

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/279960695>

De schaduw van reflectie

Chapter · July 2015

CITATION
1

READS
532

1 author:



[Tom Luken](#)

Luken Loopbaan Consult

27 PUBLICATIONS 69 CITATIONS

SEE PROFILE

[Luken, T. (2015). De schaduw van reflectie. In M. Boer, M. Hoonhout, & J. Oosting (red.), *Supervisiekunde meerperspectivisch* (pp. 147-161). Deventer: Vakmedianet.]

De schaduw van reflectie

Tom Luken

Hoe kan reflectie een schaduw hebben? Letterlijk lijkt dat onmogelijk en figuurlijk lijken velen het ook voor onmogelijk houden. Dit hoofdstuk betoogt dat reflecteren wel degelijk een schaduwkant heeft. Die te vaak wordt genegeerd.

Kern van reflecteren is: leren van ervaringen. Als we over reflecteren willen leren zullen we ons moeten afvragen: wat zijn onze ervaringen met reflecteren? Wat zijn de effecten ervan? Bij die vraag ligt het zwaartepunt van dit hoofdstuk. We blijken er niet zoveel vanaf te weten. Wat we er wel over weten maakt duidelijk dat die effecten niet altijd aantoonbaar positief zijn en soms zelfs negatief: de schaduw van reflectie.

Dit hoofdstuk start met de vragen wat reflecteren is, waarvoor we het doen en hoe het werkt. Het hoofdstuk eindigt met aanbevelingen voor de reflectiepraktijk.



Wat is reflecteren?

Er bestaan in diverse contexten en vanuit uiteenlopende uitgangspunten talloze definities van reflecteren. Grote gemene deler in de omschrijvingen is: reflecteren is nadenken over ervaringen om ervan te leren. Bij de meeste auteurs gaat het om een actief, intentioneel, cognitief proces dat draait om bewustwording en begripsvorming (Luken, 2011b). Belangrijkste kernen in de verschillende

opvattingen over reflectie zijn volgens Yuen Lie Lim (2011): metacognitie, introspectie en kritisch denken.

In de context van supervisie is de omschrijving uit het Handboek Supervisie van Siegers (2002, p. 177) toonaangevend: "Reflecteren is terugbuigen op werkervaring, ze binnen dat kader vanuit een andere gezichtshoek bekijken en er daardoor nieuwe betekenis aan toekennen". Siegers beschouwt reflecteren als niet minder dan de kern van supervisie. Reguin (in Voogd & Kuyvenhoven, 2010, p. 3) geeft een vergelijkbare omschrijving van reflecteren: "terugkijken, bespiegeld overdenken en zoeken naar de betekenis van wat men heeft gezien, ervaren, gedacht of gedaan en daaruit ook lering trekken." Bennink (1994) stelt dat een belangrijk doel van supervisie is: het leren zelfstandig te reflecteren door in het dialogische zelf een interne supervisor te ontwikkelen. Hij benadrukt hierbij functies van het bewuste denken, zoals expliciteren, analyseren, ordenen, beredeneerd kiezen, verantwoorden, bewust sturen en het toetsen van intuïties.

Waarvoor reflecteren?

Hoonhout (2000, p. 158, 170 en 169) biedt een omschrijving van reflecteren in het kader van de begeleidingskunde, die de doelen ervan verduidelijkt: "(Systematisch) reflecteren is een mentale (cognitief/affectief) vaardigheid. Het is een bepaald soort gesprek met jezelf kunnen voeren. Een *mentale* vaardigheid die je in staat stelt om te kunnen leren van wat je meemaakt, die je ervaring omvormt tot kennis.... die daarmee openbaar en onderzoekbaar wordt... en inzetbaar in nieuwe situaties."

In de verschillende omschrijvingen komt leren naar voren als kerndoel van reflecteren. Volgens sommige auteurs is reflectie zelfs noodzakelijk om te kunnen leren van ervaringen (Den Boer, & Stukker, 2012; Meijers, & Lengelle, 2012). Maar wat is leren? Een definitie die relevant is in de context van supervisie is: "Leren is een proces met min of meer duurzame resultaten, op grond waarvan nieuwe gedragmogelijkheden in de persoon ontstaan of reeds aanwezige mogelijkheden zich wijzigen." (Van Parreren in Siegers, 2002, p. 140). Merkies (2000) gebruikt termen van Korthagen om reflectie te omschrijven als leren met bewuste aandacht, wat leidt tot kwaliteitsverbetering van het stuursysteem van het handelen, waardoor de kwaliteit van het handelen groter wordt. Hij concretiseert dit in termen van het waarnemen, onderzoeken en veranderen van het eigen 'raster'. Dit raster is een geheel van verknoopte, samenhangende begrippen, voortgekomen uit het totaal van iemands ervaringen. Het bepaalt iemands manier van kijken en daarmee zijn handelingsmogelijkheden. Door te reflecteren wordt het mogelijk het eigen raster te verfijnen of te veranderen en zo op een andere manier naar de eigen ervaringen te kunnen kijken en effectievere handelwijzen te kiezen.

Hoe reflecteren?

In de beschrijving van het reflectieproces spreekt Siegers (2002) over het bevragen van beleefde werksituaties. Het leren vindt plaats op basis van een wisselwerking tussen concepten en ervaringen. Kernaspecten zijn bewustwording, acceptatie en hantering. Al doende leert men beslissen wat er in concrete werksituaties aan de hand is, wat het best gedaan kan worden en hoe dat uit te voeren. Ook bij Groen (2011) speelt het stellen van goede vragen (door de supervisor of door de persoon aan zichzelf) een grote rol.

Veel beschrijvingen van het reflectieproces zijn ontleend aan of lijken sterk op de leercyclus van Kolb of het reflectiemodel van Korthagen (zie bijvoorbeeld Korthagen, & Vasalos, 2009). Zo zegt Elshout-Mohr (2000, p. 134) over reflectie, dat het:

- is verbonden aan de ervaringen op een (vak)gebied, waarbinnen de persoon actief is;

- het vermogen veronderstelt om vanuit een zekere afstand het eigen handelen te beschouwen en essentiële aspecten ervan te onderkennen;
- vergelijking veronderstelt van verschillende handelwijzen, bijvoorbeeld in dialoog met anderen, met zichzelf of met theoretische inzichten uit bestudeerde literatuur;
- een generalisatie- en herstructureringsproces veronderstelt: onderdelen van de aanvankelijke interpretatiekaders (het persoonlijk werkconcept) worden vervangen;
- een cyclisch proces is: geherstructureerde interpretatiekaders gaan een rol spelen in de wijze waarop de persoon op het vakgebied handelend en interpreterend optreedt.

Effecten van reflecteren

De vraag naar de effecten van reflecteren krijgt verwonderlijk weinig aandacht. Bijvoorbeeld de 877 pagina's van het handboek van Siegers (2002) bevatten hierover nauwelijks informatie. Dat reflectie tot positieve leereffecten moet leiden, lijkt veelal een vooronderstelling of een theoretische zekerheid, die geen empirisch bewijs behoeft (zie bijvoorbeeld Runhaar, Sanders, & Yang, 2010; Groen, 2011). Ten onrechte, zoals hierna zal blijken.

In het kader van supervisie is slechts weinig onderzoek bekend naar de effecten van reflecteren. Wat bekend is, wordt hieronder eerst besproken. Omdat hieruit nog weinig valt te leren, worden daarna de resultaten besproken van het onderzoek naar de effecten van reflecteren in andere kaders, namelijk onderwijs, arbeidsorganisaties en het dagelijks leven.

In het kader van supervisie

Er bestaat weinig onderzoek naar de effecten van reflectie in het kader van supervisie. Voogd en Kuyvenhoven (2010) screenen de internationale 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? Met betrekking tot reflectie trokken zij uit het schaarse onderzoek 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.
- 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 ook samen met onder meer communicatieve vaardigheden, diagnostische accuratesse en het aanleren van nieuwe medisch-technische vaardigheden.

De conclusies van Voogd en Kuyvenhoven zijn voorzichtig geformuleerd, onder andere omdat vrijwel alle gevonden evaluatiestudies zijn uitgevoerd bij artsen (in opleiding) die zelf voor een reflectietraining hadden gekozen. Bovendien is er geen gebruik gemaakt van controlegroepen en signaleren de auteurs dat in de formulering in gebruikte vragenlijsten al sprake van een vertekening in de gewenste richting.

Als reflectie inderdaad de kern van supervisie is, zoals Siegers stelt, dan zeggen algemene conclusies over de effecten van supervisie ook iets over de effectiviteit van reflectie. Volgens het literatuuronderzoek van Voogd en Kuyvenhoven zijn er aanwijzingen dat supervisie de ervaren arbeidsbelasting verlaagt en leidt tot een groter zelfinzicht en tot een toename van de persoonlijke effectiviteit (zoals op het gebied van grenzen stellen, omgaan met conflicten en het uiten van emoties).

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.

De Haan (2011) meldt kwalitatief goed onderzoek te hebben gevonden waaruit blijkt dat:

- leerling verpleegkundigen een grotere kennis van interventies bezitten als zij zich regelmatig onderwerpen aan supervisie en dat hun patiënten een sterkere symptoomreductie bereiken dan cliënten van verpleegkundigen die niet aan deze supervisie deelnemen;
- sociaal werkers effectiever zijn wanneer ze in supervisie zijn dan de controlegroep die niet in supervisie is.

Resumerend kan met enige voorzichtigheid gesteld worden dat reflecteren in het kader van supervisie in de (para)medische sector positieve effecten heeft, althans in de subjectieve korte termijn beleving van betrokkenen. Voor hardere effecten, bijvoorbeeld in termen van een effectievere beroepsuitoefening, zijn enkele sporadische bewijzen. Buiten de (para)medische sector zijn nauwelijks vermeldenswaardige onderzoeksgegevens gevonden.

In het kader van het onderwijs

Gezien de beperktheid van bevindingen in het kader van supervisie, kijken we ook naar onderzoek rond reflectie in andere kaders, in de eerste plaats het onderwijs. Korthagen (2010), naar wie veel beoefenaren en pleitbezorgers van reflectie verwijzen, constateert dat reflectie de laatste decennia 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 aantoonde. Hij concludeert dat reflectie een sterk normatief begrip is, vooral gebaseerd op een visie van wat een goede leraar is. In een eigen onderzoek vindt hij wel dat reflectie samenhangt met de kwaliteit van interpersoonlijke relaties, met de adequaatheid van de perceptie van die relaties en met tevredenheid in het werk (o.c.).

In het Verenigd Koninkrijk, de Verenigde Staten en Australië nam reflecteren sinds 1980 een hoge vlucht bij lerarenopleidingen, constateert ook Cornford (2002). Hij 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. Voor Cornford is dit alles reden om te spreken van een ideologie. Hij meent dat men te snel, vanuit een welhaast religieus geloof in reflectie, tot de betreffende onderwijsinnovaties is overgegaan.

Rhee (2003) voerde een onderzoek uit bij een andersoortige opleiding. MBA studenten in een programma voor de ontwikkeling van managementcompetenties werden verdeeld in twee groepen. Een deel van de studenten kreeg regelmatig gelegenheid om te reflecteren en werd daartoe aangemoedigd. Een andere groep fungeerde als controlegroep. Beide groepen boekten voortgang op de ontwikkeling van managementcompetenties, maar de controlegroep duidelijk meer dan de studenten die reflecteerden. De studenten in de controlegroep onderschatten hun voortgang, maar de studenten die gereflecteerd hadden, overschatten hun voortgang juist. Een en ander weerhoudt Rhee niet om te blijven vinden dat docenten reflectie van studenten moeten bevorderen. Een voorbeeld van een auteur waarbij de ideologie sterker lijkt dan de feiten.

Ook in Nederland heeft reflecteren in het onderwijs een hoge vlucht genomen. 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 in kwalificatiestructuren en examenprogramma's formeel vastgelegd dat leerlingen en studenten moeten reflecteren, van hoog tot laag, ook bijvoorbeeld de pubers in het vmbo (Ministerie van OC&W, 2007). Studenten worden vrijwel vanaf de eerste dag dat zij aan hun studie beginnen, op velerlei manieren verplicht tot reflectie en uit onderzoek blijkt dat zij er over het algemeen een hekel aan hebben (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 en als een rem op in plaats van een stimulans van het leerproces (Kinkhorst, 2010).

Kuijpers, Meijers en collega's hebben in het Nederlandse beroepsonderwijs grootschalig onderzoek uitgevoerd, waarbij onder andere de hypothese is getoetst dat loopbaancompetenties positief samenhangen met een aantal effectvariabelen (zoals succes, motivatie en doorzetten in de opleiding). Onderdeel van de loopbaancompetenties is reflectie, met name reflectie over de eigen capaciteiten en motieven. Inmiddels hebben enkele tienduizenden leerlingen en studenten in het vmbo, mbo en hbo aan deze onderzoeken meegedaan. Voor wat betreft de twee zelfreflectiecompetenties is de hypothese niet bevestigd. In een aantal gevallen was er zelfs een negatieve samenhang met de effectmaten (zie voor een overzicht Luken, 2011a).

Enkele publicaties vermelden niettemin voorzichtig positieve resultaten. Schaub-de Jong (2006) deed bijvoorbeeld onderzoek naar de effecten van reflectie bij een Nederlandse opleiding logopedie en Delany en Watkin (2009) deden dat bij een Australische opleiding fysiotherapie. Zij melden 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. Overigens gaat het hier om kleinschalig onderzoek dat niet voldoet aan strenge methodologische eisen.

Al met al moet geconcludeerd worden dat er niet of nauwelijks bewijs is dat reflectie in het onderwijs bijdraagt aan meer competente beroepsbeoefenaren. Er is wel bewijs dat er in enkele gevallen in de beleving van deelnemers positieve effecten zijn. Grote groepen lerenden hebben echter een sterke hekel aan reflectie.

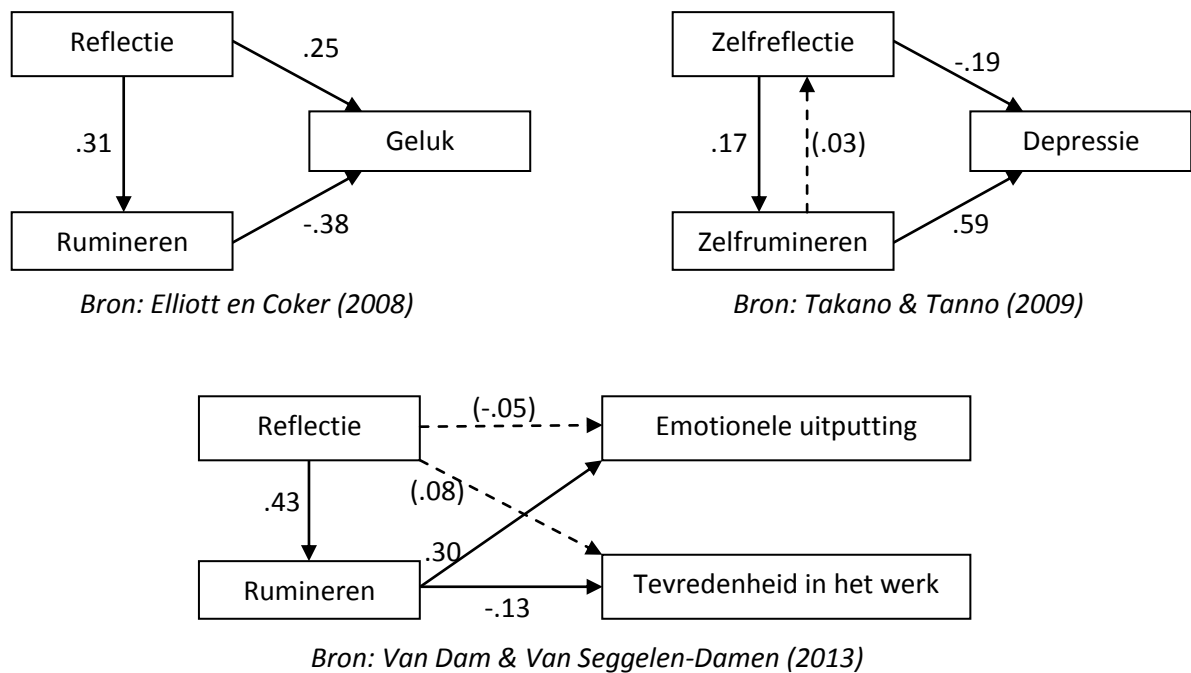
In het kader van arbeidsorganisaties en het dagelijks leven

De eerder genoemde vijf loopbaancompetenties, waaronder capaciteiten- en motievenreflectie, zijn voortgekomen uit een promotieonderzoek dat werd uitgevoerd onder hoogopgeleide werkenden (Kuijpers, 2003). In dit onderzoek werd de hypothese getoetst dat de loopbaancompetenties, inclusief de beide vormen van zelfreflectie, positief zouden bijdragen aan succes in de loopbaan. De hypothese werd niet bevestigd. Motievenreflectie bleek zelfs negatief samen te hangen met succes.

Van Dam en Van Seggelen-Damen (2013) voerden recentelijk een vragenlijstonderzoek uit bij een representatieve steekproef van Nederlandse werkenden. Zij stelden als hypothesen onder meer dat reflectie negatief zou samenhangen met emotionele uitputting en positief met tevredenheid in het werk. Ook in dit geval werden de hypothesen niet bevestigd. Wel bleek reflecteren 'rumineren' te voorspellen: "chronic self-focused attention that involves worrisome thoughts". En rumineren hangt juist significant samen met *meer* emotionele uitputting en *minder* tevredenheid.

Ook andere onderzoekers hebben bij diverse populaties studenten en volwassenen geconstateerd dat reflecteren en rumineren veelal samengaan, bijvoorbeeld Takano en Tanno (2009) en Elliott en Coker (2008). In dit laatste onderzoek bleek reflecteren wel positief samen te hangen met verhoogd

levensgeluk. Dit positieve verband werd echter meer dan teniet gedaan door een ander, sterker (indirect) negatief verband tussen reflecteren via rumineren naar levensgeluk.



Figuur 1: Resultaten van drie pad-analyses m.b.t. reflecteren, rumineren en effecten

Toelichting: Significante relaties zijn aangegeven met doorgetrokken pijlen, niet-significante relaties met pijlen die uit streepjes bestaan. De getallen zijn pad-coëfficiënten, die de sterkte van de relaties weergegeven. Niet-significante coëfficiënten slaan tussen haakjes.

Figuur 1 resumeert de resultaten van de drie laatstgenoemde onderzoeken. Reflectie lijkt al met al dus niet werkelijk bij te dragen aan succes, tevredenheid en geluk en evenmin aan het voorkomen van rumineren en emotionele uitputting. Ook andere mogelijke doelen van reflecteren blijken veelal niet bereikt te worden. Takano, Sakamoto en Tanno (2011) constateren bijvoorbeeld dat zelfreflectie functioneel is in stabiele en gebruikelijke situaties voor het onderhouden van persoonlijke relaties, maar dat het niet van nut is in moeilijke situaties met interpersoonlijke conflicten en negatieve emoties - juist als je het het meest nodig hebt dus. In een onderzoek van Grant, Franklin en Langford (2002) bleken zelfreflectie en zelfinzicht niet met elkaar samen te hangen. Denken over jezelf leidt volgens hun bevinding dus niet tot een beter begrip van jezelf. Zelfreflectie bleek in deze studie wel samen te hangen met het ervaren van angst en stress. Lyke (2009) constateerde in een ander onderzoek dat zelfreflectie niet samenhangt met welzijn (zelfinzicht wel).

Geconcludeerd kan worden, dat vaak de hypothese is gesteld dat reflecteren bijdraagt aan allerlei positieve effecten (succes, tevredenheid, geluk, zelfkennis, het verbeteren van relaties en het voorkomen van rumineren en emotionele uitputting), maar dat het zelden lukt dergelijke hypothesen te bevestigen. Soms gaan de bevindingen zelfs in een aan de verwachting tegengestelde richting en worden juist negatieve effecten gevonden. Dit ondanks het feit dat hier zelden naar wordt gezocht (Cornford, 2002). Het roept de vraag op naar mogelijke schaduwkanten van reflecteren, waarop we in supervisie bedacht moeten zijn.

Schaduwzijden van reflectie

Reflecteren heeft in de loop van de geschiedenis via pleitbezorgers als Plato, Descartes, Freud, Dewey, Kolb en Kahneman - om er maar enkele te noemen - in de westerse wereld een bijna onaantastbare status verworven. De laatste decennia wordt af en toe geknabbeld aan het universele geloof in de positieve werkzaamheid en zelfs noodzaak van reflecteren en begint enige twijfel te ontstaan aan de universele heilzaamheid ervan. Reflecteren heeft een aantal schaduwzijden, die tot voor kort onbelicht bleven. Bennink (1994) noemt een aantal risico's van reflectie, zoals blokkering van het handelen, verlies aan spontaniteit en belanden in een bodemloze put van reflectie op reflectie. Kukla (2007) beschrijft 'denkvallen' waarin je makkelijk terecht komt. Bijvoorbeeld niet op kunnen houden met denken over een vraag die niet op te lossen is bij gebrek aan gegevens. Steiner (2009) werkt op erudiete wijze tien redenen uit waarom denken treurig maakt. Hij betoogt onder meer dat het denken een ongecontroleerd, associatief proces is. Het komt voort uit somatische en psychosomatische diepten die zich aan iedere introspectie onttrekken. Er is sprake van een stortvloed van onopgemerkte gedachten, die van hot naar her gaan, een monstrueuze verspilling van menselijke activiteit. Bovendien "is de taal er voortdurend op gericht heerschappij over het denken te verkrijgen" (p. 34). "Vaak lopen we blindelings op tegen de ontastbare maar niettemin bikkelharde muren van de taal" (p. 52). "Het denken versluiert meer, waarschijnlijk heel veel meer, dan het ontsluit" (p. 53). Van Woerkom (2010) noemt pessimisme, inactiviteit en besluitvormingproblemen als mogelijke gevolgen van kritische reflectie. Zelf heb ik reflecteren in verband gebracht met onder meer slechter kiezen, piekeren, verminderd welzijn en het ontstaan van hardnekkige, valse zelfbeelden (Luken, 2010).

Eén van de mogelijke schaduwzijden van reflecteren werk ik hier uit in termen van de oorzaken en processen die kunnen leiden tot rumineren. Bij rumineren gaat het om vruchteloos en vreugdeloos 'herkauwen', vrij vertaald piekeren. Rumineren vergroot de kans op het ontstaan van een depressie (Nolen-Hoeksema, Wisco, & Lyubomirsky, 2008).

Papageorgiou en Wells (2003) beschrijven een vicieuze cirkel die begint met het geloof dat je door nadenken uit je problemen kunt komen, maar die ontaardt als de persoon merkt dat dit nadenken een oncontroleerbaar en vruchteloos proces is. Zij vonden empirische ondersteuning voor deze opvatting. Ook volgens het al eerder ter sprake gekomen onderzoek van Elliott en Coker (2008) gaan mensen vaak te lang door met reflecteren, waardoor rumineren een bijproduct van reflectie wordt en waardoor de mogelijk heilzame effecten van reflecteren bedorven worden. Mensen merken het vaak niet als reflecteren overgaat in rumineren, omdat het verschil onduidelijk is (André, 2009). Het onderzoek van Takano en Fanno (2009) laat zien dat vooral als reflecteren geen oplossingen oplevert, het in rumineren kan ontaarden. Probleem is dat wij "aan de bij uitstek beslissende fronten niet tot bevredigende, laat staan afdoende antwoorden komen, hoe geïnspireerd en consistent het ... denkproces ook moge zijn." (Steiner, 2009, p. 15). Socrates zelf bijvoorbeeld, die steeds hamerde op de noodzaak van 'Ken uzelf', geeft zijn eigen volslagen onwetendheid omtrent zichzelf toe (Giannetti, 2001).

Een factor van geheel andere aard, die bij het ontstaan en doorgaan van rumineren een belangrijke rol lijkt te spelen, is dat denken angstgevoelens vermindert. Het verminderde angstgevoel bekrachtigt en continueert rumineren, 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). Een vergelijkbare, maar nog iets bredere conclusie trekken Smith en Alloy (2009) uit een uitvoerige overzichtsstudie. Zij komen tot de slotsom dat rumineren het best kan worden opgevat als een niet-functionele, structurele manier om het ervaren van de onaangename emoties te vermijden, die opgewekt worden door waargenomen

verschillen tussen gewenste en actuele toestand. Geurtz (2013) spreekt van een veel voorkomende verslaving aan denken, die vergelijkbaar is met verslavingen aan alcohol, drugs, gokken en seks: "Het effect is een tijdelijke onderbreking van het ongemakkelijk gevoel, maar tevens een versterking ervan nadat het middel is uitgewerkt" (p. 10). Als mensen proberen bepaalde gedachten of gevoelens niet te hebben, kan dit even lukken, maar daarna komen de ongewenste gedachten en geestesgesteldheden vaak juist harder terug (Wenzlaff & Wegner, 2000; Abramowitz, Tolin, & Street, 2001).

Discussie, conclusie en aanbevelingen

Het is paradoxaal dat er weinig gereflecteerd wordt over reflecteren. Talloze auteurs behandelen reflecteren als iets wat intrinsiek goed is. 'Iemand aan het denken zetten' wordt vanzelf als iets positiefs gezien. De uitgangspunten van reflecteren worden zelden ter discussie gesteld. Er is weinig aandacht voor het feit dat de effecten van reflectie vaak tegenvallen en soms zelfs negatief zijn. We lijken weinig te leren van de ervaringen die met reflecteren worden opgedaan. Hoofdconclusie van dit hoofdstuk is dat reflecteren niet automatisch positief uitwerkt en dat we moeten waken voor mogelijke negatieve gevolgen. Dit roept de voor de praktijk belangrijke vraag op: wat bepaalt of de effecten positief, negatief of afwezig zullen zijn?

Een eerste, voor de hand liggende factor die ongetwijfeld een rol speelt bij de effecten van reflectie, is de motivatie van de persoon. Als deze niet vanuit zichzelf gemotiveerd is, zal reflectie weinig opleveren (Korthagen, 2011). Bovendien hebben mensen die gemotiveerd zijn uit nieuwsgierigheid en willen weten en begrijpen, een grotere kans op positieve effecten dan mensen die bang zijn en erop gericht om dingen te vermijden (Silvia, Eichstaedt, & Phillips, 2005).

Motivatiever verschillen bieden een gedeeltelijke verklaring voor de bevinding dat reflecteren in het kader van supervisie positiever gewaardeerd wordt en effectiever is dan reflecteren in het kader van het onderwijs. Veel leerlingen en studenten zijn immers weinig gemotiveerd voor reflectie (Kinkhorst, 2010). Ook het stadium van ontwikkeling van hersenen en persoon speelt waarschijnlijk een rol (Luken, 2011a). Wanneer we de vergelijking uitbreiden met de context van arbeid en het dagelijks leven, dan dringt een tweede verklaring zich op, namelijk dat supervisie een ontwikkelde professie is die vrij intensieve begeleiding van het reflectieproces impliceert (Bos, 2010). De kans op positieve effecten is daardoor groter. En het risico dat de schaduwzijden van reflecteren zich manifesteren, is kleiner dan in contexten waarin reflectie op gang wordt gebracht zonder goede begeleiding. Goede begeleiding vergroot kennelijk de kans op goede reflectie. Maar wat is goede reflectie? Wat bepaalt de kwaliteit van begeleiding en reflectie?

Deze vraag brengt ons naar de kern van dit hoofdstuk. In veel definities, operationalisaties en praktijken van reflectie neemt denken een overheersende plaats in. Maar reflecteren werkt niet goed als het eenzijdig bestaat uit denken. Bewijs voor deze stelling is te vinden in bronnen uit uiteenlopende richtingen. Bijvoorbeeld De Wit (1987) vanuit een analyse van christelijke en boeddhistische contemplatieve tradities, McGilchrist (2009) vanuit een diepgaande en veelgeroemde studie van de cultuurgeschiedenis en de werking van onze hersenen, en Hayes (Hayes & Smith, 2012) vanuit empirisch ondersteunde wetenschappelijke theorieën en therapeutische praktijken. De overeenkomst is dat zij allen signaleren dat het denken makkelijk andere psychische functies overheerst. En dat taal gauw een hoofdrol speelt in het denken. In de woorden van Keursten (2001, p. 28): "Het is van belang ons te realiseren dat we vaak gevangen zitten in onze taal: we geven betekenis aan nieuwe informatie op basis van datgene dat we al weten en kennen, en in woorden die we al kennen. Daarmee lopen we het risico de essentie van het nieuwe te verliezen..." Of in de woorden van McGilchrist (2009): onze (talige) voorstellingen verwijzen allemaal naar elkaar. Samen vormen zij een autoreferentieel systeem, dat ons contact met de levende werkelijkheid wegdrukt. Het bewuste, talige denken is een machtig maar overmoedig instrument. Het erkent zijn beperkingen onvoldoende en overschat de eigen positie

en het eigen stuurvermogen. Hayes en Smith (2012) stellen dat taal lijden veroorzaakt, omdat we ermee proberen innerlijke processen te sturen, met een averechts effect. We identificeren ons volgens hen te veel met onze gedachten en nemen ze te vaak aan als waar. Talig denken verwart de kaart met het gebied.

De effecten van reflectie zullen dus gering, afwezig of zelfs negatief zijn als het ontaardt in een proces dat eenzijdig bestaat uit (talig) nadenken. Nodig is een cyclisch leer- en ontwikkelingsproces, waarin de functies waarnemen, voelen, voorstellen, denken, willen en doen evenwichtig vertegenwoordigd zijn. Goede begeleiding van reflectie impliceert stimulans en integratie van deze verschillende functies. Een valkuil is dat taal en denken ook voor de begeleider en de begeleiding cruciale instrumenten zijn.

Concrete aanbevelingen voor de begeleiding van reflectie die uit het voorafgaande voortvloeien, zijn de volgende:

- Zorg voor goede input voor het reflectieproces, bijvoorbeeld door stimulerende vragen te stellen over concrete, affectief geladen ervaringen (Den Boer & Stukker, 2012; Kuijpers, 2012), waarbij aangesloten wordt bij het ontwikkelingsniveau van de persoon.
- Reflecteer niet meer dan nodig is. In de woorden van Whitehead uit 1911 (geciteerd in Bargh & Chartrand, 1999): "It is a profoundly erroneous truism, repeated by all copy-books and by eminent people making speeches, that we should cultivate the habit of thinking of what we are doing. The precise opposite is the case... Operations of thought are like cavalry charges in a battle – they are strictly limited in number, they require fresh horses, and must only be made at decisive moments."
- Bevorder een mentale afstand tot gedachten. Bijvoorbeeld door erkenning van het feit dat voor veel vragen geen antwoorden bestaan en dat woorden, begrippen, theorieën en verhalen altijd tijdelijk zijn en een vervorming van de werkelijkheid met zich meebrengen. Defusietechnieken uit de Acceptatie en Commitment Therapie kunnen hierbij behulpzaam zijn (Hayes & Smith, 2012).
- Hanteer technieken om andere functies dan talig denken te stimuleren, bijvoorbeeld het gebruik van stilte voor verinnerlijking en het vinden van diepere betekenissen (De Ronde & Gronouwe, 2013), mindfulness voor het zuiver waarnemen van signalen uit buiten- en binnenwereld (Kabat-Zinn, 2004), focusing voor de ontwikkeling van het voelen (Gendlin, 1981) en geleide fantasie voor het maken en evalueren van voorstellingen (Skovholt et al., 1989). Dergelijke technieken benadrukken een passieve, ontvankelijke kant van reflecteren, die ruimte biedt aan processen en inhouden die niet aan bod komen zolang het reflectieproces op actieve, bewuste wijze gestuurd wordt.
- Niet alleen aandacht geven aan het starten van reflectie, maar ook aan het beëindigen ervan door te zorgen voor output, bijvoorbeeld in de vorm van tussentijdse conclusies, beslissingen en acties of desnoods door afleiding te zoeken.

Vragen

1. Wat is voor jou de kern van reflectie? Ervaring omzetten in kennis? Kritisch eigen vooronderstellingen onder de loep nemen? Nieuwe perspectieven en gedragsmogelijkheden ontdekken? Jezelf beter leren kennen door introspectie? Of een combinatie of iets heel anders?
2. Hoe effectief en efficiënt acht jij je eigen reflecteren? Zou je het meer of minder willen doen? Of beter? Hoe kun je dat realiseren?

3. Heb je zelf ervaring met schaduwzijden van reflectie? In welke vorm? Zijn deze te voorkomen, zo ja hoe?

Literatuur

- Abramowitz, J. S., Tolin, D. F., & Street, G. P. (2001). Paradoxical effects of thought suppression: a meta-analysis of controlled studies. *Clinical Psychology Review, 21*(5), 683–703.
- André, C. (2009). *Les états d'âme: un apprentissage de la sérénité*. Paris: Odile Jacob.
- Bargh, J. A., & Chartrand, T. L. (1999). The unbearable automaticity of being. *American Psychologist, 54*(7), 462–479.
- 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.
- 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.
- 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.
- Cornford, I.R. (2002). Reflective teaching: empirical research findings and some implications for teacher education. *Journal of Vocational Education and Training, 54*, 219-236.
- Dam, K. van, & Van Seggelen-Damen, I. (2013). The role of employees' self-reflection in the self-efficacy – well-being relationship. Manuscript submitted for publication.
- 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.
- 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.
- Elshout-Mohr, M. (2000). Vind jij mij een goede reflecteerder? In Q.L. Merckies (red.), *Reflecteren door professionele begeleiders* (pp. 133-150). Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Gendlin, E. (1981). *Focussen: Gevoel en je lijf*. Haarlem: De Toorts.
- Geurtz, J. (2013). *Verslaafd aan denken: De weg naar verlichting en levensgeluk*. Amsterdam: Ambo.
- Giannetti, E. (2001). *De kunst van het zelfbedrog*. Amsterdam: Anthes.
- 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.
- Groen, M. (2011). *Reflecteren: de basis. Op weg naar bewust en bekwaam handelen* (Tweede druk). Houten: Noordhoff Uitgevers Groningen.
- Haan, E. de (2011). *Coaching & Supervisie – de werkzame bestanddelen*. Presentatie LVSC congres, 4 november 2011 te Ede.
- Hoonhout, M. (2000). Reflecteren: een Leerverslag. In Q.L. Merckies (red.), *Reflecteren door professionele begeleiders* (pp. 155-174). Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Kabat-Zinn, J. (2004). *Handboek meditatief ontspannen: Effectief programma voor het bestrijden van pijn en stress*. Haarlem: Altamira.
- Keursten, P. (2001). Werken aan kennisproductiviteit: Vormgeven aan de leerfuncties van het corporate curriculum. *Opleiding en Ontwikkeling, 14*, 25 – 30.
- 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. (2011). "Ik heb er veel van geleerd!" Een reflectie over effectief opleiden en krachtgericht coachen. Afscheidsrede. Universiteit Utrecht.

- 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 presented at the EARLI Conference, Amsterdam, August 2009.
- 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, ml: Rowman & Littlefield.
- Kuijpers, M. A. C. T. (2003). *Loopbaanontwikkeling: Onderzoek naar 'Competenties'*. Dissertatie. Universiteit Twente. Enschede: Twente University Press.
- Kuijpers, M. A. C. T. (2012). *Architectuur van leren voor de loopbaan: richting en ruimte*. Heerlen: Open Universiteit.
- Kukla, A. (2007). *Mental Traps: Stupid Things That Sane People Do to Mess Up Their Minds*. New York: McGraw-Hill.
- Luken, T. (2010). Problemen rond reflectie. De risico's van reflecteren nader bezien. In P.W.J. Schramade (red.), *Handboek Effectief Opleiden*, 52 (pp. 263-290). 's-Gravenhage: Elsevier Bedrijfsinformatie.
- Luken, T. (2011a). *Loopbaanbegeleiding schiet de lerende voorbij: Discussiestuk*. Amsterdam: Luken Loopbaan Consult.
- Luken, T. (2011b). *Voorwerk onderzoek reflectie*. Amsterdam: Luken Loopbaan Consult.
- McGilchrist, I. (2009). *The Master and his Emissary: The Divided Brain and the Making of the Western World*. New Haven/London: Yale University Press.
- Meijers, F. (2008). Loopbaansturing: een complex leerproces. In Meijers, F., & Kuijpers, M. (red.). *Loopbaanontwikkeling tussen oud en nieuw leren* (pp. 9-29). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Meijers, F., & Lengelle, R. (2012). Narratives at work: the development of career identity. *British Journal of Guidance & Counselling*, 40(2), 157–176.
- Merkies, R. (2000). Reflecteren, een introductie: Een Zoekweg betreffende het handelen van professionals met 'reflection-in-action' als voorlopig eindpunt. In Q.L. Merkies (red.), *Reflecteren door professionele begeleiders* (pp. 13-48). Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Ministerie van OC&W. (2007). *Examenprogramma's vmbo*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, cultuur en wetenschap.
- Nolen-Hoeksema, S., Wisco, B. E., & Lyubomirsky, S. (2008). Rethinking Rumination. *Perspectives on Psychological Science*, 3, 400–424.
- Papageorgiou, C., & Wells, A. (2003). An Empirical Test of a Clinical Metacognitive Model of Rumination and Depression. *Cognitive Therapy and Research*, 27(3), 261–273.
- Rhee, K. S. (2003). Self-Directed Learning: To be Aware or not to be Aware. *Journal of Management Education*, 27(5), 568–589.
- Ronde, M. de, & Gronouwe, J. (2013). Stilte in het handelingsrepertoire van de begeleidingskundige. *Tijdschrift voor Begeleidingskunde*, 2(3), 2-14.
- 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.
- Runhaar, P., Sanders, K., & Yang, H. (2010). Stimulating teachers' reflection and feedback asking: An interplay of self-efficacy, learning goal orientation, and transformational leadership. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1154–1161.
- Schaub-de Jong, M.A. (2006). Effecten van reflectieonderwijs in een competentiegericht curriculum. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 24, 229-238.
- Siegers, F. (2002). *Handboek supervisie*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

- Silvia, P. J., Eichstaedt, J., & Phillips, A. G. (2005). Are rumination and reflection types of self-focused attention? *Personality and Individual Differences*, 38(4), 871–881.
- Skovholt, T. M., Morgan, J. I., & Negron-Cunningham, H. (1989). Mental Imagery in Career Counseling and Life Planning: a Review of Research and Intervention Methods. *Journal of Counseling and Development*, 67(5), 287-292.
- 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), 116–28.
- Steiner, G. (2009). *Waarom denken treurig maakt: Tien (mogelijke) redenen*. Kampen: Klement.
- 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.
- Takano, K., Sakamoto, S., & Tanno, Y. (2011). Ruminative and reflective forms of self-focus: Their relationships with interpersonal skills and emotional reactivity under interpersonal stress. *Personality and Individual Differences*, 51(4), 515–520.
- Voogd, M., & Kuyvenhoven, M. (2010). Onderzoek naar de effecten van supervisie. *Supervisie en Coaching*, 27(1), 3-14.
- Wenzlaff, R. M., & Wegner, D. M. (2000). Thought suppression. *Annual Review of Psychology*, 51, 59–91.
- Wit, H, de. (1987). *Contemplatieve psychologie*. Kampen: Kok Agora.
- Woerkom, M. van. (2010). Critical Reflection as Rationalistic Ideal. *Adult Education Quarterly*, 60(4), 339-356.