

Hoofdstuk 1

Problemen met reflecteren

De risico's van reflectie nader bezien

Door: Tom Luken

Inleiding

In mijn oratie als lector Career Development heb ik de stelling geponeerd, dat reflecteren - zoals het nu op grote schaal plaatsvindt in het (beroeps)onderwijs - weinig positiefs oplevert en dat er zelfs risico's aan verbonden zijn. Op piekeren en andere slechte denkgewoonten. En op suboptimale loopbaankeuzen (Luken, 2009). Deze stelling heeft veel aandacht gekregen. Bij een deel van de reacties is sprake van herkenning en instemming. Andere reacties zijn kritisch. Met name is terecht kritiek geleverd op het feit dat definities ontbraken en dat de behandeling van piekeren en reflecteren nogal zwart-wit was. Ook is onder meer de vraag gesteld of er concreet bewijs is dat reflecteren tot piekeren en uiteindelijk depressie zou kunnen leiden.

Dit hoofdstuk is een bewerking en uitbreiding van de desbetreffende paragraaf van mijn oratie. Hiermee wil ik een antwoord geven op de gestelde kritiek en vraag. Daartoe heb ik via literatuuronderzoek een aantal aanvullende bronnen geraadpleegd, voor zover mogelijk bronnen met empirische onderzoeksresultaten. Al te veel onderzoeksresultaten vallen er overigens niet te melden. "Ondanks de maatschappelijke aandacht voor de kwaliteit van het onderwijs en het grote belang van reflecteren, is er weinig onderzoek gedaan naar het effect van reflecteren en naar de feitelijke praktijk van reflecteren." (Pauw, 2007:299). Naast het literatuuronderzoek heb ik een aantal reflectieopdrachten en -handleidingen bekeken en met een aantal docenten en studenten gesproken over hun ervaringen ermee.

Eén van de reacties op de stellingname in mijn oratie over de risico's van reflectie was: "Als dit waar is, dan moeten we er echt iets mee." De ambitie van dit hoofdstuk is een steviger basis te bieden voor voortzetting van de discussie over de waarde en mogelijke risico's van reflectie en voor eventuele bijsturing van beleid en praktijk op dit gebied.

Wat is reflectie?

Verschillende auteurs benadrukken dat reflectie een vaag (fuzzy) begrip is (Vos & Vlas (2000) of zelfs 'extremely vague' (Mansvelter-Longayroux, 2006).

In Luken, T. & Reynaert, W. (red.) (2010). *Puzzelstukjes voor een nieuw paradigma? Aardverschuivingen in Loopbaandenken*, p. 9-36. Eindhoven/Tilburg: Lectoraat Career Development Fontys Hogeschool HRM en Psychologie.

Niettemin bestaan er verschillende betrekkelijk heldere definities van het begrip 'reflectie', waaruit zonder al teveel moeite een grootste gemene deler gehaald kan worden.

Vos en Vlas (2000:1) vatten reflectie op als "een bewuste, doelgerichte activiteit, die ingezet kan worden voor verandering van gedrag of attitude, dus voor leren en ontwikkeling." Als definitie stellen zij voor: "Reflectie is een activiteit waarbij je naar aanleiding van een gebeurtenis of situatie in dialoog treedt met jezelf en daarbij doelgericht en gerelateerd aan een vroeg of laat te ondernemen actie terugblijkt op eerder opgedane ervaring." (o.c.:5). Enkele van de kenmerken die zij noemen zijn: "Reflectie ingezet voor het ontwikkelen van competentie vereist reflectie op jezelf, een bij uitstek metacognitieve vaardigheid... Als reflectie zowel cognitief als metacognitief van karakter is, moet reflectie ook over zichzelf kunnen gaan. Reflectie is daarmee recursief van karakter." (o.c.:2)

De werkdefinitie van het lectoraat 'Reflectie op het handelen' van de Hogeschool van Amsterdam luidt: Reflectie is (her) interpreteren van ervaring en kennis. Lector Karim Benammar (2007) omschrijft reflectie in zijn afscheidsrede als "een vorm van nadenken; denken over denken; bewust denken".

Meijers (2004:41) omschrijft reflecteren als: bij een probleem niet vluchten, niet vechten, geen seks, drugs en rock en roll, maar op je kont gaan zitten, niets doen en nadenken.

Een definitie van reflecteren die men op enkele internetsites tegenkomt, is: "nadenken over het eigen handelen om zwakke punten te verbeteren en sterke punten beter naar voren te laten komen".

Als grootste gemene deler kan geformuleerd worden: **reflecteren is nadenken over het eigen functioneren om dit te verbeteren.**

De reflectieliteratuur biedt overigens geen duidelijkheid over de denkactiviteiten die deel uitmaken van het reflectieproces (Mansvelter-Longayroux, 2006). In de praktijk blijken er dan ook grote verschillen te bestaan in de manieren waarop reflectie wordt opgevat. En wordt beoordeeld! (Pauw, 2007; Ward, 2009). In het onderwijs krijgt reflectie vaak de vorm van schrijfopdrachten of formulieren waarop schriftelijk antwoord moet worden gegeven op vragen als 'Beschrijf hoe je de opdracht hebt uitgevoerd en wat je ervan hebt geleerd'. Of: 'Wat gaat goed?', 'Wat kan anders en beter?' en 'Hoe ga je hieraan werken, wie of wat heb je hiervoor nodig en wat wil je bereiken?'

Specifiek in het kader van loopbaanontwikkeling heeft Kuijpers (2003:27) loopbaanreflectie omschreven als: "beschouwing van capaciteiten en motivatie die van belang zijn voor de loopbaan. Het gaat hier om het reflecteren op aanwezige werkcompetenties en persoonlijke waarden. Een kenmerkende vraag is: 'Wat kan en wil ik?'" Oorspronkelijk lag het accent hierbij op de sterke en zwakke kanten, de laatste tijd komt het meer te liggen op het ontdekken van persoonlijke waarden en werkelijke interesses. Zelfreflectie speelt hierbij een belangrijke rol.

Reflectiedwang

In onderwijskringen, met name in en rond het beroepsonderwijs, bestaat brede consensus over de opvatting dat het goed of zelfs noodzakelijk is dat leerlingen en studenten reflecteren. Wanneer men bijvoorbeeld de 450 pagina's proceedings van de Onderwijs Research Dagen doorbladert (Jochems e.a., 2008), komt men 110 maal 'reflectie' tegen, steeds in positieve zin, als iets wat bevorderd moet worden. Onderwijsbegeleiders en docenten lijken soms wel te geloven dat lerenden niets leren, als ze niet expliciet maken, wat ze geleerd hebben.

Reflectie wordt niet alleen aanbevolen door wetenschappers, het wordt ook formeel geëist door regelgeving. In het Nederlandse hoger beroepsonderwijs gelden tien algemene hbo-competenties, waarvan één gaat over methodisch en reflectief denken en handelen. Daarnaast zijn er twee generieke domeincompetenties, die gelden voor ieder hbo domein. Eén daarvan betreft de 'Zelfsturende competentie'. Deze impliceert onder meer, dat studenten moeten "*nadenken en reflecteren over en verantwoording nemen voor eigen handelen wat wijst op betrokkenheid en kritische zelfbeoordeling*". (Driessen, 2009:45). Opmerkelijk is dat de zogenaamde Dublin descriptoren, die op Europees niveau een algemene omschrijving geven van het niveau van bachelors en masters, geen melding maken van reflectie of zelfsturing.

Studenten worden vrijwel vanaf de eerste dag dat zij aan hun studie beginnen, op velerlei manieren verplicht tot reflectie (Meijers, 2008). Zeker ook op het gebied van keuzebegeleiding en studieloopbaanontwikkeling speelt reflectie een belangrijke rol. De vijf loopbaancompetenties van Kuijpers (zie bijv. Kuijpers & Meijers, 2009) bieden een veelgebruikt, richtinggevend begrippenkader. De vijf competenties zijn kwaliteitsreflectie, motievenreflectie, werkexploratie, loopbaansturing en netwerken. Twee van de vijf gaan dus expliciet en één (loopbaansturing) impliciet over reflectie. Bakker, Nijman en Den Boer (2007) schetsen een ideaal model van loopbaanoriëntatie en -begeleiding. Op de twee bladzijden waarmee ze hun model beschrijven, gebruiken zij het woord reflectie veertien maal. In dit model is sprake van 'reflectie bij elke activiteit'. Wekelijks vindt klassikale reflectie plaats. De leerlingen moeten, via de uitkomsten van reflectie, richting geven aan hun handelen en ontwikkeling.

De vijf loopbaancompetenties van Kuijpers en de richtlijnen van Bakker, Nijman en Den Boer zijn in het mbo even gangbaar als in het hbo. Ook hier wordt reflectie formeel geëist. Het brondocument Leren, Loopbaan en Burgerschap van het Gemeenschappelijk procesmanagement Competentiegericht beroepsonderwijs (2007) beschrijft in termen van kerntaken en werkprocessen de niet-vakspecifieke kwalificatie-eisen voor het middelbaar beroepsonderwijs. Het is voor alle startende mbo-deelnemers vanaf het schooljaar 2007-2008 een verplicht onderdeel van opleiding en examinering. Kerntaak 2 is voor een belangrijk deel ontleend aan het onderzoek

van Meijers, Kuijpers & Bakker (2006) en is “Stuurt de eigen loopbaan”. Het eerste van drie werkprocessen bij deze kerntaak is: “Reflecteert op eigen kwaliteiten en motieven.” In de beschrijving staat onder meer: “Hij doet regelmatig zelfonderzoek en reflecteert, al dan niet met behulp van derden op zijn eigen kwaliteiten. . . . Hij vergelijkt persoonlijke kwaliteiten en eigen waarden - dat wat werkelijk belangrijk is voor hem - en eisen en waarden van gewenst werk met elkaar. Hij gebruikt de uitkomsten van die vergelijking om weloverwogen keuzen te maken over verder te zetten stappen. Hij onderzoekt de gevolgen van zijn keuzen en onderneemt acties om tot een passende match tussen wensen en (arbeids)mogelijkheden te komen. . . . Het vraagt om bewustwording en het resulteert in de ontwikkeling van een eigen arbeidsidentiteit.” (o.c.: 10)

Ook in het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs moet de leerling er tegenwoordig aan geloven. De preambule vmbo bevat zes onderwijsdoelen, die voor alle vakken, leerwegen en sectoren in het vmbo gelden. Twee van de doelen gaan over leren reflecteren, namelijk op het leer- en werkproces en op de toekomst. “Door te reflecteren op het eigen cognitief en emotioneel functioneren, leert de leerling zicht te krijgen op en sturing te geven aan het eigen leer- en werkproces.” Onder meer “leert hij op doordachte wijze keuzeprobleem op te lossen” en “op basis van argumenten tot een eigen standpunt te komen” (Driessen, 2009:42).

Wat begon als gewenst kenmerk voor hoogopgeleide, op hoog niveau functionerende professionals (Schön, 1983; Giddens, 1991; Kuijpers, 2003) is dus in Nederland in nauwelijks tien jaar tijd een eis geworden aan hbo-studenten, vervolgens mbo-deelnemers en tenslotte (?) leerlingen in het vmbo. Bij de laatstgenoemde groep gaat het om kinderen en pubers, doorgaans beneden de 16 jaar en van gemiddeld of beneden gemiddeld aanlegniveau. Op alle niveaus van het beroepsonderwijs is nu dus sprake van ‘reflectiedwang’ (Meijers, 2008). Een vraag die zich oproept is of bij dit snelle invoeringsproces door de verantwoordelijken zelf wel voldoende reflectie is gepleegd! En een andere vraag, waar ook de commissie Dijsselbloem geen antwoord op geeft, is hoe de sturing van dit soort processen in het onderwijs al dan niet plaatsvindt.

Reflectie roept weerstand op en gaat velen boven de pet

Lerenden hebben in groten getale een hekel aan reflectie (Meijers, 2008). Het lijkt aannemelijk dat de sterke, nog toenemende ontevredenheid van leerlingen en studenten over studieloopbaanbegeleiding (Luken, 2009) te maken heeft met de hekel aan reflectie. Volgens Kuijpers en Meijers (2009) is daar zelfs bewijs voor.

Uit een literatuuronderzoek (Luken, 2008) waarin recent hersenonderzoek en research over iets minder recente ontwikkelingstheorieën wordt samengebracht, kan de conclusie getrokken worden dat reflectie voor de meeste jongeren (vooral die van het mannelijk geslacht) en jong volwassenen te moeilijk zal zijn. Zie ook de bijdragen van Lisette van Baars en Joep Verhaar in dit boek. De belangrijkste problemen zijn:

- De invloed van de sociale omgeving is groot. Daarom zal veel van het denken niet ‘eigen’ en zelfstandig zijn.
- Het is voor de meesten in de aangegeven groep moeilijk om overzicht te krijgen over complexiteit. Hiervoor ontbreken een uitontwikkelde prefrontale cortex en snelle verbindingen tussen de verschillende delen van het brein. Het gaat hierbij bijvoorbeeld om:
 - overzicht krijgen over alternatieven en hun voors en tegens
 - verleden, heden en toekomst overzien
 - tegenstellingen binnen de eigen persoon overbruggen
 - theorie, praktijk en zichzelf aan elkaar relateren (wat door sommigen gezien wordt als de kern van reflectie)
 - denken en voelen met elkaar in verband brengen
 - verschillende perspectieven (bijvoorbeeld van binnenuit en van buitenaf) met elkaar afwisselen
 - multicausaal denken

Overigens zijn de individuele verschillen groot. Bij reflectieopdrachten wordt daar zelden of nooit rekening mee gehouden.

Dat het inderdaad vaak mis gaat, blijkt uit talloze publicaties. “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.” Zij missen adequate reflectiemodellen en leggen geen verbinding met het theorieonderwijs (Kinkhorst, 2002:36). Uit kwalitatief onderzoek concluderen Kuijpers en Meijers (2009:7) “dat studenten nauwelijks weten wat reflecteren precies is: zij leggen geen verbinding tussen de leerstof en zichzelf.” Of in de woorden van Meijers (2008:21): “Veel studenten leggen bij reflecteren niet de verbinding met zichzelf, terwijl onderwijsactiviteiten die geassocieerd worden met reflecteren niet serieus genomen worden en ervaren worden als een ‘verplicht nummer’. Op de toegenomen reflectiedwang reageren vele studenten op dezelfde wijze als op de rest van het curriculum: zij trachten met zo min mogelijk inspanning te overleven ... Docenten reageren vervolgens op dit studentengedrag door de gewenste reflectie af te dwingen via de inzet van instrumenten als ‘reflectiewijzers’ en portfolio’s.”

Pauw (2007) vertelt dat reflecteren in het begin van deze eeuw een hype werd en dat aan de Pabo waar zij werkte en een promotieonderzoek uitvoerde, in het schooljaar 2002-2003 dagreflecties werden ingevoerd. In juni 2004 grepen de studenten hun diploma-uitreiking aan om hun onmin kenbaar te maken. Zij maakten een kunstwerk met allerlei reflectoren voor de fiets en gaven het de titel: ‘Wij zijn hier uitgerefecteerd!’ Met een groot uitroepteken. “Het reflecteren kwam ze de neus uit, ze hadden hun buik er vol van...” (o.c.:17). Volgens Pauw bevatten de reflectieverslagen van de studenten heel

weinig reflectieve momenten en er is dan ook nauwelijks sprake van enige leeropbrengst. Uit onvrede met en verbazing over de wijze waarop studenten hun reflectieverlagen schreven, ontwikkelde zij een didactiek voor het schrijven van reflectieverlagen en probeerde deze uit. Over de resultaten straks meer.

Ook voor de docenten zelf blijkt reflecteren moeilijk. Gulikers (2008) constateert bijvoorbeeld dat docenten/assessoren in mbo en hbo heel verschillende opvattingen hebben over competentiegericht beoordelen en zich daar niet van bewust zijn. Zij kunnen hun assessments en de ideeën hierachter vaak moeilijk expliciet maken. *“Kritische reflectie op hun eigen beoordelingspraktijk en de kwaliteit daarvan blijkt erg moeilijk.”* (o.c.: 18) Van Eekelen (2005) deed in het kader van haar promotie onderzoek naar het leren van docenten in het voortgezet en hoger onderwijs door middel van elektronische dagboeken, semige-structureerde interviews, observaties en vragenlijsten. Eén van haar conclusies is dat vigerende leertheorieën en -modellen zijn gebaseerd op een visie die niet overeenstemt met de feiten. De visie houdt onder meer in, dat leren een zelfgestuurd, cyclisch proces is, waarin reflectie een grote rol speelt. De feiten zijn volgens haar onderzoek dat leren spontaan, niet-lineair, niet-cyclisch en ‘toevallig’ plaatsvindt. Leraren sturen hun leerproces niet. Reflecteren speelt bij het leren van docenten geen aantoonbare rol. Dit in tegenstelling tot ongeplande interacties met collega’s en leerlingen/studenten. Volgens Van Eekelen kunnen docenten niet voldoen aan het ideaalbeeld dat de modellen hen voorhouden. Zij stelt de vraag waarom de modellen dan nog steeds richtinggevend zijn, tegen de bewijzen in die niet alleen uit haar eigen onderzoek komen, maar ook uit de neuropsychologie en culturele antropologie. Haar antwoord: *“Waarschijnlijk, omdat de idealen van een lerende, die zelf vormgeeft aan zijn eigen leerprocessen, passen binnen het huidige liberaal maatschappelijke ideaal van het autonome individu dat zelf en zelfstandig zijn keuzes maakt.”* (o.c.: 141).

Mansvelder-Longayroux (2006) voerde een promotieonderzoek uit waarin zij diepgaand de ontwikkelingsportfolio’s onderzocht bij 21 docenten-in-opleiding tijdens hun postdoctorale lerarenopleiding. Het stimuleren van reflectie op het leerproces door middel van het portfolio staat in deze opleiding centraal met als doel verdere professionele ontwikkeling. Zij concludeert uit haar onderzoek dat in de portfolio’s van de docenten-in-opleiding voornamelijk vormen van de leeractiviteiten ‘herinneren’ en ‘evalueren’ voorkomen (wat gebeurde er hoe vond ik dat?) Verwerking van ervaringen door middel van de begripgerichte leeractiviteiten ‘analyseren’, ‘kritisch verwerken’, ‘diagnostiseren’ of ‘reflecteren’ vindt echter weinig plaats. Het doel (dat het werken aan het portfolio daadwerkelijk een leerproces op gang brengt) wordt niet bereikt. Daarvoor is het volgens Mansvelder-Longayroux namelijk nodig dat de docenten-in-opleiding een uitgebreid patroon van leeractiviteiten doorlopen waarbij

zij volgend op de leeractiviteiten ‘herinneren’ en ‘evalueren’ ook begripsgerichte leeractiviteiten ondernemen.

Stokking e.a. (2004) voerden inhoudsanalyses uit op 18 protocollen van gesprekken die plaatsvonden in het kader van de formatieve beoordeling van portfolio's. Dit in het kader van de bacheloropleiding Onderwijskunde aan de Universiteit Utrecht, waar reflecteren een van de academische vaardigheden is, die expliciet is opgenomen in de eindtermen van de opleiding. De uitkomsten gaan in dezelfde richting als die van Mansvelter-Longayroux. De topdrie van ‘activiteiten’ (hier de denkhandelingen waaruit de reflectie bestaat) was (1) beschrijven, (2) evalueren en (3) motiveren in de zin van verklaren. Ruim een derde deel van alle uitingen is puur beschrijvend van aard. Analyseren kwam nauwelijks voor. Wat betreft de onderwerpen waar de gesprekken over gingen: slechts 16% ging over criteria, ontwikkeling en verwachtingen, de onderwerpen die volgens de auteurs als reflectief kunnen worden aangemerkt. De studenten spreken vooral over hun ervaringen, aanpakken en competenties.

De conclusie is onontkoombaar, dat de meeste leerlingen en studenten een hekel hebben aan reflecteren. Zij reflecteren niet goed. Het lijkt erop dat docenten het meestal niet veel beter doen. De waarschijnlijkste oorzaak is, dat zij het gewoon niet kunnen. De volgende vraag is dan: in hoeverre is het te leren?

Is reflecteren te leren?

Op deze vraag stellen optimisten, dat het menselijk brein ‘plastisch’ is. Het past zich snel aan aan wat nodig is in nieuwe omstandigheden. Het is logisch dat velen nog niet kunnen reflecteren, omdat men nog niet de kans heeft gekregen om het te leren. Immers, nog vrijwel nergens is een hiervoor adequate leeromgeving gecreëerd (Meijers, Kuijpers & Bakker, 2006). Zodra dit wel zo is, zal men het volgens de optimisten leren. Pessimisten zullen stellen, dat de plasticiteit van het brein op allerlei functies betrekking kan hebben, maar niet op het biologisch bepaalde tempo van de ontwikkeling van de structuren. Bij bijvoorbeeld de hoofdverbindingen tussen hersendelen of bij de verhouding tussen witte en grijze materie zal het volgens hen meer gaan om leeftijdgebonden rijpheid (zie ook de bijdrage van Joep Verhaar in dit boek). Pessimisten zullen ook wijzen op experimenten die door Piaget en zijn school zijn uitgevoerd. Daaruit blijkt dat de ontwikkeling bij kinderen door training dikwijls wel bespoedigd kan worden, maar dat de voorsprong ten opzichte van niet-getrainde kinderen vaak snel weer verdwijnt. Het leren kan dan namelijk berusten op het toepassen van ‘trucs’, terwijl de onderliggende denkprocessen zich nog niet ontwikkeld hebben (Verhofstadt-Denève e.a., 1995). Te vroeg leren (bijvoorbeeld baby's leren tellen of kleuters leren lezen) kan uiteindelijk zelfs een negatief effect hebben. Hoewel het bij adolescenten en jong volwassenen om een andere leeftijdsgroep en andere leerprocessen gaat, roept dit de vraag op of het zinloos of zelfs schadelijk zou kunnen zijn om

te vroeg een beroep te doen op zelfsturing of reflectie.

Wie staan sterker, de optimisten of de pessimisten? In de praktijk vallen er uit de mond van studenten en docenten, naast negatieve verhalen best ook positieve geluiden op te tekenen over reflectie en de leerbaarheid ervan. En ook in de literatuur (Korthagen, 2002; Ward, 2009). Korthagen heeft de ervaring dat begeleiders 'even door een bocht moeten' als het gaat om kernreflectie, maar dat ze het niet al te moeilijk vinden. Welke feiten bestaan er, naast subjectieve beoordelingen van betrokkenen, op het gebied van leren reflecteren?

De stelling dat leerlingen leren reflecteren, zodra er een adequate leeromgeving is gecreëerd, vindt enige bevestiging bij Kuijpers en Meijers (2009). Zij voerden een vragenlijstonderzoek uit rond loopbaanleren, waaraan 4800 hbo-studenten en 371 studieloopbaanbegeleiders deelnamen. Een vergelijkbaar onderzoek deden zij eerder in het (v)mbo. In beide gevallen vonden zij onder meer dat studenten meer reflecteren naarmate er meer sprake is van een vraag- en praktijkgerichte leeromgeving en van een dialoog (dus van een gesprek met studieloopbaanbegeleiders waarin de student een duidelijke eigen inbreng heeft). Hierbij moet wel aangetekend worden, dat het bij de reflectiemeting ging om antwoorden op vragen als "Ik denk na over waar ik echt goed in wil worden". De kwaliteit van de reflecties is niet onderzocht. In feite zou het zelfs kunnen gaan om piekeren of rumineren (zie hierna in paragraaf 10).

Zoals in de voorgaande paragraaf vermeld, ontwikkelde Pauw (2007) een didactiek voor het schrijven van reflectieverslagen en probeerde deze uit. Om het effect te bepalen vergeleek zij reflectieverslagen die 38 Pabo-studenten vóór de leerervaring hadden geschreven met verslagen daarna. Positief is dat de latere verslagen meer reflectieve momenten bevatten en dat de studenten meer blijk gaven van inzichten in/over zichzelf en in/over hun leerlingen. In de verslagen vóór de leerervaring ontbraken dergelijke inzichten vrijwel geheel. Negatief is dat verbreding en verdieping van de reflectie volgens Pauw ook in de latere verslagen nog onvoldoende plaatsvindt. Daarvoor ontbreken de perspectiefwisselingen die nodig zijn om 'met andere ogen' naar ervaringen te kijken.

Aukes (2008) bevestigde in zijn promotieonderzoek de hypothese dat de groei van het reflectievermogen van eerstejaarsstudenten medicijnen (gemeten met een zelfbeoordelingsvragenlijst) in een gericht ervaringslerenprogramma sterker is dan van studenten in een standaard onderwijsprogramma.

Uit het promotieonderzoek van Nelck-da Silva Rosa en Schlundt Bodien (2004) onder scholieren in het voortgezet onderwijs blijkt echter een negatief effect. Bij jongens althans leidde een vrij lang en intensief programma ter bevordering van reflectie over literatuur tot verminderde reflectiecapaciteit! Tevens werd in dit onderzoek geen relatie gevonden tussen reflectiecapaciteit en stadium van ego-ontwikkeling. Bij dat

laatste gaat het onder andere over het vermogen om zelfstandige besluiten te nemen. Ansems (2009) rapporteert over een kwalitatief onderzoek bij vier deelnemers aan de European Master in Special Education Needs. Gedurende zes weken maakten zij als 'critical friends' gebruik van een online forum waarbij reflecties werden uitgewisseld. Dit alles begeleid door een 'tutor', die participeerde met het doel diepere reflectieniveaus te bevorderen. De verwachting was dat de diepgang van de reflecties door de uitwisseling en begeleiding zou toenemen. Diepgang was hierbij geoperationaliseerd met behulp van de zes lagen die Korthagen (2002) onderscheidt: omgeving, gedrag, bekwaamheden, overtuigingen, identiteit en betrokkenheid of kern. De uitwisseling tussen studenten en tutor en een interview na afloop werden uitgebreid vastgelegd en vervolgens kwantitatief en kwalitatief geanalyseerd. Conclusie: er werden een aantal als positief gewaardeerde resultaten behaald, bijvoorbeeld dat de studenten meer gingen nadenken en dat er sprake was van kennistoename. Tegen de verwachting in is er echter geen enkel verschil in reflectieniveau gevonden. Er was geen sprake van reflecties op de diepere niveaus die nodig worden geacht voor een master opleiding. "The actions in this online forum did not support the process of becoming critical reflective practioners." (Ansems, 2009:88).

De bevindingen rond de vraag in hoeverre jongeren kunnen leren reflecteren zijn dus enigszins wisselend, maar bepaald niet rooskleurig. Het lijkt aannemelijk dat in een gunstige leeromgeving reflectie althans in kwantiteit kan toenemen, zeker in de iets oudere en hoger opgeleide doelgroepen. Het bevorderen van de kwaliteit van reflecties lijkt echter nog een stuk moeilijker. De resultaten zijn op dit punt niet bemoedigend. Helaas wordt reflectie pas werkelijk betekenisvol en effectief als aan kwaliteitseisen is voldaan... (Vos & Vlas, 2000; Korthagen, 2002).

Reflectie leidt niet tot de beoogde resultaten

In het voorafgaande is reeds besproken, dat reflectie lang niet altijd leidt tot de verwachte leeropbrengsten. In deze paragraaf concentreren we ons op de context van loopbaanleren. In theorie zou reflectie moeten leiden tot meer of betere leermotivatie, arbeidsidentiteit en keuzezekerheid en tot minder uitval. Kuijpers en Meijers (2009) stelden dit in hun eerdergenoemde onderzoek in het hbo als hypothese. Vanuit de theorie is dat logisch, naar vanuit eerder gevonden feiten is het eigenlijk opmerkelijk dat deze hypothese gesteld werd. De oorsprong van de vijf loopbaancompetenties ligt in het promotieonderzoek van Kuijpers (2003), waarin onder meer 1591 werknemers op minimaal hbo niveau een vragenlijst invulden. In het onderzoek bleek er eigenlijk "geen basis te bestaan om te spreken van loopbaancompetenties" (o.c.:202). Tevens werden er geen, of in enkele gevallen zelfs negatieve relaties gevonden tussen reflectie en loopbaansucces. In het onderzoek van Meijers, Kuijpers & Bakker (2006) in het vmbo

en mbo zijn evenmin significante correlaties gevonden van reflectie met leermotivatie en uitvaldreiging. Er werd zelfs een significant *negatieve* correlatie gevonden tussen loopbaanreflectie en arbeidsidentiteit. Met andere woorden: hoe meer reflectie des te minder arbeidsidentiteit en omgekeerd.

Ook in het recentere onderzoek onder 4800 hbo-studenten (Kuijpers en Meijers, 2009) kon de hypothese niet bevestigd worden. De auteurs concluderen: “*Loopbaanreflectie draagt positief bij aan uitvaldreiging, draagt niet bij aan leermotivatie, en draagt negatief bij aan arbeidsidentiteit en keuzezekerheid. Dus: studenten die méér reflecteren over hun loopbaan overwegen vaker om hun opleiding voortijdig te staken; ze beschikken over een minder ontwikkelde arbeidsidentiteit en ze zijn ook minder zeker van de keuzes die ze voor hun huidige opleiding hebben gemaakt, dan studenten die minder reflecteren.*” (o.c.:56)

Uit correlatieve onderzoek zoals bovenstaand moet men niet te snel conclusies trekken. Immers, wat oorzaak is en wat gevolg, is niet zichtbaar in de correlaties. Niettemin kan gesproken worden van een contra-indicatie voor de effectiviteit van reflectie, zoals dit nu in het onderwijs vorm heeft gekregen.

De hypothese is in ieder geval stelselmatig niet bevestigd. Normaal gesproken is het dan tijd om de theorie te herzien. Of gaat het om een ideologie in plaats van een theorie? Wellicht een teken is dat de passages over loopbaanleren in het brondocument Leren, Loopbaan en Burgerschap (zie paragraaf 3) slechts gebaseerd lijken te zijn op het theoretische/ideologische deel van Meijers, Kuijpers en Bakker (2006), zonder merkbare rol voor het empirische deel van het rapport en de daarin gerapporteerde contraire feiten.

Nadenken leidt vaak tot slechtere keuzen

Enige tijd geleden verzuchtte Doekle Terpstra, voorzitter van de HBO-raad: “*Veel studenten stoppen al binnen een week. Dan denk je: hadden die niet wat beter over hun studiekeuze kunnen nadenken?*” (Nieuwsbrief ScienceGuide - november 2008, nummer 28). Er is een wijdverspreid geloof, dat je door goed na te denken de kans op verkeerde keuzen verkleint. Reflecteren beoogt niet alleen, zoals we in de voorgaande paragraaf zagen, meer keuzezekerheid, maar ook betere keuzen (Kuijpers, 2003). Hoe gefundeerd is het geloof dat nadenken inderdaad tot betere keuzen leidt? Een toenemend aantal onderzoeksresultaten wijst op de mogelijkheid dat reflectie de kwaliteit van keuzen in veel gevallen juist negatief kan beïnvloeden.

Dijksterhuis (2008) biedt in zijn bestseller “Het slimme onbewuste” een overzicht van een behoorlijk aantal experimenten, die door hemzelf en door anderen werden uitgevoerd. In veel gevallen blijkt dat proefpersonen die de opdracht krijgen na te denken over een keuze, minder goede keuzen maken dan proefpersonen die op hun gevoel moeten kiezen of die niet de gelegenheid krijgen om na te denken. Dijksterhuis noemt experimenten op het gebied van het kiezen van appartementen, auto's,

jam, posters, enzovoort. Er bestaat ook een duidelijk voorbeeld op het gebied van loopbaanontwikkeling.

Dit voorbeeld is al wat ouder en betreft een zorgvuldig opgezet experiment van Wilson en Schooler (1991). Aan dit experiment in de Verenigde Staten namen 243 net gestarte psychologiestudenten deel. Zij kregen informatie over een aantal keuzevakken. Het ging om een realistische situatie, in de zin dat ze in werkelijkheid ook uit deze vakken moesten kiezen. De groep werd ingedeeld in drie experimentele condities. Groep A kreeg een opdracht die nadenken impliceert. De studenten in deze groep moesten per stukje informatie aangeven of dit de kans vergrootte of verkleinde dat hij of zij het betreffende vak zou kiezen. Groep B moest, terwijl de informatie gelezen werd, nadenken over de redenen waarom hij of zij de cursus wel of niet zou willen. Naderhand moesten ze deze redenen opschrijven. Groep C kreeg alleen de instructie om de informatie zorgvuldig te lezen en moest vervolgens een vragenlijst invullen over niet direct gerelateerde onderwerpen.

Een eerste bevinding was dat er tussen de drie groepen geen verschil was in de hoeveelheid informatie die onthouden werd. Echter: groep C onthield meer van de *belangrijke* informatie (belangrijkheid was beoordeeld door docenten).

Een tweede resultaat was dat de beoordelingen van de aantrekkelijkheid van vakken in groep A en B minder spreiding vertoonden dan in groep C. Vrij vertaald: door na te denken over de beoordeling of de redenen daarvoor kruipt de aantrekkelijkheid van alternatieven naar elkaar toe. Het wordt dan moeilijker om onderscheid te maken.

Een derde en belangrijkste conclusie was, dat de studenten in groep C vaker vakken kozen waarvan studenten in eerdere jaren zeiden dat het de beste vakken waren. Zij gingen ook relatief vaak door in die vakken. Met andere woorden: zij maakten betere keuzen.

Geheel onomstreden zijn de genoemde experimenten niet, omdat het niet altijd blijkt te lukken om ze te repliceren. Duidelijk is, dat als het om eenvoudige keuzeproblemen gaat (bijvoorbeeld ovenwantsen kiezen) bewust denken wel tot betere keuzen kan leiden (Dijksterhuis, 2008; Moss, 2008). Maar ook bij ingewikkelde beslissingen zijn de resultaten niet altijd eenduidig. Newell, Wong, & Cheung (2009) doen bijvoorbeeld verslag van vier experimenten waarbij proefpersonen onder verschillende condities objecten (appartementen of auto's) moesten kiezen. Hun resultaten bieden geen bevestiging van de bevindingen van Dijksterhuis en Wilson & Schooler, maar ook geen falsificatie. Wel lijkt het 'recency effect' wat sterker in de groep die afgeleid was ter voorkoming van bewust nadenken. Beslissingen worden in het algemeen buitenproportioneel beïnvloed door de meest recent ontvangen informatie, maar dat lijkt des te sterker het geval te zijn als je het bewuste denken hindert. Als de recentste informatie niet representatief is voor alle informatie, kan dit leiden tot slechtere keuzen. Ook lijkt

‘polarisatie’ van het geheugen (over aantrekkelijke alternatieven positieve informatie beter onthouden dan negatieve en over onaantrekkelijke alternatieven juist negatieve informatie beter onthouden) sterker in de afgeleide groep, vergelijkbaar met wat Dijksterhuis vond. Dit heeft op zich geen invloed op de kwaliteit van de keuzen, maar maakt het kiezen wel makkelijker.

Andere voorbeelden van negatieve invloed van het bewuste denken

Niet alleen bij het maken van keuzen, maar ook in diverse andere situaties blijkt inschakeling van het bewuste brein tot slechtere prestaties te leiden. Hier zijn enkele voorbeelden, ontleend aan Dijksterhuis (2008), Moss (2008) en Schooler, Ariely & Loewenstein (2003):

- Het beoordelen van de eerlijkheid van bekentenissen. Proefpersonen die slechts 5 seconden naar filmpjes van bekentenissen konden kijken en proefpersonen die de hele bekentenis konden zien, maar tegelijkertijd werden afgeleid door een moeilijke taak, beoordeelden de eerlijkheid van bekentenissen beter dan proefpersonen die de hele film rustig konden bekijken en erover konden of moesten nadenken.
- Het beoordelen van Olympische duiken. De beoordelingen van proefpersonen die redenen voor hun oordeel moesten geven, weken sterker af van de beoordelingen door experts.
- Het beoordelen van relaties. Studenten die puur op hun gevoel aangaven hoe tevreden zij waren over hun liefdesrelaties, bleken de toekomst van de relatie beter te voorspellen dan studenten die redenen moesten geven waarom de relatie was zoals die was.
- Consistent beoordelen van Chinese tekens. De groep die werd aangemoedigd om na te denken en argumenten te gebruiken, gaf - toen de beoordeling na een tijdje moest worden overgedaan - relatief vaak andere beoordelingen, terwijl de groep die was aangemoedigd om de intuïtie te gebruiken, vaker dezelfde beoordelingen gaf.
- Het onthouden welke wijn je gedronken hebt. Wanneer men de smaak in woorden moet gieten, onthoudt men deze minder goed. N.B. wijnkenners hebben daar geen last van.
- Het organiseren en onthouden van persoonsbeschrijvingen.
- Gezichten herkennen.
- Creativiteit bij het verzinnen van namen voor nieuwe vormen van pasta.

Waarom nadenken tot slechtere keuzen en prestaties kan leiden

Een algemene verklaring is dat het bewuste denken slechts een miniem deel van de capaciteit van ons brein betreft. Onbewuste processen hebben een veel grotere

capaciteit. Volgens Dijksterhuis (2008) kunnen we onbewust 200.000 keer zo veel verwerken als bewust. Het bewustzijn werkt serieel, terwijl het onbewuste brein met allerlei parallelle processen werkt. Het bewuste brein moet zich noodgedwongen beperken tot een paar aspecten, waarbij altijd een zekere willekeur optreedt. Een andere algemene verklaring zou kunnen zijn, dat het bewuste denken geneigd is logica te gebruiken, ook voor vragen, paradoxen of dilemma's die niet met logisch denken te beantwoorden zijn. Eén van de gevolgen kan zijn dat om toch tot een oplossing te komen inconsistente informatie wordt 'weggedrukt', waardoor de uiteindelijke keuze op een vervormde voorstelling is gebaseerd.

Gaissmaier, Schooler en Mata (2008) denken dat afleiding voor betere prestaties bij bepaalde cognitieve taken zorgt omdat je dan niet nadenkt. Afleiding belemmert het brein om naar patronen te zoeken, wat iets is wat mensen - vooral als ze veel cognitieve capaciteiten hebben - niet kunnen nalaten te doen. Mensen zoeken zelfs patronen (en besteden daar mentale resources aan) als die patronen er niet zijn en als hun verteld is dat ze er niet zijn. Gaissmaier c.s. bestrijden het bij veel leken bestaande idee dat meer informatie beter is bij beslissingen. Nijstad (2009) komt tot een vergelijkbare conclusie: als mensen niet weten wat ze willen, brengt meer informatie ze vaak alleen maar meer in verwarring. Ook als de doelen op zich wel duidelijk zijn, leidt meer informatie vaak niet tot betere beslissingen, maar uitsluitend tot meer misplaatst zelfvertrouwen over de beslissingen (Taleb, 2008).

Wilson en Schooler (1991) zelf opperen een andere verklaring voor de slechtere keuzen van de nadenkende studenten. Zij stellen dat mensen door het nadenken hun criteria veranderen. Mensen overbelichten geloofwaardig geachte aspecten en kennen minder gewicht toe aan de kanten die niet makkelijk 'te verkopen' zijn. "People change their mind about how they feel." (o.c.: 191). Of, in de woorden van Dijksterhuis (2008: 117): "Het probleem is dat veel nadenken er toe leidt dat de argumenten die verbaliseerbaar zijn, belangrijker gemaakt worden dan ze in feite zouden moeten zijn."

Mogelijk moet deze gedachte veralgemeniseerd worden. Reflecteren wordt vaak voorgesteld als een innerlijk gesprek dat de persoon heeft met zichzelf. Zie bijvoorbeeld de definitie van Vos & Vlas in paragraaf 2. De in de afgelopen decennia ontwikkelde en met succes getoetste theorie van het Dialogische Zelf biedt waarschijnlijk een meer correcte voorstelling, namelijk dat het meeste nadenken verloopt als een innerlijk gesprek dat de persoon heeft met voorstellingen van anderen (Hermans, 2006). Dit zal des te sterker het geval zijn als de persoon in een ontwikkelingsstadium verkeert, waarin deze veel belang hecht aan de verbondenheid met en goedkeuring van anderen (familie, peers, collega's). De meeste adolescenten en jong volwassenen bevinden zich in een dergelijk stadium (Luken, 2008). Het risico is dat reflecteren dan vooral de inhoud krijgt van een mentale voorbereiding op het verdedigen en verantwoorden van keuzen naar anderen toe. Dit kan het maken van echt eigen keuzen in

de weg staan.

Het laatste woord over de invloed van het bewuste denken op de kwaliteit van keuzes en andere cognitieve taken is nog niet gezegd. Persoonlijk geloof ik, vooralsnog zonder bewijs, dat het ook mogelijk zal zijn experimenten te ontwerpen die de waarde of zelfs onmisbaarheid van bewuste denkprocessen zullen kunnen aantonen. Uiteindelijk zal het vast gaan om een effectieve wisselwerking tussen bewuste en onbewuste processen. Dominantie van één van beide zal daarbij contraproductief zijn.

Risico's van reflectie: rumineren, piekeren en depressie

Depressie is hard op weg volksziekte nummer één te worden. Het gebruik van antidepressiva is tussen 1993 en 2006 ruim vervijfvoudigd. In 2006 gebruikten ongeveer een miljoen Nederlanders antidepressiva. Volgens De Lange (Trouw, 9 februari 2009) ligt een belangrijke oorzaak in het morele dictaat van de neoliberale cultuur dat het individu voorschrijft het lot in eigen hand te nemen. Hij citeert Dehue die het boek 'De depressie epidemie' schreef: "Het feit dat ieder zelf verantwoordelijk is om zichzelf tot iemand te maken die in de ogen van anderen en van zichzelf iets voorstelt, is misschien wel de depressogene factor bij uitstek." Deze paragraaf gaat over de vraag of reflectieopdrachten wellicht hieraan onbedoeld een bijdrage leveren.

'Iemand aan het denken zetten' wordt vrijwel altijd in positieve zin gebruikt, alsof het automatisch iets goeds is. Veel gedachten van mensen over zichzelf en over hun leven zijn volgens Leary (2002) echter volslagen nutteloos. In gangbaar taalgebruik noemt men het blijven hangen in nutteloze en hinderlijke denkprocessen wel piekeren. In vaktaal op het gebied van psychologie en geestelijke gezondheidszorg is de term 'rumineren' gangbaar. Onder meer in het Engels en Frans bestaan equivalenten (to ruminate, ruminer). Letterlijk staat het voor herkauwen. Van der Does & Zitman (2008:216) zien rumineren als "een specifieke vorm van op zichzelf gerichte aandacht en piekeren. Rumineren wil zeggen het zichzelf herhaaldelijk en vruchteloos moeilijk beantwoordbare vragen stellen, met name waarom-vragen (zoals 'waarom voel ik me toch zo vaak somber?', 'wat zegt het over mij dat ik almaar zo moe ben?', 'waarom gaat dit niet over?')." In de vakliteratuur (zie Roelofs & Rood, 2009) maakt men soms het onderscheid dat piekeren vooral dingen betreft die in de toekomst zouden kunnen plaatsvinden, terwijl rumineren meer gericht is op zaken die in het verleden gebeurd zijn. Een concreet voorbeeld van rumineren en piekeren is wat 'Iemand 4' (2010) schrijft: "Ik denk bijna altijd te veel na. Ik begon er denk ik gewoon grijze haren van te krijgen op mijn 18e. Ben nu 30. Ik weet ook goed dat ik het doe op dat moment maar kan er gewoon niet mee stoppen. Vooral denk ik over dingen waar ik nooit achter zal komen. Wat als het zo gaat of als het zo gaat en zal het zo gaan?...Waarom kan ik niet gewoon stoppen met me eigen dingen afvragen vraag ik me eigen af." Een ander voorbeeld is het volgende letterlijke citaat uit een brief aan mij van een cliënte met een loopbaanvraag: "Ik word soms gewoon gek van mezelf door het getob over wat ik wil en waarom ik niet gewoon blij kan zijn met mijn leven." Een probleem

is dat deze voorbeelden aardig voldoen aan de grootste gemene deler van de definities van reflecteren: nadenken over het eigen functioneren om dit te verbeteren (zie paragraaf 2). Ook de kenmerken van zelfbetrokkenheid, recursiviteit en (zij het gefrustreerde) doelgerichtheid komen in de voorbeelden terug. Ontbreekt er aan de definities van reflecteren wellicht iets belangrijks?

André (2009) heeft op basis van literatuuronderzoek en zijn ervaring als psychiater een aantal kenmerken van rumineren en reflecteren op een rijtje gezet, waarvan enkele in tabel 1 worden geresumeerd.

Rumineren	Reflecteren
Betrokken op zichzelf, kijken vanuit eigen perspectief, alleen.	Betrokken op het probleem, ook kijken vanuit een perspectief buiten zichzelf, in contact met anderen.
Gericht op fouten, vergissingen, schuldigen.	Gericht op oplossingen.
Gericht op beoordelen of veroordelen.	Gericht op begrijpen.
Globale benadering.	Analytische benadering.
Monocausale benadering.	Multicausale benadering.

Tabel 1: verschillen tussen rumineren en reflecteren (naar André, 2009:70)

Volgens André komt het vaak voor dat mensen *menen* te reflecteren, terwijl ze in feite rumineren. Misschien het belangrijkste verschil is dat, om van reflecteren te kunnen spreken, er voortgang moet zijn. Het denkproces moet niet in cirkels blijven gaan waarin het steeds op dezelfde punten terugkomt, maar moet zich ontwikkelen en uiteindelijk tot iets productiefs (een conclusie of stap) leiden en dan stoppen. Aan de in paragraaf 2 geopperde definitie zouden we dan een woord moeten toevoegen: Reflecteren is *effectief* nadenken over het eigen functioneren om dit te verbeteren.

In reflectieopdrachten wordt vaak gevraagd om stil te staan bij negatieve ervaringen, deze helder voor de geest te halen en na te denken over hoe het anders had gekund. Zie bijvoorbeeld de in paragraaf 2 genoemde omschrijving van Meijers. Volgens de Response Styles Theory (Papageorgiou & Wells, 2001; Moberly & Watkins, 2008; Roelofs & Rood, 2009) zou een dergelijke reflectieopdracht juist kunnen leiden tot rumineren en uiteindelijk depressie.

Roelofs en Rood (2009) baseren zich op een literatuuronderzoek, waarbij zij twee jaargangen van negen internationale literatuur databases doorzochten. Eén van hun argumenten is dat meisjes, die in de adolescentie tot in de volwassenheid veel meer

depressieve klachten rapporteren dan jongens, meer geneigd zijn om te rumineren terwijl jongens vaker kiezen voor afleiding zoeken. Het geslachtsverschil in rumineren en afleiding zoeken ontstaat in de puberteit en zou een verklaring bieden voor de geslachtsverschillen in depressie. “Aangezien het meemaken van een depressie één van de sterkste voorspellers is van het ontwikkelen van een nieuwe depressie, is het van belang om op jonge leeftijd potentiële risicofactoren (rumineren) en beschermende factoren (afleiding zoeken) voor depressie op te sporen.” (o.c.:43) Het meest zien zij in gedragsinterventies en het richten van de aandacht op het heden (‘mindfulness’). Zij merken overigens op dat afleiding zoeken niet altijd functioneel is.

Papageorgiou en Wells (2001) voerden vijf onderzoeken uit naar de oorzaak van rumineren. Zij achten hun onderzoek van belang vanwege de aangetoonde relatie van rumineren met depressie. Als centrale factor komen zij uit op het geloof dat rumineren iets positiefs is. Met andere woorden: als je gelooft dat rumineren een goede strategie is om problemen op te lossen, inzicht te verwerven, oorzaken en aanleidingen voor depressie te ontdekken en toekomstige fouten of falen te vermijden, dan heb je juist een grotere kans op depressie. Voor hun onderzoek ontwikkelden zij een betrouwbare en valide schaal (de ‘Positive Beliefs About Rumination Scale’). Een aantal van de vragen in deze schaal lijken wel over reflectie te gaan. Bijvoorbeeld “Ruminating about the past helps me work out how things could have been done better.” De auteurs conceptualiseren rumineren uiteindelijk als een serie gecoördineerde verwerkingsprocessen gericht op zelfregulatie. Dit lijkt wel enigszins op sommige definities van reflectie. Maar volgens Papageorgiou en Wells gaat het om een ineffektieve coping strategie. Als het onderscheid tussen reflecteren en rumineren inderdaad niet helder is dan zou reflectieonderwijs onbedoeld kunnen leiden tot een positief geloof over rumineren en uiteindelijk tot depressie.

Moberly en Watkins (2008) onderzochten het verband tussen rumineren en de gevolgen van stressvolle alledaagse ervaringen. Daartoe voerden zij een onderzoek uit onder 135 mensen met de ‘experience-sampling-methodology’. Met deze methode worden de proefpersonen op willekeurige momenten gedurende de dag opgepiept en moeten ze op dat moment online gegevens verstrekken over hun ervaringen. Mensen die geneigd zijn tot rumineren, blijken in dit onderzoek meer negatieve ervaringen te hebben en zich daar ook slechter bij te voelen.

Roussis & Wells (2008) citeren onderzoek waaruit blijkt dat piekeren (‘worrying’) het nare gevoel vermindert, dat opgeroepen wordt als men zich komende vervelende gebeurtenissen voorstelt. Het verminderde angstgevoel bekrachtigt en continueert het piekeren. Piekeren is niet leuk, maar behoedt in zekere mate voor angst die als nog erger wordt ervaren. Een ongezonde vicieuze cirkel is het resultaat. In een onderzoek onder 110 studenten stelden Roussis & Wells vast dat studenten die deze strategie gebruiken, meer last hebben van stresssymptomen.

Van der Does & Zitman (2008) citeren onderzoek waaruit blijkt dat een sterke neiging tot rumineren een langere duur van depressieve episodes voorspelt en een grotere kans op terugval.

Vonk (2003) deed in Nederland onderzoek onder 3.571 deelnemers, die gedurende 17 weken internetvragenlijsten invulden en dagboeken bijhielden. Zij concludeerde onder meer: "Van belang is dat er een verschil is tussen zelfreflectie en piekeren. Zelfreflectie heeft op zichzelf geen verband met geluk; je wordt dus niet gelukkiger van zelfreflectie, maar ook niet ongelukkiger. Veel nadenken over jezelf leidt echter vaak tot piekeren, en daar word je wel ongelukkiger van." (o.c.:7) Ook interessant is dat een groep die feedback kreeg op de dagboeken, minder ging piekeren dan een groep die dagboeken schreef zonder daarop feedback te krijgen. Bovendien ervoer de groep die feedback kreeg, meer keuzevrijheid.

Elliott & Coker (2008) voerden een onderzoek uit dat wellicht het scherpst de mogelijke relaties tussen reflecteren, rumineren en levensgeluk laat zien. In hun onderzoek vulden 123 volwassenen een aantal betrouwbare en valide vragenlijsten in. Uit de door hen uitgevoerde padanalyse blijkt dat zelfreflectie een positief effect op levensgeluk kan hebben. Dit is in tegenspraak met verschillende andere onderzoeken waarbij zelfreflectie geen of zelfs een negatief effect heeft. Elliott & Coker verklaren dit, door onderscheid te maken tussen mensen die heel gelukkig zijn, en mensen die gemiddeld of minder gelukkig zijn. Bij mensen die erg gelukkig zijn, zou zelfreflectie juist een negatief effect hebben, omdat door reflectie smetjes kunnen ontstaan of opvallen in hun ideaalplaatje. Bijvoorbeeld egoïstische motieven ontdekken achter een altruïstische handeling. Het is bekend, dat te realistische (zelf)beelden negatief uitwerken (bijv. Schooler, Ariely & Loewenstein, 2003). Minder gelukkige mensen zouden juist gelukkiger kunnen worden door zelfreflectie, bijvoorbeeld omdat de reflectie hen helpt om zinvolle doelen te stellen. De padanalyse van Elliott & Coker laat echter nog iets anders zien, namelijk dat zelfreflectie tot rumineren leidt en rumineren een negatief effect heeft op levensgeluk. Dit indirecte negatieve verband tussen reflecteren en levensgeluk is nog sterker dan het directe positieve verband. Volgens de auteurs is rumineren een bijproduct van reflectie, omdat mensen ermee doorgaan, ook als het niet goed gaat. "This study suggests that although meaningful self-reflection may be beneficial . . . , the perils of self-reflection are that it may trigger self-rumination which has detrimental consequences for happiness." (o.c.: 127).

Tot slot nog iets over enkele bevindingen uit breinonderzoek. Zoals eerder (paragraaf 4) is aangegeven, bestaat er bewijs uit breinonderzoek en ontwikkelingspsychologie, dat reflecteren veel adolescenten boven de pet gaat. De veronderstelling is geopperd, dat de hersenen van jongeren zich bij reflectie of loopbaandilemma's wellicht op een 'verkeerde' locatie in het brein inspannen. De 'juiste' locatie is immers nog in aanbouw (Luken, 2008). Als dit zo is, zou een gevolg kunnen zijn, dat de ontwikkeling

van de ‘verkeerde’ locatie gestimuleerd wordt, ten koste van de ontwikkeling van de ‘juiste’ locatie. Voor deze veronderstelling bestaat geen bewijs, maar wel een mogelijke aanwijzing. Kinderen en adolescenten gebruiken andere hersengebieden dan volwassenen bij taken die te maken hebben met het begrijpen van jezelf en andere mensen (Burnett & Blakemore, 2009).

Ook de relatie tussen rumineren en depressie vindt enige steun in recent hersenonderzoek. Kross (2009) citeert bijvoorbeeld fMRI breinonderzoek, waarin proefpersonen in detail negatieve autobiografische herinneringen voor de geest moesten halen. Iets wat in reflectieopdrachten ook regelmatig gebeurt. Dit leidt tot grotere activiteit in een bepaald hersengebied (Brodmann Area 25) dat ook een belangrijke rol speelt bij depressie. Dit was het geval wanneer de persoon een ‘self-immersed’ perspectief innam, dat wil zeggen de herinnering vanuit de eerste persoon, vanuit de eigen ogen opriep. Wanneer dit vanuit een ‘self-distanced’ perspectief gebeurde (vanuit de positie van een observator van zichzelf) was BA25 veel minder actief. Bovendien blijkt een ‘self-immersed’ perspectief vooral tot opnieuw vertellen te leiden, terwijl een ‘self-distanced’ perspectief leidt tot meer actieve verwerking en nieuw inzicht. Kross’ bevindingen zouden kunnen leiden tot herformulering van reflectieopdrachten.

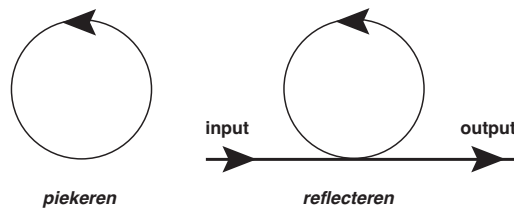
Mogelijke oorzaken van rumineren en piekeren

Slechte of te moeilijke beginvragen zijn een eerste voor de hand liggende oorzaak voor piekeren en rumineren. Deze vragen kunnen op een niveau of gebied liggen waar nadenken, hoe veel of hoe goed je het ook doet, niet tot antwoorden leidt. Om maar eens wat te noemen: met nadenken proberen te achterhalen wat je voelt of wilt. Het kan ook gebeuren dat iemand blijft nadenken over de keuze tussen twee opleidingen, omdat er een vooralsnog te moeilijke vraag onder ligt, bijvoorbeeld welke loyaliteit je moet opgeven (vader/moeder/vrienden). Überhaupt liggen onder loopbaanvragen altijd existentiële vragen. Deze kunnen de persoon confronteren met een besef van de eindigheid of nietigheid van het bestaan of met de onvermijdelijkheid van lijden. Wat je gaat doen heeft uiteindelijk te maken met wat de zin is van het leven. Nu onze cultuur en instituten op dit punt steeds minder aanreiken, komen veel mensen tot de conclusie dat het leven op zich geen zin heeft, maar dat we die zin zelf moeten maken. Wat is een geschikte leeftijd om met dergelijke vragen geconfronteerd worden en tot dergelijke conclusies te komen? Wat zijn eigenlijk de gevolgen als je jongeren stimuleert om het hele leven te overzien, als dat lukt? Zou een korte termijn perspectief, wat optimisme en enig zwart-wit denken op die leeftijd niet juist in een aantal opzichten functioneel of nodig kunnen zijn?

Denken over jezelf (wat in enkele definities terugkomt als wezenlijk element van reflectie - zie paragraaf 2) is geen effectieve weg tot zelfkennis. “One kind of introspection that can go awry is thinking about the reasons why we feel the way we do... There is considerable evidence,

that people have limited access to the reasons for their evaluations and that the process of generating reasons can have negative consequences.” (Wilson & Dunn, 2004:505). Bij de bedoelde negatieve consequenties gaat het met name om de gevolgen als mensen gaan geloven in wat ze bedacht hebben. Hier komen we in de volgende paragraaf op terug. Een ander element van sommige definities dat risico’s impliceert, is recursiviteit (denken over het denken - zie paragraaf 2). Dit leidt makkelijk tot vicieuze cirkels. Bijvoorbeeld: ‘Waarom kan ik toch niet ophouden met nadenken?’

In de vorige paragraaf is het onderzoek genoemd van Papageorgiou en Wells (2001). Zij stellen dat een positief geloof over rumineren een belangrijke oorzaak is van rumineren en een risicofactor voor depressie. Ook kwam daar een studie van Roussis & Wells (2008) aan de orde: piekeren wordt wel eens gebruikt als ongezonde strategie om minder angst te voelen. Volgens het kostelijke boekje van filosoof en psycholoog Kukla (2007) over de denkvallen waarin iemand terecht kan komen, spelen ‘onbewuste bijgeloven’ een grote rol. Iemand die bijvoorbeeld zijn tas is vergeten in de trein, blijft nadenken: Zal ie teruggevonden worden? Hoe kon ik zo stom zijn? Wat voor persoon zal hem vinden? Alsof we onbewust geloven dat het probleem erger zal worden als we er niet meer aan denken. André (2009) noemt dit ‘magisch denken’. Bij loopbaanvragen zijn er altijd belangrijke, additionele factoren die men in ogen-schouw kan nemen: de kwaliteit van de opleiding, factoren die van invloed zijn op de toekomstige arbeidsmarkt, hoe de inhoud van het beroep zich zal ontwikkelen et cetera et cetera. Elk antwoord roept weer nieuwe vragen op. Het brein kan eindeloos bezig blijven met het invullen van scenario’s of het vergeefs proberen te bereke-nen van kansen of waarden. Je komt er nooit mee klaar. Dit temeer daar het door de omgeving wordt aangemoedigd. In onze cultuur wordt veel aandacht besteed aan te weinig of te laat nadenken (vergelijk de in paragraaf 7 geciteerde uitspraak van Doekle Terpstra). Het onbewuste bijgeloof lijkt gangbaar, dat de uitkomsten beter zullen zijn, naarmate men eerder start en harder denkt. Of dat als onze keuzes niet goed uitwer-ken, dat komt omdat we niet genoeg nagedacht hebben. We kunnen, zo beredeneert Kukla overtuigend, echter ook te vroeg beginnen en te veel nadenken. De krachten die onze toekomst vormgeven, zijn oneindig complex en we zullen ons er dan ook bij moeten neerleggen dat onze beslissingen altijd op radicaal incomplete informatie zullen zijn gebaseerd.



Figuur 1: Het verschil tussen piekeren en reflecteren

Een laatste mogelijke oorzaak voor rumineren en piekeren die we hier noemen, ligt in het ontbreken van voldoende in- en output. Input bijvoorbeeld in de vorm van ervaringen, nieuwe informatie, goede vragen, ontvangen feedback enzovoort. Output in de vorm van een conclusie trekken of iets doen, bijvoorbeeld een gesprek aangaan, een mogelijkheid exploreren of een nieuwe stap zetten in de loopbaan. Voor een bevredigend reflectieproces is het belangrijk dat de omgeving input biedt. En mogelijkheden voor output. In het onderwijs is aan die laatste voorwaarde vaak niet voldaan, omdat er weinig mogelijkheden zijn voor zelfsturing (Den Boer & Bakker, 2008). De opdracht om te reflecteren suggereert dat wij ons eigen denkproces kunnen sturen. Maar in hoeverre en voor wie is dat waar? Iedereen die wel eens aan meditatie heeft gedaan, wel eens last heeft van slapeloosheid of wel eens een boek heeft gelezen over het denken, weet dat hier een mijnenveld van paradoxen ligt.

Andere risico's van reflectie: valse voorstellingen en overmoed

Eerst enkele letterlijk opgetekende uitspraken:

- “Jullie maken een leugenaar van mijn zoon.” (Ouder aan docent hbo)
- “Heb jij nog een paar leerdoelen voor me?” (Student in de trein aan andere student)
- “Deelnemers moeten elke dag van 9:00 tot 9:30 reflecteren. Op dat tijdstip krijg je er toch niets in. . . . Er wordt gehandeld in pops en portfolio's.” (Docent Sociaal Juridische Dienstverlening mbo.)
- “Ze hadden allemaal 'meester' in plaats van 'juf' geschreven. Dat kwam omdat ze het allemaal van elkaar hadden overgeschreven.” (Studente lerarenopleiding over door leerlingen ingevulde reflectieopdracht bij stage in vmbo)
- “Ik wist vaak echt niet wat ik moest opschrijven bij de vraag wat ik had geleerd van de casus van een ander. Dan moet je toch iets verzinnen en dat is best lastig, want het moet wel geloofwaardig zijn.” (Zelfde studente over eigen reflectie in hbo)
- “Het is niet de vraag of ze hier wel over na moeten denken, want dat kan niet vroeg genoeg. Het gaat erom dat studenten in hun eerste jaar de antwoorden nog niet kunnen geven.” (studieopbaanbegeleider over opdracht waarbij studenten een presentatie moeten geven over hun arbeidsidentiteit, opgetekend bij intern onderzoek Fontys - Bakker & Nobel, 2008:7)
- “Mensen geloven echt wat ze verzinnen.” (Psycholoog Van Prooijen, De Volkskrant, 16 januari 2010)

Als reactie op de reflectiedwang verzinnen, vertellen, verdedigen en herhalen studenten teksten waar ze zelf niet echt achter staan. Zij lopen hierbij het risico verkeerde, oneigen denkgewoonten te ontwikkelen en zelf in de beleden opvattingen te gaan geloven. In dat laatste geval werkt de gang van zaken de vorming van rigide, valse voorstellingen (bijvoorbeeld zelfbeelden) in de hand. Onjuiste voorstellingen zijn

een slechte basis voor loopbaanontwikkeling. Zij leiden tot doelen en keuzen die een grote kans lopen te zullen frustreren. Rigiditeit van die voorstellingen leidt tot het vasthouden aan die doelen.

Dat mensen kunnen gaan geloven in wat ze verzinnen en vertellen is onder psychologen welbekend, maar stuit daarbuiten soms nog op ongelof. Veel mensen hebben moeite om zich voor te stellen dat verdachten na een hard verhoor oprechte bekentenissen doen over misdaden die ze niet gepleegd hebben. Toch gebeurt dat regelmatig. In experimenten waarbij mensen keuzes moeten maken (bijvoorbeeld tussen panty's of koffiesmaken), verzinnen ze goed klinkende en geloofwaardige redenen, waar ze ook echt in geloven, zelfs als er feitelijk geen enkel verschil bestaat tussen de alternatieven (Wilson, 2005).

In de laatste tien jaar is veel onderzoek gedaan naar het bestaan van onbewuste meningen en de verschillen en overeenkomsten met bewuste oordelen. Onder andere deden in vele landen inmiddels miljoenen mensen mee aan impliciete associatie tests (IAT's - zie ook de bijdrage van Joep Verhaar in dit boek). Een voorbeeld van het soort bevindingen is, dat mensen vaak op onbewust niveau vooroordelen of angsten hebben ten aanzien van rassen en culturen, terwijl ze op bewust niveau zeker menen te weten dat dat niet zo is. Mensen hebben ook vooroordelen over zichzelf, bijvoorbeeld over alle dingen die zij niet kunnen of die niet bij hun persoon, geslacht of etniciteit horen. Volgens Wigboldus (2006) zijn er twee systemen aan het werk: een automatisch systeem (dat spontaan gedrag aanstuurt) en een reflectief systeem (dat over bewust, 'deliberatief' gedrag gaat). De onbewuste, impliciete attitude is niet echter of beter dan de bewuste, expliciete. Het omgekeerde is evenmin het geval. Beide systemen hebben invloed op het gedrag: *"waarneembaar gedrag dat de proefpersonen konden beheersen, werd voorspeld door hun expliciete raciale attitude terwijl meer subtiele gedragingen die ze minder of niet onder controle hadden, voorspeld werden door hun impliciete associaties."* (o.c.:445).

Het punt is dat bewust nadenken niet leidt tot een betere toegang tot de onbewuste mening. *"Sterker nog, het leidt je juist verder weg van die mening."* (Dijksterhuis, 2008:95). Door het eenzijdig benadrukken van reflectie worden we aangemoedigd om te vertrouwen op het bewuste denken. Om op basis daarvan te sturen. Dit houdt het risico in van een soort overmoed, of in de woorden van Taleb (2008) 'epistemische arrogantie'. We overschatten dan wat we bewust weten en hebben te weinig respect voor alles wat we niet bewust weten en voor alle krachten waar we geen invloed op hebben.

Reflectieopdrachten in het kader van loopbaanontwikkeling lijken nog steeds geïnspireerd op Cartesiaanse en Freudiaanse mensbeelden. Het Cartesiaanse mensbeeld gaat er van uit, dat mensen een individueel denkvermogen hebben, dat hen meester maakt over de/hun natuur en in staat stelt om rationele, eigen keuzes te maken en de toekomst te plannen en sturen. Het Freudiaanse mensbeeld gaat er van uit dat het onbewuste bewust gemaakt moet worden. Door tal van maatschappelijke en weten-

schappelijke ontwikkelingen zijn beide mensbeelden achterhaald. Mensen zijn veel minder individueel, dan Descartes dacht, en geest en lichaam zijn één (Hermans, 2001). Het denken kan niet over de natuur heersen, maar maakt deel uit van onze natuur. Reflectie kan er toe bijdragen dat mensen hun ego (de sprekende, denkende, in de linkerhersen helft van ons brein gezetelde instantie) verwarren met hun zelf (in deze opvatting de totale persoon inclusief lichaam en onbewuste inhouden). Volgens Jung leidt dit onvermijdelijk tot een hopeloze conceptuele warboel (Wilkinson, 2004). Het omgekeerde, namelijk het 'ware zelf' zoeken in de impliciete processen, is even onvruchtbaar. Wij zijn niet ons bewuste denken, noch de onbewuste processen, maar het samenspel van beide. Ons denken moet niet menen de wijsheid in pacht te hebben. Sturen en je laten sturen moeten in evenwicht zijn.

Conclusie

In dit hoofdstuk is betoogd dat leerlingen/studenten op alle niveaus van het beroeps- onderwijs te veel moeten reflecteren. Het is, ogenschijnlijk zonder veel kritische reflectie en sturing, in hoog tempo een hype geworden.

Denkprocessen kunnen allerlei vormen hebben. Zij kunnen functioneel en productief zijn, maar ook ineffectief en zelfs schadelijk. In definities en operationalisaties van reflectie en in de praktijk van reflectieopdrachten krijgen deze verschillen onvoldoende aandacht.

Er wordt teveel uitgegaan van de veronderstelling dat leerlingen/studenten al kunnen reflecteren. Of het wel zullen leren door het gewoon te doen. Goed reflecteren is echter voor veel leerlingen - en zelfs voor veel docenten - nog te moeilijk. De vraag in hoeverre het te leren is, is nog onbeslist. Op dit moment is in ieder geval nog zelden sprake van een hiervoor geschikte leeromgeving en van een weloverwogen en evidence-based didactiek. Reflecteren gebeurt in het onderwijs nu dan ook vaak op een manier, die weinig productief is en zelfs negatieve gevolgen kan hebben.

Zoals de psycholoog Frijda (1993) in zijn beroemde boek 'De emoties' heeft duidelijk gemaakt, zijn emoties signalen voor de belangen van een persoon. De hekel die veel leerlingen en studenten hebben aan reflecteren, kan betekenen dat zij het ervaren als iets wat niet in hun belang is. Misschien zijn zij onbewust bang om in een pieker- val terecht te komen en schade aan hun psychisch functioneren op te lopen. Of om afgeleid te worden van hun eigen gevoel en daardoor slechtere keuzen te maken. Er zijn gronden voor een dergelijke angst. Hun verzet is dan ook begrijpelijk en legitiem. Logisch, dat zij zichzelf dissociëren van hun reflecties.

Zolang leerlingen/studenten de opdrachten uitvoeren als corvee, zonder enige eigen betrokkenheid, zal het met de risico's wel meevallen, maar zijn er evenmin positieve effecten te verwachten. Het is dan waarschijnlijk louter tijd- en geldverlies. Wil reflectie effectief zijn, dan is de persoonlijke betrokkenheid van de student nodig en nemen

de risico's op negatieve consequenties navenant toe. Uit het voorafgaande kunnen de volgende voorwaarden worden afgeleid voor het tegelijkertijd verbeteren van de effectiviteit en het verminderen van de risico's:

- Reflecteren moet een proces zijn, dat de persoon ervaart als iets van zichzelf. Dat lukt waarschijnlijk niet als er dwang in het spel is.
- Waarschijnlijk lukt reflecteren jongeren ook niet goed, als ze het op hun eentje doen. Er moet sprake zijn van feedback en dialoog (Vonk, 2003; Kuijpers & Moesker, 2006; Mittendorff e.a. 2008).
- Voorwaarden voor een ware dialoog zijn persoonlijk contact, vertrouwen, inleving, geduld en eerlijkheid. En dat er bijvoorbeeld momenten zijn waarin gezwegen wordt of anderszins ruimte ontstaat voor 'hittepunt' en 'poëtische argument' (Kessels, 2006). Voor een ware dialoog geldt: "Je moet in zekere zin je verstand verliezen... In de gesprekken van Socrates is dit niet-weten – de aporie, de erkenning en beleving van de eigen onwetendheid – een voorwaarde om werkelijk weten te kunnen verwerven." (o.c.:31). Geconstateerd moet worden dat de randvoorwaarden in het beroepsonderwijs, de gebruikelijke relaties tussen docenten en studenten en de aanwezige competenties van docenten vooralsnog weinig mogelijkheden bieden voor dergelijke dialogen (Mittendorff, 2008; Winters, 2008).
- Het is noodzakelijk dat er geschikte input is voor het reflectieproces en mogelijkheden voor output (zie paragraaf 11). Er moet niet alleen aandacht zijn voor het beginnen, maar ook voor het beëindigen van reflectie.
- Vragen en opdrachten voor reflectie dienen te passen bij het ontwikkelingsniveau en de individuele kenmerken en situatie van de betrokkene (zie paragraaf 4).
- Als de pessimisten (zie paragraaf 5) gelijk hebben, moeten de ambities teruggeschroefd worden. Dan gaat het erom een didactiek of pedagogiek te ontwikkelen, die zich beperkt tot het leggen van een vruchtbare basis, zodat betrokkene het reflectievermogen later voorspoedig kan ontwikkelen.
- Reflectie moet niet eenzijdig aangemoedigd worden. Het moet steeds onderdeel zijn van een cyclus. Het denken is in die cyclus zeker belangrijk. Onder meer om de intuïtie te toetsen en om consistentie te bereiken. Maar andere onderdelen van de cyclus, die andere aspecten van het functioneren betreffen, zijn even belangrijk. Eén van die onderdelen is waarnemen of observeren. Dit is onder meer nodig om de verhalen of theorieën die het denken opbouwt, van stof te voorzien en te toetsen aan de werkelijkheid. Wilson & Dunn (2004) tonen aan dat het observeren van je zelf en de reacties van andere mensen een effectievere, of in ieder geval minder moeilijke bron van zelfkennis biedt, dan nadenken over je zelf. Even belangrijk is het voelen, de intuïtie of het waar-

nemen en hanteren van signalen uit het innerlijk. En tenslotte het doen, tot actie overgaan, bijvoorbeeld op iemand afstappen of iets uitproberen. Als het denken vast zit, desnoods afleiding zoeken. Input vinden voor nieuwe cycli...

Om eventuele misverstanden te voorkomen wil ik tot slot benadrukken dat de conclusie **niet** is dat we zouden moeten ophouden met reflecteren. De conclusie is: minder, maar beter reflecteren. Laten we kind en badwater goed onderscheiden. Dit hoofdstuk wil geen pleidooi zijn voor impulsiviteit of voor het blind varen op gevoel, intuïtie of passie. Ons denken, mits met mate en in samenhang met onze andere functies gebruikt, is een mooi en noodzakelijk instrument. Onafhankelijk, kritisch denken is nodig om ons individueel en collectief te behoeden voor valkuilen en hypes. We hebben het nodig om consistente en geloofwaardige verhalen te construeren, die lijn brengen in ons leven. Reflecteren speelt een belangrijke rol bij zelfsturing. En zelfsturing (in evenwicht met je laten sturen) is essentieel, zowel voor effectief leren als voor geëmancipeerd burgerschap.

Literatuur

- André, C. (2009). *Les états d'âme: un apprentissage de la sérénité*. Paris: Odile Jacob.
- Ansems, A. (2009). Content matter among critical friends matters. In: Swet, J. van, Roosken, B., Ansems, A., Siebelink, J. & Den Hartog, L. (eds). *That's what friends are for: Critical friends in a professional learning community*, 65-94. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Aukes, L.C. (2008). *Personal Reflection in Medical Education*. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen. Groningen: University Medical Center.
- Bakker, J., Nijman, D. & Den Boer, P. (2007). *LOB in Zeeuws perspectief: Een onderzoek naar de toepassing van en ambities in de loopbaanoriëntatie- en begeleiding van onderwijsinstellingen in Zeeland*. Tilburg: IVA beleidsonderzoek en advies.
- Bakker, J. & Nobel, J. (2008). "Je kan met alle soorten problemen aankloppen." Intern tussenrapport onderzoek studieloopbaanbegeleiding. Eindhoven: Fontys.
- Burnett, S. & Blakemore, S.J. (2009). The Development of Adolescent Social Cognition. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1167: 51-56.
- Benammar, K. (2007). Reflecteren op de optimale toekomst. Afscheidslezing lectoraat, Amsterdam, 18 april 2007, internetdocument <http://www.cop.hva.nl/article-8359-nl.html>, geraadpleegd 7 januari 2009.
- Boer, P. den & Bakker, J. (2008). Loopbaanleren en de school. In Meijers, F. & Kuijpers, M. (red.). *Loopbaanontwikkeling tussen oud en nieuw leren*, 209-229. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.
- Dijksterhuis, A. (2008). *Het slimme onbewuste: Denken met gevoel*. Amsterdam: Bert Bakker.

- Does, A.J.W. van der & Zitman, F.G. (2008). Hoofdstuk 6: Stemmingsstoornissen. Uit: Vandereycken, W. & Hoogduin, C. (red.): *Handboek Psychopathologie / 1 Basisbegrippen*. Pp. 195-229. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Driessen, M. (red.) (2009). *Doorstromen en elkaar verstaan: Een contrastieve analyse van de 'competentietalen' in het beroepsonderwijs*. Ede: MBO 2010.
- Elliott, I. & Coker, S. (2008). Independent self-construal, self-reflection, and self-rumination: A path model for predicting happiness. *Australian Journal of Psychology*, Vol. 60, (3), 127-134.
- Frijda, N.H. (1993). *De emoties: Een overzicht van onderzoek en theorie*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Eekelen, I.M. van. (2005). *Teachers' will and way to learn: Studies on how teachers learn and their willingness to do so*. Proefschrift Universiteit Maastricht.
- Gaissmaier, W., Schooler, L.J. & Mata, R. (2008). An ecological perspective to cognitive limits: Modeling environment-mind interactions with ACT-R. *Judgment and Decision Making*, 3, 3, 278-291.
- Gemeenschappelijk procesmanagement Competentiegericht beroepsonderwijs (2007). *Brondocument Leren, Loopbaan en Burgerschap*.
- Gendlin, E. (1981). *Focussen: Gevoel en je lijf*. Haarlem: De Toorts.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self/Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Gulikers, J. (2008). Professionalisering op het gebied van competentiebeoordeling. *Onderwijsinnovatie*, 10, 4, 17-25.
- Hermans, H.J.M. (2001). The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning. *Culture & Psychology*, 7, 243-281.
- Hermans, H.J.M. (2006). *Dialogoog en Misverstand: Leven met de toenemende bevolking van onze innerlijke ruimte*. Soest: Nelissen.
- Iemand 4 (2010). Gedachtes/Piekeren/stress. *Scholieren.com forum / Lichaam & Geest / Psychologie*. <http://forum.scholieren.com/showthread.php?t=1735580>, geraadpleegd januari 2010.
- Jochems, W., Den Brok, P., Bergen, T. & Van Eijck, P. (red.) (2008). *Licht op Leren: Proceedings van de 35e Onderwijs Research Dagen 18-20 juni 2008*. Eindhoven: School of Education, Technische Universiteit Eindhoven.
- Kessels, J. (2006). *Het poëtisch argument: Socratische gesprekken over het goede leven*. Amsterdam: Boom.
- Kinkhorst, G. (2002). Routineus reflecteren leidt tot weinig leerresultaat. *HBO-Journaal*, november 2002, 36-37.

- Korthagen, F. (2002). Niveaus in reflectie: Naar maatwerk in begeleiding VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders, 23 (1), 29-38.
- Kross, E. (2009). When the Self Becomes Other: Toward an Integrative Understanding of the Processes Distinguishing Adaptive Self-reflection from Rumination. *Annals of the New York Academy of Sciences*. 1167, 35-40.
- Kuijpers, M.A.C.T. (2003). *Loopbaanontwikkeling: Onderzoek naar 'competenties'*. Enschede: Twente University Press.
- Kuijpers, M. & Meijers, F. (2009). *Studieloopbaanbegeleiding in het hbo: mogelijkheden en grenzen*. Den Haag: De Haagse Hogeschool, Lectoraten en onderzoek.
- Kuijpers, M., G. Moesker & E. Roefs (2006). Kaart en kompas voor de studieloopbaan: Nieuw instrument voor loopbaanbegeleiding in het onderwijs. *Loopbaan*, 12, 1, 18-22.
- Kukla, A. (2007). *Mental Traps: Stupid Things That Sane People Do to Mess Up Their Minds*. New York: McGraw-Hill.
- Leary, M.R. (2002). When Selves Collide: The Nature of the Self and the Dynamics of Interpersonal Relationships. In: Tesser, A., Stapel, D.A. & Wood, J.V. (eds). *Self and Motivation: Emerging Psychological Perspectives*, 119-146. Washington: American Psychological Association.
- Luken, T. (2008). De (on)mogelijkheid van nieuw leren en zelfsturing. In Meijers, F. & Kuijpers, M. (red.). *Loopbaanontwikkeling tussen oud en nieuw leren*, 127-151. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.
- Luken, T. (2009). *Het dwaalspoor van de goede keuze: Naar een effectiever model voor (studie)loopbaanbegeleiding*. Oratie. Eindhoven: Fontys Hogescholen.
- Mansvelder-Longayroux, D.D. (2006). *The learning portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers*. Proefschrift Universiteit Leiden. Leiden University, ICLON Graduate School of Teaching.
- Meijers, F. (2004). Wat gebeurt er nu echt in de herfst? In Bosman, M. e.a. (red.). *Reflecteren of irriteren? Over vaardigheden en aansluiting in het onderwijs*, 39-44. 's-Gravenhage: Haagse Hogeschool.
- Meijers, F. (2008). Loopbaansturing: een complex leerproces. In Meijers, F. & Kuijpers, M. (red.). *Loopbaanontwikkeling tussen oud en nieuw leren*, 9-29. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.
- Meijers, F., Kuijpers, M. & Bakker, J. (2006). *Over leerloopbanen en loopbaanleren: loopbaancompetenties in het (V)MBO*. Onderzoeksrapport. Driebergen: Het Platform BeroepsOnderwijs.
- Mittendorff, K. (2008). De kwaliteit van loopbaanbegeleiding in het beroepsonder-

wijs en de rol van het POP en Portfolio. In Meijers, F. & Kuijpers, M. (red.). *Loopbaanontwikkeling tussen oud en nieuw leren*, 171-190. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.

Mittendorff, K., Jochems, W., Meijers, F. & Den Brok, P. (2008). Differences and similarities in the use of the portfolio and personal development plan for career guidance in various vocational schools in The Netherlands. *Journal of Vocational Education and Training*, 20, 1, 75-91.

Moberly, N.J. & Watkins, E.R. (2008). Ruminative self-focus, negative life events, and negative affect. *Behaviour Research and Therapy*, 46, 1034-1039.

Moss, S. (2008). *Unconscious thinking theory*. Artikel Psychlopedia, geraadpleegd september 2009, <http://www.psych-it.com.au/Psychlopedia/article.asp?id=59>

Nelck-da Silva Rosa, F. & Schlundt Bodien, W. (2004). *Non scholae sed vitae legimus : de rol van reflectie in ego-ontwikkeling en leesattitudeontwikkeling bij adolescenten*. Proefschrift rijksuniversiteit Groningen.

Newell, B.R., Wong, K.Y. & Cheung, J.C.H. (2009). Think, blink or sleep on it? The impact of modes of thought on complex decision making. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 62, 4, 707-732.

Nijstad, B. (2009). *Van oriëntatie tot intake: Studiekeuzeprocessen*. Presentatie Studiekeuzeconferentie 2009: Help beter kiezen. Utrecht: Studiekeuze 123.

Papageorgiou, C. & Wells, A. (2001). Positive Beliefs About Depressive Rumination: Development and Preliminary Validation of a Self-Report Scale. *Behavior Therapy*, 32 (2001), 13-26.

Pauw, I. (2007). *De kunst van het navelstaren: De didactische implicaties van de retorisering van reflectieverslagen op de pabo; Een exploratieve studie*. Proefschrift Universiteit Utrecht.

Roelofs, J. & Rood, L. (2009). De invloed van rumineren en afleiding zoeken op depressieve klachten bij niet-klinische kinderen en adolescenten: een meta-analyse. *GZ-Psychologie*, 1, 42-47.

Roussis, P. & Wells, A. (2008). Psychological factors predicting stress symptoms: metacognition, thought control, and varieties of worry. *Anxiety, Stress, & Coping*, 21(3), 213-225.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith.

Schooler, J.W., Ariely, D. & Loewenstein, G. (2003). The pursuit and assessment of happiness may be self-defeating. In: Brocas, I. & Carillo, J. (eds). *The psychology of economic decisions*. Vol. 1: Rationality and well being, 41-70. Oxford: Oxford University Press.

Stokking, K., Van der Schaaf, M., Leenders, F., & De Jong, J. *Meten van reflectie bij studenten*. Paper Onderwijs Research Dagen 2004.

- Taleb, N.N. (2008). *De Zwarte Zwaan: De impact van het hoogst onwaarschijnlijke*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijsds.
- Verhofstadt-Denève, L., Van Geert, P. & Vyt, A. (1995). *Handboek ontwikkelingspsychologie: Grondslagen en theorieën* (vierde druk). Houten/Diegem: Boom Stafleu Van Loghum.
- Vonk, R. (2003). *Zelfbeeld, geluk en motivatie: Resultaten van het hoofdonderzoek* (december 2002-april 2003). Nijmegen: Vakgroep Sociale Psychologie Universiteit Nijmegen.
- Vos, H. & Vlas, H. (2000). *Reflectie en actie*. Enschede: Dinkel Instituut / Faculteit der Elektrotechniek Universiteit Twente.
- Ward, R. e.a. (2009). *Personal development planning and employability* (revised edition). York (UK): The Higher Education Academy.
- Wigboldus, D.H.J. (2006). Virtuele stereotypen. *De Psycholoog*, 41, 9, 442-448.
- Wilkinson, M. (2004). The mind-brain relationship: the emergent self. *Journal of Analytical Psychology*, 49, 83-101.
- Wilson, T. (2005). *Vreemden voor onszelf: Waarom we niet weten wie we zijn*. Amsterdam/Antwerpen: Contact.
- Wilson, T.D. & Dunn, E.W. (2004). Self-Knowledge: Its Limits, Value, and Potential for Improvement. *Annual Review of Psychology*, 55, 493-518.
- Wilson, T.D. & Schooler, J.W. (1991). Thinking Too Much: Introspection Can Reduce the Quality of Preferences and Decisions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 2, 181-192.
- Winters, A. (2008). Hoe vraaggericht werken? Loopbaanleren in beroepspraktijkvorming op mbo-niveau. In Meijers, F. & Kuijpers, M. (red.). *Loopbaanontwikkeling tussen oud en nieuw leren*, 191-208. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.
- Zijlstra, W.T. & Meijers, F.J.M. (2008). Praten of blaten? Het ontbreken van dialoog in het hoger beroepsonderwijs. *Handboek Effectief Opleiden*, 18.4-5.1 t/m 15.



Tom Luken was van maart 2008 tot februari 2010 lector Career Development bij Fontys Hogeschool HRM en Psychologie. Hij is nu zelfstandig gevestigd onderzoeker en adviseur te Amsterdam. Hij publiceert regelmatig in tijdschriften en handboeken op het vakgebied over onderwerpen als kiezen, loopbaanontwikkeling, (studie)loopbaanbegeleiding, zelfkennis, zelfsturing, reflectie, competenties, testen en assessment.
Email: tluken@planet.nl