

Tussentijdse conclusie: theorie bewustwording

Over bewustwording en reflectie

Bewustzijn stelt je in staat om nieuwe dingen te leren en erover na te denken, ook over hoe dingen een volgende beter gedaan kunnen worden (Swaab, 2018). Van Beek en Tijmes (2020) verstaan, aanvullend, onder bewustzijn het zicht hebben op wie je bent en wat je doet. Waarbij Stokvik et al. (2016) opmerken dat deze kennis bij leerkrachten niet los van de praktijk kan worden geleerd. Er wordt soms zelfs geconstateerd dat de effecten van het leren op de werkplek vaak groter zijn dan die van het leren in het georganiseerde onderwijs (Onstenk, 2016). Bij dit leren in de praktijk ontstaan veranderingen in gedrag en handelingen (Van Beek & Tijmes, 2020).

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 afhankelijk van de inhoud, de kwaliteit en complexiteit van het werk, maar ook van de mate waarin ze gestimuleerd worden erover na te denken en erop te reflecteren (Onstenk, 2016). Aanvullend geven Gazdag et al. (2019) aan dat een reflectieve houding een fundamenteel onderdeel van de leerkrachteducatie dient te zijn. De begeleidingsinterventie sluit hierop aan.

Korthagen et al. (2002) noemen als definitie van reflectie 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.

De mentale structuren die door reflectie op het denken, voelen en willen vanuit het handelen naar voren komen zijn bepalend voor het gedrag. Tijdens reflectie vindt de vorming van mentale structuren bewust plaats (Korthagen & Nuijten, 2019). Aanvullend geven Kelchtermans et al. (2010) aan dat het noodzakelijk is om ervaringen reflectief te verbinden en te integreren met aanwezig kennis en opvattingen van de lerende. Korthagen et al. (2002) noemen als benadering, die ook passend is bij de begeleidingsinterventie, dat 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. Bakker (2022) vult hierbij aan dat er vanuit de persoon van de student kan worden gereflecteerd als in de praktijk de passende kennis niet aanwezig is.

Bewustwording met behulp van een stimulated recall

Bij een stimulated recall worden herinneringen van een situatie aan de hand van beeld-, video- of ander materiaal. Dempsey (2010) heeft hierbij wel de kritische kanttekening dat de claims naar aanleiding van het onderzoek niet als representatief voor een grote groep gelden, maar terugslaan op de variëteit aan individuele deelnemers, hun achtergrond en context. Het gebruik van beeldmateriaal zou volgens Eysermans et al. (2020) bij kunnen dragen aan een meer intuïtieve reactie. Gazdag et al. (2019) vullen hierop aan dat door vragen te stellen aanleiding van (beeld)fragmenten aan deelnemer de kennis over en binnen de handeling aan aspecten buiten dit ene moment wordt verbonden en kan zo toelichten waarom ze op deze wijze handelden.

Door zichzelf te observeren kan iemand zien wie hij is en niet is, tevens kan hij zich voorstellen wie hij kan zijn. Bouwhuis (2020) vult aan dat het beeldmateriaal de leraar bewustmaakt van de professionele ontwikkeling en van de invloed van het gedrag op de leerlingen. Er is hierbij te kijken naar interactie, didactiek en klassenmanagement. 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. 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.

Bewustwording: een proces

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. 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. De reflectie hierop vindt zowel vooraf, tijdens of na afloop plaats (Stokvik et al., 2016).

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 keuzes 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. Aanvullen 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.

Polanyi en Sen (2009) noemen twee vormen van weten die niet zonder elkaar kunnen: weten wat we doen en weten hoe we het doen. 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. Aanvullend noemt Polanyi dat met kennis zowel het expliciete als het impliciete wordt bedoeld. Impliciete kennis kan zich herbergen in het lichaam of denken, in kennis hebben van de actor en de reactie, het handelen van lichaamsdelen of in de kennis over een situatie. 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. Binnen de begeleidingsinterventie kunnen deze aspecten van impliciete kennis bij studenten worden aangesproken. De student dient, aldus Ruijters et al. (2021) te willen weten en onderzoeken van de formele, codificeerbare kennis, ook wel 'knowing what', en het praktisch weten, 'knowing how, in de situatie is. Het weten wat en het weten hoe 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. Deze unieke combinaties sluiten aan bij de kritische kanttekening van Dempsey (2010).

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). Aanvullend kan het leren alleen plaatsvinden onder voorbehoud 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. Binnen het proces van stage is de student afhankelijk om de kennis van de begeleider die hij niet kan overdragen zelf 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 (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. 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).

Bewustwording na de activiteit

Een onderscheidt dat binnen het reflecteren wordt genoemd is: reflection-before -action; reflection-in-action; en reflection-on-action (Koetsenruijter et al., 2015). De begeleidingsinterventie sluit aan bij reflection-on-action, omdat er na afloop op een situatie wordt teruggeblikt. Schön (1984) vult aan dat we kunnen denken over wat we doen, terwijl we het aan het doen zijn, maar we ook achteraf over het handelen kunnen nadenken. Woorden zijn hierbij nodig om een zeker begrip van kennis, verandering van kennis, te omschrijven, waarbij het mogelijk is dat waarover gesproken wordt oorspronkelijk geen woorden in zich had. Aansluitend bij Schön lijkt de begeleidingsinterventie een juiste keus, omdat reflectie-in-actie lastig of niet mogelijk is.

Het is dus niet de vraag of er gereflecteerd dient te worden, maar welke manier van reflecteren het mogelijk maakt om tot handelingsalternatieven of verbeteringen te komen.

Bronnenlijst

- Van Beek, M., & Tijmes, I. (2020). *Leren coachen*. Boom Lemma.
- Boal, A., & Jackson, A. (1995). *The Rainbow of Desire*. Routledge.
- Bouwhuis, M. (2020). *De leraar in beeld*. Pica.
- Dempsey, N. P. (2010). Stimulated Recall Interviews in Ethnography. *Qualitative Sociology*, 33(3), 349–367. Geraadpleegd op 3 november 2021, van <https://doi.org/10.1007/s11133-010-9157-x>
- Eysermans, I., Leonard, I., & Smets, K. (2020). Fotograf: Een zoektocht naar herinnering. *Forum+*, 27(1), 24–32. Geraadpleegd op 3 januari 2022, van <https://doi.org/10.5117/forum2020.1.smet>
- Gazdag, E., Nagy, K., & Szivák, J. (2019). “I Spy with My Little Eyes. . .” The use of video stimulated recall methodology in teacher training – The exploration of aims, goals and methodological characteristics of VSR methodology through systematic literature review. *International Journal of Educational Research*, 95, 60–75. Geraadpleegd op 22 december 2021, van <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.02.015>
- Kelchtermans, G., Ballet, K., Cajot, G., Carnel, K., März, V., Maes, J., Peeters, E., Piot, L., & Robben, D. (2010). Worstelen met werkplekcleren. Deel 1: naar een beschrijvend model van werkplekcleren. *Velon Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 31(1), 4–11. Geraadpleegd op 9 september 2021, van <https://lirias.kuleuven.be/retrieve/266341>
- Koetsenruijter, R. (red.), Van der Heijde, & W. Rubrech, J (2015). *Reflecteren voor paramedici*. Boom Lemma.
- Korthagen, F., Koster, B., Melief, K., & Tigchelaar, A. (2002). *Docenten leren reflecteren*. Uitgeverij Nelissen.
- Korthagen, F., & Nuijten, E. (2019). *De kracht van reflectie*. Boom Lemma.
- Mental Capital. (z.d.). *De leercirkel van maslow*. Geraadpleegd op 13 januari 2021, van <https://mental-capital.nl/assets/Uploads/bewustzijn-leerstadia-van-Maslow2.pdf>
- Onstenk, J. (2016). Het werplekcurriculum in de school: leren op de werkplek. *Kwaliteitsreeks opleidingsscholen*. Geraadpleegd op 28 augustus 2021, van https://www.platformsamenoopleiden.nl/wp-content/uploads/2015/11/180226-Werkplekcurriculumindeschool_PO_LR.pdf
- Polanyi, M., & Sen, A. (2009). *The Tacit Dimension*. University of Chicago press.
- Ruijters, M. C. P. C., Schut, R., & Simons, P. R. J. (Reds.) (2021). *Canon van leren & ontwikkelen*. Boom Lemma.
- Schön, D. A. (1984). *The Reflective Practitioner*. Basic Books.
- Stokvik, H., Adriaenssen, D., & Johannessen, J. A. (2016). Tacit knowledge, organizational learning and innovation in organizations. *Problems and Perspectives in Management*, 14(3), 246–255. Geraadpleegd op 10 januari 2022, van [https://doi.org/10.21511/ppm.14\(3-1\).2016.11](https://doi.org/10.21511/ppm.14(3-1).2016.11)
- Swaab, D. (2018). *Ons creatieve brein*. Atlas Contact.