



Reflecteren over reflectie

WAT HEBBEN NEGATIEVE EFFECTEN EN WANKELE VOORONDERSTELLINGEN TE BETEKENEN?

Tom **LUKEN**

Drs. T. Luken is onafhankelijk onderzoeker en adviseur op het gebied van (loopbaan)ontwikkeling te Amsterdam. E-mail: tluken@planet.nl.

INLEIDING Er bestaan veel definities van reflecteren, afkomstig uit verschillende historische lagen en uiteenlopende theoretische en praktische kaders (Clarà, 2015; Dohn, 2011; Geenen, 2017; Mackintosh, 1998; Procee, 2006; Rodgers, 2002). Eerder heb ik al wel eens geprobeerd de grootste gemene deler te benoemen (Luken, 2011): reflecteren is een actief, intentioneel, cognitief proces dat draait om bewustwording en begripsvorming. Het bestaat veelal uit terugblikken op, nadenken over en herinterpreteren van betekenisvolle ervaringen, om daarvan te leren voor toekomstige situaties.

Met dat laatste wordt mogelijk de belangrijkste kern van reflectie in supervisie aangegeven: leren van ervaringen om het beter te kunnen doen. Maar welke ervaringen worden eigenlijk met reflecteren opgedaan? Dit artikel biedt een samenvatting van wetenschappelijke, empirische bevindingen rond de effecten van reflectie. Deze blijken schaars en, zacht uitgedrukt, gemengd. Dat noopt tot reflectie in een tweede, oudere betekenis, namelijk het kritisch onder de loep nemen en corrigeren van eigen vooronderstellingen (Mezirow, 1985). Volgens grondlegger Dewey (1910) moeten we reflecteren in de zin van bewust op zoek gaan naar de gronden voor wat we geloven.

De geldigheid van die gronden moeten we onderzoeken, mede omdat wat we geloven zo belangrijk is voor ons handelen. Waarom geloven we zo vast in de heilzame effecten van reflecteren? In het navolgende richt ik de aandacht op enkele vooronderstellingen die aan reflectietheorieën en -praktijken ten grondslag liggen. Kunnen zij een kritisch onderzoek doorstaan?

Een laatste aspect van reflecteren dat ik hier wil noemen, is dat men bij het terugblikken en herinterpreteren veelal tracht een ander, nieuw gezichtspunt te vinden en in te nemen. Om ook de bevindingen over reflecteren op een zinvolle manier te herinterpreteren, neem ik in het navolgende een ongebruikelijk perspec-

SAMENVATTING

Reflecteren is belangrijk; het is misschien wel het belangrijkste onderdeel van supervisie. 'Supervisie is leren op basis van reflectie', aldus Siegers (2002, p. 328). Als we ons afvragen wat de staat is van supervisie, kunnen we beginnen met de vraag wat de staat is van reflecteren. Dit artikel biedt stof voor de beantwoording van die vraag. Vanuit twee verschillende definities van reflecteren wordt het fenomeen kritisch onder de loep genomen. Hierbij komen onverwachte, negatieve effecten van reflecteren ter sprake, en enkele discutabele vooronderstellingen. Tevens wordt een nieuw, cybernetisch perspectief op de menselijke natuur geschetst, dat hopelijk kan inspireren tot nieuwe inzichten en praktijken rond reflectie.

tief in: dat van de cybernetica ofwel de wetenschap van het sturen. Hoe sturen we ons gedrag en welke rol speelt reflecteren daarbij?

In veel boeken over reflectie wordt als vanzelfsprekend aangenomen dat reflecteren iets positiefs en onmisbaars is voor de ontwikkeling van professionals. Nut, noodzaak en knowhow worden uitvoerig besproken, zonder hiervoor echter wetenschappelijk bewijs te leveren (Geenen, 2017; Groen, 2008; Siegers, 2002). Doel van dit artikel is input te leveren voor reflecteren over reflectie en daarmee voor verdere bewustwording en begripsvorming, wat uiteindelijk het leren van supervisors en hun klanten ten goede zal komen.



EMPIRISCH ONDERZOEK NAAR DE EFFECTEN VAN REFLECTIE

Het is opvallend hoeveel prescriptieve en conceptuele literatuur er over reflecteren bestaat en hoe weinig empirische (o.a. Geenen, 2017; Lyons, 2010). In een eerdere publicatie heb ik al wel eens getracht een tour d'horizon te bieden langs beschikbaar wetenschappelijke onderzoek rond de effecten van reflectie (Luken, 2015), die ik hier samenvat.

In het kader van supervisie is sprake van veel positieve verhalen, waarbij supervisanten vertellen over nieuwe inzichten en leerervaringen door reflectie (o.a. Geenen, 2017; Groen, 2008). Wetenschappelijk onderzoek is in deze context echter schaars. Met enige voorzichtigheid kan gesteld worden dat reflecteren in het kader van supervisie in de (para)medische sector positieve effecten heeft, althans in de subjectieve kortetermijnbeleving van betrokkenen (Brunero & Stein-Parbury, 2008). Voor hardere effecten, bijvoorbeeld in termen van een effectievere beroepsuitoefening, zijn er aanwijzingen maar is er geen duidelijk bewijs (Voogd & Kuyvenhoven, 2010).

Ook in de context van het onderwijs is 'schokkend' weinig goed onderzoek dat de effectiviteit van reflectieonderwijs aantoonde (Korthagen, 2010). Overzichtsstudies van Cornford (2002) bij lerarenopleidingen en Mackintosh (1997) bij verpleegkundeopleidingen laten hoofdzakelijk negatieve resultaten zien. Korthagen en Cornford noemen reflectie daarom een normatief begrip, respectievelijk een ideologie. Mackintosh concludeert op basis van het door haar verzamelde bewijs dat reflectie een 'fundamentally flawed strategy' is (p. 553). In Nederland hebben Kuijpers, Meijers en collega's in het beroepsonderwijs grootschalig onderzoek uitgevoerd, waarbij onder andere de hypothese is getoetst dat loopbaanreflectie op de eigen capaciteiten en motieven positief samenhangt met een aantal effectvariabelen (zoals succes, motivatie en doorzetten in de opleiding). Deze hypothese werd niet bevestigd. In een aantal gevallen was er zelfs een negatieve samenhang met de effectmaten (voor een overzicht zie Luken, 2011). Het heeft beleidsmakers er niet van weerhouden om loopbaanreflectie universeel in het voortgezet

en beroepsonderwijs in te voeren en zelfs verplicht te stellen (Bal, 2017; Ministerie van OC&W, 2007).

Ook in andere contexten (zoals arbeidsorganisaties) is vaak de hypothese gesteld dat reflecteren bijdraagt aan allerlei positieve effecten (zoals succes, tevredenheid, geluk, zelfkennis, het verbeteren van relaties en het voorkomen van emotionele uitputting). Het lukt echter maar zelden dergelijke hypothesen te bevestigen. Uit nadere analyse kan geconcludeerd worden dat reflecteren dikwijls ontaardt in rumineren ofwel langdurig blijven nadenken over gevoelens en problemen ('herkauwen'). De positieve effecten van reflecteren worden dan tenietgedaan door de vaak nog sterkere negatieve effecten van rumineren.

VOORONDERSTELLINGEN ONDER REFLECTEREN

Als onderzoek uitwijst dat de effecten van reflecteren dikwijls anders zijn dan verwacht, ligt het in de rede om de theoretische uitgangspunten kritisch te bezien. Dat gebeurt echter zelden. Een auteur die dat wel doet is Dohn (2011): zij stelt dat reflecteren een proces impliceert waarbij mentale voorstellingen of representaties worden gevormd en getransformeerd. Deze representaties zijn hoofdzakelijk talig, omdat talige communicatie in interne en externe dialogen (zoals het stellen en beantwoorden van vragen) een wezenlijk deel is van reflecteren (Groen, 2008; Lanser, 2004; Vos & Vlas, 2000). Volgens Dohn is sprake van de volgende vooronderstellingen.

- Het is mogelijk adequate representaties van het eigen begrip, de eigen competentie en het eigen handelen in situaties te maken.
- Reflecteren resulteert in nieuwe inzichten en kennis, door transformatie van talige voorstellingen.
- Er is een nauwe relatie tussen talige representaties en handelen. Denken, praten of schrijven over handwijzen is een effectieve manier om deze te veranderen. In voorstellingen opgebouwde kennis kan worden toegepast in situaties.

Dohn stelt dat deze vooronderstellingen rond reflecteren misleidend en naïef zijn. Reflecteren leidt tot een

afzonderlijke praktijk. In de reflectiesituatie gelden eigen evaluatiecriteria op basis van wat een docent, supervisor en/of collega-reflecteerders vinden. Als iemand goed volgens deze criteria kan reflecteren, zegt dat nog weinig over het functioneren in de praktijk-situatie waar het over gaat; daar gelden andere criteria. Inzichten uit de reflectiecontext kunnen daarom niet zonder meer worden getransfereerd naar de praktijkcontext, maar moeten daar opnieuw worden opgebouwd. Dit opnieuw opbouwen vergt een eigenstandig leerproces dat meestal onbelicht blijft. Hoe meer er in de reflectiesituatie gereflecteerd wordt, des te groter wordt de afstand tot de werkelijkheid, omdat deze daar 'niet terug kan praten'. Risico's zijn zelfreferentiële gedachtegangen en navelstaarderij.

Dohn stelt tegenover dit alles een 'emerging view' op leren die vooral praktisch, impliciet en lichamelijk is. Het gaat om holistische patronen van waarnemen en handelen in concrete contexten. Leren vindt volgens Dohn plaats door 'situated reflection'. Hiermee bedoelt zij een conversatie waarbij de persoon handelt en de situatie op non-verbale wijze 'antwoordt'.

CARTESIAANS DENKEN EN 'REPRESENTATIONALISM'

ONDER DRUK Volgens Dohn klinkt in de genoemde vooronderstellingen een al oud standaardparadigma van leren door. Dit is gebaseerd op een nog steeds alomtegenwoordig cartesiaans wereld- en mensbeeld. Het individu heeft in dit paradigma een rationele, onafhankelijke, van het lichaam gescheiden geest die van buiten af de wereld en het handelen beziet. Dit cartesiaanse denken staat in de afgelopen decennia onder toenemende druk. Het dualistische onderscheid tussen geest en materie is onhoudbaar en blijkt een bron van hardnekkige en schadelijke misverstanden (Bateson, 1972; Capra, 1997; Damasio, 1984). Allerlei onbewuste, niet door het bewuste ik gestuurde inhouden en processen bepalen voor een groot deel ons denken en gedrag (Dijksterhuis, 2008; McGilchrist, 2009). Lamme (2010) chargeert misschien een beetje maar raakt wel de kern, als hij het bewuste denken beschrijft als een 'kwebbeldoes' die logische redenen verzint voor

gedrag dat eigenlijk voortkomt uit een optelsom van onbewuste invloeden.

Een verwante discussie betreft de vraag in hoeverre representaties nodig zijn voor leren en intelligentie. De mening dat intelligent gedrag veroorzaakt wordt door interne processen met mentale voorstellingen, wordt wel 'representationalism' genoemd (Ennen, 2003). Deze opvatting was gemeengoed bij cognitief psychologen, maar staat de laatste decennia eveneens onder druk. Fenomenologische filosofen beweren al langer dat we de wereld primair kennen via ons lichaam. Zo bespreekt Dreyfus (2002) het begrip 'intentionele boog' van Merleau-Ponty als een hechte relatie tussen persoon en wereld. De wereld is op een directe manier betekenisvol, vanwege wat de persoon ervaren heeft en kan. Vaardigheden zijn niet opgeslagen als representaties, maar als 'disposities' ofwel neigingen om te reageren op de wereld. De wereld reflecteert op directe wijze onze ervaringen; daar kan geen representatie tegenop. Leren is volgens Dreyfus alleen voor beginners een kwestie van regels volgen en bijstellen. Voor de gevorderde en expert gaat het veeleer om betrokkenheid en daarmee ervaring opdoen: '(...) If something goes wrong, the way to achieve expertise is to resist a disinterested, objective examination of the problem and the temptation to formulate sophisticated rules to prevent it from happening again, and, instead, to stay involved and take to heart one's failures and glory in one's successes' (Dreyfus, 2006, p. 47).

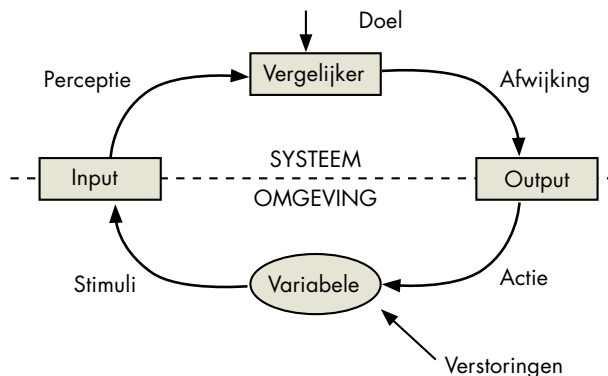
De fenomenologische filosofen krijgen de laatste decennia steun van neuro- en andere wetenschappers. Naast een geheugensysteem dat werkt met representaties (de hippocampus) beschikken we over een apart, onafhankelijk, ouder systeem (het striatum) waarin vaardigheden worden opgeslagen. Dit laatste speelt een hoofdrol bij competentie en expertise (Ennen, 2003). Andere ondersteunende literatuur betreft onbewust denken en 'verbal overshadowing'. Verwoorden en verantwoorden blijken in veel gevallen de kwaliteit van beslissingen en van geheugentaken aan te tasten (Bortolotti, 2011; Chin & Schooler, 2008; Dijksterhuis & Strick, 2016).



HOE DAN WEL? HOMEOSTASE ALS ALTERNATIEF VOOR CARTESIAANSE DUALITEIT

Veel supervisors die ik ken, hebben met belangstelling boeken gelezen als die van Dijksterhuis (2008), Lamme (2010) en McGilchrist (2009). Zij hebben er geen enkele moeite mee om te erkennen dat rol en vermogen van het bewuste, talige denken vaak worden overschat. Toch blijft bewust, abstract, talig nadenken een hoofdrol spelen bij reflectie (Korthagen & Vasalos, 2009). Ik vermoed dat Dohn (2011) gelijk heeft en dat we nog erg vastzitten in het cartesiaanse dualisme. Dat is ook niet verwonderlijk, want de hele (wetenschaps)geschiedenis is doordrongen van ‘consciousness’, dat wil zeggen, het centraal stellen van bewust denken en intentioneel gedrag (Bargh & Morsella, 2008). De vraag is hoe dit te doorbreken. Hoe moeten we de positie van het bewuste denken dan wél opvatten? Kennelijk heeft het niet de leidende rol die men vroeger dacht. Maar het doet toch duidelijk meer dan alleen maar een kwebbeldoos zijn (Kolk, 2012).

Cybernetici ofwel stuurkundigen menen het probleem van de misleidende scheiding tussen geest en materie opgelost te hebben (Bok, 1966; Capra, 1997). Zij zien de geest als een informatieverwerkend proces dat plaatsvindt in materiële structuren. De basisstructuur wordt wel aangeduid met homeostase (zie figuur 1).



Figuur 1 Homeostatisch systeem (naar Vancouver & Putka, 2000).

Het gaat om een universeel, basaal kringproces dat werkt via tegenkoppeling ofwel (in wiskundige zin) negatieve feedback. Het zorgt ervoor dat een organisme het interne milieu kan handhaven en doelen kan bereiken in een omgeving, ook als daarin veranderingen optreden. Het is de kern van alle leven, van het kleinste micro-organisme tot en met de mens. Het is tevens de essentie van machines en door mensen gemaakte systemen, die gebaseerd zijn op hetzelfde, aan de natuur ontleende principe.

De blokjes in figuur 1 staan voor functies die het organisme (of de machine) uitvoert, de pijlen staan voor informatiepaden. Er komt bijvoorbeeld een grijze wolk voor de zon (verstoring), die de temperatuur (variabele) doet dalen. Ik voel een kille wind (stimuli), die verwerkt wordt (input) tot een perceptie van het koud krijgen. Mijn doel is het behaaglijk hebben en de vergelijker stelt vast dat ik het kouder heb dan gewent. Deze afwijking wordt doorgegeven naar de outputfunctie, die actie onderneemt (een trui aantrekken). Deze handeling heeft weliswaar geen invloed op de temperatuur, maar wel op de waarneming ervan.

PERCEPTUAL CONTROL THEORY

Het in figuur 1 weergegeven systeem is uiteraard te simpel voor de complexiteit van menselijk gedrag. De Perceptual Control Theory (Powers, 2005; Robertson & Powers, 1990; Twijnstra & Plooi, 2011) beschouwt het homeostatische systeem als basiseenheid. Talloze van dergelijke systeempjes functioneren naast, boven en onder elkaar in een hiërarchisch systeem, dat functioneert door middel van ons zenuwstelsel. Percepties worden doorgegeven van beneden naar boven, en doelwaarden van boven naar beneden. De acties van de onderste laag worden uitgevoerd door spieren en klieren. De acties van alle hogere lagen bestaan uit het geven van doelwaarden aan lagere systemen.

De Perceptual Control Theory onderscheidt elf lagen in de hiërarchie (zie tabel 1). Voor het onderste gedeelte bestaat stevig empirisch bewijs; het bovenste gedeelte - dat overigens veel weg heeft van de logische niveaus van leren van Bateson (1972) - is hypothetisch.

	NAAM	TOELICHTING
11	System concept	bijvoorbeeld een waardevol lid van de maatschappij willen zijn
10	Principle	waarden (bijvoorbeeld veiligheid)
9	Program	via een aantal handelingen een doel bereiken (bijvoorbeeld naar je werk gaan)
8	Sequence	volgorde (bijvoorbeeld koppeling > startknop > versnellingspook > gaspedaal bedienen)
7	Category	categorie ofwel elke willekeurige verzameling van dingen of gebeurtenissen
6	Relationship	relatie tussen gebeurtenissen (bijvoorbeeld tussen oorzaak en gevolg)
5	Event	gebeurtenis (bijvoorbeeld de wekker die afgaat)
4	Transition	verandering, beweging (bijvoorbeeld van de secondewijzer)
3	Configuration	voorwerp (bijvoorbeeld een wekker)
2	Sensation	kleur (bijvoorbeeld rood)
1	Intensity	bijvoorbeeld de hoeveelheid licht op de kegeltjes in netvlies

Tabel 1 Hiërarchie met elf niveaus volgens de Perceptual Control Theory (Robertson & Powers, 1990).

Enkele interessante aspecten van de Perceptual Control Theory zijn:

- gedrag als de controle (dat wil zeggen binnen een marge rond een doelwaarde houden) van perceptie;
- de mens als doelgericht controlesysteem, waarbij geen doelsteller of controleur aanwezig is;
- de werking berust op een dynamisch, circulair proces, met voortdurende bottom-up- en top-downinteractie binnen het systeem en feedback uit de omgeving (wat werkt wordt herhaald);
- denken vindt voornamelijk plaats op het negende niveau (bijvoorbeeld over via welke stappen bewuste doelen te bereiken of op elkaar af te stemmen);
- de doelen op de andere niveaus zijn grotendeels onbewust;
- hoe hoger het niveau, des te langer de tijdschaal waarop het subsysteem werkt.

De Perceptual Control Theory voldoet aan een aantal belangrijke criteria voor een goede theorie en heeft een groot verklarend en voorspellend vermogen (Pfau, 2017). De theorie correspondeert goed met recente, neurowe-

tenschappelijke bevindingen (Jordan, 2013; Yin, 2014) en wordt succesvol toegepast in verschillende subdomeinen van de psychologie die relevant zijn voor reflecteren en supervisie, zoals leren (Hershberger, 1990), denken (Pezzulo & Castelfranchi, 2009) en identiteitsontwikkeling (Kerpelman, Pittman, & Lamke, 1997). Psychische problemen en problemen in de ontwikkeling kunnen goed verklaard worden door subsystemen die conflicteren en daardoor tegenstrijdige doelen en percepties doorgeven. Als afwijkingen blijven voortduren, is reorganisatie nodig. Volgens de Perceptual Control Theory gebeurt dat door willekeurige variaties aan te brengen in doelwaarden. Als deze geen of een negatief effect hebben, worden andere variaties geprobeerd; wat wél werkt wordt herhaald. Mede omdat de tijdschalen op hogere niveaus langer zijn dan die op lagere niveaus, is dit geen feilloos systeem. Hardnekkige gewoonten kunnen ontstaan voordat op hogere niveaus afwijkingen geconstateerd worden. Men kan bijvoorbeeld ‘verslaafd’ raken aan denken, omdat dit ongewenste gevoelens dempt (Geurtz, 2013; Smith & Alloy, 2009).



Conflicten kunnen niet worden opgelost op het niveau waarop zij zich manifesteren. Dit moet op een hoger niveau gebeuren. Het richten van de aandacht is hierbij een belangrijk middel. Op basis van de Perceptual Control Theory is hiervoor de Method of Levels (MOL) ontwikkeld (Mansell, Carey & Tai, 2013). Een moeder heeft bijvoorbeeld steeds ruzie met haar dochter, ook al probeert ze van alles om dat te voorkomen. Door de MOL-interventies gaat zij zien dat dit te maken heeft met het feit dat zij tegelijkertijd haar dochter graag in huis houdt en haar duidelijk wil maken dat ze haar leven vergooit.

Alleen 'instrumentele' problemen op het negende niveau kunnen met bewust nadenken worden opgelost. Bijvoorbeeld: hoe kan ik volgende week de afspraken A, B en C het beste plannen? Als het bewuste denken zich met lagere niveaus bemoeit, ontstaan al gauw problemen als 'darteritis' (een goede dartspeeler die geen enkel pijltje meer in de buurt van de roos of zelfs het bord krijgt). Ook als we met ons denkende ik de hogere niveaus proberen aan te sturen, zitten we 'met onze onhandige mentale vingers in gevoelige schakelingen te wroeten' (Minsky, 1988, p. 68). Een gevaar is 'arbitrary control' of 'pitting one control system against another, to the detriment of both' (Powers, 2005, p. 272). Een voorbeeld is proberen jezelf te dwingen tot een bepaalde prestatie, waardoor je niet toekomt aan andere dingen die eigenlijk minstens even belangrijk zijn. Een ander gevaar is verstening van principes of systeemconcepten. Mooie voorbeelden van de rampzalige gevolgen daarvan biedt Asimov (2017) in *Ik, robot*. In dit in 1950 gepubliceerde en onlangs opnieuw uitgegeven sciencefictionboek worden de systeemconcepten van robots vastgelegd in ogenschijnlijk zinvolle en redelijke wetten. Maar uiteindelijk blijken deze altijd tot onvoorziene problemen en tegenstrijdigheden te leiden.

ENKELE CONCLUSIES EN CONSEQUENTIES Vaak stelt men dat reflecteren noodzakelijk is voor leren of voor beter worden in je werk (o.a. Den Boer & Stukker, 2012; Ruijters, 2017). Uit de in het voorgaande bespro-

ken bronnen blijkt echter dat veel leren en ontwikkelen onbewust en zonder reflectie plaatsvindt. Verder is gebleken dat reflectie het leren kan bevorderen, maar ook kan belemmeren. Het kan tot positieve effecten leiden, maar ook (o.a. via rumineren en 'verbal overshadowing') tot negatieve.

Wat maakt dat reflecteren positief of negatief werkt? Lengelle, Luken en Meijers (2016) bieden een overzicht van kenmerken van persoon en manier van werken die hierbij een rol spelen. Naast goede begeleiding spelen onder andere zelfvertrouwen, evenwichtigheid, nieuwsgierigheid en jezelf en je verhalen van een afstandje kunnen bekijken een positieve rol.

Nadenken kan goed werken om instrumentele problemen op te lossen. Tevens kan het helpen om de aandacht te richten op het niveau waar problemen veroorzaakt worden. Het denken kan ze daar echter niet oplossen. Daarom is het goed om de dichtregels van Rilke (in Geenen, 2017, schutblad) in het achterhoofd te houden: '(...) Geduld te hebben met al het onopgeloste in uw hart en te proberen de vragen zelf lief te hebben als gesloten vertrekken en als boeken, die in een zeer vreemde taal geschreven zijn.' Het denken kan helpen gestelde doelen te bereiken, maar het kiezen van doelen kan men beter niet aan het denken overlaten. Het denken kan wel als een 'interface' dienen, die onbewuste processen aan het werk zet (Kolk, 2012). Het moet vervolgens vertrouwen op die onbewuste processen en ze niet in de weg zitten.

Dat laatste is moeilijk voor het denkende ik. Wat negatief kan werken op de uitkomsten van reflecteren is dat mensen sterk de neiging hebben zich te identificeren met het denkende zelf, ten koste van het ervarende zelf (Kahneman, 2011). Het denkende ik zou zijn plaats moeten kennen en genoeg moeten nemen met een instrumentele, assisterende of adviserende rol. Maar het is overmoedig en overheersend, en meent ten onrechte te begrijpen hoe het zit en op basis daarvan te kunnen en moeten sturen (McGilchrist, 2009). Daarom is een risico bij reflecteren dat bewust denken te veel een hoofdrol gaat spelen (Korthagen & Vasalos, 2009), ten koste van andere functies (zoals

waarnemen, voelen, voorstellen, willen, doen en onbewust denken; Dijksterhuis & Strick, 2016).

Korthagen en Vasalos (2009) pleiten - op basis van dertig jaar ervaring met reflecteren in lerarenopleidingen - voor de beoefening van mindfulness ofwel met open aandacht, vanuit een perceptueel en prereflexief bewustzijn, aanwezig zijn in het hier en nu. Daar sluit ik mij graag bij aan. Mindfulness bevordert een zuivere waarneming van signalen uit de binnen- en buitenwereld; een voorwaarde voor adequate sturing van innerlijk en uiterlijk gedrag. Maar het is niet de enige voorwaarde. Een andere voorwaarde is dat het denkende ik zich in zijn rol schikt. Het moet niet al te actief zijn en niet zóveel van de beschikbare mentale capaciteit opeisen dat mindfulness onmogelijk is (Barron e.a., 2011). Verder moet het denkende ik zich, zoals in het voorafgaande is besproken, niet te veel bemoeien met lagen in de controlehiërarchie waar het geen bevoegdheid heeft. En het moet geen versteende principes en systeemconcepten opleveren en vervolgens tot uitgangspunt nemen.

De uitdaging voor supervisie is al met al paradoxaal: enerzijds het denken inzetten als essentieel instrument en anderzijds het voetstuk ondergraven waar het sinds Plato op staat. Doel van dit artikel was input te leveren voor bewustwording en begripsvorming. Nu het is geschreven, zijn twee kanttekeningen op zijn plaats. Bewustwording heeft vooral de betekenis van de aandacht richten, zodat onbewuste processen geholpen worden met de kwestie aan de slag te gaan. Bij begripsvorming is het van belang elk ontwikkeld begrip als tijdelijk te zien. 

LITERATUUR

- Asimov, I. (2017). *Ik, robot*. Amsterdam: Meulenhoff.
- Bal, R. (2017). *Powerpoint-presentatie Inspectie van het Onderwijs*. Voor LOB-congres 'Oplossing gezocht' van de NVSNVL, 9 februari 2017 te Wageningen. Internet: <https://nvs-nvl.nl/oplossinggezocht/presentaties> (24 april 2017).
- Bargh, J.A. & Morsella, E. (2008). The unconscious mind. *Perspectives on Psychological Science*, 3 (1), 73-79. DOI 10.1111/j.1745-6916.2008.00064.x.
- Barron, E., Riby, L.M., Greer, J. & Smallwood, J. (2011). Absorbed in thought. *Psychological Science*, 22 (5), 596-601. DOI 10.1177/0956797611404083.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. New York: Bantam Books.
- Boer, P. den & Stukker, E. (2012). *Leren kiezen voor je loopbaan: onderzoek naar de herinrichting van het keuzeproces voor beroep en opleiding in West-Brabant*. Etten-Leur: ROC West-Brabant.
- Bok, S.T. (1966). *Cybernetica* (6e dr.). Utrecht: Aula.
- Bortolotti, L. (2011). Does reflection lead to wise choices? *Philosophical Explorations*, 14 (3), 297-313. doi:10.1080/13869795.2011.594962
- Brunero, S. & Stein-Parbury, J. (2008). The effectiveness of clinical supervision in nursing: an evidenced based literature review. *Australian Journal of Advanced Nursing*, 25 (3), 86-94.
- Capra, F. (1997). *The web of life: a new scientific understanding of living systems*. New York: Anchor.
- Chin, J.M., & Schooler, J.W. (2008). Why do words hurt? Content, process, and criterion shift accounts of verbal overshadowing. *European Journal of Cognitive Psychology*, 20 (3), 396-413. DOI 10.1080/09541440701728623.
- Clarà, M. (2015). What is reflection? Looking for clarity in an ambiguous notion. *Journal of Teacher Education*, 66 (3), 261-271. DOI 10.1177/0022487114552028.
- Cornford, I.R. (2002). Reflective teaching: empirical research findings and some implications for teacher education. *Journal of Vocational Education and Training*, 54, 219-236.
- Damasio, A.R. (1994). *Descartes' error: emotion, reason, and the human brain*. New York: Avon.

LITERATUUR (VERVOLG)

- Dewey, J. (1910). *How we think*. Lexington, MA: Heath. Internet: http://www.brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey_1910a/Dewey_1910_a.html (20 november 2017).
- Dijksterhuis, A. (2008). *Het slimme onbewuste: denken met gevoel*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Dijksterhuis, A. & Strick, M. (2016). A case for thinking without consciousness. *Perspectives on Psychological Science*, 11 (1), 117-132. DOI 10.1177/1745691615615317.
- Dohn, N.B. (2011). On the epistemological presuppositions of reflective activities. *Educational Theory*, 61, 671-708.
- Dreyfus, H.L. (2002). Intelligence without representation: Merleau Ponty's critique of mental representation: the relevance of phenomenology to scientific explanation. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 1, 367-383. DOI 10.1023/A:1021351606209.
- Dreyfus, H.L. (2006). Overcoming the myth of the mental. *Topoi*, 25, 43-49. DOI 10.1007/s11245-006-0006-1.
- Ennen, E. (2003). Phenomenological coping skills and the striatal memory system. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 2, 299-325.
- Geenen, M.J. (2017). *Reflecteren: leren van je ervaringen als professional* (2e dr.). Bussum: Coutinho.
- Geurtz, J. (2013). *Verslaafd aan denken: de weg naar verlichting en levensgeluk*. Amsterdam: Ambo.
- Groen, M. (2008). *Effectief handelen door reflectie: bekwaamer worden als professional*. Houten: Noordhoff.
- Hershberger, W.A. (1990). Control theory and learning theory. *American Behavioral Scientist*, 34 (1), 55-66.
- Jansen, G., & Batink, T. (2014). *Time to ACT! Het basisboek voor professionals*. Zaltbommel: Thema.
- Jordan, J.S. (2013). The wild ways of conscious will: what we do, how we do it, and why it has meaning. *Frontiers in Psychology*, 4, 574, 1-12. DOI 10.3389/fpsyg.2013.00574.
- Kahneman, D. (2011). *Ons feilbare denken*. Amsterdam/ Antwerpen: Business Contact.
- Kerpelman, J.L., Pittman, J.F. & Lamke, L.K. (1997). Toward a microprocess perspective on identity development: an identity control theory approach. *Journal of Adolescent Research*, 12, 325-346.
- Kolk, H. (2012). *Vrije wil is geen illusie: hoe de hersenen ons vrijheid verschaffen*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Korthagen, F.A.J. (2010). Teacher reflection: what it is and what it does. In E.G. Pultorak (Ed.), *The purposes, practices, and professionalism of teacher reflectivity: insights for twenty-first-century teachers and students* (pp. 377-401). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Korthagen, F.A.J. & Vasalos, A. (2009). *From reflection to presence and mindfulness: 30 years of developments concerning the concept of reflection in teacher education*. Paper voor de EARLI-conferentie te Amsterdam.
- Lamme, V. (2010). *De vrije wil bestaat niet. Over wie er echt de baas is in het brein*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Lanser, A. (2004). Interpretatie en integratie in supervisie. *Supervisie en Coaching*, 21 (3), 106-118.
- Lengelle, R., Luken, T. & Meijers, F. (2016). Is self-reflection dangerous? Preventing rumination in career learning. *Australian Journal of Career Development*, 25 (3), 99-109. DOI 10.1177/1038416216670675.
- Luken, T. (2011). *Loopbaanbegeleiding schiet de lerende voorbij*. Discussiestuk. Amsterdam: Luken Loopbaan Consult.
- Luken, T. (2011). *Voorwerk onderzoek reflectie*. Amsterdam: Luken Loopbaan Consult.
- Luken, T. (2015). De schaduw van reflectie. In M. Boer, M. Hoonhout & J. Oosting (red.), *Supervisiekunde meerperspectief* (pp. 147-161). Deventer: Vakmedianet.
- Lyons, N. (Ed.) (2010). *Handbook of reflection and reflective inquiry: mapping a way of knowing for professional reflective inquiry*. New York: Springer.
- Mackintosh, C. (1998). Reflection: a flawed strategy for the nursing profession. *Nurse Education Today*, 18 (7), 553-557. doi:10.1016/S0260-6917(98)80005-1
- McGilchrist, I. (2009). *The master and his emissary: the divi-*

ded brain and the making of the western world. New Haven/Londen: Yale University Press.

- Mezirow, J. (1985). A critical theory of self-directed learning. In S. Brookheld (Ed.), *Self-directed learning: from theory to practice* (New Directions for Continuing Education 25, pp. 17-30). San Francisco: Jossey-Bass.
- Ministerie van OC&W (2007). *Examenprogramma's vmbo*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, cultuur en wetenschap.
- Minsky, M. (1988). *Het denken: de menselijke geest als maatschappij*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Pezzulo, G. & Castelfranchi, C. (2009). Thinking as the control of imagination: a conceptual framework for goal-directed systems. *Psychological Research*, 73, 559-577. DOI 10.1007/s00426-009-0237-z.
- Pfau, R.H. (2017). *Your behaviour: understanding and changing the things you do*. St. Paul (Minnesota): Paragon House.
- Powers, W.T. (2005). *Behavior: the control of perception* (2e dr.). New Canaan, CT: Benchmark.
- Procee, H. (2006). Reflection in education: a Kantian epistemology. *Educational Theory*, 56 (3), 237-353.
- Robertson, R.J. & Powers, W.T. (Eds.) (1990). *Introduction to modern psychology: the control-theory view*. New Canaan, CT: Benchmark.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104 (4), 842-866. doi:10.1111/1467-9620.00181
- Ruijters, M.C.P. (2017). *Leren in verandering: over lerende organisaties, professionele teams en goed werk*. Oratie. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Siegers, F. (2002). *Handboek supervisiekunde*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Smith, J.M. & Alloy, L.B. (2009). A roadmap to rumination: a review of the definition, assessment, and conceptualization of this multifaceted construct. *Clinical Psychology Review*, 29 (2), 116-128.
- Twijnstra, M.H. & Plooi, F.X. (2011). *Oei, ik groei! voor managers*. Utrecht/Antwerpen: Kosmos.
- Vancouver, J.B. & Putka, D.J. (2000). Analyzing goal-striving processes and a test of the generalizability of Perceptual Control Theory. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 82 (2), 334-362. DOI 10.1006/obhd.2000.2901.
- Voogd, M. & Kuyvenhoven, M. (2010). Onderzoek naar de effecten van supervisie. *Supervisie en Coaching*, 27 (1), 3-14.
- Vos, H. & Vlas, H. (2000). *Reflectie en actie*. Enschede: Dinkel Instituut/Faculteit der Elektrotechniek Universiteit Twente.
- Yin, H.H. (2014). How basal ganglia outputs generate behavior. *Advances in Neuroscience*, article 768313. DOI 10.1155/2014/768313.