vraag of opdracht is, maar dat er verschillende mogelijkheden zijn, afhankelijk van de gekozen methode.

### Reflectie op de Maatschappij

Er bestaat geen waardevrij handelen. De handelingen van professionals vinden niet plaats niet in een vacuüm, maar in een maatschappelijke situatie met een veelvoud aan belanghebbenden. Het handelen van een beroepsbeoefenaar heeft gevolgen en moet daarom goed doordacht zijn. Beroepsbeoefenaren staan midden in de samenleving en van hen wordt tegenwoordig veel meer verwacht dan alleen het technisch beheersen van het vak. De beroepsbeoefenaar draagt verantwoordelijkheid voor zijn acties,

Box 1

#### Mezelf – Methode – Maatschappij

Een student Informatica heeft moeite met zijn behandeling door de baas van het bedrijf waar hij stage loopt. Hij reflecteert op zichzelf.

Een student Technische Bedrijfskunde vraagt zich af hoe hij zijn project moet structureren en welke aanpak het beste bij zijn werkgroep zal passen. Hij reflecteert op de methode.

Een studente Journalistiek vraagt zich af ze anonimiteit van haar bronnen voor een artikel moet garanderen. Zij reflecteert op de maatschappij.

### Reflectie op Mezelf

Door op zijn eigen persoonlijk handelen te reflecteren, bijvoorbeeld in een oefening of stage, krijgt de student inzicht in hoe zijn zelfbeeld verschilt met hoe hij door anderen gezien wordt, hoe zijn ideaal zich met de werkelijkheid verhoudt, en uiteindelijk in hoeverre competenties verworven zijn. De student reflecteert op zijn eigen leerproces en op zijn persoonlijk handelen door zijn eigen acties te vergelijken met de acties van een professioneel rolmodel, door zijn huidige niveau te toetsen aan zijn ambities, en door feedback te ontvangen van anderen. Om anders te handelen, moeten echte alternatieven ontwikkeld worden, en dit vraagt creatieve vaardigheden en kaderverleggend denken. De student moet leren zichzelf objectief in te kunnen schatten.

### Reflectie op de Methode

De reflectie op het wezen van de beroepsbeoefening draait om de relatie tussen theorie en praktijk. In een onderwijskundig model waarin de student via vragen uit de beroepspraktijk het vak leert, gaat het erom de terugkoppeling van praktijkervaringen naar theoretische modellen te kunnen waarborgen. De student moet een breed kader kunnen beheersen om de praktijkervaringen niet alleen als losse voorbeelden te zien, maar in hun samenhang. Deze samenhang wordt geboden door theorie. Theorieën plaatsen de opgedane praktijkervaringen in een context, en maken ze betekenisvol.

De student leert reflecteren op zijn beroep door te kunnen abstraheren vanuit ervaringen en voorbeelden, door de methodologische en systematische samenhang van ervaringen te zien. Hiervoor heeft de student training nodig in de methodes die in het vakgebied gebruikt worden, en kennis van hun geschiedenis en ontwikkeling. Door de ontwikkeling van deze methoden te begrijpen, realiseert de student zich ook dat er niet slechts één correct ant-

moet zich bewust zijn van de context en de gevolgen van het handelen voor cliënten, opdrachtgevers en belanghebbenden. Aan de andere kant geeft deze maatschappelijke inbedding ook een voldoening over de bijdrage die de professional aan de samenleving levert.

De student leert reflecteren op maatschappelijke kwesties door bekwaam te worden in ethische reflectie. In reflectieoefeningen worden de dilemma's en ervaringen van de beroepspraktijk aan een structurele analyse onderworpen, en kunnen discussies en debatten plaatsvinden die verder gaan dan alleen het uiten van een mening of klakkeloos volgen van de algemene lijn. De student neemt kennis van hogere concepten zoals persoonlijke autonomie, de rechten en plichten van het maatschappelijke verkeer en het ethische 'framework' dat hiervoor ontwikkeld is.

### Niveaus van reflectie

Door te reflecteren op zijn leerproces, de methode en de maatschappij krijgt de student te maken met de breedte van zijn handelen. Maar reflectie moet ook de diepte in gaan. De herstructurering van ervaring en kennis door consequente reflectie zal dan tot meer abstracte denkniveaus leiden. Het eindpunt van reflectie is een alternatieve, doordachte en gefundeerde actie die de beoefenaar anders naar zichzelf, zijn beroep en de wereld laat kijken. Na een tijd kan op deze nieuwe ervaring opnieuw gereflecteerd worden, zodat het reflectieproces van een incidentele bezigheid in een continu proces verandert. In plaats van een cirkel waarin steeds hetzelfde denkwerk wordt afgelegd, krijgen we een spiraal die het denkniveau optilt naar steeds hogere en dus abstractere niveaus (Korthagen, 2001).

*Reflectie moet op de drie gebieden van leerproces, methode en maatschappij plaatsvinden*

## Box 2

### Reflectieniveaus

#### Niveau 1:

Wat is mijn gedrag?  
Wat is de methode?  
Wat zijn de regels?

#### Niveau 2:

Hoe moet ik mij gedragen als beroepsbeoefenaar?  
Hoe gebruik ik deze methode?  
Hoe pas ik de regels toe?

#### Niveau 3:

Waarom moet ik mij zo gedragen als beroepsbeoefenaar?  
Waarom is de methode zo?  
Waarom zijn de regels zoals ze zijn?

In een reflectie over de eigen leerweg – over Mezelf – kan een beginnende reflectie verschillende gedragspatronen koppelen aan inzicht in de eigen competenties en voorkeuren. Een student die nadenkt over waarom hij bepaalde rollen in zijn werkgroep uitoefent, of waarom hij moeite heeft met het inschatten van zijn werkdruk, is hier een voorbeeld van. Op een volgend niveau kan de leeromgeving meegenomen worden, de interactie met anderen of het veranderende zelfbeeld. Een niveau hoger ziet de student

zich als een volwaardige beroepsbeoefenaar, met rechten en verplichtingen, als iemand die goed zijn eigen leerstijl kent. Deze fases kunnen chronologisch doorlopen worden van het eerste tot het laatste jaar, maar natuurlijk ook aangepast worden aan de individuele leerweg van de student. Een hoger niveau impliceert overigens niet dat

de reflectie beter is dan het nadenken op een lager niveau. Het geeft alleen een abstractiegraad aan, een bredere context, het om kunnen gaan met algemene modellen in de persoonlijke ontwikkeling. Wel kan een bepaald niveau van abstractie een eindcompetentie zijn voor afgestudeerden; een bewijs dat zij zich ook verder kunnen ontwikkelen. In de reflectie op de Methode vinden we op een elementair denkniveau begrip van de regels die het handelen sturen: "dit doen we zo". Dit kan goed aansluiten bij de leerstijl van de student die gelijk aan de slag wil en nieuwsgierig is naar hoe hij het moet aanpakken (Kolb, 1984). Na verschillende ervaringen met de toepassing van een nog niet geëxpliciteerde methode kan op de grondslagen van de methodiek worden gereflecteerd. Uiteindelijk begrijpt de student dat er meer dan één aanpak is, dat er verschillende methodes zijn waarvan er niet vanzelfsprekend altijd één de beste is. De denkweg wordt hier geherstructureerd van gelijk aanpakken naar een inschatting van de beste aanpak, eventueel in overleg met anderen. De student krijgt nu behalve een goed idee van wat hij kan, een betere kijk op wat hij nog te leren heeft en waar deze informatie gevonden kan worden. Uiteindelijk sturen de vragen uit ervaringsleren de zoektocht naar en de ontwikkeling van de theoretische leerstof. De student kan ook meerdere benaderingen ontwikkelen: soms komen de vragen vanuit de praktijkervaring, in andere gevallen geeft een verdie-

ping in de theorie inzicht in nieuwe methodiek, die dan kan worden toegepast.

In de reflectie op de Maatschappij doorloopt de student verschillende niveaus van maatschappelijk en ethisch bewustzijn. Het eerste niveau bestaat uit het erkennen dat al het professionele handelen waarden uitdraagt, maar dat deze zelden bewust of geëxpliciteerd worden. Door het eigen handelen kritisch tegen het licht te houden, worden de eigen ethische vooronderstellingen duidelijk. Deze kunnen dan ook herkend worden in het handelen van anderen en in de normatieve regels van de samenleving. Op een abstracter niveau kunnen deze regels geëxpliciteerd en met elkaar vergeleken worden. De student begrijpt nu waarom hij met bepaalde overtuigingen handelt. Op het hoogste niveau worden de normatieve regels zelf kritisch getoetst, hun historische oorsprong en hun invloed op de structuur van de maatschappij geschetst. De student krijgt door ethische reflectie steeds meer inzicht in de maatschappelijke context van zijn handelen en van zijn eigen professionele verantwoordelijkheid.

### Reflectieoefeningen

Het probleem met veel reflectieverslagen en de reden dat de studenten er vaak een aversie tegen ontwikkelen, is dat het een opsomming van activiteiten wordt die verder niet meer bijdraagt aan het bewuste leerproces. Studenten vinden reflectieverslagen schrijven niet leuk, omdat ze niet echt reflecteren. Als ze echt in een denkproces verwickeld zijn over hun eigen handelen, zijn ze wel alert en aanwezig. Een van de paradoxen van reflectie is dat creatief denken juist gestimuleerd wordt door oefeningen die heel strak gestuurd worden (Benammar, 2004). Het reflectieverslag kan dan de bewuste vastlegging van een denktraject worden in plaats van een opsomming van gebeurtenissen.

Reflectie kan spontaan plaatsvinden. Bovendien zijn sommige studenten uit zichzelf al meer reflectief ingesteld dan anderen. Het is onze bedoeling om reflectie bij studenten te provoceren door middel van gerichte reflectieoefeningen. Het reflectieproces moet gestuurd worden, zodat studenten niet op hun persoonlijke problemen reflecteren, maar op problemen tijdens hun leerproces. Door stil te staan bij vragen over leerproces, methode en maatschappij, en daar gezamenlijk over na te denken, worden de studenten bewuster van hun handelen. Bij studieloopbaanbegeleiding, bijvoorbeeld, gaan studenten gezamenlijk op zoek naar de redenen achter hun keuzes, en leren deze expliciet te verwoorden.

Naast reflectie op hun stage of de ervaringen met projectgroepen moet ook reflectie op methodologische en maatschappelijke vragen plaatsvinden. De kenniskring heeft verschillende soorten instrumenten voor reflectieoefeningen aangepast voor gebruik in het hbo. Deze instrumenten noemen wij *reflectietools*, omdat we ze zien als vormen van gereedschap die voor bepaalde werkvormen geschikt kunnen zijn. We onderscheiden drie 'families' van reflectietools: perspectieftools, toekomsttools, en verdiepingstools. Perspectieftools worden gebruikt om de inbrenger te laten reflecteren op aangedragen perspectieven van de verschillende deelnemers. Door middel van toekomsttools kunnen individuen en werkgroepen reflecteren op de vorm en kwaliteit van projecten die ze gaan ondernemen. Verdiepingstools helpen de inbrenger te reflecteren op het eigen handelen, de redenen van het handelen in te zien en te besluiten het anders aan te pakken.

*Theorieën plaatsen de opgedane praktijkervaringen in een context, en maken ze betekenisvol*

### Werkwijze Brainstormreflectie

De inbrenger schetst een situatie, een knelpunt en een vraag. De andere deelnemers schrijven al hun interpretaties en associaties op post-its, die ze willekeurig op het bord plakken. De inbrenger rangschikt de reacties per categorie, bijvoorbeeld 'eigen werkwijze', 'eigen gedrag', 'rol van de organisatie' en een categorie 'anders'. De deelnemers splitsen zich in subgroepjes die aan de hand van de reacties per categorie een vraag formuleren voor de inbrenger. De inbrenger denkt over deze vragen na en geeft aan welke stappen te gaan ondernemen en welke theorie te zullen raadplegen. Het effect is dat uit een grote verscheidenheid aan input en perspectieven de inbrenger zelf specifieke acties formuleert. Zie voor meer reflectieoefeningen de website [www.reflectietools.nl](http://www.reflectietools.nl).

Tot slot nog de vraag: Hoe beoordelen of reflectie wel of niet heeft plaatsgevonden? Deze vraag wordt vaak gesteld. Vos, Mouthaan, Olthuis en Gommer (2002) bieden hier een structuur voor. Reflectieoefeningen hebben tot doel dat de student zelf een bepaald denktraject aflegt en hierdoor bewuster gaat handelen. Dit denktraject kunnen we onafhankelijk van de werkvorm beoordelen. Uit het verslag, de scriptie of het portfolio moet blijken hoe de student vanuit eerdere aannames over het leerproces, de methode en de maatschappelijke gevolgen van zijn handelen heeft geabstraheerd. Heeft de student het denkniveau, passend bij de eindcompetenties van een hogere beroepsopleiding, bereikt? De reflectieoefeningen zelf zouden, behalve een aanwezigheidsbeoordeling, geen cijfer moeten krijgen, maar uit de uitwerking van reflectie in scripties, portfolio's en beargumenteerd gedrag kan wel blijken welk denktraject is afgelegd.

### Conclusie

De kenniskring heeft een analyse gemaakt van de theorie van reflectie, en de toepassing van reflectie in de leerpraktijk. We hebben gemerkt dat reflectie vaak niet duidelijk te onderscheiden is van evaluatie en dat er te weinig variatie is in de vorm van reflectieverslagen. We hebben aangegeven wat reflectie volgens ons zou moeten betekenen: een brede reflectie op Mezelf, Methode en Maatschappij, én een diepe reflectie die een hoger abstractieniveau kan bereiken. Wij willen deze ambitie verwezenlijken door het implementeren van reflectieoefeningen in de verschillende werkvormen die het hogere beroepsonderwijs rijk is, zoals studieloopbaan-, project- en stagebegeleiding, portfolio's en afstudeeropdrachten. Onze onderzoekstaak voor het studiejaar 2004/2005 is het verder ontwikkelen van reflectietools door middel van feedback over implementatie. Zo ontmoet het werk dat in het laboratorium van de kenniskring is ontstaan de realiteit van de onderwijspraktijk. Dat geeft genoeg stof tot eigen reflectie.

### Literatuur

- Benammar, K. (2004). *Conscious action through conscious thinking - Reflection tools in experiential learning*. Openbare les. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Bie, D. de. (1996). *Leren leren als middel en doel – Een kader voor onderwijs(organisatie) vernieuwing*. Onderwijskundige Reeks, 4. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Borst S. (2001). Zoek het goede. *Avanta*, 9, 13-15.
- Cooperrider, D. L., & Whitney, D. (2000). *A positive revolution in change: Appreciative inquiry*. Retrieved from: <http://connection.cwru.edu/ai/uploads/whatisai.pdf>
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: Heath.
- Elshout-Mohr, M., & Bijtel, J. van den. (1994). *Leren reflecteren en leren zelfevalueren: versterken van de zelfregulatie van studenten*. Rapport 371. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning*. Engelwood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Korthagen, F., & Vassalos, A. (2002). Niveaus in reflectie: naar maatwerk in begeleiding. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 23(1), 29-38.
- Korthagen, F., Koster, B., Melief, K., & Tigchelaar, A. (2002). *Docenten leren reflecteren: Systematische reflectie in de opleiding en begeleiding van leraren*. Soest: Nelissen.
- Mars, A. (1998). *Leren leren: een veranderingsproces. Case-study van het ontwerpen en invoeren van Leren leren bij de Hogeschool van Amsterdam*. Onderwijskundige Reeks, 7. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam
- Moon, J. A. (1999). *Reflection in learning and professional development*. London: Kogan Paul.
- Procee, H., & Visscher-Voerman, I. (2004). Reflecteren in het onderwijs: een kleine systematiek. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25(3), 37-44.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Towards a new design for teaching and learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Vos, H., Mouthaan, A. J., Olthuis, W., & Gommer, E. M. (2002). Competentieontwikkeling met een reflectieve portfolio: een feedback – en beoordelingsmethode. *Onderzoek van Onderwijs* 31(4), 56-60.
- Wortman, O. (2004). *Kijken waar het kwartje valt*. Interne publicatie kenniskring. Retrieved from [http://www.oro.hva.nl/files/attachments/analyse\\_reflectie\\_iv\\_studentsen.1526-0.pdf](http://www.oro.hva.nl/files/attachments/analyse_reflectie_iv_studentsen.1526-0.pdf).

### Personalia

Karim Benammar is filosoof en lector Reflectie op het handelen bij de stafafdeling Onderwijsresearch & Ontwikkeling (ORO) van de Hogeschool van Amsterdam. [www.oro.hva.nl](http://www.oro.hva.nl); [www.reflectietools.nl](http://www.reflectietools.nl).