

Bewustwording en reflectie

Bewust worden op de werkplek

“Het bewustzijn geeft je echter de mogelijkheid om nieuwe dingen te leren en na te denken, niet alleen over hoe je iets de volgende keer beter zou kunnen doen, maar ook over de toekomst.”

(Swaab, 2018, p. 388)

Onder bewustzijn verstaan Van Beek en Tijmes (2020) dat er zicht is op de situatie waarin je je bevindt en zicht hebt op wie je bent en wat je doet. Aanvullend daarop is dat kennis van leerkrachten in het primair onderwijs kan niet los van de praktijk worden geleerd (Stokvik et al., 2016). In de driehoek van praktijk, theorie en persoon kunnen ervaren leraren veel betekenen voor de ontwikkeling van beginnende leraren. Hiervoor is bij de ervaren leraar kennis over het leren van leraren nodig, evenals kennis van pedagogische methoden (Bakker, 2022). Veel opleiders en praktijkbegeleiders zijn nooit opgeleid voor het werk van begeleiden of coachen (Korthagen, 2012). Binnen dit praktijkleren, waarin werkelijke problemen uit de (toekomstige) praktijk bepalend zijn voor het leerdoel en de inhoud, ervaart de beginnende leraar en kan hij laten zien wat hij waard is. Tot het verdriet van opleidingen moet er soms geconstateerd worden dat de effecten van het leren op de werkplek vaak groter zijn dan die van het leren in het georganiseerde onderwijs (Onstenk, 2016). Het is dus van belang dat dit leren bij de student bewust te maken. Onder leren wordt door Van Beek en Tijmes (2020) het veranderen, en dus ook anders handelen, in gedrag verstaan. Het doel van een gedragsverandering is het toepassen van gedrag dat beter past bij het doel en mogelijk effectiever is.

Als het zo is dat er uitwisselbare vaardigheden zich bevinden in het lesgeven, dan is het ook zo dat deze in de praktijk getoond worden. Als de kunst van het lesgeven onveranderbaar, bekend en aan te leren zou zijn, dan is deze dus te leren. De professionals zijn zich terdege bewust van deze kennis, maar het is vaker zo dat ze geen juiste manier weten om deze te beschrijven anders dan hem te tonen (Schön, 1984). Of studenten leren van de activiteiten op de werkplek is daarmee afhankelijk van de inhoud, de kwaliteit en complexiteit van het werk, maar ook is het leren afhankelijk van de mate waarin ze gestimuleerd worden erover na te denken en erop te reflecteren (Onstenk, 2016). Ook andere experts ([bijlage 7](#)) merken op dat om bewust te worden van het geleerde er een kwaliteitsvolle reflectie dient plaats te vinden. Aanvullend geven Gazdag et al. (2019) aan dat een reflectieve houding een fundamenteel onderdeel moet zijn van pedagogische studies, leerkrachteducatie en evaluaties binnen de ontwikkeling van leerkrachten.

Bewustwording door reflectie

“Iemand reflecteert als hij of zij probeert een ervaring, probleem of bestaande kennis te structureren of herstructureren.”

(Korthagen & Nuijten, 2019, p. 26)

Reflectie kan zich richten op diverse lagen en daarmee betrekking hebben op de kennis, vaardigheden, houding, motivatie, waarden, normen of bijvoorbeeld drijfveren (Koetsenruijter et al., 2015). Korthagen et al. (2002) spreken van overeenkomsten die definities van reflectie kenmerken. Zij noemen dat het gaat om het (her)interpreteren van ervaringen om daarmee te komen tot een

hoger niveau van beroepsuitoefening. Vanuit de zowel Schön (1984), Koetsenruijter et al. (2015), als vanuit [bijlage 7](#), definieert dit onderzoek, in lijn met Korthagen, reflectie als het (her)interpreteren van ervaringen en kennis om daarmee te komen tot een hoger niveau van beroepsuitoefening.

Reflectie maakt bij leerkrachten bewust waar het handelen vandaan kwam en verbindt het denken, voelen en willen met elkaar. Door verbanden te leggen tussen bepaalde aspecten die tijdens het reflecteren naar boven komen ontstaan mentale structuren. Gedrag is gebaseerd op mentale structuren in het hoofd. Deze structuren zijn niet statisch en kunnen veranderen door ervaringen in concrete situaties. Deze structuren sturen het handelen van een leerkracht en kunnen door reflectie worden beïnvloed. Tijdens reflectie vindt de vorming van mentale structuren bewust plaats (Korthagen & Nuijten, 2019). Daarbij aansluitend vullen Kelchtermans et al. (2010) aan dat om te spreken van professionele ontwikkeling het noodzakelijk is om ervaringen reflectief te verbinden en te integreren met aanwezig kennis en opvattingen van de lerende. Zo ontwikkelt de lerende een breder, verfijnder en effectiever handelingsreptoire en ook een gefundeerde kennisbasis over professionele opdrachten en situaties. Een hierbij passende benadering die volgens Korthagen et al. (2002) lijkt te werken is de benadering waarbij de student kennis construeert en verbindt vanuit een inductieve benadering. De student blikt dan terug op een situatie en verbindt wat hij ziet en herinnert met al bestaande kennis en opvattingen. Kennis wordt hiermee verbonden met de persoon van de student.

Wanneer er geen ervaren leerkracht beschikbaar is in deze begeleiding voor beginnende leraren kan ook de persoon van de beginnende leraar als uitgangspunt worden genomen in de begeleiding. Vanuit meer narratieve pedagogische methodes reflecteert de leraar vanuit eigen perspectief op een situatie of conflict. Vanuit daar kan dan samen worden gereflecteerd op leerdoelen en leervragen (Bakker, 2022).

Bewustwording kan plaatsvinden door reflectie of aan de hand van feedback van een ander. Het kunnen ontwikkelen van nieuw gedrag begint bij het reflecteren binnen een systematische aanpak die zorg voor bewustwording. Zo kan worden onderzocht wat er niet goed ging, wat er gedaan is en wat het resultaat was. Door te reflecteren ontwikkelt ook het proces van reflectie en hierdoor kunnen steeds lastigere situaties worden ontleed of meer alternatieve handelingswijzen worden bedacht (Koetsenruijter et al., 2015). De student krijgt de kans om specifieke problemen en momenten uit te lichten en hierop te reflecteren of deze toe te lichten. Reflectie kan hiermee dienen als bron voor informatie of bijvoorbeeld als toekomstige richtlijn. Aansluitend hierbij zeggen Korthagen et al. (2002, p. 48) "Het is belangrijk dat de aanstaande leraar zelf probeert de essentie in het gesprek te expliciteren."

Bewustwording aan de hand van beelden

"The basic idea underlying the method of stimulated recall is that the subject may be enabled to relive an original situation with vividness and accuracy if he is presented with a large number of the cues of stimuli which occurred during the original situation."

(Bloom, 1953, geciteerd in Gazdag et al., 2019)

Het onderzoek van Dempsey (2010) is een voorbeeld van een stimulated recall methode, passend bij de onderzochte interventie in dit onderzoek. Deze onderdompeling in gedragingen en interacties in het onderzoek van Dempsey door middel van interviews kan helpen om motivaties, begrip en

strategieën van deelnemers naar boven te halen. Deze inzichten dienen altijd binnen de context geplaatst te worden. Dat is dan ook veelal de kritiek, die Dempsey benoemd. De claims naar aanleiding van het onderzoek gelden niet als representatief voor een grote groep, maar slaan alleen terug op de variëteit aan individuele deelnemers, hun achtergrond en context.

Het afnemen van interviews naar aanleiding van een stimulus helpt te begrijpen welke aspecten belangrijk zijn voor de deelnemers om op te reageren en met welke signalen ze invloed willen uitoefenen op de situatie. Daarnaast geeft het inzicht in de mogelijke variëteit aan opties die een deelnemer heeft om vanuit te handelen (Dempsey, 2010). Om dit te onderzoeken maakt Dempsey in zijn onderzoek een lijst van vragen en protocollen om het interview naar aanleiding van de stimulated recall te begeleiden. Naar aanleiding van de input paste Dempsey eventueel de vragen aan. Deze aanpak komt overeen met de aanpak in dit onderzoek waarin de begeleidingsinterventie met vragen naar aanleiding van een foto uit een lesmoment drama eventueel ook wordt aangepast aan de hand van de input.

Eysermans et al. (2020) benoemen aanvullend dat inwoners uit een Pools dorp die naar foto's van vroeger en uit hun dorp keken en erop reageerden intuïtiever reageerden. Ze kwamen los van de persoonlijke anekdotes en durfden vrijer aan de slag te gaan met het materiaal. Foto's dragen dus mogelijk bij een meer intuïtieve reactie.

Door vragen te stellen in gesprekken naar aanleiding van (beeld)fragmenten relateert de deelnemer zijn kennis over en binnen de handeling aan aspecten buiten dit ene moment en kan zo toelichten waarom ze op deze wijze handelden (Gazdag et al., 2019)

Niveaus van reflectie

“Omdat reflecteren gaat over op een andere manier bekijken wat je gedaan hebt, is de eerste stap van reflecteren ‘zien wat je doet’.”

(Koetsenruijter et al., 2015, p. 39)

Binnen het reflecteren zijn er verschillende niveaus te benoemen:

- ‘De student geeft aandacht aan het denken, doen, willen en voelen van zichzelf en de leerlingen.
- De student blikt terug en maakt zelfstandig verbanden.
- De student blikt terug, spoort verbanden op en ontwikkelt alternatieven die hierop zijn gebaseerd.
- De student reflecteert bewust door nieuwe reflectie laten voortborduren op de vorige.
- De student kan het geleerde generaliseren en duiden binnen andere situaties of contexten
- De student zet aan de hand van de reflectie zelf bewuste stappen.’ (Korthagen, 2002, p. 19)

Binnen de reflectieniveau's geeft Korthagen (2002, p. 19-20) van hoog naar laag de volgende beschrijving: '(1) er is geen zinvolle beschrijving, (2) de beschrijving kent vooral dagelijks spraakgebruik, (3) de beschrijving kent meer professionele termen en jargon, (4) de uitleg over het lesverloop is gebaseerd op voorkeuren of gewoonten, (5) de uitleg is mede gebaseerd op theorie of theoretische principes, (6) en daarnaast wordt de specifieke context benoemd en tot slot (7) worden ook maatschappelijke of ethische keuzes overwogen.'

Beelden en reflecteren

“Wat zie je in het beeld dat je graag wilt bespreken.”

(Bouwhuis & Klabbers, 2014, par. 5).

Door zichzelf te observeren ontdekt iemand wat hij is en wat hij niet is. Ook kan hij zich voorstellen wie hij kan zijn. Deze verbeelde reflectie is een vorm van observeren, hierbij verbeeld de persoon een mogelijke situatie. In dit driedimensionaal denken spreken we van de ‘ik’ die observeert, de ‘ik’ in de situatie en de ‘niet-ik’ die je kunt zijn. Binnen het proces van observeren kan dezelfde persoon met twee persoonlijkheden te maken krijgen, namelijk de ‘ik’ in de situatie en de ‘ik’ die erover vertelt. Deze zijn in tijd en ruimte van elkaar gescheiden. Er is dus sprake bij de observatie van verschillende ik-personen. De ‘ik-vooraf’ is de persoon die wordt geobserveerd, maar nog steeds aanwezig is in de ‘huidige-ik’. De persoon van vandaag kan dus terugkijken naar de persoon van gisteren. Zo kan er ook gekeken worden naar de ‘ik-nogmaals’, de persoon in een gelijke situatie een volgende dag. (Boal & Jackson, 1995).

Het doel van het kijken naar beeldmateriaal (foto en film) is om de leerkracht verder te ontwikkelen en hem hiertoe aan te zetten. Het beeldmateriaal maakt de leraar bewust van zijn professionele ontwikkeling en van de invloed van zijn gedrag op de leerlingen. Hierin is te kijken naar interactie, didactiek en klassenmanagement. Dit kan zowel binnen een secondemoment als binnen groter moment (Bouwhuis, 2020). Korthagen, aangehaald door Bouwhuis & Pragt (2021), geeft aan dat reflectie een belangrijke rol speelt in de ontwikkeling van de leerkracht. Het werken met beelden sluit hierbij aan.

Gericht kijken naar beelden zorgt ervoor dat je meer grip krijgt op je rol als leerkracht in het samenspel met de groep. Er wordt ervaren op welke manier gedrag invloed heeft en hoe het bijgestuurd kan worden. Het blijft vaak niet bij het kijken, maar meningen, overtuigingen en vaardigheden komen aan bod. Zo wordt er een beeld van de leraar geschapen (Bouwhuis, 2020). Marijke Bouwhuis (persoonlijke communicatie, 7 oktober 2021) vult concreet aan dat hierbij vragen als: ‘wat doet die leerkracht?’, ‘hoe zit hij erbij?’; en bijvoorbeeld ‘Wat is het effect van je houding op die leerlingen?’ hierbij kunnen helpen.

Door als begeleider met de student de beelden te analyseren ontstaat er bij de student een bewustzijn over de momenten van contact met de leerling(en), de wijze van verbinding maken met de leerling(en) en het leiding geven aan de leerling(en) (Bouwhuis, 2020)

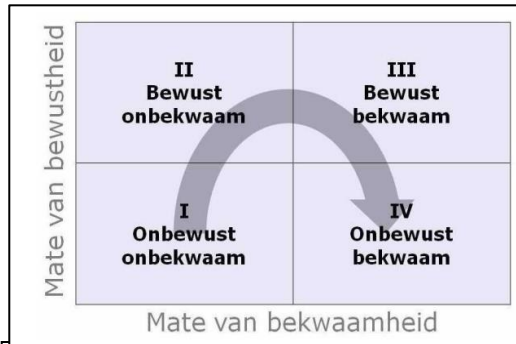
Het observeren van zichzelf in de handeling heeft, refererend naar Boal & Jackson (1995), ook wel iets weg van de een acteur die vanuit twee verschillende visies op theater te werk gaat. Een acteur volgens de school van Stanislavski zal, ondanks dat hij weet dat hij acteert, proberen geen aandacht te besteden aan het feit dat er publiek naar hem kijkt. Terwijl een acteur met een Brechtiaanse grondslag zich volledig bewust is van het feit dat er publiek is en daarmee een gesprekspartner van het publiek is. Een acteur volgens de Brechtiaanse visie reflecteert allicht op zijn handelen tijdens het handelen, terwijl de acteur volgens de visie van Stanislavski in het moment acteert.

Bewustwording als proces

“De beslissingen die door bewust redeneren tot stand komen duren lang en zijn lang niet altijd beter dan onbewuste beslissingen.”

(Swaab, 2018, p. 413)

Polanyi en Sen (2009) maken onderscheid tussen weten wat we doen en weten hoe we het doen. Deze twee vormen van weten kunnen niet zonder elkaar. Wanneer Polanyi spreekt van kennis, dan bedoelt hij beide. Binnen de kennis zijn er altijd twee aspecten met, namelijk dat wat de stimulus van kennis veroorzaakt en dat wat erop reageert. Op die aspecten kun je reflecteren.



Figuur ... (Mental Capital, z.d., p. 1)

Reflecteren kun je alleen doen, maar ook met anderen (Koetsenruijter et al., 2015). Als je onbewust bent van wat je niet weet, dat ben je onbekwaam en onbewust. In de leercirkel van Maslow (Mental Capital, z.d.) is dat de eerste stap van een leerproces. In de tweede stap is men zich bewust van hetgeen dat hij niet kan. Hierin ontstaat de bewust keuze om te gaan leren. Gedrag patronen kunnen dan worden doorbroken. Wanneer je merkt dat je er goed in wordt en keuzes bewust juist toepast ben je bewust bekwaam. Je herkent dan bijvoorbeeld bepaalde emoties of keuze binnen handelingen die onlosmakelijk met een situatie zijn verbonden. Wanneer dit handelen overgaat in een

automatische piloot is men zich onbewust bekwaam.

Om onbewust bekwaam handelen weer bewust bekwaam te maken kan er op het handelen worden gereflecteerd. De redenen om dit te doen zijn om dat je zo in staat kan worden gesteld om hetgeen dat je doet te generaliseren en daarmee toe te passen in andere situaties en ten tweede kun je volgens Koetsenruijter et al. (2015) daarmee ook beter kennis overdragen, omdat je onbewuste kennis niet kunt uitleggen. Echter, het is nog maar de vraag of we door het expliciteren van impliciete kennis beter worden in ons vak (Ruijters et al., 2021). Daarentegen geven Van Beek & Tijmes (2020) aan dat anders handelen pas mogelijk is wanneer men weet wat men nu doet en hoe met dat doet. Hierdoor kan het besluit worden genomen om het gemaakte leerproces te corrigeren of te continueren.

Bewustwording van het onbekende

“Skills are developed through repeated practice until they become automatic or part of the skills are considered tacit knowledge.”

(Stokvik et al., 2016, p. 248).

Het automatisch beslissen en werken is te leren. Denk hierbij aan muzikanten die een muziekinstrument bespelen, een bepaalde klinische blik bij dokters of blind typen (Swaab, 2018). Echter, binnen het handelen dat een professional toepast, in het geval van dit onderzoek een leerkracht kan er ook sprake zijn van impliciete kennis. Polanyi, besproken in *Canon van leren & ontwikkelen* (Ruijters et al., 2021), duidt dat met kennis zowel het expliciete als het impliciete wordt bedoeld.

Impliciete kennis kent een aantal aspecten. Er is het functionele aspect waarbij men vertrouwd op functionele toepassingen van het lichaam of het denken, zoals het herkennen van gezichten. Het fenomenale aspect waarbij we kennis hebben van de actor en de reactie, zoals het zien van een slag en direct wegspringen. Het semantische aspect waarbij we ons bewust worden van de betekenis van het handelen van andere lichaamsdelen, zoals het hanteren van eetstokjes. Tot slot is er het

ontologisch aspect waarbij het gaat om de betekenis van het zijn in de situatie, zoals het aanwezig zijn bij een vergadering. Dit zijn allen aspecten van impliciete kennis die eventueel, wanneer mogelijk, geëxpliciteerd kunnen worden. Vanuit deze interne processen nemen we deel aan de omgeving (Polanyi & Sen, 2009). Ook Boal & Jackson (1995) sluiten bij deze aspecten aan wanneer ze zeggen dat kennis niet alleen via de hersenen wordt vergaard, maar ook via de zintuigen. Door ervaringen worden emoties aangesproken die bepaalde gedachten geven. Het menselijk lichaam signaleert constant deze prikkels van onze zintuigen en reageert hierop.

Impliciete kennis is doorgaans de vertaling van tacit knowledge, ook omschrijvingen als: moeilijk te articuleren kennis, onbewuste kennis en intuïtieve kennis komen voor. Er is geen eenduidige definitie. Deze kennis is moeilijker te verwoorden. Polanyi ziet het weten als een actief begrijpen van de dingen die er te weten zijn. Dit vraagt om een handeling van degene die wil weten. Hierin spreekt Polanyi van twee vormen van weten: formele, codificeerbare kennis, ook wel 'knowing what', en hij spreekt van een praktisch weten, 'knowing how'. Dit laatste 'weten' is meer verbonden met het 'kunnen' en is de impliciete, handelingsgerichte of tacit (stilzwijgende) kennis. Het weten en het kunnen zijn met elkaar verbonden. Het zijn twee kanten van dezelfde medaille. Bij ieder individu met de eigen individuele (leer)ervaringen en (leer)situatie leidt dit tot verrassende en unieke combinaties in het gedrag (Ruijters et al., 2021).

Volgens practice-based epistemologen is tacit knowledge en expliciete kennis met elkaar verweven en daarmee is tacit knowledge (vrijwel) niet apart te expliciteren. Degene die de impliciete kennis expliciet willen maken door hem te verwoorden gaan ervanuit dat het zinvol is om die kennis bloot te leggen (Ruijters et al., 2021). Ook in dit onderzoek wordt daarvanuit gegaan, eveneens aansluitend bij Koetsenruijter et al. (2015).

Bewustwording van impliciete kennis

“In essentie leidt de conversie van tacit naar expliciete kennis tot succesvolle innovatie.”

(Ruijters et al., 2021, p. 530)

Tacit knowledge (impliciete kennis) is als geheel complex. Het heeft betrekking op alle wijzen waarop kennis wordt verworven (Stokvik et al. 2016). Wanneer we ons bewust willen worden van impliciete kennis dan moet eerst gezegd worden dat niet alle impliciete kennis expliciet kan worden gemaakt, omdat “we can know more than we can tell”, aldus Polanyi (Polanyi & Sen, 2009, p. 4). Dat betekent dat wat je niet dat je dat ook niet expliciet kan maken, omdat je niet weet dat je het niet weet.

Het leren binnen organisaties en eventuele innovatie is afhankelijk van de beschikbaarheid van kennis. Niet alles dat we weten kunnen we dus onder woorden brengen of visualiseren. Om als begeleider aan een student duidelijk te maken wat er die gevallen wordt bedoeld kan er worden verwezen naar situatie en de passende signalen in de situatie waar de student op kan letten. Zo wordt er in woord en gebaar iets aanschouwelijk gemaakt. (Stokvik et al., 2016).

Het onderscheid tussen expliciete en stilzwijgende kennis (tacit knowledge) wordt in de Duitse taal duidelijk door de woorden 'wissen' (weten wat) en kennen (weten hoe). Hierbij dient rekening te worden gehouden met dat tacit knowledge drie elementen kent: het weten, het willen weten en de praktische context van het weten (Polanyi & Sen, 2009). Stokvik et al. (2016) vullen aan dat het proces van stage een afhankelijk is van de student zelf om de kennis van de begeleider die hij niet kan overdragen, maar die zich toont in een situatie of context op momenten, geleidelijk tot zich te

nemen. De student integreert deze kennis in zijn eigen handelen en maakt het eigen. Het zou hiermee kunnen dat de student de kennis en vaardigheden anders gebruikt dan die van de begeleider.

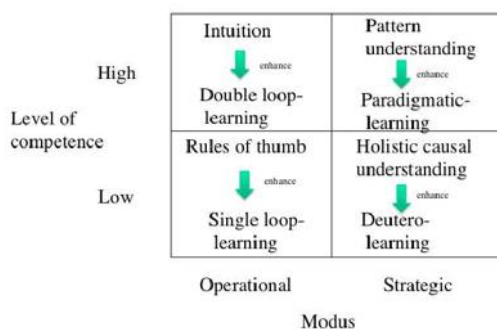
Zowel de actie, reflectie als de interactie zijn verbonden tot tacit knowledge. Door de ondervonden acties te verbinden en te integreren met de praktische en sociale context wordt de benodigde kennis ontwikkeld. Daarnaast is reflectie hierop essentieel als er geleerd dient te worden. De interactie bestaat uit twee componenten. Allereerst is er de interactie met het object, het fenomeen of probleem die dient te worden begrepen en opgelost. Daarnaast is er de interactie tussen lerende en degene die kennis bezitten over het object, fenomeen of probleem. Binnen deze interactie is het nodig dat er sprake is van een positieve, helpende attitude. De reflectie hierop vindt zowel vooraf, tijdens of na afloop plaats. Alle vormen van expliciete kennis bevatten delen van impliciete kennis. Deze impliciete kennis wordt verworven door ervaringen in de context van het leren. Het verwerven van deze impliciete kennis is op ervaring gebaseerd, gelinkt aan de context en persoonlijk (Stokvik et al., 2016).

Niveaus van impliciete kennis

“When we speak of someone having flair for something, a gut feeling, a good nose, an inner voice, or having skills at their fingertips, then, this more often than not concerns a type of tacit knowledge.”

(Stokvik et al., 2016).

Impliciete kennis kan worden opgedeeld in specifieke impliciete kennis en strategische impliciete kennis. Specifieke impliciete kennis refereert aan de kennis die in het moment in direct contact met de ander of met het object of situatie te gebruiken is, terwijl strategische impliciete kennis meer verwijst naar kennis die meer op langere termijn bruikbaar is. Op beide kan worden ontwikkeld (Stokvik et al., 2016).



Figuur: Stokvik et al., 2016, p. 250

Rules of thumb and single-loop learning

Er zijn verschillende types van impliciete kennis binnen het leren in organisaties. Allereerst zijn er de vuistregels in uitbreiding met het enkelvoudig leren (rules of thumb single loop learning). Onder het enkelvoudig leren (single loop learning) wordt het plannen en uitproberen verstaan. Vallen en opstaan is hierbij een methode. Dit resulteert in veel fouten in relatie tot de gestelde criteria in het werkveld. Echter, het resulteert ook in geleerde kunstjes (vuistregels) om de situatie te baas te zijn. Op basis hiervan worden procedures ontwikkeld om de fouten te voorkomen

wat resulteert in een aanpak. Door een variëteit aan situaties aan te bieden ontstaat een meer diverse strategie die kan worden gestructureerd en gesystematiseerd. Echter, door de vuistregels in een bepaalde context eigen te maken kan een noodzaak voor verandering worden belemmerd wanneer de context verandert (Stokvik et al., 2016). Door het systematiseren kan, zoals Ruijters et al. (2021) benoemen, de schoonheid van impliciete kennis afgenomen.

B: Holistic causal understanding and deutero-learning

Deutero-learning duidt op een relatie met het leren door tussen verschillende contexten in situaties onderscheid te kunnen maken. Aannames over de situatie en context worden onderzocht. Het deutero-leren is een combinatie van single-loop learning en double-loop learning. Het doel hiervan is nog bewuster te leren. Er ontstaat een diversiteit aan mogelijke alternatieven waarop keuzes in het handelen kan worden gebaseerd. Impliciete kennis bestaat uit delen, details en regels waarvanuit onze aandacht wordt gericht op het geheel waarop de aandacht wordt gericht. In het holistische leren zijn de delen dus een onderdeel van het grote geheel. In het leren kan de aandacht slechts op beperkte delen in dit leren binnen die context worden geleerd, terwijl de andere delen op dat moment geen aandacht kunnen krijgen (Stokvik et al., 2016). Vanuit de opleidingsdocent drama aan de pabo Inholland Den Haag, Jolijn Zwart (persoonlijke communicatie, 6 oktober 2021), is de opmerking gemaakt dat de student dramaonderwijs vroeg in de opleiding moet aanbieden aan de klas en ze bevraagt of dit de juiste plek in het curriculum is. Vanuit het holistische punt is te stellen dat er nooit een perfecte plaats in het curriculum is, omdat er altijd aan delen en details van de kennis en vaardigheden wordt gewerkt die in het grote geheel passen. De interventie kan met de keuzes van de stellen vragen een beroep op deze transfer doen.

C: Intuition and double-loop learning.

Door fouten, in een werkwijze van vallen en opstaan, constant het probleem te ontrafelen in relatie tot de gedane handeling ontstaat er een hoger niveau van competentie. Door dieper op de oorzaak van het probleem of de situatie van de lerende in te gaan wordt dat gevoel van competentie onderzocht. Als een expert met een hoger niveau van competentie zijn handelen, dat aspecten van impliciete kennis bevat, wil uitleggen aan een ander dan kan hij dit slechts doen door voorbeelden te concretiseren, omdat een gedeelte van de, intuïtieve, impliciete kennis niet kan worden verwoord. Hiermee verwordt de volledige complexiteit uiteindelijk tot iets simpeler. De lerende krijgt hierdoor vooral te maken met te leren handelingen op vaardigheden niveau (Stokvik et al., 2016). Ook hier geldt dat door het systematiseren, zoals Ruijters et al. (2021) benoemen, de schoonheid van impliciete kennis kan afnemen.

Kritische noot: expliciet maken is nuttig

Anna van der Kooij (persoonlijke communicatie, 18 januari 2022) geeft aan dat ondanks dat het benoemen van impliciete kennis of het systematiseren ervan allicht de schoonheid de weghaalt, maar het wel nuttig is om te proberen de volledige complexiteit in woorden en vaardigheden te vatten.

D: Understanding patterns and paradigmatic learning

Een expert heeft een beter gevoel voor de waarde van informatie die zich binnen handelen en eventuele patronen toont. Hij is meer ervaren om deze patronen te ontrafelen en te verbinden aan andere patronen. Hierdoor is de expert in meer diverse situaties vaardig van een lerende. Omdat patronen over een langere periode werkzaam blijven is dit strategische impliciete kennis. Doordat de patronen over een langere periode worden geïnterpreteerd in een zeker structuur worden deze patronen geïnternaliseerd in het handelen en ontstaat er andere manier van denken en allicht daaruit ander gedrag (Stokvik et al., 2016).

Twee types van leren (A en B) zijn minder geschikt om innovatie teweeg te brengen, omdat deze zich verhouden tot (bestaande) regels, procedures en analyses. Deze vormen van kennisverwerking zijn gebonden door geschiedenis en ervaring en opereren daardoor als mechanismen die verandering vertragen. Doordat types van leren (C & D) die zich meer verhouden tot de intuïtie en het begrijpen van patronen meer verbonden zijn tot associatief en divergent denken, evenals het begrijpen van diverse contexten, bevorderen deze innovatie (Stokvik et al., 2016).

Er is het risico dat wanneer een lerende, binnen de context van het leren op de langere en bredere termijn (strategische impliciete kennis), zich minder focust op de impliciete kennis, maar alleen op de gedocumenteerde expliciete kennis. Hiermee kan deze niet tot het niveau van een expert kan komen (Stokvik et al., 2016).

Kritische noot: begeleidingsvraagstuk

Anna van der Kooij (persoonlijke communicatie, 18 januari 2022) vraagt zich af wat het betekent voor de begeleiding dat de types van leren C (Intuition and double-loop learning) en D (Understanding patterns and paradigmatic learning) de innovatie bevorderen.

De reflectieve praktijk

“Skills are developed through repeated practice until they become automatic or part of the skills are considered tacit knowledge.”

(Stokvik et al., 2016, p. 248).

Een onderscheidt dat binnen het reflecteren wordt genoemd is: reflection-before -action, deze manier van reflecteren verduidelijkt het toekomstbeeld en de eigen ideale professionele ontwikkeling wordt hierbij beschreven; reflection-in-action, hierbij denkt de beoefenaar in de situatie tijdens het handelen na over het handelen en wordt kennis aangesproken tijdens het handelen; en reflection-on-action, waarbij de beoefenaar uit de situatie op de situatie en de ervaring terugblijkt om te zien of de juiste is aangewend om te handelen. Bij reflectie op de actie (reflection-on-action) wordt onderzocht hoe op basis van theoretische en praktische ervaringskennis, intuïtie, verborgen kennis (tacit knowledge) en eventuele normatieve aspecten er tot handelen is gekomen. Door deze kennis te verbinden met de theoretische kaders binnen wordt er gereflecteerd op de beroepsuitoefening (Koetsenruijter et al., 2015).

Soms wordt er gedacht voor de actie, maar ook binnen het spontane van de actie komt gedrag of komen vaardigheden naar voren. Deze kennis is impliciet. Dit impliciete uit zich handelingen en in het gevoel tot situaties. De kennis van dit gevoel en de handeling bevindt zich dus in de actie. De leerkracht toont vaardigheden in de praktijk waarvan hij de regels en procedures niet meer kent. Daarentegen denkt een grote groep professionals wel dagelijks na over hun handelen en soms zelfs terwijl ze het doen. Dan wordt er nagedacht op basis van welke criteria bepaalde handelingen worden uitgevoerd of welke vaardigheden worden ingezet binnen een bepaalde procedure. (Schön, 1984).

Schön sluit met zijn onderzoek van de *reflectieve praktijk* aan bij het werk van Polanyi naar kennis. Schön verwijst naar Polanyi als hij het heeft over het feit dat we meer weten dan we kunnen zeggen. Door te reflecteren op de activiteiten binnen de complexe situaties kan er volgens hem richting worden gegeven aan de professionele ontwikkeling (Ruijters et al., 2021). Tacit knowledge en leren in de praktijk zijn twee verschillende concepten, alhoewel ze verbonden zijn. Bij het leren door te doen in de praktijk is er sprake van iemand die expert is en een nieuweling. De nieuweling leert hierbij van iemand die het weet. Door het herhaalde proces van het in de praktijk doen worden vaardigheden een automatisme of zijn onderdeel van de impliciete kennis (Stokvik et al., 2016).

Schön (1984) geeft aan als hij het heeft over reflecteren in en op de praktijk dat we kunnen denken over wat we doen, terwijl we het aan het doen zijn, maar we ook achteraf over het handelen kunnen nadenken. Dit laatste sluit aan bij het onderzoek. Waarop Schön aanvult dat woorden nodig zijn om een zeker begrip van kennis, verandering van kennis, te omschrijven, waarbij het mogelijk is dat hetgeen waarover gesproken wordt oorspronkelijk geen woorden in zich had. Aansluitend bij Schön lijkt de begeleidingsinterventie na afloop een juiste keus omdat reflectie-in-actie lastig of niet mogelijk is wanneer er binnen de situatie geen tijd is om te reflecteren (het is bijvoorbeeld een situatie van leven en dood), wanneer het reflecteren de flow van het handelen doorbreekt of wanneer het reflecteren in de actie ons wegvoert van de actie doordat er op andere situaties wordt gereflecteerd (Schön, 1984). Voor studenten die voor het eerst een les drama geven in de vrije situatie kan de situatie voelen, zeker wanneer ze erop beoordeeld worden, als een situatie op leven en dood. Het reflecteren op het handelen tijdens het handelen haalt de studenten vermoedelijk uit de flow van het lesgeven. Het is dus, aansluitend bij Schön, niet de vraag of er gereflecteerd dient te worden, maar welke manier van reflecteren het mogelijk maakt om tot handelingsalternatieven of verbeteringen te komen.

Kritieken

“But what does ‘to be conscious of something’ mean? It means that we are capable of explaining, of putting into words. We can say we are conscious of something when we are capable of explaining it – however well or badly – totally or in part. We may explain it better or worse, just as we are more or less conscious of it.”

(Boal & Jackson, 1995, p. 33-34)

Kritische noot: tijdrovend en arbeidsintensief

Een video stimulated recall is arbeidsintensief en tijdrovend. Het is weliswaar een bruikbare methodiek om inzicht te krijgen in het reflectieve denken in, mechanismes over, overtuigingen op en visie op het pedagogisch handelen. Echter, het is hierdoor wel zo dat de methode door zijn arbeidsintensieve en tijdrovende kenmerken slecht toepasbaar zijn op grote groepen (Gazdag et al., 2019). Mede hierom is besloten de focusgroep in het onderzoek klein te houden en om te werken met een foto.

Kritische noot: verbale uiting

Een kritiek op een video stimulated recall is wel dat het een verbale uiting is (Gazdag et al., 2019). Dit zou ook kunnen gelden voor de interventie in dit onderzoek waarbij de recall plaatsvindt op basis van een foto. Deze kritiek sluit ook aan bij het aandachtspunt van Tobias Frensen (persoonlijke communicatie, 28 november 2021) die aangeeft dat de interventie niet direct tot een zichtbare transformatieve praktijk leidt. Boal (1995) noemt de werkvorm ‘image of transition’ komt ergens overeen met de interventie, maar doet ook een beroep op het transformatieve aspect binnen een meer performatieve actie. De deelnemers beschrijven namelijk een echte situatie. Het verschil is echter dat deze werkvorm ook vraag om de gewenste situatie te tonen. Hierdoor moet de bewustwording niet alleen uitgesproken worden, maar ook worden getoond.

Daarentegen noemen Polanyi & Sen (2009) dat door een actie van een afstand te bekijken nooit de originele betekenis en relatie naar voren komt, maar de actie er wel door kan verbeteren (Polanyi & Sen, 2009).

Kritische noot: generaliseerbare conclusies

Kritiek op recall methodiek is dat het de vraag is of er generaliseerbare conclusies vanuit de bevindingen te stellen zijn (Gazdag et al., 2019). Tegelijkertijd geven Gazdag et al. aan dat de bevindingen in hun onderzoek inderdaad context-, professie- en persoonsgebonden zijn.

Kritische noot: bewustwording, waarom eigenlijk?

Leraren gebruiken nauwelijks pedagogische-didactische inzichten die ze in de opleiding hebben geleerd. Het lijkt hiermee of hetgeen dat in de opleiding is geleerd verdwijnt zodra afgestudeerden aan het werk gaan. Er is dan ook weinig hard bewijs dat lerarenopleidingen echt een verschil maken als het gaat om het handelen van leerkrachten (Korthagen, 2012). Korthagen vult hier weliswaar op aan dat er alleen een goede verbinding ontstaat tussen praktijk en theorie als de problemen die leraren in het werk tegenkomen als vertrekpunt worden genomen in de opleiding, waarbij studenten worden gestimuleerd te reflecteren op de praktijkervaringen in interactie met medestudenten en wanneer de studenten door de reflectie zich bewust worden van essentiële aspecten in de ervaring. Dit laatste is precies wat de interventie poogt te doen in interactie met de praktijkbegeleider weliswaar.

Kritische noot: reflectie, vanaf wanneer?

Koetsenruijter et al. (2015) geven aan dat doordat het voorste deel van hersenen zich pas functioneel ontwikkelt tussen het 16^e en 25^e levensjaar is het moeilijk om binnen complexe reflecties een overzicht te krijgen en snelle verbanden te leggen. Hierdoor is het moeilijk: (1) een overzicht te krijgen over alternatieven en hun mogelijkheden, (2) het denken en het voelen in verband te brengen met elkaar, (3) diverse perspectieven met elkaar af te wisselen, (4) multicausaal te denken en (5) theorie, praktijk en zichzelf aan elkaar te reflecteren. Dit laatste punt wordt door sommigen, en meermaals genoemd in deze theoretische verkenning, genoemd als kern van reflectie.

Kritische noot: de rol van de opleidingsdocent

'Realistisch opleiden vraagt om een flexibel opleidingsprogramma en om opleiders die inhoudelijk van vele markten thuis zijn (generalisten dus).' (Korthagen et al., 2012, p. 5). Het is hierom in de interventie van belang dat de praktijkbegeleider het nagesprek voert, zodat van zijn ervaring, overeenkomend met Stokvik et al. (2016) de meer holistische en overstijgende kennis en vaardigheden tussen domeinen eventueel kan worden benoemd of bevraagd.

Belangrijke criteria binnen het gesprek tussen de begeleider de student zijn dat er sprake is van echte interesse, dat de student kan uitspreken, dat er open vragen worden gesteld, er wordt doorgevraagd, er non-verbale reactie is en ruimte voor de stilte is. Daarnaast is empathie tonen voor de begeleider een belangrijke eigenschap om te ontwikkelen, want hiermee laat hij zien dat hij de student begrijpt, hij kan op deze wijze controleren of hij de gevoelens van de student begrijpt en op deze wijze stimuleert hij de student tot zelfexploratie. Tevens mag een begeleider spontaan over eigen gevoelens en ervaringen vertellen binnen een begeleidingsgesprek, wanneer dit functioneel is voor de begeleiding (Korthagen et al., 2002).

Kritische noot: het narratief na afloop

Het is onmogelijk om tijdens de les de leerkracht zijn beslissingen en handelingen te laten duiden, hierdoor zal dat op basis van herinnering na afloop gebeuren. Wanneer er oordeelvrij gesprek wordt gevoerd is de grootste kans op correcte herinneringen in het narratief het grootst (Gazdag et al., 2019). Allereerst is de invloed op dit oordeelvrije gesprek in het onderzoek beperkt. Daarbij aansluiten geeft Swaab (2018) aan dat het voor onze grote hersenen noodzakelijk is om gedecentraliseerd, geautomatiseerd en gedeeltelijk onbewust te werken. Anders zou als het handelen constant moeten worden gemonitord en gereguleerd. Dit heeft als voordeel dat sommige

handelingen, zoals bijvoorbeeld het wegspringen voor een gevaarlijke slang vanuit een reflex sneller gaan dan dat er bewust over moet worden nagedacht om de beslissing te nemen. Op dat moment weet je niet waarom je wegspringt voor de slang, dat verhaaltje maakt de linkerhersenhelft er later bij, zodat het logisch lijkt. Wanneer verklaringen achteraf worden aangehoord, dan kan dat dus ook logisch klinken, maar niet logisch zijn (Swaab, 2018). Het verhaaltje dat achteraf ontstaat moet dus betrouwbaar kunnen worden gemaakt, zeker wanneer de student de gesprekken gaat gebruiken om zijn ontwikkeling aan te tonen.

Als het bij getuigenverklaringen binnen strafrecht gaat om de term betrouwbaarheid gaat wordt er onderscheid gemaakt tussen waarheidsgetrouwe en geloofwaardige verklaringen. Bij waarheidsgetrouwe verklaringen gaat het om de mate waarin de verklaring correspondeert met de werkelijkheid en bij geloofwaardige verklaringen gaat het om de mate waarin gerechtvaardigd geloof mag worden gehecht aan de verklaring op grond van de vermeende correspondentie met de werkelijkheid. Een waarheidsgetrouwe verklaring laat zich veelal niet vaststellen, daarom is een oordeel over de geloofwaardigheid vaak hetgeen waarmee men het moet doen binnen het strafrecht. Als een verklaring in zijn geheel geen oneffenheden vertoont dat kan dit juist duiden op een valse verklaring (Dubelaar, 2013). Het beoordelaarsproces van een opleidingsdocent die een student beoordeelt is weliswaar geen strafrecht, toch dient te beoordelaar wel oog te hebben voor de geloofwaardigheid. Dit vraagt om meer dan één bewijsstuk van een student om zijn ontwikkeling aan te tonen en dat de bewijsstukken in relatie worden gebracht met de context en ervaring.

Kritische noot: impliciete kennis verwoorden

Er is kritiek op de theorie van tacit knowledge (impliciete kennis), want deze zou voor een oppervlakkige vorm van kennisdeling kunnen zorgen, omdat de oorspronkelijke theorie allicht niet wordt bestudeerd (Ruijters et al., 2021). Het is hierom van belang dat de student zijn bevinden toetst aan meerdere bronnen. Of de ruimte daarvoor er binnen dit onderzoek zal zijn is de vraag.

Kritische noot: de ongrijpbaarheid van impliciete kennis

Andere kritiek op het expliciet maken van impliciete kennis is dat hiermee de kracht van het impliciete verloren gaat door het in een didactisch model te gieten. Juist de ongrijpbaarheid van de tacit knowledge is de schoonheid (Ruijters et al., 2021).

Kritische noot: herhaald proces en afbakening

Binnen het onderzoek en de opleiding tot leraar basisonderwijs kent de student drie leeruitkomsten waarbij de student dramaonderwijs aanbiedt. Wanneer de student er niet voor kiest om zich te oefenen in het geven van dramaonderwijs, dan wel dit niet integreert in andere lessen zal de, dan wel de ruimte binnen praktijkschool of het curriculum niet voelt of neemt, dan zal de student maximaal 3 tot 4 activiteiten van dramaonderwijs aanbieden. Er wordt in dit onderzoek geen uitspraak gedaan over of en in hoeverre dit genoeg is om het herhaalde proces (Stokvik et al., 2016) voldoende te faciliteren om eventuele impliciete en expliciete kennis herhaald toe te passen. Daarnaast doet dit onderzoek, in principe, geen onderzoek over eventuele transfereffecten die ontstaan doordat een student wel van andere (kunst)vakken ook lessen in het primair onderwijs aanbiedt.

Kritische noot: wie leert er in de praktijk

Schön (1984) geeft aan dat de praktijk praktische problemen aantoont en dat de universiteiten en hogescholen deze praktische problemen vervolgens onderzoeken en oplossen. Hiermee onderzoekt de praktijk zelf niet de eigen problemen en hebben ze een andere positie. Degene die nieuwe theorie creëren worden daarmee hoger in status geacht dan degene die het toepassen.

Het praktijkleren en samen opleiden is een sterk antwoord op de probleemstelling van Schön, omdat hiermee de praktijk en opleiding meer met elkaar verbonden zijn en van elkaar afhankelijk zijn.