

# Het ontrafelen van werkzame mechanismes van reflectieonderdelen in curricula in het hoger onderwijs

Els Pelgrim, Sandra Wagemakers, Lottie Raaijmakers, Marca Wolfensberger en Peter Verkoeijen

**Samenvatting** Studenten wordt binnen het hoger (beroeps-)onderwijs vaak gevraagd om te reflecteren. Hoewel literatuur aangaf dat reflectie een middel kon zijn dat aanzette tot leren, is er ook kritiek op de manier waarop reflectie in de praktijk vorm werd gegeven. Middels casestudies verkenden we daarom onder welke voorwaarden reflectie aanzette tot leren. We gebruikten hiervoor de methode van het realistisch evalueren. Met als onderzoeksvraag: wat werkt, voor wie, onder welke omstandigheden en wanneer bij het inzetten van reflectieonderdelen in curricula in het hoger beroepsonderwijs? Of het 'werkt' wordt gerelateerd aan het doel dat de curriculumontwerpers zelf aan het reflectie-onderdeel hebben geven. We bestudeerden drie verschillende opleidingen in het hoger beroepsonderwijs waarin reflectie werd ingezet, om de volgende initiële theorie te verfijnen: als studenten reflecteren, zetten ze ervaring om in leren. Dit werd gedaan door middel van verdiepende groepsinterviews, per opleiding één met docenten en één met studenten. De zes interviews werden geanalyseerd waarbij context, interventie, mechanismes en de opbrengst werden gecodeerd. Op basis van de resultaten kon de initiële theorie worden verrijkt tot: als studenten reflecteren op een voor hen betekenisvolle ervaring, in een veilige omgeving, in dialoog met docenten en peers en met gevoel van autonomie op de inzet van model of vorm, zetten ze ervaring om in leren. Voor curriculumontwikkelaars kunnen inzichten uit dit onderzoek aanknopingspunten bieden voor concrete reflectie-onderdelen in hun curricula.

**Trefwoorden** reflectie, hoger (beroeps-)onderwijs, werkzame mechanismes, realistisch evalueren

## Inleiding

Studenten binnen het hoger (beroeps-)onderwijs wordt vaak gevraagd te reflecteren. Hier ligt de overtuiging onder dat effectieve reflectie op je werk of ervaringen, je een betere lerende of een betere professional maken (Tight, 2023). Boud (2001, p. 10) definieert reflectie als: "een proces waarin ervaring omgezet wordt in leren". Chan en Lee (2021, p. 1)

### Artikelgeschiedenis

Ontvangen: 21 december 2023

Geaccepteerd: 22 augustus 2024

Online: 28 september 2024

### Contactpersoon

Els Pelgrim, eam.pelgrim@avans.nl

### Over de auteur(s)

Els Pelgrim is werkzaam bij het expertisecentrum Future-Proof Education, Lectoraat Transdisciplinair Samenwerken in Onderwijs, Leer- en Innovatiecentrum, Avans Hogeschool; Sandra Wagemakers is werkzaam bij het expertisecentrum Future-Proof Education, Lectoraat Transdisciplinair Samenwerken in Onderwijs, Leer- en Innovatiecentrum, Avans Hogeschool; Lottie Raaijmakers is werkzaam bij het expertisecentrum Future-Proof Education, Lectoraat Brein en Leren, Leer- en Innovatiecentrum, Avans Hogeschool; Marca Wolfensberger is werkzaam bij het expertisecentrum Future-Proof Education, Lectoraat Transdisciplinair Samenwerken in Onderwijs, Leer- en Innovatiecentrum, Avans Hogeschool; Peter Verkoeijen is werkzaam bij het expertisecentrum Future-Proof Education, Lectoraat Brein en Leren, Leer- en Innovatiecentrum, Avans Hogeschool en het Department of Psychology, Education and Child Studies, Erasmus Universiteit Rotterdam.

### Copyright

© Author(s); licensed under Creative Commons Attribution 4.0. This allows for unrestricted use, as long as the author(s) and source are credited.

hanteren in hun literatuurreview een vergelijkbare, maar verder uitgewerkte definitie: “reflectie is een proces van denken, evalueren en zin geven aan bestaande ervaringen en plannen voor toekomstige ervaringen”. De reflectie kan zowel het actief onderzoeken van een ervaring zijn, als een hulpmiddel om gedrag, overtuigingen of perspectieven niet alleen te onderzoeken, maar ook te willen veranderen (Chan & Lee, 2021). Reflectie vraagt om oprecht nieuwsgierig te zijn, wat moet leiden tot levenslang ontwikkelen (De la Croix en Veen, 2018), zowel persoonlijk als professioneel.

Naast het inzetten van reflectie als middel tot een doel, kan in het hoger onderwijs het aanleren van reflectie een doel op zichzelf zijn, omdat beginnend studenten reflecteren nog moeten leren (Bennett et al., 2016). Reflectievaardigheden worden in dat laatste geval expliciet onderwezen aan de studenten, mogelijk met behulp van reflectie-modellen.

Hoewel de doelen om reflectie in het onderwijs in te zetten goed gemotiveerd kunnen zijn, kan de manier waarop reflectie in het curriculum geïmplementeerd wordt ervoor zorgen dat de beoogde doelen niet worden bereikt. Reflectie kan te instrumenteel worden aangevlogen, bijvoorbeeld wanneer studenten vooral leren een format of stappenplan toe te passen en hun nieuwsgierigheid naar het daadwerkelijk onderzoeken van hun ervaringen niet gevoed wordt (De la Croix & Veen, 2018). Hierdoor wordt ‘reflectie’ iets ‘om af te vinken’. Wanneer het op dwingende en probleemgerichte manier gevraagd wordt van studenten draagt dit niet bij aan de autonome motivatie (de student wil het zelf), maar stuurt het op gecontroleerde motivatie (de student doet het omdat het moet) (Korthagen 2018; Sierens & Vanstenkiste, 2009). Een ander probleem bij reflectie binnen het onderwijs is de talige manier waarop het tot uiting moet komen (De la Croix & Veen, 2018; Luken, 2018). In de schoolse context vragen we van studenten om gedrag om te zetten in taal (gesproken of geschreven). Met taal worden reflecties zichtbaar voor anderen. Dit is nodig wanneer het bijvoorbeeld gebruikt wordt in de beoordeling. De vraag is of studenten waarbij dit niet lukt, niet toch de doelen die eronder lagen bereiken. En andersom, zijn er mogelijk studenten die een goede representatie van een reflectieproces op papier kunnen zetten, zonder echt te leren wat bedoeld was. Platt (2014) schrijft dat er geen pasklare oplossing bestaat om ‘echte’ (in tegenstelling tot ‘vervalste’) reflectie te faciliteren. Wel stelt ze dat een te grote focus op resultaten leidt tot slechte reflectie. Als een student aan het einde van een module bijvoorbeeld een x aantal reflecties moet inleveren, dan gaat het niet meer om het reflectieproces, maar om het (kwantitatieve) resultaat. Dit leidt tot een gebrek aan betrokkenheid en een laag zelfvertrouwen van studenten en apathie bij docenten (Platt, 2014).

Hoewel literatuur onderbouwt dat reflectie een middel kan zijn dat aanzet tot ontwikkeling (Chan & Lee, 2021; Mann et al, 2009), vinden we in de literatuur ook kritiek op de manier waarop reflectie in de praktijk vorm wordt gegeven (De la Croix & Veen, 2018; Korthagen, 2018; Luken, 2018; Platt, 2014), waardoor doelen niet worden bereikt. Werkzame mechanismes die in de literatuur worden genoemd zijn een ondersteunende (leer)omgeving en voor beginners het deconstrueren van het reflectieproces veelal door

een ervaren begeleider (Marshall et al., 2022). Wanneer het gaat om begeleide groepsreflecties blijkt er grotere tevredenheid onder deelnemers als ze zelf de focus mogen kiezen van de reflecties (Van Oorschot et al., 2024). Hoewel er werkzame mechanismes te vinden zijn in recente literatuur, zijn er nog grote kennishiaten als het gaat om werkzame mechanismes in reflectieonderwijs (Van Oorschot et al., 2024).

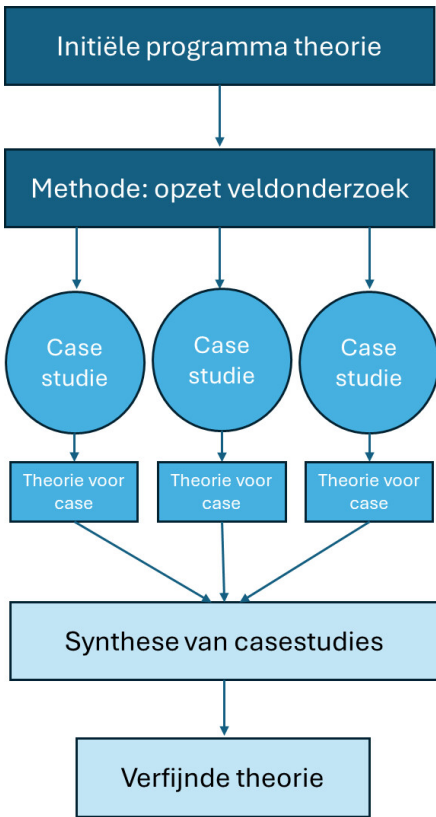
Om meer inzicht te krijgen in de genoemde hiaten richt ons onderzoek zich op werkzame mechanismes van reflectie-onderdelen in curricula in het hoger beroepsonderwijs. We gebruiken realistische evaluatie als onderzoeksbenadering (Gilmore et al, 2019; Hewitt et al, 2012; Pawson & Tilley, 1997), omdat deze benadering zich leent voor complexe omgevingen waar veel variabelen een rol spelen, waar de werkelijkheid niet eenvoudig te isoleren is en het uitgangspunt is dat universeel werkende interventies niet bestaan (Hoogenboom & Knijn, 2013). Middels casestudies willen we de volgende onderzoeksvraag beantwoorden: *Wat werkt, voor wie, onder welke omstandigheden en wanneer bij het inzetten van reflectieonderdelen in curricula in het hoger beroepsonderwijs?* Uitkomsten kunnen mogelijk helpen om leeromstandigheden te creëren waarin reflectie aanzet tot ontwikkeling bij studenten.

## Methode

### Design

Bij de gekozen onderzoeksbenadering van het realistische evalueren wordt op basis van literatuur een initiële theorie opgesteld die middels veldonderzoek bij verschillende casussen toewerkt naar een synthese en een verfijnde theorie (Figuur 1) (Gilmore et al., 2019). De initiële theorie die we opstelden op basis van de literatuurverkenning luidde: *'als studenten reflecteren, zetten ze ervaring om in leren'* (Boud et al., 2001). De literatuur gaf aanwijzingen dat deze theorie valide is onder voorwaarden, daarom de onderzoeksvraag: *Wat werkt, voor wie, onder welke omstandigheden en wanneer bij het inzetten van reflectie-onderdelen in curricula in het hoger beroepsonderwijs?* Of het 'werkt' wordt gerelateerd aan het doel dat de curriculumontwerpers zelf aan het reflectie-onderdeel hebben geven.

We analyseerden student- en docenthandleidingen en gebruikten deze schriftelijke informatie voor het beschrijven van de casussen (Tabel 1) en een interviewleidraad. Vervolgens zijn groepsinterviews afgenomen met studenten en docenten. Eén studentengroep en één docentengroep per opleiding. Voor de analyse van de interviews gebruikten we de C(context) I(interventie) M(mechanisme) O(outcome) methodiek, zoals gebruikelijk bij realistisch evalueren (Denyer et al., 2008; De Weger et al., 2020). Middels deze CIMO-methodiek werd geanalyseerd waarom bepaalde interventies, namelijk reflectie-onderdelen, al dan niet het beoogde resultaten opleveren (Denyer et al., 2008). Door het beschrijven van de contexten (C), de reflectie-onderdeel (I) en de verschillen en overeenkomsten in de outcome (O) werden onderliggende mechanismes (M) afgeleid.



**Figuur 1** Fases in realistische evaluatie.  
Model gebaseerd op Gilmore et al., 2019

‘Outcome’ wordt gerelateerd aan het resultaat zoals door de opleiding beoogd. Door dit te doen bij meerdere casussen, konden we onze initiële theorie verfijnen (Denyer et al., 2008). Het reflectie-onderdeel betreft het eigen ontworpen curriculumonderdeel per opleiding welke reflectie uitlokt bij de studenten (zie Tabel 1).

### **Participanten**

We onderzochten drie opleidingen binnen een brede hogeschool met in totaal ongeveer 35.000 studenten. De opleidingen verschilden in: domein van de opleiding (economisch, technisch en een kunstopleiding), maar ook in wat studenten moesten opleveren (mondeling en/of schriftelijk) en de structurering daarvan (verplicht gebruik van een bepaald model of niet). Tabel 1 geeft weer hoe de verschillende reflectie-onderdelen eruit zagen.

De aanname is dat het reflectie-onderdeel ervaring omzet in leren zoals gesteld in onze initiële theorie. Dit kan zowel gaan om het leren van opleidingsinhoudelijke doelen, persoonlijke ontwikkeling als het leren van reflecteren (als doel op zichzelf).

**Tabel 1** Beschrijving van de reflectie-onderdelen per casus

| Opleiding  | Doelen van het reflectie-onderdeel  | Wat studenten opleveren   | Jaar   | Participanten in het onderzoek | Geschiedenis van het onderdeel  |
|--|---|---|--------|--------------------------------|---|
| Economische opleiding<br>Voltijds bachelor<br>250 eerstejaars per cohort | <p>1. De student is in staat om zich zowel persoonlijk als professioneel te ontwikkelen op de door de opleiding afgestemde gedragscriteria, zodanig dat hij/zij startbekwaam is voor een (opleidingsgerelateerde) startersfunctie op de arbeidsmarkt.</p> <p>2. De student kan zijn eigen professionele persoonlijke ontwikkeling vorm geven, zodanig dat hij/zij als professional toekomstbestendig is in een veranderende samenleving.</p> <p>3. De student is in staat om gedurende zijn/haar studie bewuste keuzes te maken, zodanig dat hij/zij een duidelijk carrière-/toekomstperspectief heeft en zich daarin passend kan profileren.</p> | <p>Studenten stellen persoonlijke leerdoelen op gebaseerd op 360-graden feedback van stakeholders uit hun persoonlijke en professionele omgeving. Om te ontwikkelen op de gestelde doelen stellen ze een actieplan op, gaan deze acties uitvoeren reflecteren op hun ontwikkeling met behulp van het model van Korthagen (Korthagen, 2018). Dit doen ze 3 cycli per leerdoel. Tenslotte schrijven ze een eindreflectie.</p> | 1 en 2 | 3 studenten<br>4 docenten      | Bestaat al meerdere jaren maar afgelopen jaar herzien. Meer gestructureerd, minder vrijblijvend voor studenten. |
| Technische opleiding<br>Voltijds bachelor<br>120 eerstejaars per cohort  | <p>Doelstelling: 1. Kennis maken met het beroepenveld 2. Zelfstandig werken aan een grote professionele opdracht 3. Oriënteren op de toekomstig werkplek 4. Werken als professional. Er wordt vervolgens gewerkt aan acht competenties waarbij er één gericht is op reflectie: De student kan de engineeringcompetenties eigen maken en de vaardigheden bijhouden om als HBO professional te functioneren</p>   | <p>1e terugkomdag:<br/>– mondelinge reflectie tijdens interview<br/>– facultatieve workshop reflecteren<br/>1e coachgesprek: reflectieverslag dat mondeling wordt besproken<br/>2e coachgesprek: reflectieverslag dat mondeling wordt besproken.<br/>Eindreflectieverslag.<br/>In de verslaglegging moet gebruik worden gemaakt van de STARR methodiek (De Feijter et al., 2012).</p>                                       | 3      | 3 studenten<br>4 docenten      | Onderdeel van stage. Loopt al meerdere jaren op dezelfde manier.  |

**Tabel 1** Beschrijving van de reflectie-onderdelen per casus (*vervolg*)

| Opleiding   | Doelen van het reflectie-onderdeel  | Wat studenten opleveren   | Jaar | Participanten in het onderzoek | Geschiedenis van het onderdeel   |
|---|---|---|------|--------------------------------|--|
| Kunstopleiding<br>Voltijds<br>bachelor<br>60 eerstejaars<br>per cohort over<br>2 locaties ver-<br>deeld | De student werkt aan drie onderdelen (werkpraktijk, kennis & vaardigheden en positionering). Waarbij positionering gericht is op reflectie.<br>1). Werkpraktijk: Na de eerste module heb je geleerd je omgeving via (beeldende) verhalen te ontmoeten.<br>2). Kennis en vaardigheden: Aan het einde van deze module herken je dat er vele verhalen te vertellen zijn, dat je zelf verhalen met je meedraagt en de mensen om je heen.<br>3). Positioneren:<br>– In je ontwikkelportfolio laat je zien dat je actief mensen uit de academiegemeenschap hebt ontmoet en dat je je een beeld hebt gevormd van jouw leeromgeving.<br>– Je laat zien wat je meebrengt aan kennis en ervaring en verkent van daaruit waar je je op persoonlijke en professioneel vlak op wilt gaan ontwikkelen.<br>-Je staat open voor vragen en feedback van anderen en hebt de digitale leeromgeving om je studie te organiseren gebruikt. | Er wordt een ontwikkelportfolio opgeleverd.<br>Vervolgens is er een presentatie van het gemaakte beeldende werk. Na deze presentatie volgt feedback en een beoordeling (voldaan/ niet voldaan), waarna de student hierop reflecteert met behulp van twee mede studenten die ook bij de presentatie en beoordeling aanwezig zijn geweest.<br>In het ontwikkelportfolio moet een reflectie op het proces worden toegevoegd en een beschrijving van de eigen ontwikkeling op de drie leeruitkomsten.<br>Evenals een verslag van het reflectiemoment ná de beoordeling met een vooruitblik op wat de student gaat doen met de feedback in de volgende module. | 1    | 4 studenten<br>2 docenten      | Curriculum recent herzien. Reflectie-onderdeel voor het eerst op deze manier uitgevoerd. |

**Tabel 2** Thema's die besproken zijn in de groepsinterviews

| Onderdeel   | Thema's   |
|-------------|---|
| Context     | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Studentkenmerken in kaart brengen</li> <li>– Docentkenmerken in kaart brengen</li> <li>– Opleidingskenmerken in kaart brengen</li> </ul> |
| Interventie | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Wat wordt van jullie/ van studenten verwacht t.a.v. reflectie?</li> <li>– Is reflectie doel of middel?</li> </ul>                        |
| Mechanismes | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Waarom werkt reflectie zoals nu wordt gevraagd wel of niet?</li> <li>– Hoe zou het beter kunnen?</li> </ul>                              |
| Outcome     | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Worden (door opleiding geformuleerde) doelen gehaald?</li> <li>– Gebruiken studenten geleerde in volgende onderwijseenheden?</li> </ul>  |

### Procedure

Vijf opleidingen hebben zichzelf aangemeld naar aanleiding van een oproep tijdens een webinar over reflectie voor medewerkers van de hogeschool. We hebben drie opleidingen geïncludeerd, één uit het economisch domein, één uit het technisch domein en één uit het kunst domein. Deelnemers voor de interviews zijn geworven per opleiding middels een docent-contactpersoon. Deze docent heeft deelnemers geworven die een goede afspiegeling vormden van de docentenpopulatie (verdeling over gender en aantal jaren in dienst zoals aanwezig in de docentenpopulatie) en studentenpopulatie (gender zoals verdeeld in de populatie en binnen de gekozen leerjaren). Het onderzoek is goedgekeurd door de ethische commissie van Avans Hogeschool. Voorafgaand aan de interviews hebben deelnemers getekend voor informed consent.

De eerste auteur heeft op basis van student- en docenthandleidingen één interviewleidraad opgesteld in samenspraak met de laatste auteur. De eerste auteur heeft vervolgens alle interviews afgenomen, dit betrof per opleiding één groepsinterview met studenten en één met docenten. Alle interviews zijn opgenomen en woordelijk getranscribeerd. De eerste drie auteurs hebben deze interviewtranscripten geanalyseerd in Atlas.ti. Ieder interview werd door twee auteurs gecodeerd. Op basis van de analyse van de codes is een theorie per case, een synthese en een verfijnde theorie geformuleerd.

### Instrumenten

Tabel 2 geeft thema's die aan de orde zijn geweest in de groepsinterviews met studenten en docenten. De leidraad is gebaseerd op de CIMO-indeling. Allereerst werd de context van de opleiding en het reflectieonderdeel in kaart gebracht. Vervolgens zijn de ervaringen met het reflectie-onderdeel (interventie) en wat er volgens docenten en studenten wel of niet werkt en waarom (mechanisme) en het beoogde resultaat (outcome) verkend (zie Tabel 2).

**Tabel 3** Codeerschema (hoofdcodes)

| Onderdeel   | Hoofdcodes         |
|-------------|--------------------|
| Context     | Docentkenmerk      |
|             | Studentkenmerk     |
|             | Opleidingskenmerk  |
| Interventie | Aanleiding         |
|             | Methode            |
|             | Middel/doel        |
|             | Nieuwe interventie |
|             | Ondersteuning      |
|             | Verschijningsvorm  |
|             | Waarop             |
| Mechanismes | Mechanisme: niet   |
|             | Mechanisme: wel    |
| Outcome     | Nut                |

### Data-analyse

Er is gebruik gemaakt van deductief coderen waarbij ‘context’, ‘interventie’, ‘mechanismes’ en ‘outcome’ evenals de thema’s uit de interviewleidraad (Tabel 3) zijn gebruikt als raamwerk voor het coderen. Gezamenlijk hebben de eerste drie auteurs een codeerschema opgesteld door in duo’s hetzelfde interview te coderen. Deze twee eerste interviews zijn door de drie eerste auteurs per alinea besproken. Er was overeenstemming over de codes op het niveau van onderdelen en hoofdcodes (Tabel 3). Ter illustratie: auteurs waren het eens over of informatie al dan niet bijvoorbeeld een ‘docentkenmerk’ of een ‘aanleiding’ voor het reflectieonderdeel bevatte (zie hoofdcodes Tabel 3). Iedere onderzoeker kon subcodes maken onder de betreffende hoofdcategorieën, omdat een fijnmazigere coderen voor de interpretatie nodig was. Een voorbeeld van een subcode onder ‘docentkenmerk’ is bijvoorbeeld ‘docentkenmerk: uit het bedrijfsleven’. Nadat alle interviews dubbel gecodeerd waren hebben de duo’s hun codes besproken om tot een gezamenlijke codering te komen per interview.

### Resultaten

We presenteren de resultaten per casus, volgens de CIMO-indeling (context, interventie, mechanismes en outcome). We ondersteunen de resultaten met quotes uit de interviews. Per case stellen we wat opvalt.



## Economische opleiding

### Context

Het betreft een jonge extraverte studentenpopulatie die een lage opkomst laat zien bij contactmomenten. Een deel van de studenten is gemotiveerd, een ander deel 'loopt mee' en geeft de indruk niet zo hard te willen werken.

Student: Ik heb verhalen bij ons in de klas ... het verhaal mensen die echt motivatie hebben, er echt voor gaan. [...] En dan bij PPO [Persoonlijk Professionele Ontwikkeling, red.] zie je dan ook weer terug dat mensen echt proberen zichzelf te ontwikkelen. Maar inderdaad ook veel [...] vinden het een beetje onzin ook. En euh, en dan een beetje meelopen.

De docentenpopulatie kenmerkt zich door veel nieuwe docenten, afkomstig uit het bedrijfsleven en ervaren in eerdere coachrollen. Zij worden állen ingezet als coach. Ze geven aan goed te worden ingewerkt, waarbij zelfs de ervaring is dat er sprake is van 'overregulering'.

Docent: Ja ja, we hebben eigenlijk ook best wel een hele grote, uitgebreide handleiding waarin precies staat per workshop en per coachgesprek wat je mag en moet doen, zeg maar. Wat er van je verwacht wordt. Zo'n, blauw iets! Is gewoon erg! Ik vind het heel ingewikkeld, want ik ben dan echt bang dat ik iets vergeet.

### Interventie

Studenten reflecteren bij het onderdeel 'Persoonlijke en Professionele Ontwikkeling' (PPO) op twee persoonlijke leerdoelen. Eerst vergaren ze kennis t.a.v. het doel en vervolgens doorlopen ze drie cycli van toepassen en reflecteren per leerdoel waarbij ze verplicht het model van Korthagen gebruiken (Korthagen, 2018).

### Mechanismes

Het reflecteren werkt volgens docenten en studenten, omdat daadwerkelijk aan doelen wordt gewerkt. Dit werkt extra goed als studenten ook iets kiezen dat echt interessant voor hen is.

Student: Je moet het voor jezelf wel boeiend maken en ik denk dat heel veel studenten dat wel vergeten te doen hoor.

Daarnaast is de begeleiding door de docent belangrijk, zodat er ook in dialoog gereflecteerd wordt en niet alleen op schrift. Hierbij is een goed opgebouwde relatie tussen student en docent bevorderlijk volgens de studenten. Wat tegenwerkt is dat er teveel regels zijn en zowel studenten als docenten weinig autonomie ervaren. Er lijkt teveel focus te liggen op de regels (bijvoorbeeld de structuur en de inleverdeadlines) en te

weinig op het nut en het doel. Studenten zouden graag met docenten in gesprek willen over de inhoud en niet over of hun verslag wel de goede structuur heeft. Ook docenten geven aan dat ze liever met studenten ‘in het moment’ dingen willen doen, dan achteraf een lang verslag lezen.

Docent: En sowieso bij PPO slaan we daar een beetje in door. Er zijn heel veel regels. Er komen steeds meer regels bij nu ook. [...] En het levert ook wel iets op. Maar we vergeten misschien om ze daar ook over de enthousiasmeren en te vertellen wat het nut is van reflectie.

### Outcome

Studenten geven aan dat ze meer hebben leren reflecteren (reflecteren als doel), dan dat ze stappen hebben gezet in hun persoonlijke professionele ontwikkeling (reflecteren als middel). Docenten zien dat studenten reflectievaardigheden ook inzetten bij andere vakken en horen van afgestudeerden dat ze met terugwerkende kracht PPO als nuttig ervaren. De focus op de structuur en de verplichte drie cycli maken dat studenten zaken verzinnen.

Docent: Bijvoorbeeld dat ze opmerkingen maken als: Ja, mevrouw, ik schrijf het mooier op dan het in het echt is hoor! Ja dat ja, dat snap ik ook wel dat jullie dat doen en dat het echt werkt.

Aan de andere kant geven studenten aan dat als ze wel écht gereflecteerd hebben ze ontwikkelstappen richting hun leerdoelen zetten. De verplichting van drie cycli heeft meer effect volgens docenten en (tweedejaars-)studenten dan de lossere manier waarop het vorig jaar ingestoken was.

### Wat opvalt

Opvallend is dat er veel overeenstemming is tussen wat docenten aangeven en wat studenten aangeven. Beide ervaren de hoge mate van regulering als negatief, hoewel beide aangeven dat de lossere manier van het jaar ervoor ook niet tot het gewenste resultaat leidde. Aansluiten bij de interesse van de student en begeleiding van docenten op de inhoudelijke doelen worden aangegeven als werkende mechanismes.

### Technische opleiding

#### Context

De studenten zijn overwegend mannen en komen veelal van de havo. Een deel is gemotiveerd voor de inhoud van het vakgebied, een ander gedeelte is nog zoekende en heeft voor de opleiding gekozen omdat het brede opleiding betreft. Studenten uit minderheidsgroepen (vrouwen, MBO achtergrond) zijn meer gemotiveerd voor de inhoud. De studenten zijn overwegend extravert, sociaal en ondernemend.

Docent: Ik denk wel dat er ook relatief veel studenten zitten die de opleiding hebben gekozen omdat ze niet zo goed wisten wat ze wilden doen.

Docent: Wat heel kenmerkend is: MBO-ers zijn gemiddeld wel meer gemotiveerd. Omdat ze bewust kiezen. En de meisjes zijn gemiddeld ook véél meer gemotiveerd.

Docenten zijn ook in meerderheid mannen en komen veelal uit het bedrijfsleven. Er zijn veel nieuwe docenten doordat de opleiding een grote groei heeft doorgemaakt. Alle docenten zijn betrokken bij het reflectieonderdeel binnen de stage.

### Interventie

Studenten reflecteren tijdens hun stage op de acht opleidingscompetenties en twee persoonlijke leerdoelen met behulp van de STARR-methodiek (De Feijter et al., 2012). Er worden twee tussenverslagen en een eindverslag opgeleverd. Tijdens twee coachgesprekken wordt er met de docent gesproken over het tussenverslag.

### Mechanismes

Wat volgens docenten en studenten het beste werkt is reflectie in dialoog. Docenten geven aan dat ze in gesprek het nut van reflectie kunnen overbrengen op studenten. Studenten zoeken zelf extra uitwisseling met medestudenten.

Student: Dus wat ik eigenlijk heb gedaan: ik heb met volgens mij 4 of 5 medestudenten die bij mij in de klas hebben gezeten, ja, spraken wij af en toe zo een keer als af via Teams [...] en bespraken we eigenlijk een beetje van wat we aan het doen waren waar we tegenaan liepen [...]. Dat hebben we eigenlijk op eigen initiatief gedaan en heeft mij wel heel erg geholpen.

De timing met tussenreflecties zorgt in veel gevallen voor doorlopende reflectie. Toch vragen studenten om nog meer 'just-in-time' reflectie in plaats van achteraf. Wat zowel door docenten en studenten wordt aangegeven dat tegenwerkt is een te grote focus op de STARR-methodiek. Studenten richten zich op de beoordeling. Ze moeten verplicht reflecteren op acht competenties met behulp van de STARR-methodiek, ook al zijn de competenties niet altijd van toepassing op de inhoud van de stage, of lijkt de methodiek niet aan te sluiten. Ze beschrijven hun reflecties in de vorm van een verantwoording om te bewijzen dat ze de competenties bezitten. Docenten geven aan de STARR-methodiek naar de achtergrond te brengen, als studenten het gebruiken om te verantwoorden in plaats van te reflecteren. Ook werkt het niet als studenten reflectie ervaren als bijzaak tijdens hun stage en alleen aandacht hebben voor de opdracht die ze voor hun opdrachtgever moeten opleveren.

Student: Want een STARR is eigenlijk best wel makkelijk in te vullen [...]. Ik koos eigenlijk een kleine situatie en die werd ook nog best wel vaak aangedragen door

docentbegeleider, [...] daar heb ik weinig van geleerd, zeg maar. Daar was ik eigenlijk naar op zoek, dan dat ik echt dacht van, oh ja, nou heb ik echt iets meegemaakt die ik kan omzetten op papier.

### Outcome

Docenten geven aan groei te zien bij de studenten die loskomen van de STARR-methodiek. Studenten doen inzichten op. Dit kan klein zijn, maar ook grote verandering te weeg brengen. Docenten beschrijven studenten die pro-actiever stakeholders gaan benaderen. Een student beschrijft dat hij op een betere manier omgaat met gegevens van collega's. Ook zien docenten dat studenten beter worden in reflecteren. Studenten zien het nut van de reflectie op de twee persoonlijke leerdoelen en van reflectie als vaardigheid, het nut van het reflectieverslag op basis van de STARR-methodiek en de acht competenties zien zij niet.

Docent: Ik zie dat ook dat ze echt een enorme groei doormaken. Vaak zijn het ook andere mensen na de stage dan daarvoor, de studenten. En wat ik vaak ook doe in onze beoordeling, want die leent zich ook niet altijd om misschien de aandacht te geven aan dat reflecteren, die er wel is, is benoemen welke groei ik heb waargenomen, die misschien niet terug te vertalen is in een cijfer en niet terug te vertalen is in onze formats, maar die ze wel hun hele leven bij zich dragen. Waar ze veel meer aan hebben dan een cijfer.

### Wat opvalt

Opvallend is dat docenten aangeven dat studenten die loskomen van de STARR-methodiek groei laten zien en dat ze ook actief studenten ondersteunen dit meer los te laten. Studenten geven aan dat ze zich op de beoordeling richten en daarom de methodiek volgen, maar hier het nut niet van inzien. De meerwaarde van de STARR-methodiek lijkt voor zowel studenten als docenten onduidelijk.

### Kunstopleiding

#### Context

Docenten en studenten beschrijven elkaar, en studenten beschrijven zichzelf als excentriek. Studenten geven daarbij aan dat ze in eerder onderwijs vaak buiten de normgroep vielen vanwege genderidentiteit, gedrag of kledingstijl. Over docenten wordt gezegd dat ze opvallen in kledingstijl.

Interviewer: Ik ben ook nog benieuwd naar de docentengroep die jullie hebben. Wat zijn dat voor types?

Student: Ook allemaal wel excentrieke mensen vooral.

De context waarin gewerkt wordt in het onderwijs aan de kunstopleiding vraagt veel eigen inbreng en daarmee ook veel zelfstandigheid van studenten.

### Interventie

Studenten reflecteren tijdens het maken van hun beeldende werk in dialoog met docenten en peers. Naar aanleiding van een summatief eind-assessment waarbij studenten hun beeldend werk presenteren aan twee docenten en twee medestudenten, reflecteren studenten vervolgens in dialoog met de twee aanwezige medestudenten (in afwezigheid van de docenten). Hiervan maakt de student een verslag (individueel). Via de handleidingen wordt geadviseerd hierbij het model van Korthagen te gebruiken (Korthagen, 2018), maar uit de interviews komt niet naar voren dat dit ook wordt gebruikt.

Interviewer: ik begreep van Contactpersoon 1 en Contactpersoon 2 dat jullie het Korthagen model gebruiken [...].

Docent: Ik weet niet eens precies wat dat is. Het klinkt wel als van: oh, dat heb ik wel eens voorbij horen komen.

### Mechanismes

Het reflecteren werkt volgens studenten en docenten omdat ze het als logisch onderdeel ervaren van het proces waarin ze beeldend werk maken, omdat er gevoel van autonomie is (in tijd en inhoud van de reflecties), structuren als flexibel worden ervaren en studenten aangeven dat ze de omgeving als veilig ervaren. Onderdeel van die veilige omgeving zijn de coach (specifieke docentrol) en de vorm van de beoordeling (voldaan/ niet voldaan in plaats van een cijfer).

Het werkt volgens studenten niet wanneer er te weinig feedback of te weinig begeleiding is, of als ze feedback krijgen die niet toepasbaar is in de volgende periode. Docenten geven aan dat het niet werkt als feedback en reflectie niet direct gelinkt is aan het werk of het werkproces van de studenten, het is daarmee te abstract en te verbaal.

Student: het kan een handvat zijn voor als je vastloopt. Wat gewoon eigenlijk is wat we nodig hebben, want wij kunnen zelf heel veel invulling geven aan hoe de kunst die wij maken eruit ziet. Maar zodra je vastloopt, hebben wij handvatten van de studie nodig. En zolang er dat soort dingen zijn waar je op terug kán vallen, als je dat nodig hebt, is gewoon heel belangrijk.

### Outcome

Volgens eerste indicaties van de docenten leidt de reflectie tot studenten die hun leerpunten meenemen naar een volgende onderwijsperiode en daar zelf op terugpakken.

Docent: Toen viel me op dat veel meer dan voorheen, studenten dat meenamen van waar ze aan wilde werken. Heb ik nooit eerder meegemaakt dat ze dat ... Heel soms zeiden studenten wel eens ... Maar nu was dat, waren ze zich daar veel bewuster van ja.

### Wat opvalt

Opvallend bij de kunstopleiding is de positieve manier waarop studenten spreken over reflectie. Zowel de docenten en studenten beschouwen het als een logisch onderdeel van het maken van beeldende kunst om stil te staan en te reflecteren. De manier waarop de opleiding balans heeft gevonden tussen structuur en autonomie wordt gewaardeerd door zowel docenten als studenten.

### Conclusies

Over de drie casussen heen valt op dat de ervaring waarop gereflecteerd wordt betekenisvol moet zijn. Bij de kunstopleiding lijkt dit vanzelfsprekend aan te sluiten bij het maken van beeldende kunst. Voor de economische en de technische opleiding lijken studenten nu soms te zoeken naar ervaringen om op te reflecteren, waardoor het reflectieproces meer op de voorgrond komt dan de ervaring.

In alle drie de opleidingen wordt gesproken over de begeleiding van de docent. De dialoog tussen docenten en studenten wordt door alle partijen meer gewaardeerd dan het op schrift stellen van reflecties. Ook wordt er aangegeven dat modellen en regels kunnen ondersteunen, maar niet té dwingend moeten zijn.

Onze initiële theorie kan als volgt worden verfijnd op basis van de analyse van de drie casussen: *Als studenten reflecteren op een voor hen betekenisvolle ervaring, in dialoog met docenten en peers en met gevoel van autonomie op de inzet van model of vorm, zetten ze ervaring om in leren.*

### Discussie

De door ons verfijnde theorie specificeert de bevindingen die al bekend waren in de literatuur. Marshall en collega's (2022) beschreven dat het deconstrueren van het reflectieproces door een ervaren begeleider belangrijk is. Uit ons onderzoek komt naar voren dat de dialoog tussen docenten, maar ook tussen peers hierin kan bijdragen. De technische studenten zochten deze peers bijvoorbeeld zelf actief op. Wanneer er gevoel van regie is, kan ook een model behulpzaam zijn bij het deconstrueren van het reflectieproces, maar dit model moet daarbij geen doel op zich worden. Van Oorschot en collega's (2024) vonden dat in begeleide groepsreflecties de tevredenheid van deelnemers toenam wanneer zij zelf de focus van de reflectie mochten bepalen. De uitkomsten van

ons onderzoek ondersteunen dat dit ook het geval is bij individuele reflectie. Hetgeen waarop gereflecteerd wordt, moet waardevol zijn voor de lerende waarbij er ook gevoel van autonomie op de inzet van model of vorm is.

Eerder literatuur gaf ook aan dat sturing op resultaat zorgt voor ‘vervalste’ reflectie (Platt, 2014). Dit zagen wij ook terug bij de economische opleiding. Daartegenover zien we bij de kunstopleiding dat als het door studenten als een logisch onderdeel wordt ervaren in het proces dat zij doorlopen, er geen sprake lijkt te zijn van vervalste reflectie. Dit lijkt niet samen te hangen met verplichtingen, omdat ook zij verplicht een individuele schriftelijke eindreflectie moesten opleveren.

### *Beperkingen en suggesties voor vervolgonderzoek*

In de huidige studie kan bias zijn opgetreden doordat opleidingen zichzelf hebben aangedragen en deelnemers meegedaan hebben op basis van vrijwilligheid. Het is opvallend dat de verschillen tussen de casussen die beschreven zijn in Tabel 1 en bij de contextbeschrijvingen in de resultatensectie niet hebben geleid tot duidelijke verschillen in werkzame mechanismes. Wellicht dat er generieke mechanismes aan het werk zijn die in elke context gelden. Dit zou wel verder moeten worden onderzocht. Ook is er niet gemeten of er daadwerkelijk ontwikkeling heeft plaatsgevonden naar aanleiding van de reflecties. Hoewel dit voor de conclusies die getrokken zijn ook niet noodzakelijk was, zou het een mooie aanvulling zijn voor vervolgonderzoek. Het huidige onderzoek is theorievormend. De gekozen onderzoeksbenadering van het realistische evalueren wordt niet ingezet om te bepalen of er causale verbanden zijn tussen variabelen, maar om mechanismen te vinden op basis van contextfactoren. Vervolgonderzoek waarbij wél wordt gekeken of (causale) verbanden kunnen worden aangetoond op basis van de gevormde theorie levert aanvullende kennis op over de generaliseerbaarheid van resultaten.

### *Aanbevelingen*

Het onderzoek geeft aanwijzingen dat het voor curriculumontwikkelaars belangrijk is om een vorm te kiezen die studenten laat reflecteren op een betekenisvolle ervaring, die zoveel mogelijk een logisch onderdeel is van het proces dat de student doorloopt. Elementen waar rekening mee gehouden moet worden zijn: hoe reflectiemodellen worden ingezet; of er mondelinge of (individuele) schriftelijke reflectie wordt gevraagd. De meeste negatieve ervaringen worden beschreven wanneer studenten een ervaring moeten zoeken bij een verplicht reflectie-moment én wanneer studenten het gevoel hebben dat ze middels de reflectie moeten bewijzen dat ze voldoen aan inhoudelijke opleidingscriteria. In die gevallen geven studenten toe dat ze ervaringen en reflecties verzinnen. Een voorbeeld waarbij gebruik wordt gemaakt van betekenisvolle ervaringen, waarbij reflectie wordt ondersteund door peers en docenten kan worden gevonden in het honoursprogramma bij Saxion Hogeschool (Holterman-Nijenhuis et al., 2021). Zij beschreven een vorm waarbij de focus van de reflectie door studenten zelf wordt bepaald.

Docenten en peers ondersteunen dit proces door het stellen van gerichte vragen en er worden verschillende werkvormen gebruikt waarbij ouderejaars en jongerejaars elkaar actief ondersteunen (Holterman-Nijenhuis et al, 2021).

Tenslotte is een aanbeveling om het gesprek mét studenten te voeren over de inzet van reflectie-onderdelen in het onderwijs. Studenten in dit onderzoek gaven allen aan dat ze de meerwaarde van reflectie zeker zien en bovendien hadden ze goede ideeën over de vorm. Curriculumontwikkelaars zouden er goed aan doen deze ervaringskennis bij hun eigen studenten op te halen.

### Auteur Bijdragen

Els Pelgrim, conceptualisering, gegevensverzameling, gegevensanalyse, schrijven (opzet en recensie); Sandra Wagemakers, gegevensanalyse; Lottie Raaijmakers, gegevensanalyse; Marca Wolfensberger, schrijven (recensie en bewerking); Peter Verkoeijen, conceptualisering, gegevensanalyse, schrijven (recensie en bewerking)

### Literatuur

- Bennett, D., Power, A., Thomson, C., Mason, B., & Bartleet, B. (2016). Reflection for learning, learning for reflection: Developing indigenous competencies in higher education. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 13(2). <https://doi.org/10.53761/1.13.2.7>
- Boud, D. (2001). Using journal writing to enhance reflective practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 90, 9–17. DOI: 10.1002/ace.16
- Chan, C.K.Y., & Lee, K.K.W. (2021). Reflection literacy: A multilevel perspective on the challenges of using reflection in higher education through a comprehensive literature review. *Educational Research Review*, 32. DOI: 10.1016/j.edurev.2020.100376
- De la Croix, A., & Veen, M. (2018). The reflective zombie: Problematizing the conceptual framework of reflection in medical education. *Perspectives in Medical Education*, 7, 394–400. DOI: 10.1007/s40037-018-0479-9
- De Weger, E., Van Vooren, N.J.E., Wong, G., Dalkin, S., Marchal, B., Drewes, H.W., & Baan, C.A. (2020). What's in a realist configuration? Deciding which causal configurations to use, how, and why. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1–8. <https://doi.org/10.1177/1609406920938577>
- Denyer, D., Tranfield, D., & Aken, van, J.E. (2008). Developing design propositions through research synthesis. *Organization Studies* 29: 393–413. <https://doi.org/10.1177/0170840607088020>
- Feijter, de, J.M., Grave, de, W.S., Hopmans, E.M., Koopmans, R.P., & Scherpbier, A.J.J.A. (2012). Reflective learning in a patient safety course for final-year medical students. *Medical Teacher*, 34, 946–954. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2012.714873>
- Gilmore, B., McAuliffe, Power, J., & Vallières, F. (2019). Data analysis and synthesis within a realist evaluation: toward more transparent methodological approaches. *International Journal of Qualitative Methods*, 18. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1609406919859754>



- Hewitt, G., Sims, S., & Harris, R. (2012). The realist approach to evaluation research: an introduction. *International Journal of Therapy and Rehabilitation*, 19, 250–259. <https://doi.org/10.12968/ijtr.2012.19.5.250>
- Holterman-Nijenhuis, S., Scheper-Pullen, A., Eshuis, E., Visscher-Voerman, I., & Lammers, M. (2021). Studentwaardering honours onderwijs over vijf jaren: een inspiratie voor het reguliere onderwijs. *Tijdschrift Voor Hoger Onderwijs*, 39(3–4), 45–59. <https://doi.org/10.59532/tvho.v39i3-4.13391>
- Hoogenboom, M.J.M., & Knijn, T. (2013). Is realistisch evalueren realistisch. In J. Omlo, M. Bool, & P. Rensen (Eds.), *Weten wat werkt. Passend evaluatieonderzoek in het sociale domein* (pp. 165–184). SWP.
- Korthagen, F. (2018). Een andere visie op reflectie. *Tijdschrift voor Begeleidingskunde*, 7, 12–16.
- Luken, T. (2018). Reflecteren over reflectie. Wat hebben negatieve effecten en wankele vooronderstellingen te betekenen. *Tijdschrift voor Begeleidingskunde*, 7, 2–11.
- Mann, K., Gordon, J., & McLeod, A. (2014). Reflection and reflective practice in health professions education: a systematic review. *Advances in Health Sciences Education*, 14, 595–621. DOI: 10.1007/s10459-007-9090-2
- Marshall, T., Keville, S., Kain, A., & Adler, J.R. (2022). Facilitating reflection: a review and synthesis of the factors enabling effective facilitation of reflective practice. *Reflective Practice*, 23, 483–496. <https://doi.org/10.1080/14623943.2022.2064444>
- Oorschot, van, F., Brouwers, M., Muris, J., Veen, M., Timmerman, A., & Dulmen, van, S. (2024). How does guided group reflection work to support professional identity formation in postgraduate medical education: a scoping review. *Medical Teacher*. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2024.2339409>
- Pawson, R., & Tilley, N. (1997). *Realistic Evaluation*. London: SAGE.
- Platt, L. (2014). The Wicked Problem of Reflective Practice: A Critical Literature Review. *Innovations in Practice*, 9, 44–53. <https://doi.org/10.24377/LJMU.iip.volgissarticle108>
- Sierens, E., & Vansteenkiste, M. (2009). Wanneer ‘meer minder betekent’: motivatieprofielen van leerlingen in kaart gebracht. *Begeleid Zelfstandig Leren*, 24, 17–36.
- Tight, M. (2023). Reflection: an assessment and critique of a pervasive trend in higher education. *European Journal of Higher Education*. DOI: 10.1080/21568235.2023.2193345

## Uncovering working mechanisms of reflection components in higher professional education curricula

**Abstract** Students within higher professional education are often asked to reflect. Although literature research shows that reflection can be a tool that promotes learning, there is also criticism in the literature about how reflection is designed in practice. Through case studies, we investigated under what conditions reflection promotes learning. For this purpose, we used the realist approach, with the research question: what works, for whom, under what circumstances, and when, in the implementation of reflection components in curricula in higher professional education? We studied three courses in which reflection was used to refine the following tentative theory: when students reflect, they turn experiences into learning. In-depth group interviews were

conducted for each program, one group interview with students and one group interview with teachers. The six interviews were analyzed by coding context, intervention, mechanisms and outcomes. Based on the results, the tentative theory can be refined to: when students reflect on an experience that is meaningful to them, in a safe environment, in dialogue with teachers and peers, and with sense of autonomy on the use of model or form, they turn experience into learning. For curriculum developers, insights from this research can provide starting points for concrete reflection components in their curricula.

**Keywords** reflection, higher (professional) education, working mechanisms, realist approach