

Een softe benadering van reflectie helpt niet

Fred A.J. Korthagen, Korthagen Opleidingen

Samenvatting

Reflectie is al decennialang een sleutelbegrip in het opleiden van leraren. Lerarenopleiders lopen daarbij echter tegen een aantal problemen aan als het gaat om de vaardigheden en houding van studenten. Met dit artikel wil ik de reflectie van opleiders over deze problemen stimuleren en suggesties geven voor het begeleiden van studenten bij het reflecteren. Daarbij wordt benadrukt dat aandacht nodig is voor wat zich in de student afspeelt tijdens het lesgeven. Opleiders zijn echter vaak huiverig om de reflectie daarop te richten en de diepte in te gaan. Aandacht voor de persoon in het beroep is echter noodzakelijk om tot diepgaand en duurzaam professioneel leren te komen.

Inleiding: een stukje geschiedenis

Een student in de lerarenopleiding: *“Ik moet alweer een lesverslag schrijven. Ik weet niet wat ik nou weer voor nieuws moet verzinnen!”*

Een lerarenopleider: *“De reflecties van mijn studenten stellen vaak niks voor. Het is een beetje van ‘ik vind dit en ik vind dat’. Er ontbreekt diepte in hun reflecties.”*

Reflectie wordt vrij algemeen gezien als een cruciale beroepscompetentie. Dat is niet altijd zo geweest. Tot aan de jaren tachtig van de vorige eeuw overheerste de gedachte dat leraren getraind konden worden om het juiste gedrag te vertonen. Wat ‘juist gedrag’ was, werd afgeleid uit onderzoek naar succesvolle ervaren leraren. Deze visie op opleiden ging hand in hand met het *theory-into-practice* model: leraren kregen in de opleiding didactische en pedagogische theorieën aangeboden die ze vervolgens, zo werd verondersteld, in hun praktijk konden toepassen. De werkelijkheid bleek echter weerbarstiger dan verwacht. Door veel onderzoek rond de zogenaamde ‘praktijkschok’ (Muller-Fohrbrodt, e.a., 1978; Veenman, 1984) werd duidelijk dat leraren in hun praktijk nauwelijks gebruikten wat ze in hun opleiding geleerd hadden en dat ze worstelden met allerlei problemen (vooral ordeproblemen) waarop ze zich onvoldoende voorbereid voelden.

In de vorige eeuw overheerste nog de gedachte dat je leraren kon trainen in het juiste gedrag !

Kennelijk is er meer nodig om als leraar de kennis en vaardigheden te verwerven waarvan bekend is dat ze nuttig zijn voor de praktijk. En ook bleek twijfelachtig of voor elke leraar dezelfde kennis en vaardigheden van belang zijn. Zo ontstond een verschuiving in het denken over opleiden. Wereldwijd werd de gedachte omarmd dat elke leraar een uniek instrument is in het onderwijsleerproces op school en dat leraren dus moeten worden geholpen te reflecteren op hun praktijkervaringen en hun eigen rol daarin, als basis voor hun professionele ontwikkeling. Theorie en training in vaardigheden zouden daar vervolgens bij moeten aansluiten.

Problemen rond reflectie

Als gevolg van deze ontwikkeling verscheen een hausse aan publicaties over reflectie, vooral in de jaren negentig. Hoewel dit inmiddels een stuk minder is geworden, blijft reflectie onvermin-

derd een sleutelwoord in de praktijk van de lerarenopleiding. In de meeste opleidingen in ons taalgebied wordt het reflectiemodel uit figuur 1 gebruikt en dat geeft studenten houvast als het gaat om de vraag wat reflecteren eigenlijk is.

In de dagelijkse opleidingspraktijk blijkt het echter nog niet eenvoudig om het (leren) reflecteren toe te passen.

In mijn werk met opleidingen en opleiders kom ik vooral volgende problemen tegen:

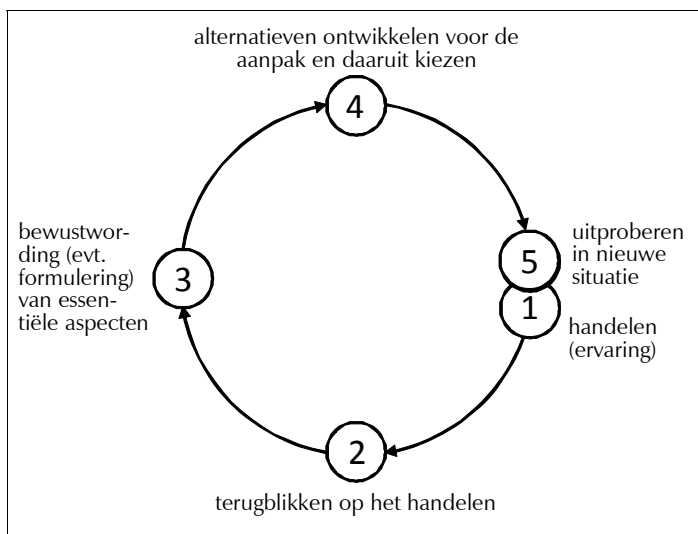
- 1 Opleiders vinden vaak dat reflecties van studenten erg oppervlakkig blijven. (Een student zegt of schrijft bijvoorbeeld niet veel meer over een les dan: "het ging wel goed".)
- 2 Reflectie lijkt voor veel studenten een verplicht nummer; ze zijn vaak weinig gemotiveerd voor het schrijven van reflectieverslagen ("moeten we alweer een verslag inleveren?")
- 3 Studenten schrijven vaak wat rationele, afstandelijke analyses op over hun lessen (bijv.: "de leerlingen waren weinig gemotiveerd") en kijken onvoldoende naar zichzelf en hun eigen aandeel in wat er in de les gebeurde.
- 4 Reflecties zijn vaak gericht op gedrag of oplossingen ("de volgende keer ga ik sneller leerlingen tot de orde roepen") zonder een diepgaande doordenking van onderliggende oorzaken (fase 3 in het reflectiemodel wordt feitelijk overgeslagen).
- 5 Als er al reflectie op gang komt bij de student, dan gebeurt dat onder invloed van vragen van de opleider. De student stelt zichzelf onvoldoende vragen, zodat er eigenlijk alleen sprake is van reflecteren als de opleider daarop aanstuurt. Er is dan geen sprake van *zelfstandig* reflecteren.

Het is belangrijk om goed stil te staan bij deze problemen en dat is het doel van dit artikel.

Ook voor opleiders geldt namelijk dat een diepere doordenking van hun praktijk van belang is (fase 3) en dat bewustwording van een aantal essentiële aspecten kan helpen om tot alternatieve handelingsstrategieën te komen (fase 4). Daartoe bespreek ik hieronder vier perspectieven die elk leiden tot concrete aanwijzingen voor het handelen van opleiders.

Deze perspectieven zijn

- (1) aandacht voor denken, voelen en willen;
- (2) verdieping van de reflectie;
- (3) een focus op kwaliteiten en kracht;
- (4) bevorderen van zelfsturing in reflectie.



Figuur 1. Het reflectiemodel.

We beginnen met een casus:

Casus 1

Student-leraar René heeft een les gegeven en de nabespreking van die les begint. Dit kan een bespreking met een instituutopleider zijn, maar ook een gesprek met een opleider in de school. René verzucht: "Pfff... dat was niet niks!" Elke opleider of coach heeft geleerd dat je de student dan eerst stoom moet laten afblazen en dat empathie van belang is. Kennelijk heeft René het moeilijk gehad en dat vraagt om inleving van de begeleider en aandacht voor de gevoelens van de student. Laten we eens aannemen dat dit goed gebeurt, dat René zich daardoor begrepen en veilig voelt in het gesprek en dat hij daardoor ook open vertelt dat het steeds onrustiger werd in de klas en dat de les hem ontglipte. Wat dan? Wat is nu een goede manier om fase 2, 3 en 4 van het reflectiemodel te doorlopen?

Een valkuil in deze casus is om te proberen de les van René cognitief/rationeel te analyseren. Dat zou misschien wel het inzicht op kunnen leveren dat René te weinig de leiding nam, maar daarmee is nog niet de essentie gepakt. Het gevaar is dat de reflectie snel naar fase 4 schiet ("de volgende keer meer de leiding nemen"), en dat is nu juist de reden waardoor reflecties vaak oppervlakkig blijven. Wat absoluut noodzakelijk is, is aandacht voor René als persoon. Wat gebeurt er bij hem tijdens de interactie met de klas? Wat maakt dat hij geen leiding neemt?

Perspectief 1: Aandacht voor denken, voelen en willen

Het is jammer dat sommige opleiders, bewust of onbewust, dit soort vragen vermijden. Soms hebben ze de angst dat het dan 'therapeutisch' wordt. Daarbij lijkt het vaak te gaan om associaties als 'in het verleden van René duiken' of raken aan heftige persoonlijke thema's van René. Uiteraard is dat niet gewenst. Maar het is ook niet de bedoeling dat de persoon buiten schot blijft. Immers, zoals Tickle (1999, p. 136) zegt: "*The teacher as a person is the core by which education itself takes place*". Professioneel opleiden betekent dat je als opleider samen met de student bekijkt hoe die zich als professional gedraagt en dus ook wat hij daarin als problemen in zichzelf tegenkomt. Als je daar geen aandacht aan geeft, ontstaat precies het eerste probleem dat ik hierboven noemde, namelijk oppervlakkigheid. Voor professionele ontwikkeling is nodig dat een leraar stilstaat bij wat er in hem of haar omgaat tijdens het lesgeven. Daarbij gaat het om denken, voelen en willen (idealen, behoeften). Die drie dimensies bepalen tezamen het handelen.

Dat niet alleen het denken, maar ook het voelen en willen grote invloed hebben op het handelen van mensen, is al heel lang bekend in de psychologie, bijvoorbeeld door het werk van Epstein (1990). Hij stelt dat er binnen het menselijk bewustzijn parallel functionerende, met elkaar interacterende systemen werkzaam zijn. De twee belangrijkste hiervan zijn het *rationele* en het *ervarende systeem*. Het rationele systeem opereert bewust, analytisch en logisch; het stuurt gedrag aan via bewuste keuzes. Het ervarende systeem functioneert grotendeels via emoties en beelden en het opereert snel en zonder bewuste aandacht van de persoon (Epstein, 1990, p. 168; Bargh & Chartrand, 1999). De theorie van Epstein maakt duidelijk dat er sterke verbanden zijn tussen denken, voelen en handelen (zie ook Dijksterhuis, 2007). We menen vaak dat ons handelen rationeel wordt aangestuurd, maar in feite nemen we, gebruikmakend van het ervarende systeem, voortdurend onbewuste beslissingen die veel meer 'op gevoel' en vanuit onbewuste behoeften tot stand komen. Dolk (1997) schreef hier een proefschrift over en spreekt daarin over *onmiddell-*

lijk gedrag. Reflectie is er nu juist op gericht de onbewuste processen die optreden bij onmiddellijk gedrag, bewust te maken.

Ook neurofysiologisch onderzoek heeft de nauwe relatie aangetoond tussen het denken en voelen als bronnen van ons handelen (Immordino-Yang & Damasio, 2007). De hersenspecialist Damasio stelt dat mensen voortdurend dingen voelen, maar dat ze zich daar niet altijd van bewust zijn (Damasio, 1999).

Mijns inziens mag je van professionals verwachten dat die juist wel reflecteren op de invloed van hun gevoelens op hun handelen, zodat ze bewustere keuzes kunnen maken. Dat geldt ook voor reflectie op de invloed van het willen. Bekend is dat mensen - bewust of onbewust - voortdurend hun basisbehoeften willen vervullen, met name de psychologische basisbehoeften aan competentie, autonomie en verbondenheid (Deci & Ryan, 2002; Evelein & Korthagen, 2011).

0. Wat was de context?	
1. Wat dacht ik?	5. Wat dachten de leerlingen?
2. Wat voelde ik?	6. Wat voelden de leerlingen?
3. Wat wilde ik?	7. Wat wilden de leerlingen?
4. Wat deed ik?	8. Wat deden de leerlingen?

Figuur 2. Vragen die helpen bij fase 2 van de reflectie.

Ook daar zul je je als professionele leraar bewust van moeten zijn. Bewustwording over wat je eigenlijk wilt en waar je behoefte aan hebt is niet 'therapeutisch', maar vormt het hart van professioneel functioneren.

Daar komt bij dat ook het gedrag van de leerling door de dimensies denken, voelen en willen bepaald wordt. Hoe de leerling zich voelt en wat die wel of niet wil, is derhalve medebepalend voor wat zich in de interactie in de klas voltrekt. Reflectie daarop is voor beginnende leraren soms nog lastig. Ze kunnen zich soms nog weinig inleven in een leerling. Daarom is het belangrijk dat zij leren hoe ze in fase 2 van de reflectie de blik kunnen verbreden. Het schema uit figuur 2 biedt daarvoor ondersteunende vragen.

Dit schema helpt ook om in fase 3 te komen, dus om te ontdekken wat essentieel was in de situatie. Zo kan René bijvoorbeeld een verschil ontdekken tussen wat hij wilde en wat hij deed, of wellicht een frictie tussen wat hij wilde en waar de leerlingen behoefte aan hadden. Het moge duidelijk zijn dat fase 4, waarin er naar oplossingen wordt gekeken, hierdoor ook zinvoller kan worden ingevuld. Misschien ontdekt René wel dat hij vanuit onzekerheid helemaal niet stilgestaan heeft bij de vraag hoe hij de leerlingen kan motiveren voor het onderwerp van zijn les en dat in dit motivatieprobleem een oorzaak ligt van de groeiende onrust tijdens de les. Als opleiders de dimensies van voelen en willen vermijden omdat ze bang zijn dat begeleidingsgesprekken van studenten te persoonlijk worden, ontstaat vaak een cognitieve/rationele manier van coachen waarin de essentie gemist wordt. Ik noem dat een 'softe' aanpak omdat daarbij de betekenis van de reflectie voor adequaat professioneel handelen gering blijft door onnodige voorzichtigheid.

De bovenbeschreven theorie over reflectie en het begeleiden ervan is vrij algemeen bekend. Echter, de praktijk is anders, zoals blijkt uit onderzoek naar leraren (bijv. Hoekstra, 2007) en uit mijn eigen praktijkervaringen met het trainen van opleiders. Zowel leraren als opleiders blijven toch vaak oppervlakkig in hun reflecties (probleem 1) en vooral rationeel en afstandelijk (probleem 3). Een oorzaak is een collectieve belemmering bij leraren en hun opleiders, en eigenlijk bij de meeste mensen in onze maatschappij: het is niet gebruikelijk om bij de dimensies

van voelen en willen stil te staan. Als gevolg daarvan vragen opleiders soms wel eventjes naar gevoel, maar schakelen daarna snel weer over naar een rationele analyse. Dat gebeurt in de meeste gevallen zonder dat zij zich daarvan bewust zijn. Het blijkt nodig te zijn:

(a) dit bij jezelf als opleider te leren waarnemen en herhaaldelijk te ontdekken dat je in dit opzicht eigenlijk zelf de diepgang in de reflectie blokkeert (en dat je daarbij ook anders handelt dan je denkt dat je doet) en (b) te leren hoe het anders kan en dit te 'oefenen'.

Dit impliceert ook vaak het 'oprekken van de comfortzone', dat wil zeggen je als opleider vertrouwd gaan voelen in het afwisselend aandacht besteden aan denken, voelen en willen (dit heet in vaktaal 'liften'). Het is daarbij niet moeilijk om de grens tussen professionele reflectie en therapie te bewaken: het gaat er niet om het persoonlijke leven van de student te gaan analyseren of in diens verleden te duiken. Het is bijvoorbeeld niet zo zinvol om het uitgebreid met René te gaan hebben over zijn onzekerheid en de oorzaken daarvan. Het gaat er wel om dat de student leert om de dimensies van denken, voelen en willen in zichzelf professioneel te hanteren. Zonder zo'n 'breed' perspectief op de bronnen van het gedrag blijft de reflectie soft, dat wil zeggen dat de essentie vermeden wordt en dat daardoor de impact van de reflectie op het handelen gering is. Ik vind het eigenlijk wel logisch dat studenten dan minder gemotiveerd zijn tot reflectie en reflecteren al gauw een onaantrekkelijk 'verplicht nummer' wordt (probleem 2).

Een concrete aanwijzing voor opleiders is dus: *verdiep reflecties door bewust gebruik te maken van wat zich afspeelt in de student, gebruikmakend van de dimensies van denken, voelen en willen (de techniek van het liften).*

Perspectief 2: Verdieping van de reflectie

Hoewel liften essentieel is voor verdieping in de reflectie, is dat nog niet voldoende. Inmiddels hebben verschillende onderzoeken aangetoond dat het onderscheid tussen *gedragsgerichte* en *betekenisgerichte* reflectie belangrijk is. De eerste vorm van reflectie richt zich op oplossingen, op wat de leraar de volgende keer beter kan *doen*. Dat blijkt hoogstens op korte termijn iets op te leveren, maar weinig bij te dragen aan professionele ontwikkeling op langere termijn (Hoekstra, 2007; Mansvelder-Longayroux e.a., 2007).

Het bekende ui-model (figuur 3) maakt dit inzichtelijk: gedragsgerichte reflectie blijft aan de buitenkant van de ui. Door aandacht te besteden aan de lagen van vaardigheden, maar vooral aan overtuigingen, identiteitsopvattingen en idealen/drijfveren van de leraar wint de reflectie aan kracht en kan een diepgaander leerproces ontstaan.



Figuur 3. Het ui-model.

Dat blijkt bijvoorbeeld uit de volgende casus:

Casus 2

Tom is nog maar kort biologieleraar. Hij heeft veel plezier in de gesprekjes die hij her en der met leerlingen voert, maar met de orde in de klas wil het nog niet zo vlotten. In de lesbesprekingen met zijn opleider was de aandacht tot nu toe vooral gericht op Toms pogingen orde in de chaos te scheppen. Tom werd daar onzeker van en dat begon te raken aan persoonlijke thema's in zijn relatie met vrienden en zijn partner. Terecht beschouwde de opleider dat als een privé-domein waar hij niet op door wilde vragen.

Nu pakt de opleider het anders aan en vraagt: "Wat vind je eigenlijk zo leuk aan lesgeven?" Daar heeft Tom snel een antwoord op: "De omgang met de leerlingen." Tom geniet ervan wanneer hij als een 'primus inter pares' met de leerlingen praat en grappen maakt. Dat brengt het gesprek op Toms identiteit als leraar. Een leraar is toch niet iemand om de leerlingen op een plezierige manier te onderhouden! Het wezen van een leraar is onderwijs; de leerlingen helpen bij waarvoor ze op school zijn: om te leren. Daar had Tom nog nooit op die manier over nagedacht, maar nu het zo duidelijk aan de orde komt, spreekt het hem wel aan. Zijn identiteit verandert: van plezier halen uit koetjes-en-kalfjes-gesprekken met leerlingen, naar plezier halen uit het leerlingen helpen leerresultaten te bereiken. Dat maakt van hem een heel andere leraar. Zijn optreden wordt kordater en meer doelgericht. Hij kan zijn lessen nu veel doelgerichter voorbereiden en uitvoeren. Hijzelf en de leerlingen werken ordelijker en met veel meer plezier. Het lijkt een wonder dat zo'n kleine ingreep van de begeleider zulke grote gevolgen kon hebben. De verklaring is dat identiteit een heel sterke drijfveer is en dat die wel degelijk voor verandering vatbaar is.

Het brengt Tom ook veel meer zelfvertrouwen. Dat dit ook doorwerkt in zijn privéleven is mooi meegenomen, maar daar gaat het niet om in de begeleiding die de opleider geeft.

Ook hier komen we dus weer uit bij de competenties van de opleider. Die moet in staat zijn reflecties op de diepere lagen van het ui-model te begeleiden (we noemen dat *kernreflectie*; Korthagen & Lagerwerf, 2011). Belemmerende omstandigheden in de omgeving kunnen wellicht worden omgebogen, niet-effectief gedrag worden rechtgetrokken, tekorten aan vaardigheden aangevuld, belemmerende overtuigingen aangepast, denkbeelden over de eigen identiteit bijgesteld en ook het antwoord op de vraag waar je het ten diepste voor doet is voor verandering vatbaar.

De vrees voor 'therapie' is ook hier ongegrond: reflectie op idealen, professionele identiteit en overtuigingen die het handelen leiden is absoluut noodzakelijk voor diepgaande professionele ontwikkeling. Opleiders zijn dus soms té bang dat de grens met therapie overschreden wordt. Een duidelijke richtlijn is dat de begeleiding op *professionele* ontwikkeling gericht dient te blijven. Mocht dit gaan raken aan privéproblemen of de biografie van de student, dan kan uiteraard altijd het advies gegeven worden om daar elders steun bij te zoeken. Vermijding van thema's als professionele identiteit en 'missie' veroorzaakt echter soms meer persoonlijke problemen bij de student dan erdoor voorkomen wordt, zoals uit casus 2 blijkt.

Kortom, anders dan sommigen denken is diepgang iets anders dan therapie, maar dit onderscheid vraagt wel om helderheid over de doelen van reflectie en het vereist ook opleiders-

competenties om op effectieve wijze de diepte in te gaan in het kader van de professionele ontwikkeling van de student. Soms is daarvoor enige aanvullende training nodig, omdat de meeste opleiders nauwelijks geschoold zijn op dit gebied en daardoor ook niet zoveel ervaring hebben met het adequaat hanteren van de grens tussen professionele begeleiding en therapie. Jammer genoeg leidt dat vaak tot onjuiste ideeën over die grens, tot onnodige voorzichtigheid en daardoor oppervlakkige reflecties. Ook hier gaat het dus veelal om het oprekken van de comfortzone bij de lerarenopleider: je thuis gaan voelen alle vragen die bij de verschillende ui-lagen horen, van 'waar heb je mee te maken?' tot en met 'waar doe je het voor?'

Bevorder betekenisgerichte reflectie door alle lagen van het ui-model te gebruiken.

Een concrete aanwijzing voor opleiders is dus: *bevorder betekenisgerichte reflectie door alle lagen van het ui-model te gebruiken, gericht op professionele ontwikkeling.*

Perspectief 3: Een focus op kwaliteiten en kracht

Het derde thema dat een rol speelt bij de geschetste problemen rond reflectie heeft te maken met de insteek die gekozen wordt. De eerste fase van het reflectiemodel wordt helaas vaak opgevat als uitnodiging om bij een problematische situatie stil te staan. Echter, het is al vaker verteld: we moeten af van een eenzijdige focus op wat er *niet* goed gaat (zie bijv. Korthagen, 2012), want dat leidt vaak tot 'tunneldenken' en brengt studenten niet in hun kracht. Toch hebben zowel studenten als opleiders bij het reflecteren de neiging de meeste tijd te besteden aan problemen. Ook hier geldt dus weer dat de praktijk vaak weerbarstiger is dan de theorie. De menselijke geest lijkt erop gebrand te zijn om op potentiële moeilijkheden te anticiperen door veel over problematische zaken na te denken. Ook dat is een verklaring voor het feit dat studenten reflecteren vaak niet meer zo aantrekkelijk vinden, want je wordt er vaak niet vrolijk van ...

De vraag is wel *hoe* je de focus verschuift naar aandacht voor wat goed gaat. Zo is van belang dat positieve feedback verder gaat dan een oppervlakkig compliment zoals 'goed gedaan' (Voerman e.a., 2012). Positieve feedback gaat past echt doorwerken in alle ui-lagen als kernkwaliteiten van de student worden benoemd; dat zijn persoonlijke kwaliteiten zoals flexibiliteit, inlevingsvermogen, analytisch vermogen, moed, creativiteit, enzovoorts. Vooral als bepaalde kwaliteiten in een door de student gegeven les sterk naar voren gekomen zijn, kan daar feedback over gegeven worden en kan vervolgens de vraag aan de orde komen hoe die kwaliteiten een volgende keer bewust nog meer ingezet kunnen worden, ook in situaties die lastiger zijn. De positieve psychologie legt er de nadruk op dat groei meer bevorderd wordt door positieve ervaringen dan door negatieve. Dat betekent dus: besteed veel aandacht aan successen van studenten en minder aan wat er mis gaat, en geef veel positieve feedback, liefst door kernkwaliteiten te benoemen.

Een andere manier om veel meer op positieve gevoelens en kracht in te zetten, is aandacht te besteden aan de *idealen* van studenten (dus aan de laag van betrokkenheid). Zelfs als een les teleurstellend is verlopen, kan nog steeds de vraag gesteld worden wat het ideaal van de student was en is. Door vervolgens te 'liften' (wat *denk* je over dit ideaal, wat *voel* je erbij en wat *wil* je ermee?) wordt tevens bewustwording versterkt over de kernkwaliteiten die altijd verbonden zijn met een ideaal. Een student die als ideaal een inspirerende wiskundeles heeft, heeft

bijvoorbeeld ongetwijfeld de kwaliteit van enthousiasme in zich, maar wellicht ook betrokkenheid op leerlingen en nog meer. Vervolgens kan door de student bereflecteerd worden hoe die kernkwaliteiten (nog sterker) ingezet kunnen worden. Dat soort ingangen maken reflectie veel aantrekkelijker dan een sterke focus op de teleurstelling.

Een concrete aanwijzing is: *stimuleer reflectie op successen van studenten en besteed minder aandacht aan wat er niet goed gaat. Geef daarbij veel positieve feedback, liefst door kernkwaliteiten te benoemen.*

Ik verwijs verder naar andere publicaties waarin *krachtgericht coachen* methodisch is uitgewerkt (bijv. Korthagen & Lagerwerf, 2011).

Perspectief 4: Bevorderen van zelfsturing in reflectie

Het vierde thema dat ik wil bespreken is het verschijnsel dat studenten soms alleen maar tot grondige reflectie komen als de opleider hen daarbij begeleidt. Ze ontwikkelen onvoldoende *zelfsturing* in het reflecteren. Wat dan nodig is, is *meta-reflectie*: reflectie over de eigen manier van reflecteren. Het is daarbij noodzakelijk dat studenten kaders hebben om over hun reflecties te reflecteren. De meeste opleidingen maken daartoe het reflectiemodel uit figuur 1 expliciet, maar belangrijk is dat studenten dat dan ook echt gebruiken om zich bewust te worden van de manier waarop ze reflecteren. Daar kun je hen als opleider gerichte vragen over stellen. Ook de reflectievragen uit figuur 2 zijn van belang om reflectie bewust te sturen en moeten dus expliciet aan de orde komen, evenals het ui-model.

Wat goed werkt, is studenten in tweetallen elkaars reflectieverslagen te laten lezen en hen te vragen in het verslag van de ander de fasen van het reflectiemodel te markeren met de cijfers 2, 3 en 4, maar ook met behulp van de letters d, v, w, en h aan te geven waar in het verslag de medestudent stilstaat bij denken, voelen, willen en handelen. Een volgende stap kan zijn dat ze bij elkaar aangeven hoe diep de reflectie gaat in termen van de lagen van het ui-model. Vervolgens kunnen ze elkaar op grond van deze 'scores' adviezen geven over hoe ze hun reflecties kunnen verbreden of verdiepen. Bij zo'n aanpak worden studenten in een expertrol ten opzichte van elkaar geplaatst en dat is een vruchtbare vorm om leren te stimuleren. Daar komt bij dat adviezen van medestudenten vaak aanmerkelijk minder weerstand oproepen dan die van een opleidingsdocent.

Voorals dit soort oefeningen herhaald wordt, en gecombineerd wordt met positieve feedback van de opleider op de vorderingen van de student, treedt echt *leren reflecteren* op.

Kort samengevat komt de geschetste aanpak erop neer dat we als opleiders niet blijven hangen in teleurstelling over het reflectieniveau van de studenten, maar dat we hen systematisch bewust maken van en ondersteunen bij de volgende stappen in hun leerproces rond reflectie.

Een concrete aanwijzing is derhalve: *maak methodische principes expliciet, stimuleer dat de student reflecteert over de eigen manier van reflecteren en dat die de methodische principes zelf gericht toepast als instrument in het sturen van de eigen professionele ontwikkeling.*

Onderzoek

De in dit artikel geschetste perspectieven en de daaruit voortvloeiende concrete aanwijzingen voor lerarenopleiders komen niet uit de lucht vallen. Ze zijn gebaseerd op vele onderzoeken die we de laatste jaren hebben gedaan rond (kern)reflectie, zowel bij beginnende leraren (bijv. Meijer, Korthagen, & Vasalos, 2009), als bij ervaren leraren (Attema, Korthagen, & Zwart, 2013;

Hoekstra & Korthagen, 2011). Die onderzoeken laten overtuigend zien dat liften, in combinatie met aandacht voor kernkwaliteiten en idealen, maar ook voor interne belemmeringen die de student of leraar afhouden van optimaal gedrag, leiden tot significante positieve veranderingen in gedrag. Bovendien, en daar ligt misschien wel de crux, blijkt uit de genoemde studies dat dit beginnende en ervaren leraren enthousiast maakt voor reflectie. Ze ervaren dat reflecteren echt iets oplevert en ze leren ook zelf de systematiek van reflectie toe te passen, zodat ze autonoom worden in het toepassen van de methodiek van reflectie. Daarmee worden het zelfsturende professionals die betekenisgericht kunnen en willen reflecteren.

Samenvatting en aanbevelingen

Ik vat dit artikel nu kort samen. Hier en daar wordt wel eens gesteld dat aandacht voor voelen en voor de diepere lagen van ui 'soft' is. Ik heb laten zien dat juist het vermijden van reflectie op voelen en willen en van reflectie op identiteit en betrokkenheid 'soft' is. Dat maakt de impact van reflectie namelijk gering en dat leidt tot twijfels bij studenten over de waarde van reflecteren.

Uit de genoemde onderzoeken blijkt dat het mogelijk is reflectie als aanjager te benutten voor diepgaand leren dat leidt tot duurzame gedragsveranderingen.

Ook is aangetoond dat leraren daardoor enthousiast worden voor reflectie als instrument in professionele ontwikkeling.

In eerdere publicaties (bijv. Korthagen, 2012) heb ik in dit verband de term *3D-leren* geïntroduceerd: leren dat diepgaand en duurzaam is en dat doorwerkt in gedrag. Bij 3D-leren vindt een integratie plaats van persoon en professie. Dat is niet soft, maar noodzakelijk in een beroepsopleiding. Om 3D-leren te kunnen ondersteunen is vereist dat opleiders de reflectie op zowel denken, als op voelen en willen, professioneel kunnen begeleiden. Belangrijke aanwijzingen voor de lerarenopleider zijn:

- 1 Verdiep reflecties door bewust gebruik te maken van de techniek van het liften.
- 2 Bevorder betekenisgericht reflectie door alle lagen van het ui-model te gebruiken, gericht op diepgang in de professionele ontwikkeling.
- 3 Stimuleer reflectie op successen van studenten en besteed minder aandacht aan wat er niet goed gaat. Geef daarbij veel positieve feedback, liefst door kernkwaliteiten te benoemen.
- 4 Maak dergelijke methodische principes expliciet, stimuleer dat de student reflecteert over de eigen manier van reflecteren en dat die de methodische principes zelf gericht toepast als instrument in het sturen van de eigen professionele ontwikkeling.

Dit artikel leidt tot een ongemakkelijke waarheid. De problemen rond reflectie die ik in het begin aansneed, zouden soms misschien meer bij de opleider kunnen liggen dan bij de student... Ik vrees dat het niet werkt om reflectie bij studenten te stimuleren door te eisen dat ze verslagen schrijven waar ze de zin niet van inzien of reflectieoefeningen te laten doen die zij ervaren als 'verplicht nummer' zonder directe relevantie voor hun eigen lespraktijk. Mijns inziens is het onze taak als opleiders om studenten daadwerkelijk te laten *ervaren* wat reflectie oplevert. Mijn stelling is dat effectieve, diepgaande coaching van de student daar de ervaringsbasis voor levert: alleen als studenten ervaren dat de manier waarop zij begeleid worden hen

**Reflectie-
problemen
liggen soms meer bij
de opleider dan bij de
student: een
ongemakkelijke
waarheid ...**

echt iets oplevert voor hun eigen praktijk, zijn ze gemotiveerd om te leren de gebruikte reflectieprincipes zelf bewust te gaan toepassen. Hopelijk heeft dit artikel hier voldoende aanwijzingen voor gegeven en enthousiasme bij opleiders gecreëerd om nog systematischer te werken aan het bevorderen van reflectie bij studenten. Vooral hoop ik dat de boodschap duidelijk is geworden dat een eenzijdige nadruk op denken als leidraad voor handelen soft is, omdat het onvoldoende diepgaande en duurzame effecten op handelen heeft. Juist daardoor ontstaan, misschien wel terecht, weerstanden bij studenten tegen reflectie.

Referenties

- Attema-Noordewier, S., Korthagen, F.A.J. & Zwart, R.C. (2013). Core Reflection in primary schools: A new approach to educational innovation. In F. Korthagen, Y.M. Kim, & W.L. Greene (Eds.) *Teaching and Learning from Within: A Core Reflection Approach to Quality and Inspiration in Education* (pp. 111-130). New York/London: Routledge.
- Bargh, J.A., & Chartrand, T.L. (1999). The unbearable automaticity of being. *American Psychologist*, 54(7), 462-479.
- Brouwer, N., & Korthagen, F. (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, 42(1), 153-224.
- Damasio, A. (1999). *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness*. London: Heinemann.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (Ed.). (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester: The University of Rochester.
- Dolk, M. (1997). *Onmiddellijk onderwijsgedrag: Over denken en handelen van leraren in onmiddellijke onderwijssituaties*. Utrecht: WCC.
- Dijksterhuis, A. (2007). *Het slimme onbewuste*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Epstein, S. (1990). Cognitive-experiential self-theory. In L.A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality, theory and research* (pp. 165-192). New York: The Guilford Press.
- Evelein, F., & Korthagen, F. (2011). *Werken vanuit je kern: Professionele ontwikkeling vanuit kwaliteiten, flow en inspiratie*. Amsterdam: Boom/Nelissen.
- Hoekstra, A. (2007). *Experienced teachers' informal learning in the workplace*. Utrecht: IVLOS, Universiteit Utrecht.
- Hoekstra, A., & Korthagen, F. A. J. (2011). Teacher learning in a context of educational change: Informal learning versus systematic support. *Journal of Teacher Education*, 62(1), 76-92.
- Immordino-Yang, M.H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3-10.
- Korthagen, F.A.J. (2012). Over op leiden en reflecteren: Ongemakkelijke waarheden en wenkende perspectieven. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 33(1), 4-11.
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F., & Lagerwerf, B. (2011). *Leren van binnenuit: Kwaliteit en inspiratie in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma.
- Mansvelder-Longayroux, D.D., Beijaard, D., & Verloop, N. (2007). The portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(1), 47-62.
- Meijer, P.C., Korthagen, F.A.J., & Vasalos, A. (2009). Supporting presence in teacher education: The connection between the personal and professional aspects of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 297-308.
- Müller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B., & Dann, H.D. (1978). *Der Praxisschock bei jungen Lehrern*. Stuttgart: Klett.
- Tickle, L. (1999). Teacher self-appraisal and appraisal of self. In R.P. Lipka, & T.M. Brinthaupt (Eds.), *The role of self in teacher development* (pp. 121-141). Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Voerman, L., Meijer, P.C., Korthagen, F.A.J., & Simons, R.J. (2012). Types and frequencies of feedback interventions in classroom interaction in secondary education. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1107-1115.