

Het fysieke aspect van reflectie. Een speelse ingang tot betekenisvol leren van leraren

Hartger Wassink, NIVOZ, Driebergen
Corma Ruijgrok & Babs Hermsen, Hogeschool Utrecht, Instituut Archimedes

Samenvatting

Reflectie vormt in Nederlandse lerarenopleidingen een centraal onderdeel van het leerproces voor leraren in opleiding. Hoewel het belang ervan breed onderschreven wordt, hebben lerarenopleiders soms moeite om reflectie betekenisvol te maken voor studenten. Reflectie lijkt daardoor niet in alle gevallen de verdiepte leerervaring te bieden, die docenten van de lerarenopleiding studenten beogen te geven (Korthagen, 2014; 2017). In dit artikel willen we verkennen, hoe reflectie meer betekenisvol voor studenten gemaakt kan worden, door in aanvulling op gangbare vormen van reflectie, het fysieke aspect van reflectie te benutten. Dit verbreedt zowel de mogelijkheden in de vorm waarin reflectie plaats kan vinden, als de inhoud van de reflectie zelf. We verkennen theorie die de toegevoegde waarde van het fysieke aspect van reflectie kan helpen onderbouwen en geven twee voorbeelden van manieren om te werken met het fysieke aspect tijdens reflectie in de lerarenopleiding.

Problemen met reflectie

Reflectie wordt op de lerarenopleiding gezien als een belangrijke manier om studenten het beroep van leraar te laten leren. Leraren-in-opleiding expliciteren door middel van reflectie hun zogenaamde 'tacit knowledge' (Schön, 1983), het geeft ze handvatten om vanzelfsprekende veronderstellingen opnieuw te onderzoeken (Loughran, 2002) en legt de verbinding tussen hun persoonlijke 'binnenwereld' en hun professionele handelen (Korthagen, 2014). In lerarenopleidingen in Nederland hebben met name de publicaties en werkvormen rond reflectie van Fred Korthagen en collega's breed hun weg gevonden (Korthagen & Lagerwerf, 2009). Ook breder in het hbo wordt reflectie gezien als een kernvaardigheid voor professionals (Groen, 2011). Ondanks de brede consensus in de literatuur over het belang van reflectie, blijken er in de praktijk van de lerarenopleiding problemen te bestaan met reflectie. Studenten vinden het soms lastig een onderwerp te vinden om op te reflecteren. In het reflectieproces blijven ze vaak rationeel en oplossingsgericht. En omdat het moeilijk is om zelfstandig betekenisvolle reflectie uit te voeren, zien studenten het nogal eens als een vervelend klusje (Korthagen, 2014). Om die reden heeft 'reflectie' niet altijd een positief imago. In het publieke debat over de kwaliteit van de lerarenopleiding komt reflectie er ook niet altijd positief uit, zoals in het veel verkochte boek 'Meester Mark draait door' (Van der Werf, 2014).

Hoe komt het nu dat de (wetenschappelijke) literatuur in meerderheid het belang van reflectie benadrukt, terwijl de ervaring van studenten daar vaak haaks op staat? Deze vraag kan vanuit verschillende perspectieven beantwoord worden. We bespreken eerst het perspectief van Korthagen (2004) en vervolgens dat Pauw en Van de Ven (2010). Vervolgens exploreren we hoe, in aanvulling hierop, een bewust gebruik van fysieke aspecten reflectie betekenisvoller kan maken.

Perspectieven op betekenisvolle reflectie

Korthagen en reflectie vanuit het 'ervaringssysteem'

Zoals hierboven al benoemd, signaleert Korthagen tekortkomingen in de huidige benaderingen van reflectie op de lerarenopleiding (Korthagen, 2014; 2017). Naar zijn inzicht is een belangrijk probleem, dat er te veel vanuit theorie naar praktijk gedacht wordt. Impliciet wordt er dan van uitgegaan dat leraren in staat zijn om in hun praktijk bewust bepaalde theorieën toe te passen op hun situatie. Korthagen verwijst naar Eraut (1995) die beargumenteert dat dit een te simpele voorstelling van zaken is. De praktijk van het leraarschap kenmerkt zich door complexiteit. Op ieder moment wordt er op verschillende manieren een beroep op de leraar gedaan, wat het onmogelijk maakt het handelen bewust te berekenen (zie ook Bakker & Montesano Montessori, 2016).

Korthagen (2017) veronderstelt dat het handelen van leraren veelal onberedeneerd plaatsvindt, beïnvloed door het zogenaamde 'ervaringssysteem' waarover mensen beschikken (Epstein, 2003). Epstein stelt dat mensen op twee manieren informatie verwerken: bewust-rationeel en onbewust-experientiële. In het experientiële, ofwel ervaringssysteem worden indrukken, overtuigingen en emoties onbewust aan elkaar verbonden om snel tot een bepaald oordeel te kunnen komen.

Korthagen stelt, voortbouwend op Epstein, drie dimensies voor om het leren van leraren te beschrijven, te weten de cognitieve, affectieve en motivationele dimensie. De laatste twee dimensies betreffen de meer onbewuste, niet-rationele vormen van leren. Op deze manier beoogt Korthagen leraren-in-opleiding aanknopingspunten te bieden om vanuit een meer holistisch mensbeeld te reflecteren. Als praktische uitwerking daarvan ontwikkelde Korthagen het ALACT-model (Action, Looking back, Awareness, Creating alternative methods of action, Trial). In dit model wordt, door er expliciet naar te vragen, getracht de emoties en dieper liggende motieven naar voren te brengen, die verbonden zijn aan de ervaring waarop gereflecteerd wordt. Daarmee wordt volgens Korthagen de praktijkervaring, en de individuele beleving van de leraar-in-opleiding vooropgesteld, en wordt voorkomen dat de reflectie vooral vanuit de theorie plaatsvindt (Korthagen, 2017). De individuele beleving kan worden verbeeld in de lagen van het bekende 'ui'-model (Korthagen, 2001).

Pauw en Van de Ven: meer houvast bij reflectievragen

Een tweede perspectief op de vraag naar betekenisvolle reflectie, is van Pauw en collega's. Pauw onderzocht reflectieverslagen van studenten en kwam tot de conclusie dat studenten onvoldoende in staat zijn hun eigen overwegingen te herkennen en verwoorden tijdens reflectie (Pauw & Van de Ven, 2010; 2005). Zij benadrukken het cognitieve karakter van reflectie, waar ze stellen dat "*reflectie een cognitief proces [is], waarbij cognities een rol spelen in de ontwikkeling naar nieuwe cognities.*" (Pauw & Van de Ven, 2010, p. 27). De oplossing die Pauw en Van de Ven zoeken, is gericht op het helpen structureren van het cognitieve proces van de reflectie. Zij suggereren dat de open, beschrijvende vragen uit de reflectiecyclus van Korthagen meer analytisch gemaakt zouden kunnen worden, zodat studenten meer houvast krijgen.

De 'cognitieve bias' van reflectie

Hoewel beide geschetste perspectieven een verdieping beogen te geven aan de huidige reflectiepraktijk, blijft de nadruk in de uitvoering van het reflectieproces bij de studenten

liggen op denken en praten, en het schrijven in reflectieverslagen. De morele en emotionele aspecten worden in woorden weergegeven door studenten doordat ze, meestal schriftelijk en in hun eentje, vragen beantwoorden over hun gevoelens (Korthagen & Vasalos, 2005). Soms wordt weliswaar naar lichamelijke sensaties, of bepaalde fysieke gewaarwordingen gevraagd, maar toch, als dit schriftelijk gebeurt, gaat het ook hier om een verbale weergave van die fysieke component. De initiële emotionele aanleiding, die een fysiek aspect heeft (zie hieronder), blijft bij het reflectieproces vaak onderbelicht, ten gunste van de cognitieve verwerking ervan. Dit kunnen we de 'cognitieve bias' van reflectie noemen. Reflectie wordt zo gezien vooral als formele kennisverwerking opgevat, terwijl het veeleer een persoonlijk ontwikkelingsproces is, gevoed door interactie (Procee & Visscher-Voerman, 2004).

Reflectie blijft meestal beperkt tot een verbale weergave van gevoelens.

De cognitieve valkuil ontstaat daarnaast, doordat sommige leraren-opleiders zichzelf onzeker en kwetsbaar voelen bij de emotionele aspecten van reflectie. Daarnaast zijn er opleiders die persoonlijke reflectie te veel zien als 'therapie' (Korthagen, 2014; Noordewier, Korthagen, & Zwart, 2011). Hoewel de rol van emoties niet ontkend wordt, worden ze soms eerder als een persoonlijke kwestie gezien, dan als een fundamenteel aspect van het lerarenberoep (Kelchtermans, 2001). Het terugvallen op vastomlijnde reflectieprocessen, die schriftelijk worden vastgelegd, vermindert die onzekerheid en maakt opleiders minder kwetsbaar, en versterkt tegelijk de focus op het cognitieve.

Tot slot speelt mee dat studenten, door de impliciete druk die er in de opleiding op ze wordt uitgeoefend om te voldoen aan een bepaalde norm, sterk de neiging hebben om bij een reflectie zo snel mogelijk op zoek te gaan naar een instrumentele, beste oplossing. Terwijl die er, zeker waar het de emotionele en morele aspecten betreft, per definitie niet is. Juist in de lerarenopleiding lijkt het van belang studenten te leren omgaan met de onzekerheid die hun werk vaak met zich meedraagt (Cornelissen, 2013). Die onzekerheid spiegelt zich in de onzekerheid van opleiders, die we hierboven aanstipten. Als opleiders die bij zichzelf onderkennen en weten te hanteren, kunnen ze aan studenten vóórleven, hoe die studenten met hun onzekerheid kunnen (leren) omgaan (Meijer, 2014).

Het fysieke aspect van reflectie als aanvulling

In aanvulling op de twee genoemde perspectieven om de reflectie van leraren-in-opleiding betekenisvoller te maken, die Korthagen, en Pauw en Van de Ven aandragen, stellen wij een derde perspectief voor, te weten dat van de fysieke dimensie. Aandacht voor het fysieke aspect van lesgeven is niet nieuw. In veel lerarenopleidingen worden al lang inzichten uit het zogenaamde lichaamswerk ingezet. Bijvoorbeeld daar waar het om houding, stem en presentatie gaat. Termen als 'aarden' en 'gronden' en het bewustmaken van ademhaling, zijn vanzelfsprekende concepten tijdens de opleiding (Lambrechts, 1982). Meer recent groeit ook de aandacht voor mindfulness. Die invalshoek laat zien hoe het gewaarworden van lichamelijke sensaties kan helpen gevoelens van stress te reduceren (Flook, Goldberg, Pinger, Bonus, & Davidson, 2013).

Toch wekt het verbazing dat, hoewel de fysieke component bijna altijd wel aanwezig is in de lerarenopleiding, er nauwelijks onderzoek of theorie is, waarmee het belang van die fysieke

dimensie onderbouwd kan worden, en de fysieke invalshoek ook nauwelijks bewust gebruikt wordt in reflectieprocessen (Estola & Elbaz, 2003).

De verbinding tussen lichaam en emotie

We denken dat de fysieke dimensie een nadere aanvulling kan zijn op de vaststelling van Korthagen (2017), dat er te weinig aandacht is voor niet-rationele processen van informatie-verwerking bij het opleiden van leraren. Naast de affectieve (emotionele) en de motivationele dimensie die Korthagen toevoegt, veronderstellen wij dat ook de fysieke dimensie een belangrijke aanvulling kan zijn. Ten tweede willen we aanknopen bij de vaststelling van Pauw en Van de Ven (2010; 2005), dat studenten vaak te weinig houvast hebben, om open geformuleerde vragen naar hun gevoelens en ervaringen te kunnen beantwoorden. Dat houvast zou naar ons idee mede gezocht kunnen worden, door dichterbij de concrete, fysieke ervaring te blijven. Hierin sluiten we aan bij Illeris (2007) die stelt, dat leren altijd ook een 'fysiek leren' is. Dat geldt voor iets alledaags als leren fietsen, waarbij we een bepaalde beweging als het ware opslaan in ons lichaam, zonder deze bewust te kunnen beredeneren. Maar ook in andere leerprocessen speelt het lichamelijke aspect volgens Illeris een rol. Waar we sinds Descartes redeneren: 'Ik denk, dus ik ben' en daarmee het cognitieve vooraf laten gaan aan het lichamelijke, daar stelt Illeris dat het ook andersom geldt, want zonder lichaam zouden we niet kunnen denken. Daarmee benadrukt Illeris de specifieke sociale en fysieke context, waar binnen leren (en dus ook reflectie) plaatsvindt.

De manier waarop Estola en Elbaz het fysieke aspect van het leraarschap bespreken, sluit hierop aan (Estola & Elbaz, 2003). Zij gaan ervan uit dat het bij het leren en de ontwikkeling van leraren van belang is om naar leraren als 'gehele persoon' te kijken en dat we daarbij de 'lijfelijke aanwezigheid' niet kunnen negeren. Zoals Korthagen en Kessels de onderlinge verbondenheid van denken, voelen en willen van leraren aanduiden met het woord 'Gestalt' (Korthagen & Kessels, 2001), zo duiden Estola en Elbaz de onderlinge verbondenheid van cognitieve, emotionele en fysieke aspecten van het leraarschap aan met het woord 'presence'. Dit kan worden omschreven als een bewustzijn van de ervaring op verschillende dimensies (cognitief, emotioneel, fysiek) tegelijkertijd (Rodgers & Raider, 2006). De waarneming via ons lichaam, door ons aanwezig-zijn, is een heel directe bron van informatie over hoe we een bepaalde situatie ervaren. Estola en Elbaz noemen dit het 'lichamelijke weten' van leraren. Ze stellen: *"Teachers [often] understand something before they know it on a conceptual level. All this knowing comes through teachers' bodies."* (Estola & Elbaz, 2003, p. 712).

De waarde van het mede in ogenschouw nemen van het fysieke aspect van ons bewustzijn kan nader worden onderbouwd vanuit zowel filosofische als neurologische hoek. Filosofische onderbouwing vinden we in het werk van Maurice Merleau-Ponty (Dijkstra, 2008). Hij legt de nadruk op de ervaring als fysiek proces. Hij stelt dat we de wereld ervaren, door ons erin te begeven. Onze fysieke reacties zijn volgens hem niet te scheiden van onze emotionele reacties. Merleau-Ponty verwoordt het als volgt: *"Voordat we denken, nemen we al waar."* (Dijkstra, 2008, p. 37).

De neurologische onderbouwing vinden we bij Antonio Damasio. Hij stelt dat het lichamelijke waarnemen direct verbonden is met onze emoties. Op grond daarvan concludeert hij,

dat lichaam en denken niet te scheiden zijn. Lichamelijke sensaties bieden een directe ingang op onze emotie, en daarmee een mogelijkheid om onze gevoelens te bespreken (Damasio, 2001). Verondersteld kan worden, dat door ook aandacht te geven aan het fysieke aspect, de leraar-in-opleiding in meer dimensies van het mens-zijn wordt aangesproken. Daardoor ontstaan er meer aanknopingspunten om emoties te ervaren en gevoelens onder woorden te brengen, en daarmee de reflectie betekenisvoller te maken.

Emotie en kwetsbaarheid van leraren

Er is nog een reden waarom het fysieke aspect van reflectie kan leiden tot een meer betekenisvol reflectieproces. Dat heeft te maken met de kwetsbaarheid die met het lichamelijke aspect gepaard gaat. Deze kwetsbaarheid kan gezien worden als de spiegel van de inherente kwetsbaarheid van het beroep van leraar, die het werk een sterk emotionele lading geeft (Van Veen & Slegers, 2006). De kwetsbaarheid als onlosmakelijk element van het leraarschap komt voort uit het gegeven dat onderwijs, als interactie tussen leraar en leerling, in de eerste plaats een menselijke relatie is (Stevens, 2010).

De interactie met leerlingen, die een beroep op leraren doen, leiden door de dag heen tot vele kleine keuzes, waarbij altijd sprake is van een onzekerheid over wat het goede is om te doen (Kelchtermans, 2012). Dat zorgt voor een zekere emotionele belasting. Het is daarom van belang dat leraren-in-opleiding die emotionele ofwel affectieve lading van hun beroep leren herkennen als een onlosmakelijk element (Kelchtermans, 2001; 2009). Juist om een goede, open relatie met leerlingen te onderhouden, is reflectie op kwetsbaarheid en gevoelens van essentieel belang. Doorgaans vinden beginnende leraren het moeilijk om om te gaan met deze emoties. De ervaring, en de fysieke respons die dit geeft, worden als hinderlijk gezien, omdat je er geen controle over hebt. Zo schrijft Mirjam Groen in haar handboek over reflectie: *“Het lijkt erop (...) dat je lichaam en geest een signaal afgeven (...). Het moeilijke is, dat het gevoel (...) als het ware vanzelf opkomt, zonder dat je daar invloed op hebt. Het 'overkomt' je.”* (Groen, 2011, p. 19). Maar in plaats van een hinderlijke ervaring, die vermeden of onderdrukt zou moeten worden, kan de fysiek ervaren reactie een directe, niet-cognitief beredeneerde ingang bieden op de emoties. Door die emotie te benoemen, wordt het gevoel onder woorden gebracht, en zo wordt ook de cognitieve dimensie in de reflectie betrokken. De fysieke sensatie, onmiskenbaar in het hier-en-nu, wordt zo een ingang op het bespreken van de inherente kwetsbaarheid. Dit direct (opnieuw) ervaren is voor studenten wellicht een eenvoudiger startpunt om te onderzoeken wat er bij ze gebeurt, in hun gevoelens en gedachten, dan het schriftelijk beantwoorden van abstracte vragen over zo'n ervaring.

De vraag is dan hoe de fysieke ervaring, die de verbinding geeft naar de emotie en voelbaar is in het moment waarop gereflecteerd wordt, ook in reflectie achteraf opgeroepen en benut kan worden, en verbonden kan worden met de cognitieve aspecten van het reflectieproces. Hierop willen we in het vervolg van dit artikel ingaan, aan de hand van twee voorbeelden.

Bewust aandacht geven aan het fysieke aspect

De bewuste aandacht voor het fysieke aspect kan op twee manieren tot uiting komen. In de eerste plaats gaat het om een bewuste aandacht voor de opstelling van deelnemers aan het

reflectieproces. Zitten deelnemers achter tafels, in een open kring, of staan ze in een ruimte? Er is hier geen goed of fout, maar het is van belang dat de begeleider bewust een keuze maakt voor het type interactie, en zich realiseert hoe de opstelling in de ruimte daarop van invloed is. Hierbij is van belang in hoeverre er bewogen kan worden in de ruimte. Het wisselen van positie, of het geven van een speciale betekenis aan een plek in de ruimte, kan allebei van invloed zijn op wat er in de reflectie aan de orde komt. De opstelling in de fysieke ruimte biedt letterlijk een 'dialogische ruimte', waarin bij de reflectant nieuwe inzichten kunnen ontstaan (Konopka & Van Beers, 2014).

In de tweede plaats gaat het om aandacht schenken aan de lichamelijke sensaties die gepaard gaan met de reflectie. Het fysieke betreft hier de emoties die gevoeld worden, doordat ze direct waarneembaar zijn in het eigen lichaam. Afhankelijk van hoe de reflectie wordt gehouden, kunnen deze emoties tijdens de reflectie verwijzen naar de emoties die ervaren werden tijdens de gebeurtenis, die het onderwerp is van de reflectie. Door die primaire emoties op basis van lichamelijke sensaties te benoemen, kunnen studenten zich bewuster worden dat ze bepaalde gevoelens hebben over de situatie, en vervolgens nagaan wat die gevoelens dan precies zijn, en welke betekenis die voor hen hebben.

Dat betekent dat het fysieke aspect van reflectie zowel betrekking heeft op de vorm van de reflectie (door bewust te variëren in de opstelling en beweging van betrokkenen in de ruimte), als op de inhoud van de reflectie (door bewust aandacht te besteden aan lichamelijke sensaties die zich voordoen tijdens de reflectie).

Voorbeelden van reflectie met expliciete aandacht voor het fysieke aspect

We geven op de pagina hiernaast twee voorbeelden van reflectieprocessen, waarin het fysieke aspect expliciet benut wordt. Het eerste voorbeeld is het 'Vierstoelenmodel', en het tweede betreft de 'Driepositiereflectie'. Beide reflectieprocessen zijn ontwikkeld in de praktijk van de lerarenopleiding.

Slotbeschouwing

In dit artikel hebben we beargumenteerd, dat het expliciet gebruikmaken van het fysieke aspect van reflectie een meer directe verbinding legt tussen de cognitieve, emotionele en fysieke aspecten van de professionele ontwikkeling van leraren in opleiding.

In de hier besproken werkwijzen wordt het fysieke aspect vormgegeven in de ruimte. Het reflectieproces wordt in beide werkwijzen uitgebeeld door de reflectiestappen een bepaalde positie te geven. Door die 'innerlijke posities' een plek in de fysieke ruimte te geven, ontstaat er een sterker gevoel van inleven in die positie. Emoties die samenhangen met de inhoudelijke boodschap worden door degene die reflecteert daardoor directer ervaren in lichamelijke sensaties. De begeleiding van de docent richt zich op het bemoedigen in het kiezen van posities, en het helpen de sensaties die zich aandienen, te verwoorden in gevoelens en gedachten.

Doordat de student daadwerkelijk zelf in beweging komt, is er sprake van eigen regie en sturing van het reflectieproces. Niet een vaste set vragen is de leidraad, maar de eigen ervaring, en de

Voorbeeld 1: Het vierstoelenmodel

Het vierstoelenmodel is een werkwijze, waarin gebruik wordt gemaakt van vier stoelen, die vier verschillende posities van de innerlijke dialoog uitbeelden (Ruijgrok & Kortas, 2010).

- Stoel 1 is van het denken
- Stoel 2 is van het voelen
- Stoel 3 is van het verruimend denken
- Stoel 4 is van het verruimend voelen

Het model gaat ervan uit, dat ieder mens voortdurend allerlei gedachten en gevoelens heeft. De begeleider vraagt de reflectant om een concrete, reële ervaring te benoemen. In het beschrijven van de situatie komen gedachten en gevoelens op, die met die ervaring te maken. De begeleider vraagt de reflectant dan op de bijpassende stoel te gaan zitten: stoel 1 bij het benoemen van gedachten of stoel 2 als het om gevoelens gaat. Als de reflectant zichzelf vragen stelt, kan hij op stoel 3 gaan zitten, enzovoorts. Daarmee wordt de innerlijke dialoog expliciet gemaakt. De begeleider kan de reflectant daarbij ook helpen, door bijvoorbeeld te vragen zowel op de stoel van het verruimend denken, als op die van het verruimend voelen plaats te nemen, en zo een andere kijk op de situatie te krijgen.

Door tijdens het vertellen bewust op een andere stoel te gaan zitten, activeer je een andere positie in jezelf. Je wordt je bewust van de 'dominante' positie(s) in je eigen 'meervoudige zelf'. Tegelijkertijd openen zich mogelijkheden om je te ontwikkelen in andere, minder dominante 'interne posities'.

De positie van verruimend denken houdt bijvoorbeeld in dat er gerelativeerd kan worden, er humor wordt gebruikt en er vragen en grenzen gesteld worden aan al te negatieve en irreële gedachten. De positie van het verruimend voelen houdt in dat degene die reflecteert vanuit bewuste ademhaling, ontspanning en rust naar zichzelf kijkt. Gevoelens die een rol spelen, worden geaccepteerd. Ze hoeven niet genegeerd of veranderd te worden. Door niet te vechten tegen deze gevoelens wordt er nieuwe ruimte gecreëerd. In deze positie kun je verantwoordelijkheid nemen voor je eigen rust en vertrouwen, die je weer aan anderen (bijvoorbeeld leerlingen) kunt doorgeven.

Waar gewenst en passend, reageren ook anderen uit de groep op het verhaal. Op die manier ontstaat er interactie tussen de verschillende posities van de reflectant zelf en tussen de reflectant en de groep. In die interactie wordt de ontwikkeling bij de reflectant mogelijk en tegelijk zichtbaar. Die ontwikkeling wordt door de begeleider benoemd als afronding van de oefening.

Voorbeeld 2: De driepositiereflectie

Bij de driepositiereflectie wordt een moment van twijfel in de eigen werk- of stage-ervaring als uitgangspunt genomen. Er wordt doorgevraagd over de situatie, tot het moment van twijfel helder is en zo concreet mogelijk benoemd is. Het kan ook om een moment in de nabije toekomst gaan, waarover de persoon in kwestie nog twijfel heeft hoe te handelen.

Vervolgens wordt dit moment van twijfel gerepresenteerd door een symbool op de grond. Dat kan een vel papier zijn, maar ook ieder ander tastbaar symbool. Daaromheen worden drie andere posities uitgebeeld, bijvoorbeeld weer door vellen papier, op zo'n twee meter afstand van het moment van twijfel.

Aan de persoon die reflecteert, wordt gevraagd na te gaan welke drie stemmen in zijn of haar hoofd een rol spelen bij deze twijfel. Welke innerlijke dialoog is er gaande? Wellicht gevoed door stemmen van personen uit de omgeving, zoals ouders, partner, vrienden, docenten van de opleiding of collega's. Maar het kunnen ook meer abstracte 'stemmen' zijn, die minder specifiek aan een persoon gekoppeld zijn.

Uit deze stemmen kiest de persoon er drie, die hij toewijst aan ieder van de drie posities. Vervolgens neemt hij telkens een van die posities op de vloer in, kijkt naar het symbool van de situatie in het midden en beschrijft vanuit die stem wat hij ziet. Hoe kijkt hij of zij vanuit die specifieke stem naar het moment van twijfel? Bijvoorbeeld: Wat zou je partner erover zeggen? Je docent van de opleiding? Enzovoort.

Daarna stapt de persoon terug in het midden, op het moment van twijfel, en geeft hardop respons aan ieder van de drie stemmen die hij/zij net zelf verwoord heeft. Wat zou het antwoord zijn, op wat de stemmen te zeggen hebben?

Tot slot blikt de reflectant, geholpen door vragen van de begeleider, kort terug op de eigen reflectie.

zelfgekozen representaties van de posities in de innerlijke dialoog. Dat draagt bij aan de motivatie voor en de betekenis van de reflectie voor de student.

Onze ervaring is, dat het uitspreken van bepaalde gedachten of gevoelens, en het aannemen van een positie, die bij deze gevoelens hoort, ertoe leidt dat deze gevoelens sterker ervaren worden. Dat kan ervoor zorgen dat deelnemers zich kwetsbaar voelen, omdat ze worden blootgesteld in het uiten van bepaalde overwegingen en gevoelens die blijkbaar een 'diepe' innerlijke verankering hebben. Door de veilige, geduldige en positieve context die de docent en medestudenten creëren, leert de student omgaan met die kwetsbaarheid. Deze positieve ervaring helpt om op een vergelijkbare manier de kwetsbare positie in de klas te hanteren.

Het bewust inzetten van het fysieke aspect, helpt om dichterbij de diepere lagen van het ALACT-model van Korthagen te komen. Daarnaast denken we dat het vervolgens, onder begeleiding van de docent, zorgvuldig verkennen van de ervaringen en gevoelens die deze ervaringen oproepen, aan de hand van meer gerichte reflectievragen, tot een verdere cognitieve verdieping binnen de reflectie kan leiden.

Dit gevoegd bij een affectieve verbreding, door het gezamenlijk uitvoeren van de reflectie. De openheid en veiligheid van de groep, kan een ervaring van 'menselijke ontmoeting' teweeg brengen, die de student helpt de overgang te maken van een 'zeg jij maar hoe het moet'-houding, naar het versterken van de eigen verantwoordelijkheid voor het professionele ontwikkelingsproces (zie ook Verkuyt, 2004). De onzekerheid en kwetsbaarheid in de praktijkervaring, worden gaandeweg vervangen door acceptatie en vertrouwen. De student leert zijn gevoelens herkennen en er, samen met anderen betekenis aan geven.

Kwetsbaarheid is dan niet langer iets om te ontwijken, maar kan juist, in een veilige setting, opgezocht worden, omdat het een ingang biedt op onderliggende overwegingen. Studenten kunnen de gevoelens en emoties die aan de oppervlakte komen in bepaalde situaties, gebruiken als aanknopingspunt voor datgene wat zij zelf (blijkbaar) belangrijk vinden in de relatie met hun leerlingen.

Het interactieve karakter laat zien dat er verschillende, en soms tegenstrijdige, persoonlijke overwegingen naast elkaar kunnen bestaan. Dit uitgangspunt doet naar ons idee recht aan de behoefte van veel leraren-in-opleiding om ruimte te maken voor onzekerheid ten aanzien van dilemma's die geen eenduidige oplossing kennen (Meijer, 2014).

Door creatief gebruik te maken van verbeelding, symbolen en de ruimte ontstaat een speelse, en daardoor plezierige omgang met reflectie (De Ronde, 2015). Dat kan als werkvorm een welkome afwisseling zijn ten opzichte van 'denkende reflectievormen', waarbij de student voornamelijk stilzit en voor zichzelf nadenkt.

Hoewel, zoals we hierboven betoogd hebben, aandacht voor het fysieke aspect van zowel lesgeven, als reflectie daarop, nogal voor de hand ligt, is het zorgvuldig werken met die fysieke aspecten niet vanzelfsprekend (Estola & Elbaz, 2003). Een lichaam is per definitie persoonlijk en, in een groep, aandacht besteden aan wat er gebeurt in het lichaam kan kwetsbaar voelen. Veiligheid in de reflectiesituatie, helderheid over doelen door de begeleider, en de vrijheid van deelnemers om zelf te bepalen waar grenzen liggen, zijn belangrijke voorwaarden. Deze spelen natuurlijk in meerdere situaties in het onderwijs een rol, maar in dit verband wellicht nog meer

(vgl. Geerdink, 2008). Voorbeeldgedrag, empathie en tact van de begeleider lijken hierbij belangrijke aandachtspunten. Het vraagt zorgvuldigheid, inzet en aandacht, die zich, in onze ervaring, kan vertalen in meer verbondenheid tussen en met studenten en een grotere voldoening van alle deelnemers.

We hopen met deze beschouwing en praktijkvoorbeelden te hebben duidelijk gemaakt, dat betekenisvolle reflectie niet altijd een moeizame zoektocht naar diepere lagen hoeft te zijn, maar al kan starten bij de fysieke sensaties aan die oppervlakte: dat wat we met behulp van ons lichaam direct in het hier en nu gewaar kunnen worden.

Referenties

- Bakker, C., & Montesano Montessori, N. (Eds.) (2016). *Complexity in Education. From horror to passion*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Cornelissen, F. (2013). Beroepspraktijk vraagt om (her)kenning en ontwikkeling van persoonlijke professionaliteit. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 34(2), 69-80.
- Damasio, A. (2001). Fundamental feelings. *Nature*, 413(6858), 781-781. <http://doi.org/10.1038/35101669>
- Dijkstra, E. (2008). Wat het lichaam weet. Het belang van de 'geleefde ervaring' volgens Merleau-Ponty. *Filosofie Magazine*, 2, 34-40.
- Epstein, S. (2003). Cognitive-Experiential Self-Theory of Personality. *Comprehensive Handbook of Psychology. Personality and Social Psychology*, 5, 159-184. http://doi.org/10.1007/978-1-4419-8580-4_9
- Eraut, M. (1995). Schon Shock: a case for refraining reflection-in-action? *Teachers and Teaching*, 1(1), 9-22. <http://doi.org/10.1080/1354060950010102>
- Estola, E., & Elbaz-Luwisch, F. (2003). Teaching bodies at work. *Journal of Curriculum Studies*, 35(6), 697-719.
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K., & Davidson, R. J. (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout and teaching efficacy. *Mind, Brain and Education? The Official Journal of the International Mind, Brain, and Education Society*, 7(3), 182-195. <http://doi.org/10.1111/mbe.12026>
- Geerdink, G. (2008). Onderzoeken vanuit een biografisch perspectief, gebruikmakend van de biografische methode. *Tijdschrift Voor Lerarenopleiders*, 29(4), 27-34.
- Groen, M. (2011). *Reflecteren: de basis. Op weg naar bewust en bekwaam handelen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Illeris, K. (2007). *How we learn: Learning and non-learning in school and beyond*. London: Routledge.
- Kelchtermans, G. (2001). Reflectief ervaringsleren in de lerarenopleiding. *Onze Alma Mater*, 55(2), 182-201.
- Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional. Reflecties over de 'moderne professionaliteit' van leerkrachten*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Konopka, A., & Van Beers, W. (2014). Compositionwork: A Method for Self-Investigation. *Journal of Constructivist Psychology*, 27(3), 194-210.
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching. Theory and Practice*, 23(4), 387-405. <http://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Korthagen, F.A.J. (2014). Een softe benadering van reflectie helpt niet. *Tijdschrift Voor Lerarenopleiders*, 35(1), 5-14.
- Korthagen, F.A.J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97.
- Korthagen, F.A.J. (2001). *Waar doen we het voor? Op zoek naar de essentie van goed leraarschap* (oratie). Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Korthagen, F., & Kessels, J. (2001). Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education. *Educational Researcher* 28(4), 4-17. <http://doi.org/10.3102/0013189X028004004>
- Korthagen, F., & Lagerwerf, B. (2009). *Leren van binnenuit: Onderwijsontwikkeling in een nieuwe tijd*. HNB/Nelissen.

- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47-71.
- Lambrechts, G. (1982). Opvoeding tot zintuigelijkheid en tot lichamelijke omgang met elkaar. In H. Cammaer (Ed.), *De mens benaderen langs zijn lichaam* (pp. 253-275). Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Leraar24 (n.d.). *Studio 24 - Omgaan met stress*. Retrieved May 12, 2015, from <https://www.leraar24.nl/video/2587/studio24-omgaan-met-stress#tab=0>
- Loughran, J.J. (2002). Effective reflective practice in search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33-43.
- Meijer, P. (2014). *De docent: sterk in ontwikkeling*. Nijmegen: Radboud Universiteit (oratie).
- Noordewier, S., Korthagen, F., & Zwart, R. (2011). Promoting quality from within: Towards a new perspective on professional development and changes in school culture. In M. Kooy & K. Van Veen (Eds.), *Teacher Learning that Matters* (pp. 115-141). London: Routledge.
- Pauw, I., & van de Ven, P.-H. (2005). Wat reflecteert een reflectieverslag? Een retorisch onderzoek. *Velon Tijdschrift Voor Lerarenopleiders*, 26(1), 15-22.
- Pauw, I., & van de Ven, P.-H. (2010). Narratieve reflectie: leren van je stageverhalen. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 31(3), 27-32.
- Rodgers, C., & Raider-Roth, M. (2006). Presence in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(3), 265-287. <http://doi.org/10.1080/13450600500467548>
- Ronde, M. de. (2015). *Speelruimte voor ervaring en reflectie*. Delft: Eburon.
- Ruijgrok, C., & Kortas, J. (2010). *Het Vierstoelenmodel. De kwaliteit van de innerlijke dialoog als basis voor goed onderwijs*. Utrecht. Retrieved from <http://www.onderwijsweb.hu.nl/~media/hu-onderwijsweb/docs/burgerschap/vierstoelenmodel.pdf>
- Schön, D.A., & Schön A.,D. (1983). *The Reflective Practitioner*. London: Maurice Temple Smith Ltd.
- Stevens, L. (2010). *Zin in onderwijs*. Heerlen: Ruud de Moor Centrum/ Open Universiteit (oratie).
- Van der Werf, M. (2014). *Meester Mark draait door. Ten onder in het onderwijs*. Scriptum.
- Van Veen, K., & Slegers, P. (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 85-111. <http://doi.org/10.1080/00220270500109304>
- Verkuyl, H. (2004). Pedagogische (voor)beelden. In G. ten Dam, W. Veugelers, W. Wardekker, & S. Miedema (Eds.), *Pedagogisch opleiden. De pedagogische taak van de lerarenopleidingen* (pp. 141-158).