



1950-2025

# Lustrumbundel

Ter ere van het 75-jarig bestaan van  
dispuut Johannes Calvin, uitgaande  
van de C.S.F.R. Door de Compositie,  
XV<sup>e</sup> LustrumCie der C.S.F.R. Delft

**KARIKATUUR,**  
Positie van de reformatische  
student in de Nederlandse  
samenleving



# In de Ban van Zelf reflectie

Door Karel J. van der Lelij

Studenten in het hoger onderwijs doen zelfreflectie maar al te graag in de ban. Als docent sommeren ze mij regelmatig om hen gewoon te vertellen wat ze moeten doen. Persoonlijk heb ik veel liever dat zij zelfreflectie niet in de ban doen, maar ervan in de ban raken. Ik wil graag dat zij gepassioneerde keuzes maken. Ik zou graag zien dat het zweet niet op mijn, maar op hun ruggen staat. Er valt blijkbaar nog veel te winnen.

Mijn stelling is dat studenten zichzelf kunnen overstijgen, als zij durven reflecteren op hun leerproces.

Daarmee kunnen ze nieuwe cognitieve vaardigheden (zoals onthouden, begrijpen, toepassen en abstraheren) verwerven. En hoewel de verantwoordelijkheid voor hun leerproces daardoor bij hen ligt, hoeven ze dat niet alleen te doen.

Deze stelling onderzoek ik, omdat het ergens over gaat. Het psychisch welzijn van studenten staat onder hoge druk en het huidige toetsregime helpt daar niet bij. De succeservaring van een student mag van mij best wat meer naar de voorgrond komen<sup>[1]</sup>.

Daarbij laat ik mijn mens- en wereldbeeld sterk beïnvloeden door wat Jezus deed. Wat zou Hij vandaag in mijn plaats hebben gedaan? Destijds keek Jezus meerdere malen als het ware vanuit Zijn darmen<sup>[2]</sup> naar de mensen om Hem heen. En de ene keer besloot Jezus hen vanuit die compassie te onderwijzen (Marcus 6 : 34). Maar een andere keer leidde die beweging Hem ertoe om hen te genezen (Matteüs 14 : 14). Jezus koos niet voor *one size fits all*. Hij voelde het beroep dat de menigte op Hem deed. Hij schatte in wat zij op dat moment van Hem nodig hadden. En Hij stemde Zijn reactie en aanpak daarop af.

Jezus is daarin een voorbeeld voor mij. Dat beïnvloedt mijn definitie van zelfreflectie waar ik mijn artikel mee begin. Dat werkt door in mijn keuze voor en mijn bespreking van de verschillende onderwijsstheorieën en didactische modellen die ik hierbij behandel. En dat geldt dus ook voor de conclusie die ik aan het einde van dit artikel trek over de zin en onzin van zelfreflectie.

## Wat is zelfreflectie?

Wat bedoel ik, als ik het in dit artikel heb over zelfreflectie? Last & Bransen (2025, p. 66 en 107vv) richten zich in hun definitie van reflectie op de stappen waarmee studenten grip krijgen op hun eigen leerproces. In het onderwijs draait het namelijk om wat studenten leren. En het eindproduct daarvan is de kroon op hun werk waar ze trots op mogen zijn (Visser, 2023, p. 79).

Dat gaat natuurlijk niet vanzelf<sup>[3]</sup>. Want voordat u vaardig reflecteert, gaat daar een cognitief leerproces aan vooraf. Reflecteren (ook op uzelf en uw eigen gedrag) kunt u leren en toetsen.

Maar als een student eenmaal effectief op zichzelf kan reflecteren, leidt "... te frequente of oppervlakkige reflectie tot 'reflectiearmoede' en verminderde effectiviteit" (Last & Bransen, 2025, pag. 69). Dan is zelfreflectie geen leerdoel meer, maar een vaardigheid in de gereedschapskist van elke student. Daarmee kunnen zij zelf hun leer-

[1] Mijn eigen ervaring in het hoger onderwijs bevestigt wat blijkt uit meerdere onderzoeken (o.a. van Cavilla (2017)): dat er een statistisch insignificante correlatie is tussen zelfreflectie en de meetbare prestaties van studenten (niet positief, maar ook niet negatief). Het kwalitatieve deel van zijn onderzoek geeft echter voldoende aanknopingspunten voor een positieve correlatie tussen zelfreflectie en zelfvertrouwen van studenten. Dat stimuleert me om me in dit artikel te verdiepen in de zin en onzin van zelfreflectie.

[2] Dat ligt het dichtst bij de letterlijke betekenis van het Griekse woordje *σπλαγγίζομαι*. Deze Griekse grondtekst wordt in de NBV21 een beetje lafjes vertaald als medelijden. Woorden als ontferming (in de (Herziene) Statenvertaling) of compassion (King James) komen in hedendaagse talen veel dichter in de buurt van wat Jezus gevoeld moet hebben.

[3] Parafrase van de titel 'Zelfregulerend leren gaat niet vanzelf – Maar hoe dan wel?' van Patrick Sins (2023). Met Last en Bransen (2025) noem ik zelfregulerend leren in dit artikel overigens coregulerend leren, omdat zelfregulerend leren niet zonder de inbreng van medestudenten, docenten en andere stakeholders kan. Afgezien daarvan is zelfreflectie bij zowel Sins als bij Last & Bransen een noodzakelijke voorwaarde voor zelf- of coregulatie.

proces verbeteren en hun cognitieve vaardigheden uitbreiden en versterken.

Samenvattend definieer ik zelfreflectie als het bewuste proces waarbij u vooraf, tijdens en na afloop van het leren leertaken evalueert, het beroep dat een ander op u doet daarin meeweegt en daarvan actiegericht leert om uw cognitieve vaardigheden in de toekomst te verbeteren.

## De samenhang tussen motivatie en zelfreflectie

De afgelopen jaren zocht ik naar passende onderwijsmodellen die ruimte bieden voor zelfreflectie. Daarbij stuitte ik o.a. op de Self Determination Theory (SDT) van Deci & Ryan. Die theorie gaat ervan uit dat studenten intrinsiek gemotiveerd starten met hun studie. Visser (2023, pag. 79) vat die theorie krachtig samen. Volgens SDT voeden docenten de intrinsieke motivatie van hun studenten als ze:

- verbinding met hen maken,
- het bestaande competentiegevoel van studenten stimuleren (zie ook Biesta, 2018) en
- hun autonomie respecteren (zoals in de definitie van Sennett, 2003).

Deze theorie sluit aan bij wat Jezus deed vanuit Zijn bewogen-

heid met de mensen om Hem heen. SDT geeft me dan ook handvatten om te doen wat Hij deed. En hoewel studenten graag zien dat ik hen gewoon vertel wat ze moeten doen, doe ik dat niet. Op die manier zou mijn inbreng hun intrinsieke motivatie volgens Deci & Ryan namelijk verdringen (Last & Bransen, 2025, p. 57). En dat vermijd ik graag.

Ook docenten hebben soms moeite met SDT: “Studenten moeten toch iets weten... Bij HBO-ICT leiden we geen HRM-professionals op, maar programmeurs!” Maar dat is een schijntegenstelling. Want empirisch bewijs toont aan dat intrinsieke motivatie de ontwikkeling van die cognitieve vaardigheden juist versterkt. En het stimuleert de verankering van kennis en begrip op de lange termijn (Visser, 2023).

Zelfreflectie is daarbij onmisbaar. Dat wordt duidelijk als we bijvoorbeeld doeloriëntatie als motivatiebron voor leren onderzoeken (zoals Peeters (2023) doet op p. 53vv). Leert u om beter te presteren dan een ander (prestatiegericht)? Of leert u om iets onder de knie te krijgen (leergericht)? Uit onderzoek komt naar voren dat de leergerichte aanpak van deze twee de meest optimale vorm van motivatie oplevert (p. 54). Maar hoe weet u hoe u uzelf echt motiveert? Daar is zelfreflectie voor nodig. Want zelfs als u leergericht

leert, kunt u zichzelf nog steeds stiekem vergelijken met uw studiegenoten. Alleen gerichte zelfreflectie kan dit zichtbaar maken.

## **De impact van psychologische modellen op de ruimte voor zelfreflectie**

Met hun motivatietheorie bekritiseerden Deci & Ryan het behaviorisme dat tot de jaren '80 veel invloed had in het onderwijs. Het behaviorisme ziet de mens als een black box. Leren zou niet meer zijn dan zichtbaar gedrag dat volgt uit prikkels van buitenaf. Zelfreflectie is hierbij overbodig, omdat het de docenten zijn die de juiste prikkels selecteren om zo het gewenste gedrag te creëren. Docenten weten immers wat goed is voor hun studenten (Rigter, 2010, hoofdstuk 3)?

Net als SDT brak ook de cognitieve psychologie de black box van het behaviorisme open. De focus van psychologisch onderzoek verschuift vanaf het begin van de 21<sup>ste</sup> eeuw namelijk naar de werking van de hersenen. Op basis van dat onderzoek probeerde men van binnenuit te verklaren wat de oorzaak van waarneembaar gedrag was (Rigter, 2010, hoofdstuk 5).

Oakley (2014, p. 83vv) leunde voor haar beschrijving van uitstelgedrag sterk op inzichten uit de

cognitieve psychologie. Als u bijvoorbeeld iets uitstelt, zijn er prikkels zichtbaar in het deel van de hersenen waar u ook pijn ervaart. Korte werkblokken (volgens het behavioristische Pomodoro-principe) kunnen daarbij helpen (p. 85). Als u de uitgestelde taak uitvoert, is de pijn namelijk weg. Daarvoor moet de focus weg bij het einddoel (p. 104) en verschuift Oakley de aandacht naar de verankering van de succeservaring op lange termijn.

Studenten vullen hun gereedschapskist met leerstrategieën (waar Pomodoro er één van is). Maar onder invloed van de cognitieve psychologie verschuift de verantwoordelijkheid van docent naar student. Studenten bepalen zelf wanneer zij het best van welke leerstrategie uit hun gereedschapskist gebruik kunnen maken. En voor de selectie van de juiste leerstrategie is zelfreflectie onmisbaar. Hoe zouden studenten anders moeten weten wat hun probleem is en welke leerstrategie daar het beste bij past?

Samenvattend stel ik vast dat het behaviorisme zelfreflectie hindert en overbodig maakt. Docenten richten zich namelijk op waarneembaar gedrag. En ze passen de prikkels in het onderwijs aan om het gedrag van hun studenten te beïnvloeden. Cognitieve psychologie daarentegen vergroot de kans op succesvolle zelfreflectie

en biedt een docent ruimte om dat te stimuleren. Maar daarbij verschuift de verantwoordelijkheid wel naar een student.

## Subjectificatie als verdiepende aanjager voor zelfreflectie

De cognitieve psychologie kan helpen om de kwaliteit van het leerproces te verbeteren. Maar in mijn definitie is sprake van een tweede aanjager voor zelfreflectie. En de ander, die een beroep op jou kan doen, blijft daarbij nog onzichtbaar.

Gert Biesta (2018) schuift die ander uitdrukkelijk wel naar voren. Hij constateert dat de docent, als ander, vanaf de jaren '60 als facilitator op de achtergrond is geraakt. Lesgeven mocht niet meer (Biesta, 2018, p. 16vv). En dat moet in zijn ogen anders.

Als Biesta schrijft over onderwijs dan doet hij dat consequent vanuit drie verantwoordelijkheden. In hun rol richten docenten zich op:

- Kwalificatie: ze geven hen les over cognitieve vaardigheden.
- Socialisatie: ze maken hen wegwijs in de normen en tradities die gelden voor het vakgebied.
- Subjectificatie of persoonsvorming: ze maken studenten attent

op het beroep dat een ander op hen doet en hoe ze daarop kunnen reageren.

In het huidige hoger onderwijs ligt de focus heel vaak vooral op de eerste twee taken. Daarbij wordt er als vanzelfsprekend vanuit gegaan dat studenten een aantal metacognitieve vaardigheden (zoals samenwerking) allang beheersen. Biesta is daar niet van overtuigd en gaat ervan uit dat de persoonsvorming van studenten nog lang niet af is.

Binnen het kader van dit artikel is subjectificatie het meest interessant. Want als iemand u aanspreekt, dan is dat (in de traditie van Levinas) een beroep op u en niet op een ander. En u hebt de keuze om aan dat beroep gehoor te geven of om dat niet te doen<sup>[4]</sup>.

Daarom pleit Biesta voor de terugkeer van het lesgeven. Een docent mag in een gelijkwaardige relatie best een beroep op studenten doen. Studenten hoeven hun docenten daarin niet blind te volgen, maar docenten mogen wel veeleisend zijn. En studenten mogen dat ook zelf doen als zij een beroep doen op hun docenten. Dat is wat Sennett (2003) bedoelt met respect. Beiden mogen ze eigen keuzes maken als ze elkaar in het onderwijs ontmoeten. En daarbij

[4] Surma et al. (2019, schutblad) citeren Hannah Arendt: "Onderwijs is het punt waarop we beslissen of we de wereld genoeg liefhebben om er verantwoordelijkheid voor te nemen" (1954). Hoewel Biesta dit citaat niet heeft opgenomen in zijn boek, geeft het een kernachtige samenvatting van wat hij verstaat onder subjectificatie.

hebben zij recht op respect voor ieders eigen autonomie. Daarmee schept Biesta dus heel veel ruimte voor SDT.

Ik vat de betekenis van het begrip subjectificatie samen. Biesta (2018) poneert de stelling dat zelfreflectie niet alleen gaat over de kwaliteit van uw eigen leerproces. Zelfreflectie kijkt ook naar de impact van uw gedrag op een ander. En het onderkent dat de ander u aanspreekt omdat u u bent. Het maakt u bewust van de ander als ander die niet altijd doet wat u wilt. En als u anderen meeneemt in uw zelfreflectie, dagen zij u uit om te bewegen buiten uw eigen comfort zone.

## **Twee didactische modellen die hierbij aansluiten**

Volgens Biesta (2018) is een docent dus geen facilitator die toekijkt hoe studenten cognitieve vaardigheden verwerven. De competentie van studenten ontstaat namelijk niet vanzelf. Die ontstaat door wat Last & Bransen (2025) coregulatie noemen. Zij definiëren die term als het proces waarbij studenten en docenten het leerproces samen sturen en beheersbaar

maken (p. 44)<sup>[5]</sup>.

Volgens Biesta (2018) mogen docenten studenten vanuit hun expertise uitdagen. Docenten hoeven niet te accepteren dat studenten uit hun leerproces stappen en gaan voor een mager zesje. Zij mogen als ieder ander een beroep op hun studenten doen. Docenten vervullen als coregulator een actieve rol in het leerproces van een student; zolang het maar gelijkwaardig blijft. Want coregulatie staat of valt bij wat Sennett (2003) en Visser (2023) respect noemen: iedereen z'n eigen autonomie. Dat blijft balanceren op het scherpst van de snede, want het gaat ervan uit dat respect wederzijds is. En dat spreekt niet vanzelf.

Coregulatie komt goed tot z'n recht in wat Kneyber et al. (2022) formatief handelen noemen. Dit didactische proces draait om feedback en reflectie die het leren verbeteren zonder cijferdruk<sup>[6]</sup>.

Feedback van docenten kan zich daarbij richten op het niveau waarop een student een taak heeft uitgevoerd. Maar Jaspers & Tychon (2022) wijzen op het risico dat studenten zo'n terugkoppeling klak-

[5] Elders zijn andere termen te vinden die steeds een ander aspect uitlichten van wat Last & Bransen coregulatie noemen. Surma et al. (2019, pag. 131) definiëren scaffolding bijvoorbeeld als "... tijdelijke steun bij het leren die langzamerhand afneemt naarmate het leren vordert". Lucassen (2021) definieert sociaal constructivisme als "... een sociaal proces dat door lerenden wordt geïnitieerd en waarbij reflectie essentieel is: het gaat om het beeld dat de lerende maakt van de kennis die wordt aangereikt". Deze termen benadrukken dat hulp bij coregulatie afneemt naarmate een student zelfstandiger kan opereren, dat het initiatief ligt bij de student en dat zelfreflectie daarbij een belangrijke rol vervult.

[6] Vernieuwonderwijs citeert hiervoor op <https://vernieuwonderwijs.nl/formatief-handelen/> een definitie van Black & William uit 2008 (geraadpleegd op 18 mei 2025).

keloos op kunnen volgen. En dat verdringt hun eigen motivatie.

Daarom adviseren zij docenten om hun feedback bij voorkeur te richten op het leerproces van de student. En als je coregulerend leren als docent wilt versterken, gaat de feedback dus over de metacognitieve vaardigheden die daarvoor nodig zijn. De focus ligt daarbij op de leerstrategieën die een student zelf heeft geselecteerd. Voor de toekomst van hun intrinsieke motivatie is het volgens SDT namelijk van cruciaal belang dat studenten autonoom mogen kiezen. Zij verlangen ten diepste naar ruimte om zelf de regie te kunnen nemen over hun eigen leerproces. Daarvoor hebben zij ruimte nodig voor zelfreflectie. Zij willen zelf bepalen wat zij willen leren.

Kortom: zelfreflectie hoort bij coregulerend leren en is daarbinnen gericht op toenemend zelfbewustzijn. Zelfreflectie maakt het studenten mogelijk om de afhankelijkheid van docenten te doorbreken en eigen keuzes te maken. Dat maakt het mogelijk om de docent in te schakelen. Gepast hulp vragen is daar een voorbeeld van (een coregulerende vaardigheid bij Peeters, 2023, p. 63). Een student mag een beroep doen op een specifieke docent (subjectificatie bij Biesta (2018)). Maar al die coregulerende vaardigheden zijn gericht op de versterking van het

eigen leerproces. En de student heeft de regie in dit proces.

## **Conclusie: zelfreflectie helpt studenten zichzelf te overstijgen**

Zelfreflectie helpt studenten om hun intrinsieke motivatie te ontdekken en om hun studie te omarmen. Vanuit die motivatie verbeteren ze hun leerproces. En uiteindelijk stijgen ze uit boven wat ze ooit voor mogelijk hielden.

De behavioristische benadering biedt die ruimte niet. Volgens die theorie bepalen docenten namelijk wat studenten moeten doen en wat goed voor hen is. In dit artikel toonde ik aan dat er betere bronnen beschikbaar zijn voor het onderwijs. En als je de vorming van studenten op basis van die principes ontwerpt, schept dat nieuwe mogelijkheden.

Van Biesta leerde ik dat studenten zich door zelfreflectie bewust worden van het beroep dat een ander op hen doet. Zo ontdekken ze dat er buiten hun eigen comfort zone nog veel te halen valt. Daar wil ik als docent in investeren. Ik wil die ander zijn en studenten uitdagen.

Als docent in het hoger onderwijs vraag ik mij steeds af wat Jezus zou doen in mijn situatie. Vanuit bewogenheid investeer ik in betekenisvolle relaties met studenten

en ik nodig hen uit hetzelfde te doen. Zo kunnen zij ervaren dat ze ertoe doen. Ik verlang ernaar dat ze die uitdaging samen met mij en

met hun medestudenten aan durven gaan. En ik hoop dat ze daarvoor in de ban raken van zelfreflectie.

## Literatuur

Biesta, G.J.J. (2018). *De terugkeer van het lesgeven*. Phronese.

Biesta, G.J.J. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Phronese.

Cavilla, D. (2017). The Effects of Student Reflection on Academic Performance and Motivation. *SAGE Open*, 7(3). <https://doi.org/10.1177/2158244017733790>.

Jaspers, M., & Tychon, F. (2022). *Feedback (leren) geven. Zo doe je dat!* Geraadpleegd op 3 december 2024, van [https://www.fontys.nl/Content/Feedback-handreiking\\_DOCENT.htm](https://www.fontys.nl/Content/Feedback-handreiking_DOCENT.htm).

Kneyber, R., Sluijsmans, D., Devid, V., & Wilde López, B. (2022). *Formatief handelen, Van instrument naar ontwerp*. Phronese. Geraadpleegd op 5 januari 2025, van <https://toetsrevolutie.nl/wp-content/uploads/2022/03/Rene-Kneyber-Formatief-handelen-WEB.pdf>.

Last, B., & Bransen, D. (2025). *Dat doe je toch niet alleen? Van zelfregulerend leren naar samen (regu)leren*. Boom.

Lucassen, M. (2021, februari). *Deze leertheorieën moet je kennen*. Vernieuwonderwijs. Geraadpleegd op 18 mei 2025, van <https://vernieuwonderwijs.nl/onderwijstheorieen-die-je-moet-kennen/>.

Nuthall, G. (2007). *The Hidden Lives of Learners*. Nzcer Press.

Oakley, B. A. (2014). *A Mind for Numbers: How to Excel at Math and Science (Even If You Flunked Algebra)*. Tarcher Perigee.

Peeters, W. (2019, september). *Van leerdoelen naar leeruitkomsten*. Vernieuwonderwijs. Geraadpleegd op 18 mei 2025, van <https://vernieuwonderwijs.nl/van-leerdoelen-naar-leeruitkomsten/>.

Peeters, J. (2023). *Zelfregulerend leren: Hoe? Zo!* Lannoo Meulenhoff.

Rigter, J. (2010). *Het palet van de psychologie: stromingen en hun toepassingen in hulpverlening en opvoeding*. Uitgeverij Coutinho (4de herziene druk).

Sennett, R. (2003). *Respect in een tijd van sociale ongelijkheid*. Byblos.

Surma, T., Vanhoyweghen, K., Sluijsmans, D., Camp, G., Muijs, D., & Kirschner, P. A. (2019). *Wijze lessen: twaalf bouwstenen voor effectieve didactiek*. (1 ed.) Ten Brink Uitgevers. Geraadpleegd op 18 mei 2025, van [https://research.ou.nl/ws/files/12121456/Wijze\\_Lessen\\_digitaal\\_160919\\_1.pdf](https://research.ou.nl/ws/files/12121456/Wijze_Lessen_digitaal_160919_1.pdf).

Visser, J. (2023). *Is het voor een cijfer? Hoe jongeren meer kunnen leren met minder stress*. De Correspondent.