

Zin en onzin van reflectie

Tom Luken¹

Reflectie wordt veelal beschouwd als de kern van supervisie. Ook bij coaching speelt reflectie een belangrijke rol. De laatste tijd staat reflectie echter steeds meer ter discussie. In het onderwijs is reflecteren de afgelopen tien jaar massaal ingevoerd, maar de resultaten vallen tegen en leerlingen en studenten hebben er veel weerstand tegen. Er zijn verschillende bestsellers gepubliceerd waarin de rol van bewust nadenken en de vrije wil wordt ontkend; mogelijk heeft reflecteren zelfs nadelen en risico's. Hoe staat het met reflecteren in supervisie en coaching? In hoeverre is de veronderstelde waarde daarvan in wetenschappelijk onderzoek aangetoond? Wat zijn de verschillen en overeenkomsten met reflectie in het onderwijs? En wat betekent een en ander voor de praktijk van supervisor en coach?

1. Reflectie in het onderwijs

Reflectiedwang

Het begrip reflectie wordt op talloze wijzen gedefinieerd, maar de grootste gemene deler van de definities in de context van het onderwijs is: reflecteren is nadenken over het eigen functioneren, om dit te verbeteren (Luken, 2010). In onderwijskringen, vooral in en rond het beroepsonderwijs, bestaat consensus over de opvatting dat het goed of zelfs noodzakelijk is dat leerlingen en studenten reflecteren. De afgelopen jaren is dat in de formele regelgeving vastgelegd, eerst voor het hbo maar nu zelfs voor het vmbo. In de preambule van de examenprogramma's van het vmbo staat bijvoorbeeld: 'Door te reflecteren op het eigen cognitief en emotioneel functioneren, leert de leerling zicht te krijgen op en sturing te geven aan het eigen leer- en werkproces' (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2007, p. 6).

Studenten worden vrijwel vanaf de eerste dag dat zij aan hun studie beginnen, op velerlei manieren verplicht tot reflectie (Meijers, 2008). Reflectie speelt niet alleen een belangrijke rol bij de competentieontwikkeling in zijn algemeenheid, maar ook specifiek bij de

¹ Tom Luken is arbeids- en organisatiepsycholoog, onafhankelijk onderzoeker en adviseur bij loopbaanvraagstukken. Eerder was hij lector career development bij Fontys Hogescholen. E-mail: tluken@planet.nl.

studieloopbaanontwikkeling. In de hele beroepskolom, van vmbo tot en met hbo, vigeren de vijf loopbaancompetenties van Kuijpers (zie bijvoorbeeld Kuijpers & Meijers, 2009). Bij twee van deze vijf loopbaancompetenties (kwaliteitenreflectie en motievenreflectie) gaat het om zelfreflectie. Hoewel ontwikkeld voor het beroepsonderwijs, beoogt het *Stimuleringsplan LOB* invoering van de loopbaancompetenties in havo en vwo (VO-raad, 2009).

Uit onderzoek blijkt dat lerenden over het algemeen een hekel hebben aan reflectie (Meijers, 2008). ‘Studenten moeten te pas en te onpas reflectieverslagen maken, waardoor het reflecteren ze al snel de neus uitkomt en verwordt tot een routineuze verplichting die tot weinig leerresultaat leidt’ (Kinkhorst, 2002, p. 36). Reflectie levert de studenten geen resultaten op die voor hen interessant zijn. Het is hun niet goed duidelijk wat reflectie is en hoe ze het moeten doen. Zij ervaren het als opschrijven wat je eigenlijk al weet (Kinkhorst, 2010).

Wetenschappelijk onderzoek naar de effecten

In het Verenigd Koninkrijk, de Verenigde Staten en Australië nam reflecteren sinds 1980 een hoge vlucht bij lerarenopleidingen. Cornford (2002) voerde een literatuuronderzoek uit waarmee hij de bestaande onderzoeksresultaten over de effecten in kaart bracht. Zijn conclusie is dat er bij vrijwel alle maten van gewenste uitkomsten geen wezenlijk verschil is tussen studenten die reflectieonderwijs kregen en controlegroepen. Er zijn wel aanwijzingen dat reflecteren het vermogen om te verbaliseren bevordert, maar dit leidt niet tot betere prestaties als docent. Cornford stelt dat men er te veel van uitgaat dat studenten al kunnen reflecteren. Er is te weinig aandacht voor een stapsgewijze didactiek en voor oefenen en feedback. Voor Cornford is dit alles reden om te spreken van een ideologie. Hij meent dat men te snel, vanuit een bijna religieus geloof in reflectie, tot de betreffende onderwijsinnovaties is overgegaan.

Ook Korthagen (2010), naar wie veel beoefenaren en pleitbezorgers van reflectie verwijzen, constateert dat reflectie universeel centraal gesteld wordt bij het opleiden van leraren. Tegelijkertijd stelt hij dat wie zich verdiept in de internationale literatuur over dit onderwerp, tot de schokkende ontdekking komt dat er nauwelijks goed onderzoek bestaat dat de effectiviteit van reflectieonderwijs in lerarenopleidingen aantoont. Hij concludeert dat reflectie een sterk normatief begrip is, vooral gebaseerd op een visie van wat een goede leraar is.

De hypothese dat loopbaancompetenties positief zullen samenhangen met een aantal effectvariabelen (zoals succes, motivatie en doorzetten in de opleiding) is in Nederland uitvoerig onderzocht. Inmiddels hebben circa achttienduizend leerlingen en studenten in het vmbo, mbo en hbo aan de onderzoeken van Kuijpers, Meijers en collega’s meegedaan. Voor wat betreft de twee zelfreflectiecompetenties (capaciteiten- en motievenreflectie) is de hypothese stelselmatig niet bevestigd. In een aantal gevallen was er zelfs een negatieve samenhang met de effectmaten (Luken, 2011).

Met bovenstaande wil niet gezegd zijn dat uitsluitend negatieve resultaten te melden zijn over reflectie in het onderwijs. Schaub-de Jong (2006) deed bijvoorbeeld onderzoek bij een

opleiding logopedie en Delany en Watkin (2009) deden dat bij een opleiding fysiotherapie. Zij melden - voorzichtig - positieve resultaten: vooral verbeteringen in de relaties tussen docenten en studenten, een betere koppeling tussen theorie en praktijk, grotere bedachtzaamheid en een toenemend bewustzijn van de vragen en keuzen waarmee je als beginnend beroepsbeoefenaar geconfronteerd wordt. Bij de studies die positieve effecten melden, gaat het doorgaans om kleinschalige, kwalitatieve en minder goed gecontroleerde onderzoeken. Hard bewijs dat reflectie in het onderwijs bijdraagt aan meer competente beroepsbeoefenaren, is afwezig in de bronnen die voor dit artikel geraadpleegd zijn.

2. Risico's van reflectie

Een volgende vraag is: kan reflectie wellicht negatieve effecten hebben? Deze vraag wordt niet vaak gesteld. Bennink (1994) beschrijft een aantal risico's van reflectie in actie, zoals blokkering van het handelen, verlies aan spontaniteit en belanden in een bodemloze put van reflectie op reflectie op reflectie, enzovoort. Zijn conclusie is dat deze risico's inderdaad bestaan, maar dat reflectie in actie daarmee niet afgedaan kan worden als een onmogelijk hersenspinsel.

Onderzoek naar mogelijke negatieve effecten van reflectie is schaars. De 'evidence' die in deze paragraaf aan de orde komt, is dan ook grotendeels 'circumstantial'. Het gaat hier vooral om vormen van reflectie - zowel in de context van het onderwijs als in het context van supervisie en beroepsbeoefening - die het bewuste nadenken benadrukken.

Nadenken leidt vaak tot slechtere keuzen en beoordelingen

Dijksterhuis (2008) biedt in *Het slimme onbewuste* een overzicht van interessante experimenten die door hemzelf en door anderen werden uitgevoerd. In veel gevallen blijkt dat proefpersonen die de opdracht krijgen na te denken over een keuze, minder goede keuzen maken dan proefpersonen die op hun gevoel moeten kiezen of die niet de gelegenheid krijgen om na te denken. Dijksterhuis noemt experimenten op het gebied van het kiezen van appartementen, auto's, jam, posters, enzovoort. Er bestaat ook een sprekend (ouder) voorbeeld op het gebied van de keuze van vakken binnen een studie (Wilson & Schooler, 1991).

Geheel onomstreden zijn de genoemde experimenten niet. Onder meer blijkt dat als het om eenvoudige keuzeproblemen gaat (bijvoorbeeld ovenwanten kiezen) bewust denken vaak wél tot betere keuzen leidt. Tevens blijkt dat bewust denken enige bescherming geeft tegen het 'recency effect', dat wil zeggen, de buitenproportionele invloed van de meest recentelijk ontvangen informatie over de keuzemogelijkheden (Newell, Wong & Cheung, 2009).

Niettemin staat vast dat in veel situaties nadenken tot slechtere keuzen leidt.

Er zijn meer voorbeelden op het gebied van beoordelingstaken, waarbij inschakeling van het bewuste brein samengaat met slechter presteren. Eén daarvan betreft het beoordelen of bekentenissen waar zijn of niet. Proefpersonen die slechts vijftien seconden naar filmpjes van bekentenissen konden kijken, beoordeelden dit beter dan proefpersonen die de hele films (drie

minuten) konden zien. Proefpersonen die de hele bekentenis konden zien maar tegelijkertijd werden afgeleid met een andere opdracht, beoordeelden de waarheidsgetrouwheid beter dan proefpersonen die de hele film rustig konden bekijken en erover konden of moesten nadenken (Albrechtsen, Meissner & Susa, 2009). Een ander voorbeeld betreft het beoordelen van Olympische duiken. Proefpersonen die verzocht was na te denken over hun beoordelingen en redenen voor hun oordeel moesten geven, oordeelden 'slechter' (dat wil zeggen minder in overeenstemming met de beoordelingen door expert-beoordelaars bij de Olympische Spelen) dan proefpersonen die dit niet hoefden te doen. Zelfs proefpersonen die eerst moesten nadenken en dit in een tweede ronde niet meer hoefden te doen, scoorden in die tweede ronde relatief slecht: alsof hun gedachten nog steeds een negatieve invloed hadden (Halberstadt & Green, 2008).

Waarom heeft het bewuste denken in een aantal gevallen een negatieve invloed op prestaties? Het bewuste denken is het topje van een grote ijsberg van onbewuste processen. Volgens Dijksterhuis kunnen we veel overlaten aan het onbewuste dat tweehonderdduizend keer zoveel informatie-eenheden verwerkt als het bewuste. Het bewustzijn werkt serieel, terwijl het onbewuste brein met allerlei parallele processen werkt. Het bewuste brein moet noodgedwongen de werkelijkheid reduceren tot een paar aspecten, waarbij al gauw een zekere willekeur optreedt. In het bijzonder inconsistente informatie wordt 'weggedrukt', waardoor de gekozen oplossing op een vervormde voorstelling is gebaseerd. Het bewuste denken is geneigd naar patronen te zoeken, ook als die er niet zijn. En het is geneigd logica te gebruiken, ook voor vragen, paradoxen of dilemma's die niet met logisch denken op te lossen zijn (zoals nadenken over wat je wilt of over de vraag waarom je niet kunt stoppen met nadenken).

Specifiek voor de slechtere keuzen geldt als verklaring dat door het denken de criteria veranderen. Nadenken leidt ertoe dat argumenten die verbaliseerbaar zijn, belangrijker gemaakt worden dan ze in feite zouden moeten zijn (Dijksterhuis, 2008). Reflecteren wordt vaak voorgesteld als een innerlijk gesprek dat de persoon heeft met zichzelf. In feite verloopt het meeste nadenken als een innerlijk gesprek dat de persoon heeft met voorstellingen van anderen (Hermans, 2006). Het risico is dat reflecteren dan vooral de inhoud krijgt van een mentale voorbereiding op het verdedigen en verantwoorden van keuzen naar anderen toe. Dit staat het maken van echt eigen keuzen, die gebaseerd zijn op een eigen maar moeilijk te verwoorden gevoel dat voortkomt uit de onbewuste processen, in de weg.

Reflecteren kan ontaarden in rumineren, piekeren en depressie

'Iemand aan het denken zetten' wordt vrijwel altijd in positieve zin gebruikt, maar dat is niet terecht. Veel denkarbeid is improductief, bijvoorbeeld als het over de verkeerde vragen gaat of als het niet leidt tot inzicht of acties. Voor denken dat blijft hangen in nutteloze en hinderlijke cirkels bestaan woorden als piekeren, rumineren of zich zorgen maken. Wie dit veel doet, vergroot de kans op een depressie (Nolen-Hoeksema & Morrow, 1991).

Een probleem is nu dat het niet zo eenvoudig is om het onderscheid te maken. Volgens de psychiater André (2009) komt het vaak voor dat mensen menen te reflecteren, terwijl ze in

feite rumineren. Een vergelijkbare conclusie trekken Takano en Tanno (2009) uit een vragenlijstonderzoek, namelijk dat reflecteren en rumineren veelal samengaan. Een factor daarbij is het geloof dat denken helpt tegen problemen (Papageorgiou & Wells, 2001). Volgens Elliott en Coker (2008) is rumineren een bijproduct van reflectie, omdat mensen er vaak te lang mee doorgaan. Een andere factor is dat denken angstgevoelens vermindert. Het verminderde angstgevoel bekrachtigt en continueert piekeren, waardoor dit chronisch wordt. Piekeren is niet leuk, maar behoedt in zekere mate voor angst die als nog erger wordt ervaren. Het resultaat is een ongezonde vicieuze cirkel die zich uit in stresssymptomen (Roussis & Wells, 2008).

Zelfreflectie kan leiden tot valse zelfbeelden en verminderd welzijn

Er is inmiddels veel psychologisch onderzoek dat laat zien dat mensen vaak niet de oorzaken (kunnen) weten voor hun gevoel, gedrag of voorkeur. Als ze toch redenen bedenken, kunnen ze gaan geloven in wat ze bedacht hebben en hun zelfbeeld op basis daarvan wijzigen. Dit kan negatieve consequenties hebben, bijvoorbeeld het vertonen van gedrag dat niet correspondeert met hoe men zich voelt (Wilson & Dunn, 2004; Bar-Anan, Wilson & Hassin, 2010). Het is belangrijk om zelfreflectie te onderscheiden van zelfinzicht (Grant, Franklin & Langford, 2002). Bij het eerste gaat het om de inspectie en evaluatie van eigen gedachten, gevoelens en gedrag en het nadenken daarover. Bij zelfinzicht gaat het om de helderheid van het begrip van eigen gedachten, gevoelens en gedrag; volgens de auteurs is dit begrip verwant met zelfwaarneming. In een onderzoek van Grant e.a. bleken zelfreflectie en zelfinzicht niet met elkaar samen te hangen. Letten op en denken over jezelf leiden dus niet tot een beter begrip van jezelf. Zelfreflectie blijkt wel samen te hangen met het ervaren van angst en stress. Zelfinzicht impliceert daarentegen juist minder angst, stress en depressie en meer zelfsturing. Lyke (2009) constateerde in een ander onderzoek dat zelfinzicht positief samenhangt met welzijn, maar zelfreflectie niet. De verwachting dat (zelf)reflectie leidt tot (zelf)kennis en welzijn wordt in veel gevallen dus niet bevestigd. Een verklaring kan liggen in het feit dat nadenken, als het niet aan bepaalde kwaliteitseisen voldoet, slechts dissonantiereducerend en bevestigend werkt.

Speciaal bij jongeren zijn er redenen om voorzichtig te zijn met opdrachten op het gebied van zelfreflectie (Luken, 2011).

- Adolescenten gebruiken voor zelfreflectie andere hersengebieden dan volwassenen. Het is niet uitgesloten dat te vroege zelfreflectieopdrachten verkeerde hersengebieden, denkgewoonten of zelfbeelden stimuleren.
- Jongeren hebben in het algemeen gesproken een neiging tot zwart-witdenken, waarbij hun sociale omgeving sterke invloed heeft. Zij zijn nog niet goed in staat om denken en voelen met elkaar te integreren en bij complexiteit tot synthese te komen. Wanneer dit denken wordt toegepast op het zelf, bestaat er een kans op verwarring. Vanuit dit perspectief is de sterke weerstand tegen reflectieopdrachten functioneel. Meisjes nemen reflectieopdrachten vaker serieus en lopen daarmee meer risico dat reflectie onttaardt in rumineren. Rumineren verhoogt de kans op latere depressie.

- Een ander mogelijk gevolg is dat de complexiteit gereduceerd wordt tot statische en niet-authentieke (zelf)beelden. Zelfkennis in termen van vaste kenmerken of karaktereigenschappen remt de motivatie en leerprestaties. Zeer heldere zelfbeelden zijn gerelateerd aan perfectionisme, depressie en defensiviteit.

3. Reflectie in supervisie en coaching

Theorie

Leren reflecteren wordt veelal gezien als de kern van supervisie. Een gezaghebbende bron op het gebied van de supervisie is het *Handboek supervisie* van Siegers (2002). Deze auteur en, in zijn voetsporen of onafhankelijk daarvan, talloze andere auteurs zien supervisie als een vorm van begeleiding bij het beter leren uitoefenen van een beroep. Het leren vindt daarbij plaats op basis van reflectie, door het ontwikkelen van een reflectieve competentie. 'Reflecteren is terugbuigen op werkervaring, ze binnen dat kader vanuit een ander gezichtshoek bekijken en er daardoor nieuwe betekenis aan toekennen' (p. 177). Doel van de supervisie is dat de supervisant binnen zijn dialogische zelf een interne supervisor ontwikkelt (Bennink, 1994).

Coaching is meer dan supervisie een containerbegrip en wordt toegepast bij bredere doelgroepen. De doelen zijn dikwijls vooraf gespecificeerd door de opdrachtgever en/of coachee, terwijl bij supervisie vaak een meer open doel geldt (bijvoorbeeld professionele zelfhantering in interactiesituaties). Volgens Van Kessel (2008) bestaat de kern bij supervisie uit reflectie, maar wordt bij coaching feedback vaak als belangrijker gezien. Niettemin bestaat er een belangrijke overlap tussen supervisie en (vormen van) coaching. Burger (2008, p. 23) omschrijft coaching bijvoorbeeld als 'een manier van werkgerelateerd leren, waarbij vooral in tweegesprekken wordt gewerkt'. Reflectie die de zelfkennis vergroot speelt daarbij een belangrijke rol. Zowel bij supervisie als bij veel vormen van coaching wordt regelmatig teruggeblikt op concrete werkervaringen, waarbij bewustwording van nieuwe aspecten of perspectieven en het creëren van nieuwe handelingsmogelijkheden het doel vormen. Zo opgevat is reflectie bij beide belangrijk.

Lanser (2004) biedt een diepgaande beschrijving van wat er bij reflectie in supervisie gebeurt. Het begint bij het reflectieverslag of de casus die de supervisant inbrengt. Deze wordt door de supervisor gelezen en geïnterpreteerd. Op basis hiervan stelt hij de supervisant vragen die tot reflectie uitnodigen. De supervisant bepaalt wat 'raakt' en wat koude, neutrale en warme vragen zijn. In de interactie kunnen de 'verstaanshorizonten' versmelten. In een proces van differentiëren en integreren ontstaan nieuwe betekenissen en daarmee nieuwe handelingsmogelijkheden, een uitbreiding van het repertoire.

Uiteraard zijn er ook auteurs die andere accenten leggen. Zo legt De Ronde (2007), net als Lanser, veel nadruk op het begrip integratie. Volgens Lanser betekent dit dat denken, voelen en handelen harmonisch met elkaar samenwerken. Bij De Ronde gaat het om het integreren van verschillende soorten kennis, namelijk instrumentele vakkennis, praktijkgerichte vaardigheden, zelfinzicht en overtuigingen op basis van zingevende bronnen. Reflecteren

heeft bij hem veel te maken met stilstaan bij je gevoel en eerlijk luisteren naar innerlijke overwegingen. Anderen benadrukken meer de denkkant van reflectie, bijvoorbeeld bij het transformeren van ervaring in kennis en bij 'single-loop learning' (gedrag bijstellen), 'double-loop learning' (herzien van uitgangspunten) en 'triple-loop learning' (transformeren van identiteit of context). Ook Bennink (1994) benadrukt vooral functies van het bewuste denken, zoals expliciteren, analyseren, ordenen, beredeneerd kiezen, verantwoorden, bewust sturen en het toetsen van intuïties.

Onderzoek

Wat betreft supervisie zijn er buiten het domein van de (gezondheids)zorg en diverse medische opleidingen weinig onderzoeksresultaten beschikbaar. Voogd en Kuyvenhoven (2010) screenen de literatuur op het domein van (opleidingen voor) de gezondheidszorg om de vraag te beantwoorden: in hoeverre is er wetenschappelijke onderbouwing voor de effecten van supervisie? Hun bevindingen hebben betekenis voor de waarde van reflectie, omdat dit de kern uitmaakt van supervisie. Uit het relatief schaarse onderzoek trekken Voogd en Kuyvenhoven de volgende conclusies.

- Er zijn aanwijzingen dat reflectie-ervaringen en -onderwijs het leren in de praktijk bevorderen, intensiveren en/of versnellen. Effecten op langere termijn zijn niet vastgesteld.
- Supervisie hangt samen met belangrijke positieve effecten in de beleving van de supervisant, in het bijzonder een toename van zelfinzicht en persoonlijke effectiviteit (bijvoorbeeld stressbestendigheid, grenzen stellen, omgaan met conflicten en uiten van emoties).
- Er zijn aanwijzingen dat de vaardigheid in reflecteren samenhangt met vaardigheden op andere aspecten van professioneel gedrag, zoals het effectief omgaan met morele dilemma's en medische beslissingen.
- Kunnen reflecteren hangt mogelijk samen met onder meer communicatieve vaardigheden, diagnostische accuratesse en het aanleren van nieuwe medisch-technische vaardigheden.

Andere overzichtstudies - bijvoorbeeld Rose en Boyce (1999) in de psychiatrische zorg en Brunero en Stein-Parbury (2008) bij verpleegkunde - bevestigen het beeld dat supervisie een werkzame opleidingsmethode is met diverse positieve effecten in de subjectieve beleving, maar dat er geen hard bewijs is dat het ook leidt tot verbeterde patiëntenzorg.

Ook op het gebied van coaching bestaat nog weinig kwantitatief onderzoek naar de effectiviteit (Burger, 2008). Toch is een conclusie mogelijk, namelijk dat de evaluaties altijd sterk positief zijn en dat er grosso modo sprake is van kleine maar significant positieve effecten. Voor de mate van effectiviteit is de aard van de gehanteerde methode minder belangrijk dan de persoonlijkheid van de coach en de werkrelatie tussen coach en coachee.

4. Verschillen onderwijs en supervisie

In het onderwijs maakt supervisie soms deel uit van de opleiding. Dit is bijvoorbeeld het geval bij een aantal opleidingen tot maatschappelijk werkende, huisarts, pastoraal werker, psychiater, psychotherapeut, docent en verpleegkundige. Coaching maakt tegenwoordig deel uit van zeer veel opleidingen: het grootste deel van de studenten in het mbo en hbo heeft tegenwoordig een studietoestel of studietoestelbegeleider. Veel docenten zien coaching als deel van hun taak. Vaak is er in het onderwijs, zoals gezegd, weinig begeleiding bij het leren reflecteren. In deze gevallen is er sprake van veel ontevredenheid en van aanwijzingen voor negatieve effecten. Bij supervisie in en buiten het onderwijs en bij coaching buiten het onderwijs bestaan juist veel duidelijke aanwijzingen voor subjectief ervaren positieve effecten en voor veel tevredenheid.

Minimaal drie factoren lijken van belang voor het verklaren van de mate van tevredenheid en voor het bepalen van de mate waarin reflecteren risico's met zich meebrengt. In de eerste plaats leeftijd. Uit de theorieën en het onderzoek van ontwikkelingswetenschappers en uit recent neuropsychologisch onderzoek kan afgeleid worden dat volwassen studenten een grotere mate van onafhankelijkheid in hun denken bereiken zullen hebben. Bovendien zullen oudere supervisanten in de regel een verder ontwikkeld vermogen hebben wat betreft overzicht over complexiteit, integreren van cognitie en affect, denken in termen van dynamische relaties (in plaats van monocausaliteit), het hanteren en integreren van verschillende gezichtspunten, enzovoort. Verondersteld kan worden dat de kans op piekeren en statische, valse (zelf)beelden daardoor kleiner is (Luken, 2008, 2011).

In de tweede plaats de kwaliteit van de begeleiding: reflectie zal zorgvuldiger en met meer diepgang plaatsvinden als er begeleiding is in de vorm van supervisie. In het onderwijs is hiervan echter lang niet altijd sprake. Vaak is er geen begeleiding bij reflectie of enige begeleiding door docenten die hiervoor niet specifiek zijn opgeleid. Supervisoren daarentegen zijn vaak wel voor deze taak opgeleid - op basis van een steeds verder geprofessionaliseerde supervisie - en bij de beroepsvereniging LVSC geregistreerd. Supervisie vindt plaats in een serie van minimaal tien bijeenkomsten van één tot tweeëneuhalf uur (Bos, 2010). Een supervisor verdiept zich vooraf in het verslag of de casus van de supervisant en gebruikt dit werkverhaal als opstap tot het ontwikkelen van de reflectie en laat de supervisant ruimte om zelf te bepalen wat relevant is in het leerproces.

Tot slot de aard van de relatie. In het onderwijs is een grotere kans op ondoelmatige processen, doordat de begeleider in de regel naast de begeleidingsrol ook nog de rollen vervult van docent, beoordelaar en vertegenwoordiger van de organisatie die uiteindelijk het nagestreefde diploma moet verstrekken. Reflectieopdrachten hebben in dit kader vaak een paradoxaal karakter. Of je nu wilt of niet, je moet reflecteren voor je zelfsturing. Het moet gaan om je eigen gedachten, maar deze worden wel beoordeeld. Een en ander kan een verstoring effect hebben. Bekend zijn gevallen dat de student niet op eigen ervaringen maar op verzonden verhalen reflecteert en absurde leerdoelen formuleert om maar aan de formele eisen te voldoen (Luken, 2010).

5. Bewust en onbewust

In de afgelopen decennia namen praktijken op het gebied van reflectie en zelfsturing een hoge vlucht. Zij drongen bijvoorbeeld diep door in het HRM-beleid van veel arbeidsorganisaties en in de studieloopbaanbegeleiding in het onderwijs. Opmerkelijk is dat er tevens sprake is van een sterke tegengestelde stroming in de (neuro)psychologie. Recente ontdekkingen over de werking van het brein spelen daarbij een belangrijke rol. In Nederland verschenen boeken als *Het slimme onbewuste* van Dijksterhuis (2008), *De vrije wil bestaat niet* van Lamme (2010), *Wij zijn ons brein* van Swaab (2010) en *Het gelaagde brein* van Appelo (2011), die goed verkochten.

Dijksterhuis noemt ons bewustzijn een mooi maar nutteloos versiersel dat de evolutie ooit aan ons psychologische apparaat gehangen heeft: leuk om te hebben, maar betrekkelijk nutteloos. Lamme beweert dat de geschiedenis van ons brein onze keuzen bepaalt. Het gaat om de uitkomst van een strijd tussen onbewuste hersenmodules. Ons bewustzijn is een 'kwebbelbox', die denkt de touwtjes in handen te hebben, maar in feite niet meer is dan een bijverschijnsel. Swaab ziet het bewustzijn als een puur lichamelijk, chemisch fenomeen en de vrije wil als niet meer dan een plezierige illusie. Appelo pleit weliswaar voor reflectie, maar gaat uitgebreid in op de moeilijkheid daarvan die wordt veroorzaakt door andere breinlagen dan de neocortex.

Het bewuste denken heeft veel vijanden en weinig vrienden in de hedendaagse psychologie (Baumeister, Masicampo & Vohs, 2011). Er bestaan dus twee tegengestelde opvattingen over de rol van het bewuste denken. Aan de ene kant een functie waarmee wij onszelf en ons leven kunnen sturen en verbeteren. Aan de andere kant een bijverschijnsel met niet meer invloed dan een stoomfluit heeft op de machinerie van een locomotief.

Een van de stromen in het onderzoek rond bewust en onbewust is het onderzoek met impliciete associatie tests (IAT's; zie Wigboldus, 2006). In de laatste tien jaar is hiermee gezocht naar duidelijkheid over het bestaan van onbewuste meningen en de verschillen en overeenkomsten met bewuste oordelen. Miljoenen mensen in veel landen deden aan de onderzoeken mee. Een voorbeeld van het soort bevindingen is dat mensen vaak op onbewust niveau vooroordelen of angsten hebben ten aanzien van rassen en culturen, terwijl ze op bewust niveau zeker menen te weten dat deze er niet zijn. Mensen hebben ook vooroordelen over zichzelf, bijvoorbeeld over alle dingen die zij niet kunnen of die niet bij hun persoon, geslacht of etniciteit horen.

Volgens Wigboldus kunnen we uit de onderzoeken concluderen dat er twee systemen aan het werk zijn. Een automatisch systeem dat spontaan gedrag aanstuurt en een reflectief systeem dat over bewust, 'deliberatief' gedrag gaat. De onbewuste, impliciete attitude is niet echter of beter dan de bewuste, expliciete attitude. Het omgekeerde is evenmin het geval. Beide systemen hebben invloed op het gedrag: 'Waarneembaar gedrag dat de proefpersonen konden beheersen, werd voorspeld door hun expliciete raciale attitude, terwijl meer subtiele gedragingen die ze minder of niet onder controle hadden, voorspeld werden door hun impliciete associaties' (Wigboldus, 2006, p. 445).

Baumeister e.a. (2011) concluderen uit een uitvoerige en overtuigende review van de

onderzoeksliteratuur eveneens dat het bewuste denken wel degelijk invloed heeft op het gedrag. Het speelt bijvoorbeeld een belangrijke rol bij het integreren van ons gedrag in de tijd. En bij het creëren van een met anderen gedeeld begrip van de werkelijkheid, wat essentieel is voor het voortbestaan van het menselijk leven. Volgens Baumeister e.a. gaat het om een valse tegenstelling en komt het meeste of misschien zelfs ál ons gedrag voort uit een combinatie van bewuste en onbewuste processen. De invloed van ons bewuste denken bij het sturen van ons leven moet niet overschat worden, maar het gaat om meer dan een bijverschijnsel. Ons functioneren is dus een samenspel van beide systemen. Als reflecteren in de vorm van bewust nadenken eenzijdig wordt aangemoedigd, betekent dit dat een van beide systemen een te grote rol krijgt ten opzichte van het andere. Reflectie draagt dan bij aan het probleem dat mensen hun ego (de sprekende, denkende, in de linkerhersenhelft van ons brein gezetelde instantie) verwarren met hun zelf (de totale persoon inclusief lichaam en onbewuste inhouden en processen). Het risico is dan tevens dat zij keuzen maken en sturen op basis van een overschat deel van wat zij weten en zich te veel zelf verantwoordelijk voelen voor wat er misgaat.

Wijsheid impliceert respect voor het feit dat we veel niet (kunnen) weten. Wijsheid betekent eveneens dat we wel de waarde inzien van ons bewuste denkvermogen en niet ontkennen dat dit ook deel uitmaakt van onszelf. Je ware zelf zoeken in het onbewuste is even onvruchtbaar als je ego vereenzelvigen met jezelf.

6. Tot besluit

Voor reflecteren in het onderwijs kan geconcludeerd worden dat het minder kan en beter moet. Beter wil in dit geval vooral zeggen dat er een stapsgewijze didactiek gehanteerd moet worden, afgestemd op de ontwikkeling van de individuele leerling of student. Waarschijnlijk betekent dit dat de ambities moeten worden teruggeschroefd. ‘Double-loop learning’ en ‘triple-loop learning’ zullen vooralsnog buiten het bereik van grote groepen leerlingen en studenten liggen. Eerst zal gewerkt moeten worden aan een goede basis voor het later ontwikkelen van hun reflectieve vermogens. Bijvoorbeeld eerst leren goed waar te nemen en te beschrijven. Dan evalueren en het onderscheiden van eigen en andermans rol en van feiten en interpretatie. En pas daarna zaken als verschillende perspectieven hanteren, cognitie en affect integreren en onderliggende aannames herkennen en herzien. Het uitvoeren van een dergelijke didactiek impliceert individueel maatwerk en vergt veel menskracht. Als deze binnen de gekozen prioriteiten in het onderwijs niet beschikbaar is, kan men waarschijnlijk beter afzien van reflectieopdrachten.

Voor het kader van supervisie en coaching biedt deze beschouwing ondersteuning voor de opvatting dat het bij reflectie gaat om een cyclisch leer- en ontwikkelingsproces. Denken is hierbij belangrijk, maar even belangrijk zijn functies als waarnemen, voelen, voorstellen, willen en doen. De integratie van deze verschillende functies is dan kerndoel bij supervisie en coaching. Dit integreren lukt niet als een van de functies - het nadenken - aangewezen wordt als heerser over de andere. Reflectie moet ruimte geven voor aporie ofwel de erkenning en beleving van onwetendheid. Essentieel daarbij zijn ook de meer passieve vormen van

reflecteren, zoals De Ronde (2007) aangeeft: stilstaan bij je gevoel en eerlijk luisteren naar innerlijke overwegingen en daar als professional in ontwikkeling je voordeel mee doen ten behoeve van je cliënten.

Bibliografie

- Albrechtsen, J.S., Meissner, C.A., & Susa, K.J. (2009). Can intuition improve deception detection performance? *Journal of Experimental Social Psychology*, 45, 1052-1055.
- André, C. (2009). *Les états d'âme: un apprentissage de la sérénité*. Parijs: Odile Jacob.
- Bar-Anan, Y., Wilson, T.D., & Hassin, R.R. (2010). Inaccurate self-knowledge formation as a result of automatic behavior. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46, 884-894.
- Baumeister, R.F., Masicampo, E.J., & Vohs, K.D. (2011). Do conscious thoughts cause behavior? *Annual Review of Psychology*, 62, 331-361.
- Bennink, H. (1994). Het innerlijk universum van de professional. Over het ontwikkelen van een interne supervisor als opleidingsdoel. *Supervisie in Opleiding en Beroep*, 11 (3), 3-21.
- Bos, A. (2010). Wat doet de supervisor? *Forum*, 16 (2), 4-5.
- 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.
- Burger, Y. (2008). *Menselijkheid in organisaties*. (Oratie.) Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Cornford, I.R. (2002). Reflective teaching: empirical research findings and some implications for teacher education. *Journal of Vocational Education and Training*, 54, 219-236.
- Delany, C., & Watkin, D. (2009). A study of critical reflection in health professional education: 'learning where others are coming from'. *Advances in Health Sciences Education*, 14, 411-429.
- Dijksterhuis, A. (2008). *Het slimme onbewuste: denken met gevoel*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Elliott, I., & Coker, S. (2008). Independent self-construal, self-reflection, and self-rumination: a path model for predicting happiness. *Australian Journal of Psychology*, 60, 127-134.
- Grant, A.M., Franklin, J., & Langford, P. (2002). The self-reflection and insight scale: a new measure of private self-consciousness. *Social Behavior and Personality*, 30, 821-836.
- Gunnlaugson, O. (2007). Shedding light on the underlying forms of transformative learning theory: introducing three distinct categories of consciousness. *Journal of Transformative Education*, 5, 134-151.
- Halberstadt, J., & Green, J. (2008). Carryover effects of analytic thought on preference quality. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44, 1199-1203.
- Hermans, H.J.M. (2006). *Dialogo en misverstand: leven met de toenemende bevolking van onze innerlijke ruimte*. Soest: Nelissen.
- Kessel, L. van (2008). Coaching en supervisie: werelden van verschil of verwantschap? *Tijdschrift voor Coaching*, 5, 70-73.
- Kinkhorst, G. (2002). Routineus reflecteren leidt tot weinig leerresultaat. *HBO-Journaal*, 24, 36-37.
- Kinkhorst, G.F. (2010). Didactische ontwerpregels voor reflectieonderwijs: praktisch artikel. *OnderwijsInnovatie*, 1, 17-25.
- 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.
- Kuijpers, M., & Meijers, F. (2009). *Studieloopbaanbegeleiding in het hbo: mogelijkheden en grenzen*.

- Den Haag: Haagse Hogeschool.
- 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, 106-118.
- Luken, T. (2008). De (on)mogelijkheid van nieuw leren en zelfsturing. In F. Meijers & M. Kuijpers (red.), *Loopbaanontwikkeling tussen oud en nieuw leren* (pp. 127-151). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Luken, T. (2010). Problemen rond reflectie. De risico's van reflecteren nader bezien. In P.W.J. Schramade (red.), *Handboek effectief opleiden*, 52, 263-290, 11.1-12.
- Luken, T. (2011). *Loopbaanbegeleiding schiet de lerende voorbij*. Amsterdam: Luken Loopbaan Consult.
- Lyke, J.A. (2009). Insight, but not self-reflection, is related to subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 46, 66-70.
- Meijers, F. (2008). Loopbaansturing: een complex leerproces. In F. Meijers & M. Kuijpers (red.), *Loopbaanontwikkeling tussen oud en nieuw leren* (pp. 9-29). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2007). *Examenprogramma's vmbo*. Den Haag: Ministerie van OC&W.
- Moss, S. (2008). Unconscious thinking theory. Internet: <http://www.psychit.com.au/Psychlopedia/article.asp?id=59> (september 2009).
- Newell, B.R., Wong, K.Y., & Cheung, J.C.H. (2009). Think, blink or sleep on it? The impact of modes of thought on complex decision making. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 62, 707-732.
- Nolen-Hoeksema, S., & Morrow, J. (1991). A prospective study of depression and posttraumatic stress symptoms after a natural disaster: The 1989 Loma Prieta earthquake. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 115-121.
- Papageorgiou, C., & Wells, A. (2001). Positive beliefs about depressive rumination: development and preliminary validation of a self-report scale. *Behavior Therapy*, 32, 13-26.
- Ronde, M. de (2007). Trage vragen in een snelle wereld. *Supervisie en Coaching*, 24, 142-148.
- Rose, D.M., & Boyce, P.M. (1999). Clinical supervision and its effects on the quality of practice of qualified practitioners. *Australasian Psychiatry*, 7 (1), 11-13.
- Roussis, P., & Wells, A. (2008). Psychological factors predicting stress symptoms: metacognition, thought control, and varieties of worry. *Anxiety, Stress and Coping*, 21, 213-225.
- Schaub-de Jong, M.A. (2006). Effecten van reflectieonderwijs in een competentiegericht curriculum. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 24, 229-238.
- Siegers, F. (2002). *Handboek supervisiekunde*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Swaab, D. (2010). *Wij zijn ons brein: van baarmoeder tot Alzheimer*. Amsterdam/Antwerpen: Contact.
- Takano, K., & Tanno, Y. (2009). Self-rumination, self-reflection, and depression. Self-rumination counteracts the adaptive effect of self-reflection. *Behaviour Research and Therapy*, 47, 260-264.
- Voogd, M., & Kuyvenhoven, M. (2010). Onderzoek naar de effecten van supervisie. *Supervisie en Coaching*, 27, 3-14.
- VO-raad (2009). *Stimuleringsplan LOB*. Utrecht: VO-raad.
- Wigboldus, D.H.J. (2006). Virtuele stereotypen. *De Psycholoog*, 41, 442-448.
- Wilson, T.D., & Dunn, E.W. (2004). Self-knowledge: its limits, value, and potential for improvement. *Annual Review of Psychology*, 55, 493-518.
- Wilson, T.D., & Schooler, J.W. (1991). Thinking too much: introspection can reduce the quality of preferences and decisions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 181-192.