

# ‘Onze betrokkenheid is groot, maar moet nog wel effectief worden..!’

Werkschrift over collectief reflecteren



# ‘Onze betrokkenheid is groot, maar moet nog wel effectief worden..!’

Werkschrift over collectief reflecteren

Ouderkerk aan den IJssel, oktober 2017

drs. Johannes de Geus

De auteur dankt Roel in 't Veld, Gerhard Smid en Mirko Noordegraaf voor het meedenken, het Rotterdamse onderwijsteam voor de openheid en de bereidheid om mee te doen met het experiment, Alieke Hofland –collega onderzoeker van ECBO– voor haar enthousiasme, Henk Wesseling van IKPOB voor zijn support en het vertrouwen om er een verhaal van te maken en ten slotte Rob Poell voor de aanmoediging en het mee- en tegenlezen.

Johannes de Geus (JGeus@cinop.nl) leidt leertrajecten in onderwijs, bedrijfsleven en publiek domein. Tot 1999 in de rol van leraar, coach en afdelingsleider in het Nederlandse onderwijs, daarna in Nederland en Afrika in de rollen van directeur, internationaal skills-trainer, professionaliseringsexpert en leerarchitect. Eerder publiceerde hij over personeelsmanagement, schrijven, argumenteren en de houdbaarheid van onze professionals in relatie tot duurzame inzetbaarheid. De reflecterende professional staat steeds centraal. In dit essay heeft hij een poging gedaan ‘gezamenlijk reflecteren’ te ontleden, om het daarna hanteerbaar te maken voor groepen. Dit werkschrift zet teams aan tot collectief reflecteren. Het bevat naast inspirerende uitleg handvatten voor iedereen die werk willen maken van effectief samenwerken.

# Inhoud

Voorwoord	<b>2</b>
Afwezigheid van reflectie	<b>3</b>
Leren en reflecteren	<b>4</b>
De reflecterende professional, een pleonasme?	<b>7</b>
Maatschappelijke dienstverlening	<b>9</b>
Collectief reflecteren	<b>10</b>
Naar reflectieve competenties	<b>11</b>
Middelbaar beroepsonderwijs	<b>13</b>
Experiment bij een onderwijsteam	<b>15</b>
Bespreking van het experiment	<b>18</b>
Epiloog	<b>21</b>
Meer lezen	<b>22</b>

# Voorwoord

In de Zoektocht van VOM, VGS en IKPOB met vele partners naar het handwerk van de publieke professional zijn we steeds op zoek geweest naar wat nu belangrijk is voor het (kunnen) functioneren van die 21e eeuwse professional. Een van de belangrijker zaken was het kunnen reflecteren op soms heftige verschillen in waardenrationaliteit en daarover ook ‘waarderend’ kunnen communiceren. Zie ook de Zoektocht publicaties waar verwijzing naar plaatsvindt in dit essay. Daarbij gaat het in dit essay om het belang van reflectie voor professionals in het algemeen. Niet reflecteren kan leiden tot ongelukken, zo luidt een stelling uit dit essay, met als een voorbeeld het door de Onderzoeksraad voor Veiligheid in september 2017 geconstateerde verband tussen de dood van twee militairen eerder en gebrekkige reflectie in de Defensie-organisatie.

Waarom is die reflectie zo onmisbaar? Natuurlijk, een mens kan niet leven zonder reflectie en twee mensen bereiken weinig als het ze niet lukt gezamenlijk te reflecteren. In dit essay gaat het meer specifiek over hoe professionele teams onder de druk van veranderende omstandigheden steeds meer responsief dienen te acteren. Gezamenlijk reflecteren is daarbij even urgent als moeilijk. ‘De reflectieve practitioner van Donald Schön voorbij’, zo zou je dit essay kunnen typeren. Het is daarbij op twee manieren verplichte leesstof. Het geeft een heel systematische uiteenzetting over wat leren en reflecteren in een team nu eigenlijk is. En het geeft een hele praktische illustratie van hoe die systematiek te gebruiken bij de analyse én ondersteuning van een team van professionals in hun communicatie. En dan blijkt goede reflectie en samen leren lastig, maar ook een onmisbaar en stimulerend deel van het teamwerk. In een teamoverleg kan het erop lijken dat je nieuwe stappen zet; in werkelijkheid kan het zo zijn dat je, al pratend, samen achteruitloopt. Het ontwikkelde kader hier helpt om van ‘achteruit lopen’ naar ‘vooruit leren’ te komen. Deze studie zet in op een definitie van collectief reflecteren waar teams effectief mee aan de gang kunnen. Een waardevolle IKPOB publicatie in het kader van de Zoektocht.

Mede namens Mark Frequin, voorzitter VOM en Gabriëlle Haanen, voorzitter VGS,

Sjaak van der Tak  
Voorzitter IKPOB

# Afwezigheid van reflectie

Als er ongelukken gebeuren en zelfs doden te betreuren vallen, mede doordat publieke professionals niet reflecteren, is er genoeg reden uit te zoeken wat er aan de hand is.

Op 28 september 2017 bracht Tjibbe Joustra, namens de Onderzoeksraad voor de Veiligheid in het NOS Journaal, een gebrek aan reflectie bij Defensie in verband met de dood van twee Nederlandse militairen toen een mortiergranaat 'per ongeluk' in hun gezicht ontplofte. Dezelfde raad concludeerde in 2013 bij de sluiting van de afdeling cardiologie van het Ruwaard van Putten Ziekenhuis in Spijkenisse dat bij bepaalde cardiologische aandoeningen sprake was van een verhoogde en vermijdbare sterfte. De cardiologen reflecteerden als groep -zo constateerde men- te weinig.

De Inspecties van Gezinszorg, Veiligheid en Justitie stelden in 2013 vast dat er onvoldoende sprake was van afstemming, checken en regieafspraken maken bij de diverse hulpverleners rondom de moord op Daniëlle van Bergen door haar stiefvader (TV Noord 2015). Dankzij een IKPOB-publicatie leerden we in 2014 Henk en Sharon kennen, en hun gezin over wie een vruchteloos multidisciplinair overleg werd gevoerd. De hulpverleners liepen vast in fixaties die ontstonden 'door afwezigheid van reflectie'. Er kon geen ruimte gemaakt worden voor een uitweg voor het gezin. Nader onderzoek naar bouwstenen voor reflecteren werd toen aanbevolen (In 't Veld en Kruijer 2014).

**Tot zover een eerste glimp van het probleem**

In 2013 pakten wij de draad op en startten we met lezen. Om meer te weten te komen over reflectiegedrag van professionals, zul je immers op basis van bestaande inzichten een idioom moeten opbouwen. We destilleerden uit de bestaande inzichten een aantal aspecten van reflectie (model 1) die mét de onderzoeksliteratuur de basis vormden voor een verzameling van reflectieve competenties (model 2). In de zomer van 2017 besloten we een experiment uit te voeren bij een mbo-onderwijsteam waarbij een van de docenten ons onbedoeld de titel van deze studie aanreikte: 'Onze betrokkenheid is groot, maar moet nog wel effectief worden..!' Het team bleek baat te hebben bij het experiment en de twee ontwikkelde modellen en besloot ertoe zelf een vervolg te geven aan de opgedane inzichten.

Hieronder doen we verslag van de zoektocht naar werkbare theorie en de uitvoering van het experiment. We sluiten af met een duiding van het experiment aan de hand van stellingen uit ons theoretisch kader.

# Leren en reflecteren

Reflecteren onderscheiden we allereerst als een vorm van leren in organisaties. In de werkdefinitie van Kessels en Poell (2001) is leren in organisaties: 'het ondernemen van zichtbare en/of mentale activiteiten die leiden tot een verandering in de persoonlijke actietheorie van werknemers'. Poell (2006) vult later aan, geïnspireerd op het werk van Argyris en Schön: 'deze actietheorie stuurt hun handelen op basis van de achterliggende waarden, normen en overtuigingen die zij erop nahouden'.

Reflecteren onderscheiden we verder als een mentale, veranderende activiteit en als een noodzakelijke vaardigheid voor goed functioneren, zoals eerder gesteld door Schön 1983, Nonaka en Takeuchi 1995, Argyris 2000, Kessels 2001, Noordegraaf 2007 en Van Woerkom 2010. Een gangbare omschrijving van reflecteren noemt het 'een cyclisch proces van ervaren, analyseren en reorganiseren. Iemand reflecteert door (her)structurering van een ervaring, probleem, bestaande kennis of inzichten', Korthagen e.a. (2002).

Bij de dramatische, soms dodelijke gebeurtenissen waarmee we openden, is (*in hindsight*) verondersteld dat tijdig reflecteren behulpzaam was geweest en misschien ongelukken had kunnen voorkómen. In de gesprekken over de aangehaalde rapporten kwamen over het begrip 'reflecteren' steeds twee soorten connotaties langs. De eerste betrof het subject: reflecteren als individu, dan wel als groep. De tweede het object: reflecteren op een probleem dan wel op je eigen functioneren als individu of groep. In onze verkenning besloten we eerst uit te zoeken wat we onder reflecteren in de meest basale vorm dienen te verstaan en deelden reflecteren daartoe op in negen aspecten (van a tot i).

Een situatie die ambigu wordt opgevat en een raadsel of een dilemma oproept, vormt de opmaat voor reflectief denken, dat daarmee onderscheiden wordt van zomaar iets 'in je gedachten' hebben of het waarnemen van feiten. Je hebt er bovendien overtuigingen bij nodig, die kunnen ontstaan als je iets aanneemt of afwijst, of iets als waarschijnlijk of als onwaarschijnlijk labelt. Het eerste procesaspect van reflecteren is daarmee de verstoring van het evenwicht, de schok, de ambiguïteit (*aspect a*).

Het tweede procesaspect is de zoektocht naar de helpende overtuiging (*aspect b*) en is zo te vergelijken met staan op een tweesprong en op zoek gaan naar een richtinggevende aanwijzing. De tweesprong staat voor de verstoring. De richtinggevende aanwijzing op de tweesprong (bijvoorbeeld een verkeersbord) betreft een overtuiging, een suggestie of een ondersteunend feit dat je helpt gefundeerd te kiezen en het dilemma op te lossen. In de zoektocht naar het herstel van het verstoorde evenwicht onderscheidt Dewey (1933) de drie processen 'verklaren, hypothetiseren en testen' van de hypothese. Verstoring van een evenwicht en de zoektocht naar een oplossing vormen in zijn theorie samen de centrale factor van reflecteren. Daarbij tekent hij aan dat het nooit gaat over directe actie, maar over de moeite nemen en het uithouden in de spanning: '*One can think reflectively only when one is willing to endure suspense and to undergo the trouble of searching.*'

Reflecteren vraagt een bepaalde mentale gerichtheid. In het reflectieproces helpt nieuwsgierigheid (*aspect c*) daarbij enorm als kracht om vragen te gaan stellen en je te verbinden met anderen, maar ook als kracht om iets als een probleem te stellen en in gedachten als het ware op te pakken en te toetsen. Nieuwsgierigheid duwt daarmee de reflectie vooruit. Argyris (2000) heeft gesteld dat je, als je de helpende verklaring, overtuiging of aanleiding van het dilemma op het spoor bent, die moeiteloos in een nieuwe reflectie kunt problematiseren. Er is dan sprake van 'double loop' learning.

Nut en noodzaak van reflecteren, storingen als zodanig herkennen en overwegen, en nieuwsgierig zijn naar de oplossing van de storing, worden onderschreven in de filosofie over de rol van ervaring in het onderwijs die Dewey in 1938 heeft opgesteld. Ervaringen spelen op diverse manieren een sleutelrol. Longitudinaal in het continuïteitprincipe (*aspect d*). Wie iets wil leren, moet over ervaringen kunnen beschikken uit verleden, heden en toekomst. De paradox van het kunnen beschikken over ervaringen uit de toekomst dient te worden begrepen als potentiële ervaringen die men in de toekomst kan of wil opdoen.

Een ander aspect is het laterale interactieprincipe (*aspect e*). De lerende leert in de ervaring van interactie tussen de objectieve externe werkelijkheid en zijn eigen subjectieve interne werkelijkheid. In de zegswijze 'mensen die in de wereld leven' duidt het woord 'in' niet op de plaats van de mensen, zoals een munt zich in een portemonnee bevindt, maar op de interactie van de mensen met de wereld om hen heen.

In het reflectieproces leer je meer van autonome, eigen ervaringen dan van extern gecontroleerde acties. Een lerende heeft dus vrijheid nodig en zelfcontrole (*aspect f*). Iemand leert en groeit niet echt in het klakkeloos nadoen van anderen of zich willoos overgeven aan externe controles, wel door autonoom na te denken. 'The old phrase 'stop and think', is sound psychology' (Dewey 1938).

Een volgend aspect is doelgerichtheid (*aspect g*): je hebt als lerende doelen nodig om plannen te kunnen maken, mogelijkheden te overwegen en het belang van wat je doet, in te kunnen zien. 'Observation alone is not enough. We have to understand the significance of what we see, hear, and touch' (Dewey 1938).

Ten slotte kunnen we twee contextaspecten onderscheiden. Reflectie heeft, wat Dewey betreft, over het algemeen een groep nodig. Een mens alleen kan nauwelijks zinvol reflecteren op gebeurtenissen uit het verleden, is zijn overtuiging. Het gaat om uitgesproken denken in een dialoog of in een bijdrage aan een gesprek (*aspect h*). In 1983 heeft Dewey's leerling Donald Schön laten zien dat professionals vaak ook onbewust en in de actie reflecteren. Hij zag, net als Edgar Schein, Nathan Glazer en Herbert Simon een afstand tussen de professionele kennis en de vragen uit de praktijk. Het overzichtelijke technisch-rationele model van professionele kennis voldeed niet meer en Schön onderzocht hoe we in ons gedrag van alledag kennis inzetten. Wat we weten, zo stelde hij, is vaak verborgen en komt *in de actie* ineens tevoorschijn. We duiden soms adequaat gezichtsuitdrukkingen zonder te weten hoe en op welke basis; de know-how zit dan *in de actie*. Jazzmuzikanten en basketbalspelers, zo redeneert hij, zijn in staat om die 'tacit knowledge' (stilzwijgende kennis) te benutten als ze *al spelende* iets nieuws maken en daarna betekenis geven aan hun ervaringen. Zo geven ze nieuwe betekenissen aan wat ze doen: 'As the musicians feel the direction of the music that is developing out of the interwoven contributions, they make sense of it and adjust their performance to the new sense they have made. They are reflecting in action.' Schön (1983) ondersteunt aan de hand van de diverse voorbeelden uit de beroepspraktijk en in zijn 'uitvinding' van de reflective practitioner de acht hierboven onderscheiden aspecten van reflectie en voegt nog een contextueel kenmerk toe: reflectie gebeurt ook onbewust in de actie (*aspect i*).



In onze verkenning besloten we eerst uit te zoeken wat we onder reflecteren in de meest basale vorm dienen te verstaan en deelden reflecteren daartoe op in negen aspecten.

## Definities en aspecten

**Leren in organisaties** = het ondernemen van zichtbare en/of mentale activiteiten die leiden tot een verandering in de persoonlijke actietheorie van werknemers. Deze actietheorie stuurt het handelen op basis van achterliggende waarden, normen en overtuigingen die ze erop nahouden.

**Reflecteren** = een cyclisch proces van ervaren, analyseren en reorganiseren. Iemand reflecteert door (her)structurering van een ervaring, probleem, bestaande kennis of inzichten. Het is een mentale, veranderende activiteit, kan voorkomen als vorm van leren in organisaties en is te typeren in negen aspecten. Kunnen reflecteren is noodzakelijk voor goed functioneren.

---

### Model 1: Negen aspecten van reflecteren

*Twee procesaspecten:*

- a. een evenwicht wordt verstoord, er is een ambiguïteit.
- b. er wordt een zoektocht ondernomen om het evenwicht te herstellen waarin verklaren, hypothetiseren en testen van de hypothese een plek hebben. Iedere verklaring kan overigens als nieuwe verstooring in een nieuwe reflectie opgepakt worden (double loop).

*Vijf aspecten van mentale gerichtheid:*

- c. nieuwsgierigheid als kracht om de zoektocht aan te gaan.
- d. verleden, heden, toekomst overzien (continuïteitprincipe).
- e. verbinding maken tussen objectieve werkelijkheid en subjectieve werkelijkheid (interactieprincipe).
- f. beschikken over vrijheid en zelfcontrole.
- g. doelgericht zijn.

*Twee contextaspecten:*

- h. in een 'gesprek'.
- i. (on)bewust-in de actie.



# De reflecterende professional, een pleonasme?

Professionals mochten ooit zo heten op basis van gezamenlijk erkende technische kennis, afspraken en opleidingen. Ook konden zij een zekere legitimiteit ontlenen aan regels en normen. De professional, zo veronderstelde men, verhoudt zich bewust tot vakgenoten en klanten, onderschrijft het service-ideaal en dient zijn/haar klant, is onbaatzuchtig, beschermt de professionele standaard, verwijst op tijd door en kent een zekere belangeloosheid vergelijkbaar met die van de wetenschapper. Het fenomeen 'professional' is al eeuwen oud. Aanvankelijk ging het om ambten die zich losmaakten van de kerk. Vertegenwoordigers van een beroep stonden toen dankzij hun reputatie, ervaring en intuïtie garant voor kwaliteit en onbaatzuchtigheid (Smid 2011).

Maar de omgeving van de professional veranderde grondig in de loop der tijd. '... the degree of professionalization is measured not just by the degree of success in the claim to exclusive technical competence, but also by the degree of adherence to the service ideal and its supporting norms of professional conduct' (Wilensky 1964). Na WO2 maakte in Engeland en ook daarbuiten een militair geleide bureaucratie plaats voor een nieuwe economie van 'contestability, user choice, transparency en incentive structures'. Het nieuwe publieke management van de jaren '80 bijvoorbeeld, was vooral slank en doelgericht met de nadruk op geld verdienen. De publieke professional moest anders werken, wat druk zette op zijn oude waarden, zoals eerlijk, betrouwbaar, robuust en veerkrachtig. Hij werd geconfronteerd met managerialism: hands-on professional management, expliciete performance standaarden, output-controle, uiteenvallen van werkgebieden, meer competitie en gebruik van in de private sector beproefde managementtools. Ook moest hij leren zuiniger om te gaan met geld (Hood 1991).

Oude vormen van beschermde professionaliteit maakten dus plaats voor een minder scherp omschreven, meer reflectieve professionaliteit. Je dient je werk als professional aan te passen als de wereld verandert en dus moet je kunnen reflecteren op je eigen beroepsinvulling. Als de omgeving onverenigbare eisen stelt, door bijvoorbeeld zowel een excellente kwaliteit van dienstverlening als ook een hoge snelheid van je te vragen, moet je als professional zelf zorgen een adequaat antwoord te vinden. Je moet dus kritisch zijn over jezelf, je vak en je team. Jouw professionaliteit kan niet (meer) gebaseerd worden op puur technisch-rationele skills. Je dient die 'bij te mengen' met nieuwe, steeds veranderende kleuren. Zo ben je eerder te typeren als een hybride dan als een pure professional (Noordegraaf 2007).



Je moet dus kritisch zijn over jezelf, je vak en je team. Jouw professionaliteit kan niet (meer) gebaseerd worden op puur technisch-rationele skills.

De leernetwerktheorie ondersteunt deze gedachte. Nieuwe beroepen worden in de regel professioneel als men eerst een tijdje gewoon alles doet wat moet gebeuren, daarna leerstandaarden gaat arrangeren en professionele associaties op gaat zetten. Dat wordt gevolgd door wettelijke regulering, gedragscodes en afscherming tegen beunhazerij. De hiermee bevochten professionaliteit staat steeds onder druk van de op winst gerichte organisatie. Ook bedreigt de bureaucratie het service-ideaal van de professionele dienstverlener. De druk die zo ontstaat heet in de Leernetwerktheorie 'spanning tussen een *verticaal* en een *extern* leernetwerk'. In het eerste (machine-bureaucratische) netwerk vertalen opleiders het door managers ontwikkelde leerbeleid in leerprogramma's voor de werknemers, die meestal in de vorm van trainingen worden uitgevoerd. In het tweede (professionele) netwerk maken werknemers zich *nieuwe* inzichten en werkmethoden eigen, die juist zijn ontwikkeld in hun beroepsverenigingen *buiten* de eigen organisatie. Vervolgens passen zij hun werk daarop aan (Poell 1998).



## De professional teert

daarnaast nog vaak op intuïtie en pluis/niet pluis gevoel, zoals artsen als zij bij een patiënt niet gemakkelijk te interpreteren klachten zien.

De professional teert daarnaast nog vaak op intuïtie en pluis/niet pluis gevoel, zoals artsen als zij bij een patiënt niet gemakkelijk te interpreteren klachten zien (Smid 2011). Breinwetenschappers ondersteunen deze gedachte met de ontdekking van ons 'slimme onbewuste' waar je als professional je toevlucht toe kunt nemen bij complexe beslissingen (Dijksterhuis 2008). Een dergelijke intuïtie bij professionals komt voort uit vele jaren intensieve voorbereiding, opleiding, praktijkuitoefening en ervaring.

De werksituaties van de professional kunnen dus tegelijk onzeker, instabiel en uniek zijn en kunnen leiden tot een waardenconflict dat om bespreking vraagt. Ook de *reflective practitioner* van Schön (1983) is zich daar bewust van. Het is niet moeilijk om vast te stellen dat de 21e eeuwse beroepsbeoefenaar hier volop mee te maken heeft. Het ijken en herijken van je taken en rollen hoort bij het pakket van de 'reflectieve professional', een woordcombinatie die in de 21e eeuw dus alle kenmerken heeft van een pleonasme.

'... zelf een adequaat antwoord vinden...'

# Maatschappelijke dienstverlening

We zoomen ter verduidelijking in op één sector. Bij de (reflectieve) professionals die in Nederland maatschappelijke diensten verlenen, zijn op diverse manieren waardenconflicten gezien en beschreven.

Zo onderkende de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) in 2004 juist daar systeemfouten en stelde men meteen de eis voor nieuwe checks en balances. Welzijn, gezondheidszorg, onderwijs, arbeidsvoorziening en volkshuisvesting bleken grof veranderd door overheidsingrijpen in de vorm van bezuinigen, reorganiseren en nieuw toezicht voor meer doelmatigheid. De gezondheidszorg bijvoorbeeld, kon de almaar oplopende kosten niet meer aan; het onderwijs had te veel last van regeldruk en de welzijnssector had te lijden onder publiek opdrachtgeverschap en private uitvoering. De professional had er moeite mee de eigen beroepsoriëntatie in evenwicht te brengen met de vraag van de cliënt of de kiezer. Hij/zij moest zoeken naar een manier om productief om te gaan met vragen als: horen de instituten nu bij de staat of bij de markt? Is de manager verantwoordelijk of de professional? Moeten we uitgaan van vraagsturing of aanbodsturing?

De WRR stelde vast dat er een bestuurlijk model was ontstaan van boedelscheiding: scheiding van beleid en uitvoering, doelen en middelen, kaderstelling en mandatering, uitmondend in kennisvernietiging, dictatuur van de middelmaat, de illusie van de soevereine consument, verdwijning van het politiek normatieve debat en stapeling van toezicht en verantwoording. Er bleken nieuwe checks en balances nodig, met daarnaast kennisallianties, innovatie, tegenspel organiseren, openbare verantwoording en sober toezicht: bewijzen van goede diensten kortom. In het pleidooi voor een lerende economie is hierop aangevuld dat steeds meer kennis steeds sneller circuleert, wat het leren urgenter én tegelijk lastiger maakt (WRR 2004 en 2013).

De maatschappelijk dienstverlener moet reageren op veranderingen, zoals de directe participatie van burgers doordat democratische gemeenschappen decentraliseren en interdependent worden. Als een soort sociaal experiment kan door deze ambtenaren geprobeerd worden steeds meer burgers bij de publieke zaak te betrekken. Tegelijk vraagt dat om reflecteren en evalueren van de geslaagde, innovatieve praktijken en om theorievorming (Roberts 2004).

Samengevat onderscheiden we op basis van het voorgaande drie persoonlijke kenmerken van de hybride professional in het publieke domein (a-c) en voegen we ook drie omgevingskenmerken (d-f) toe (Noordegraaf 2007).

## Kenmerken van de hybride professional in de maatschappelijke dienstverlening:

- a. vak, team en zichzelf niet alleen kennen, maar ook reflectief en kritisch kunnen benaderen.
- b. het kunnen uithouden in conflicterende waardensystemen, zoals eerlijkheid versus financieel rendement.
- c. afwegingen kunnen maken in de ambigue eisen die aan de professional gesteld worden.
- d. verbindingen kunnen maken tussen werkinhoud en de praktijk en dus subtiele, losse standaarden en systemen.
- e. mechanismes, retoriek en symboliek kunnen toepassen om te rechtvaardigen wat je doet.
- f. zoeken naar een beroepsidentiteit.

# Collectief reflecteren

Samenwerken is bijdragen aan een collectief resultaat. De gezamenlijke reflecties van professionals bezien we in het licht van wat Arienne van Staveren analyseert als een vorm van samenwerken.

Zij stelt de vraag hoe actoren die de zorg hebben voor veranderen en vernieuwen, leren samenwerken. Een antwoord op die vraag is dat het helpt als je in een faciliterende leeromgeving leert wat er nodig is voor grensoverschrijdend samenwerken, hoe je dat realiseert en hoe je fricties kunt zien als bron voor vernieuwing. Je kunt een groepsgebesprek zien als een leeromgeving. Deze gedachte is bij Van Staveren geworteld in de ideeën van Lewin en resulteert in ontwerpprincipes, -eisen en dynamieken. Wat de ontwerpprincipes betreft, die vormen de leidraad en een soort groeidesign voor optimale integratie tussen werken en leren. 'Ook het leren reflecteren op eigen en elkaars handelen, het leren van elkaars kennis, het inspelen op de context en het op zoek gaan naar onderliggende aannames die routines in stand houden, maakt deel uit van de leidraad' (Van Staveren 2007).

Onze elementaire benadering van reflecteren sluit aan bij wat een vorm van 'dialogic collective reflection' genoemd wordt, waarbij gesprekspartners aannames testen (Rantatalo e.a. 2016). Ons begrip 'collectief reflecteren' raakt aan de term 'teamreflexiviteit' waarin een team als informatie-verwerkend systeem wordt opgevat en waarbij de teamleden gezamenlijk reflecteren op hun manier van werken en functioneren (Schippers e.a. 2014); hun doelen, processen en uitkomsten bespreken en zo voor de hand liggende 'information-processing failures' voorkomen (Schippers e.a. 2015 en Konradt e.a. 2015). Er is tevens een raakvlak met het begrip 'collaborative problem solving,' wat staat voor de 'joint and shared activity of transforming a current problem state into a desired goal state' (Hesse e.a. 2015 en Antonenko e.a. 2014). Hoewel voor collectieve reflectie meer nodig is dan samen een probleem oplossen. Waar teamreflexiviteit vooral verwijst naar reflecteren op het onderlinge samenwerken, gaat het daar in onze betekenis van collectief reflecteren niet om. Collectief reflecteren kan over allerlei onderwerpen gaan. Het start als een individu in de groep de stap van probleem naar oplossing voorstelt. Daarmee komt het in de buurt van 'collaborative problem solving' dat communicatie, coöperatie en responsiviteit veronderstelt. Het verschil tussen de twee is dat 'collectieve reflectie' te 'vangen' is in iedere situatie waar een persoon in een groep de ambiguïteit van een situatie aankaart en er een uitweg uit zoekt, terwijl 'collaborative problem solving' vertrekt bij het gezamenlijk op een niet gangbare manier oplossen van een zich voordoend, liefst complex probleem. Er lijkt op grond van het voorgaande genoeg reden om aan te nemen dat er zoiets als collectieve reflectie bestaat, waar professionals bij casebesprekingen in een groepssetting (die we als community of practice of leeromgeving kunnen zien) baat bij kunnen hebben. Voor het gemak richten we ons op waarneembare, hardop uitgesproken reflecties. Er is sprake van leren als de groep meedoet met de reflectie, zich die eigen maakt en erdoor verandert. De betekenis van collectief reflecteren is dan te vangen in een bezigheid die de drie betekenisvelden van reflecteren, professional zijn en samenwerken, overlapt.

## Collectief reflecteren

- = als er in een overleg door professionals tegelijkertijd sprake is van samenwerken en reflecteren, en als voldaan wordt aan de volgende kenmerken:
- de reflectie wordt hardop uitgesproken in een groep.
  - ieder in de groep maakt zich het 'bereflecteerde' eigen.
  - de groep als geheel verandert.



# Naar reflectieve competenties

Gewapend met de tot hiertoe verzamelde input, gaan we op zoek naar competenties die reflecteren kunnen helpen definiëren. Bij het *fuzzy* concept 'competentie' gaan we hier uit van het verworven vermogen om een taak, rol of missie adequaat uit te voeren (Roe 2002).

De eerste verzameling bouwstenen wordt geleverd door Gerhard Smid, die spreekt over de professional in een balanceeract om rust te vinden en zichzelf zo nodig te kunnen decentreren. De oriëntatie van de professional schiet in het begin steeds heen en weer tussen zichzelf, collega's, waardesysteem en de cliënten die steun willen bij het hanteren van hun risico, en vaak sluit het niet gelijk goed aan. Het duurt even tot de professional de rust in zichzelf en met zijn of haar collega voor elkaar heeft. 'Feel for the game' ontwikkelen kost tijd. Onverdeelde aandacht draagt bij aan vertrouwensvorming. Vertrouwen is een voorwaarde voor geslaagde relaties tussen professionals en cliënten. Pas dan kunnen de professionals hun cliënten lezen. Professionals



Vertrouwen is een voorwaarde voor geslaagde relaties tussen professionals en cliënten. Pas dan kunnen de professionals hun cliënten lezen.

hebben dus kundigheid en kennis nodig, maar ook rust, een ontwikkeld oordeelsvermogen, creativiteit, sterke relationele capaciteiten en gewetensvol en vertrouwenwekkend handelen gebaseerd op intrinsieke motivatie. Zonder ethiek, onbaatzuchtigheid, zelfsturing en samenwerking gaat het niet. 'Vanuit de intrinsieke motivatie om werk goed te doen, vanuit toewijding en vitaliteit geven professionals vorm aan hun werk- en ontwikkelingsproces. Ze proberen goed te zijn in hun vak, breed en diep, willen goed kunnen waarnemen, goed kunnen oordelen en willen beschikken over een passend en dus gevarieerd handelingsrepertoire. De drive om een goede dokter te worden, als piloot een grote kist te vliegen of een goede adviseur te zijn, is sterk' (Smid 2011).

In 't Veld en Kruijer (2014) onderscheiden drie inzichten die kunnen helpen bij de constructie van reflectieve competenties. De eerste, herkenning, is het vermogen om een botsing van rationaliteiten als zodanig te herkennen, te analyseren en te beoordelen of zij onder bepaalde voorwaarden nuttig is voor het bereiken van overeengekomen resultaten, dan wel of zij tot dergelijke proporties is om te vormen, dan wel de botsing uit de weg te (doen) ruimen. De tweede bouwsteen is het vermogen om de eigen betrokkenheid bij een botsing van rationaliteiten in te zien, te herkennen, te analyseren en te beoordelen. De derde is voorzichtigheidsreductie door te doorgronden welke diepere lagen in termen van botsende rationaliteiten er onder conflicten schuil gaan, het vermogen je niet door angst te laten leiden.

Ms. Theo Dawson heeft aan de wieg gestaan van de omvangrijke Amerikaanse Lectica assessments. Uit haar onderzoek naar metacognitieve skills en de Lectica praktijk vatten we reflecteren voorlopig samen als een combinatie van de vijf competenties: complexiteit, bewijs, onderzoek, perspectief en waarheid/zekerheid. (Dawson 2004, 2008 en Dawson-Tunik e.a. 2005). De 13 hiervoor aangedragen bouwstenen van Smid en In 't Veld en Kruijer, kunnen samen met deze vijf competenties behulpzaam zijn om te komen tot een nieuwe verzameling van reflectieve competenties.

## Samengevat rapen we dus dertien bouwstenen (1-13) en vijf competenties (14-18) op:

1. kennis en kunde
2. feel for the game
3. oordeelsvermogen
4. creativiteit
5. samenwerken
6. vertrouwenwekkend handelen
7. intrinsieke motivatie
8. ethiek
9. onbaatzuchtigheid
10. zelfsturing
11. herkenning van botsende rationaliteiten
12. eigen betrokkenheid inzien
13. voorzichtigheidsreductie
  
14. complexiteit
15. bewijs
16. onderzoek
17. perspectief
18. waarheid/zekerheid

Er zit overlap in deze verzameling. De aangedragen bouwsteen 'herkenning van botsende rationaliteiten', geeft input voor de competentie 'complexiteit'. Voorzichtigheidsreductie door onderzoek van de diepere lagen van botsende rationaliteiten onder conflicten, kan als bouwsteen dienen voor de competentie 'bewijs'. De bouwsteen 'vermogen om de eigen betrokkenheid in te zien bij een botsing van rationaliteiten', helpt om de competentie 'perspectief' te laden.

De competenties 'complexiteit', 'bewijs' en 'onderzoek' sluiten met de derde bouwsteen van Smid (oordeelsvermogen) en de eerste van In 't Veld en Kruijer (herkenning van botsende rationaliteiten) waarschijnlijk niet toevallig aan op de eerste twee aspecten uit model 1 (verstoring evenwicht en zoektocht om evenwicht te herstellen).

Vier andere aangedragen bouwstenen zijn behulpzaam bij de constructie van reflectieve competenties. Kennis en kunde bij 'bewijs'; feel for the game bij 'complexiteit' en 'waarheid/zekerheid'. Oordeelsvermogen en creativiteit bij 'onderzoek'.

De bouwsteen 'samenwerken' voegen we als aparte competentie toe. Samenwerken staat vaak vermeld in functiebeschrijvingen en in competentieverzamelingen, zoals die van Louwers (2014); we definiëren het als 'de vaardigheid om bij te dragen aan een collectief resultaat'.

De bouwstenen intrinsieke motivatie en zelfsturing voegen we samen tot de competentie 'toewijding'. De uitleg van het begrip 'engagement' (Schaufeli 2014; Schaufeli en Salanova 2011) helpt daarbij. We definiëren toewijding hier als 'de vaardigheid om betrokkenheid in te zetten in overleg'. Vertrouwenwekkend handelen, ethisch handelen en onbaatzuchtig kunnen zijn, nemen we mee in de competentie 'overeenstemming': de vaardigheid om gedrag als vriendelijk, sympathiek, coöperatief, warm en attent in te zetten in overleg. Uit de aangedragen bouwstenen en geopperde competenties, destilleren we nu een verzameling van 8 kernachtig gedefinieerde competenties.

### Model 2: Reflectieve competenties

Begrip	Vaardigheid
<b>1. Onderzoek</b>	de vaardigheid om het proces van doelstelling, informatieverzameling, interpretatie en beoordeling in te kunnen zetten
<b>2. Complexiteit</b>	de vaardigheid om besluiten te nemen in een complexe situatie
<b>3. Bewijs</b>	de vaardigheid om informatie, feiten, getuigenissen en meningen te evalueren voor ze gebruikt worden om een conclusie te vormen
<b>4. Perspectief</b>	de vaardigheid om perspectieven aan te wenden om beslissingen te verbeteren
<b>5. Waarheid en zekerheid</b>	de vaardigheid om te midden van onzekere omstandigheden beslissingen te nemen
<b>6. Overeenstemming</b>	de vaardigheid om gedrag als vriendelijk, sympathiek, coöperatief, warm en attent in te zetten in overleg
<b>7. Samenwerking</b>	de vaardigheid om bij te dragen aan een collectief resultaat
<b>8. Toewijding</b>	de vaardigheid om betrokkenheid in te zetten in overleg

We kunnen in een experiment toetsen of, en zo ja hoe de veronderstelling van deze competenties een team in een overleg van pas kan komen. Daartoe moeten de competenties nog wel worden uitgewerkt en vertaald in gedragsvoorbeelden. Hiermee sluiten we aan bij de sociotechnische wetenschap dat werken behalve een economische ook een sociale activiteit is, die alleen begrepen kan worden in een complexe context waarin allerlei soorten relaties door elkaar lopen (Sitter 1989 en Amelvoort 1999).

# Middelbaar beroepsonderwijs

Voordat we een experiment starten bij een mbo-onderwijsteam, verkennen we eerst het middelbaar beroepsonderwijs.

Het Nederlandse mbo dient op te leiden voor de arbeidsmarkt, voor een vervolgopleiding en voor maatschappelijke participatie. Het biedt op mbo's, roc's, vakscholen en agrarische scholen diverse opleidingen aan in verschillende sectoren, op vier niveaus in twee leerwegen (beroepsopleidend en beroepsbegeleidend). Bovendien is het bedoeld voor iedereen van 16 jaar en ouder die niet (meer) algemeen voortgezet onderwijs volgt. Dat wil zeggen: voor de jongere die het vmbo succesvol heeft afgerond, maar ook voor de jongere die daar is uitgevallen, de jongere die liever een baan heeft en de jongere die het havo of het vwo de rug toekeert en via het mbo naar een baan of naar het hoger beroepsonderwijs wil doorstromen. Deze diversiteit in doelgroepen vraagt erom dat docenten maatwerk leveren. Als docent werk je binnen de voorwaarden van een professioneel statuut waarin het onderwijsteam de basis vormt. In collegiaal verband dient de besluitvorming plaats te vinden over de organisatie van het onderwijs, het uitvoeren van het onderwijs, het onderwijsproces en de didactisch-pedagogische aanpak. De mbo-professionals worden dus flink uitgedaagd en hebben het soms ook zwaar te verduren.

De Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) legt uit dat de eisen die we stellen aan mbo-instellingen steeds hoger worden. Er is een val van de middenklasse in Nederland, die er harder dan voorheen voor moet werken om haar positie te handhaven. De omstandigheden zijn onzekerder, werk is vaker flexibel en tijdelijk van aard, je moet zelfredzamer zijn en hebt vaker twee inkomens nodig om niet achterop te raken. Voor een deel van de middenklasse dreigt zelfs baanverlies of een lager inkomen: met name voor mbo'ers met een routinematige, administratieve baan of een verzorgend of dienstverlenend beroep. Dat leidt tot hogere eisen aan de mbo-instellingen. Voor wat betreft het onbehagen, het gevoeld verlies van grip op de toekomst en de opvattingen over politiek en maatschappij, zijn de mbo afgestudeerden op lager opgeleiden gaan lijken. Ze hebben weinig vertrouwen in EU en Tweede Kamer (Engbersen e.a. 2017).

De mbo-raad schaarst zich in de rij van bezorgde stakeholders. Zij onderscheidt een groeiende onderklasse van werkloze twintigers met hooguit een mbo-2 diploma en half of laag opgeleide zzp'ers. De mbo-scholen moeten deze groep naar een hoger niveau brengen, maar dat is niet eenvoudig. Ondanks positieve maatregelen, zoals gecombineerde leerwegen en keuzedelen, bombardeert Den Haag de mbo-scholen onophoudelijk met actieplannen en beleidsbrieven, waaruit regels volgen voor bekostiging, verslaglegging, governance, handhaving, kwaliteitsafspraken, indicatoren, taal- en rekenbeleid en macrodoelmatigheid (Trouw, 5 april 2016a).

In zijn rapport 'Beroep op het mbo' licht het Sociaal Cultureel Planbureau zijn visie op de problemen toe. Banen veranderen en verdwijnen in de vierde industriële revolutie van technologische ontwikkelingen en dat stelt nieuwe eisen aan de mbo-scholen. Zij moeten responsief acteren: adequaat inspelen op de veranderingen op de arbeidsmarkt en hun studenten toerusten voor een goede start en blijvende inzetbaarheid.

De mbo-studenten zijn jong en willen na hun opleiding graag aan de slag. Echter, velen zijn bezorgd over hun kansen op de arbeidsmarkt. Ruim 60% van de ondervraagde studenten vraagt zich soms of vaak af of ze straks wel een baan zullen vinden. De professionals in het mbo zijn, ondanks programma's als 'Focus op vakmanschap', bezorgd dat de toegenomen aandacht voor algemene vakken, zoals taal en rekenen ten koste zal gaan van beroepspraktijkvorming. Ook vinden zij dat niet alle beleidsmaatregelen goed met elkaar stroken en dat het beleid vaak wisselt en zwabbert. Ze zeggen: 'We moeten straks generalisten afleveren, maar ook alerter inspelen op de wensen van het bedrijfsleven.' 'Geef het mbo rust, zodat kiemen kunnen rijpen,' 'Het mbo levert snijbloemen af, terwijl de arbeidsmarkt in de toekomst bloembollen nodig heeft.' (Turkenburg e.a. 2017).

In haar rapport uit 2016 typeert Edith Hooge de opgaven en doelen van het mbo te midden van zijn stakeholders. De mbo-professional moet regie hebben, maar voelt de adem in zijn nek van vier 'critical friends' die zich allemaal eigenaar voelen en soms luid om aandacht schreeuwen: overheid en politiek, de samenleving, de markt en de eigen beroepsgroep.



**Meerdere partijen zijn eigenaar van het mbo (Hooge 2016)**

Over bijvoorbeeld goed taal- en rekenonderwijs, burgerschap en kwaliteit hebben niet alleen de minister en de Kamer een mening; de straat, de markt en de eigen beroepsgroep praten er ook (graag en vaak) over mee. Hooge bracht geïnspireerd op het *governmentality* concept van Foucault, de sturingscommunicatie tussen de diverse stakeholders in het mbo in beeld. Door de verschillen in positie zijn de verschillende actoren niet gelijkwaardig aan elkaar, zo wordt gesteld. Zij verschillen in hun aard en rechtsvorm. Leraren en hun direct leidinggevenden (schoolleiders, teamleiders of opleidingsmanagers) blijken een marginale rol te spelen in de sturingsnetwerken. 'Er is vooral sprake van eenrichtingsverkeer vanuit de actoren in de sturingsnetwerken naar leraren en hun direct leidinggevenden. Het ministerie van OCW, de sectorraden en veel andere actoren responsabiliseren leraren en hun direct leidinggevenden veelvuldig en uitdrukkelijk, door hen op hun taken en verantwoordelijkheden te wijzen, en door hen op te roepen aan de slag te gaan en uitvoering te geven aan de beleidsthema's in hun dagelijkse onderwijspraktijk. De manier waarop de meeste actoren in de sturingsnetwerken de beleidsthema's instrumenteren, wordt gekenmerkt door een hoog 'zendgehalte'. In mindere mate worden leraren en hun direct leidinggevende daadwerkelijk betrokken (e.g. als co-creanten) bij het uitvoerbaar maken van het beleidsthema.' (Hooge 2017).

Volgens Martens en Van den Berg (2017) kan zo bij de docenten een te zwakke ondergrond voor leren ontstaan, terwijl de docent toch de belangrijkste actor is. Zij breken een lans voor het waarderen van informeel leren dat 80% van de professionalisering van de docent verklaart. Tegen de stroom in, want ook initiatieven als het Lerarenregister tonen in hun ogen de neiging om toch vooral aanwijsbare initiële en post initiële bekwaamheid vast te willen houden. Formeel én informeel leren als stuwende kracht onder docentprofessionalisering, moeten elkaar volgens hen versterken en niet in de weg zitten. 'Goedbedoelde maatregelen aan de oppervlakte, die vooral gericht zijn op verplichte registratie, turven en borgen, werken niet als er onder water allerlei zaken spelen die de wil om te professionaliseren verstoren. Als docenten te veel (werk)druk ervaren en te weinig vertrouwen hebben in managers of de overheid die maatregelen op hen loslaten, is het alsof je een laklaag op een slechte ondergrond probeert te zetten.' (Martens en Van den Berg 2017).

Het onderwijs confronteert de mbo-docenten dus met veranderende beroepseisen die voortkomen uit technologisering en zich steeds verder uitbreidende kennisdomeinen, zoals dat van de informatie- en communicatietechnieken. Mbo-docenten dienen echter ook te reageren op heterogeniteit in de studentenpopulaties, nieuwe verantwoordelijkheden en steeds hogere maatschappelijke verwachtingen. Hun professionele ontwikkeling is een belangrijke zorg geworden voor scholen (overigens niet alleen in Nederland). Onderwijsteams in het mbo dienen, net als ieder ander team van professionals, te reflecteren op hun handelen, juist als de druk toeneemt. Onderzoek van Brouwer e.a. (2014) naar de professionele leercultuur van mbo-teams laat zien dat het reflecteren niet vanzelf gaat. Er is in de teams weliswaar sprake van intensieve samenwerking en veel inbreng van verschillende teamleden, echter het ontbreekt vaak aan het stellen van waarom- en verhelderingsvragen waardoor goed begrip van elkaars standpunt uitblijft, zo concluderen de onderzoekers. Uiteindelijk kan dit leiden tot kwaliteitsverlies in het onderwijs. Door eenrichtingsverkeer vanuit Den Haag, door veranderend onderwijs, door veranderende taakeisen en toenemende verantwoordelijkheden is gezamenlijk kunnen reflecteren echter wel een must.



# Experiment bij een onderwijsteam

Na de analyse van de spanningsvelden in het mbo starten we een experiment.

Na een eerste kennismaking met de onderzoekers, nodigt de onderwijsleider van een VIG MZ-onderwijsteam van een Rotterdamse mbo-instelling zijn team uit om mee te doen aan een experiment ter bevordering van collectief reflecteren. VIG-MZ is een combinatie-opleiding in de gezondheidszorg die studenten opleidt voor twee functies: Verzorgende Individuele Gezondheidszorg en Maatschappelijk Zorger. Het is een beroepsopleiding op niveau 3 die drie jaar duurt. De studenten leren hoe zij hun cliënten, mensen met zorgvragen, kunnen ondersteunen bij hun zelfredzaamheid en hoe zij hen kunnen begeleiden en verzorgen, bijvoorbeeld als hulp bij de persoonlijke verzorging, bij het huishouden of bij de dagbesteding. Na de opleiding kan de student emplooi vinden in de sectoren welzijn, verpleging en verzorging.

In de eerste sessie starten we met een brede uitleg over de theorie, de twee modellen en de opzet van het experiment. Op basis daarvan onderscheidt het team vier eigen competenties en bedenkt en formuleert daarbij gezamenlijk uitwerkingen in de vorm van gewenste gedragsvoorbeelden. Met de zelf gekozen *eigen* verzameling gaan we in dit team later verder.

## Overzicht eigen competenties van het VIG-MZ onderwijsteam:

### 1. Bewijs

De vaardigheid om informatie, feiten, getuigenissen en meningen te evalueren voor ze gebruikt worden om een conclusie te vormen:

- a. vragen naar herkenning.
- b. vragen naar feiten en concrete voorbeelden.
- c. vragen naar en inbrengen van documentatie.
- d. doorvragen op iemands expertise en zijn/haar relatie tot het onderwerp.
- e. uit diverse verhalen tot de kern komen.

### 2. Waarheid en zekerheid

De vaardigheid om te midden van onzekere omstandigheden beslissingen te nemen:

- a. afwegen van omstandigheden en feiten.
- b. argumenten aandragen voor/tegen.
- c. de vraag aan de orde stellen: hoe verder.
- d. zorgen uiten over onzekerheden (onzekerheden uiten).
- e. actiepunten aankaarten.
- f. structurele afspraken maken, ondanks onzekere omstandigheden.

### 3. Perspectief

De vaardigheid om perspectieven aan te wenden om beslissingen te verbeteren:

- vragen naar en inbrengen van diverse inzichten.
- eigen ervaringen inbrengen.
- de vraag aan de orde stellen wie eigenaar is van het onderwerp.
- invalshoeken verbreden (financieel, context, leren, juridisch, anekdotisch...).
- invalshoeken beperken.

### 4. Toewijding

De vaardigheid om betrokkenheid in te zetten in overleg:

- herkenbaar verbaal en non verbaal op elkaar reageren.
- actief ingaan op wat er wordt gecommuniceerd.
- doorvragen.
- moeite met elkaar delen.
- zorg voor elkaar tonen.
- informereren naar elkaar.

Drie weken later vergadert het team over onderwerpen die door de coördinator worden aangedragen. De onderzoekers dragen samen met een technicus van de opleiding zorg voor de opname. De camera observeert de gehele vergadering en legt alles vast op beeld en geluidsband. Hierna luisteren de onderzoekers de gehele vergadering af en kiezen zij drie fragmenten om woord voor woord uit te schrijven. Vooraf oefenen de onderzoekers samen met het labelen van gedragsvoorbeelden aan de hand van het eerste fragment. Saillante passages worden daartoe eerst geselecteerd en daarna besproken en ondergebracht in de lijst. Dat maakt het onderscheid tussen de diverse gedragsvoorbeelden hanteerbaar. Het onderzoek spitst zich daarna toe op fragment A, later door de onderzoekers betiteld als 'Over de streep', en fragment B, betiteld als 'Tim, ik ruik bij jou een alcohollicht'. In het eerste fragment brengt docent Fleur de situatie in klas V17b ter sprake aan de hand van een ervaring die ze had bij het kijken naar een tv-programma. Daarin opperde iemand dat de klas van de vermoorde tieners Romy en Savannah baat kon hebben bij de interventie 'Over de streep'. Fleur kwam door het tv-fragment op het idee iets dergelijks met klas V17b te gaan doen en kaart dat aan. Bij het tweede fragment stelt docent Dunya aan het team de vraag hoe ze moet omgaan met iemand die met een duidelijke alcohollicht om zich heen in de klas zit.

### Samen labelen de onderzoekers in de twee gekozen fragmenten 76 saillante passages. De onderzoekers zien in eerste observatie vier trends:

- de meeste zelfgekozen gewenste gedragsvoorbeelden komen voor in de gesprekken.
- gedragsvoorbeelden 1c (documentatie) en 3e (invalshoeken beperken) komen nauwelijks voor.
- het team heeft moeite om bij de start van een bespreking het probleem scherp te stellen.
- beide fragmenten tonen de neiging van het team om snel met een oplossing te komen, wat ten koste gaat van een goede probleemanalyse en goed begrip van andermans standpunt.

In een derde sessie bespreken de onderzoekers de twee fragmenten en de analyse met het onderwijsteam. Het gesprek met de groep spitst zich daarna toe op twee onderwerpen: de rommeligheid van het gesprek in fragment A en het onbegrip voor de vraag van een van de teamleden in fragment B. In de nadere analyse maakt een van de teamleden een opmerking over fragment A die op ieders bijval kan rekenen: 'Misschien zou het gesprek bij goede documentatie vooraf en bij de discipline om de invalshoeken te beperken, wel veel ordelijker zijn verlopen – het is nu een beetje een rommeltje.'

De bespreking van fragment B gaat vooral in op de schrik die bij de teamleden is ontstaan, dat bij nadere beschouwing geen van allen goed naar de vraag van collega Dunya heeft geluisterd. De meesten deden niet veel meer dan hun eigen aanpak etaleren in reactie op een vraag over een leerling die met een flinke alcoholvlucht om zich heen in de les zit. De teamleden reageerden niet zozeer vanuit de complexere vraag van hun collega, die bij herhaling aangeeft dat ze er moeite mee heeft de leerling te confronteren met zijn gedrag. De eigenlijke vraag van Dunya: 'hoe ga je hiermee om op betrekkingniveau?', komt nauwelijks ter sprake en de collega's hebben, tot hun schrik, volhard in het uitwisselen van eigen oplossingen. De analyse van de onderzoekers dat de gekozen competentie 'toewijding' hier niet optimaal is ingezet en dat tevens de competenties 'onderzoek' en 'complexiteit' gemist worden, wordt unaniem onderschreven. Daarna legt een van de teamleden een verband met de rommelige discussie van fragment A: 'Ook daar schoten we eerst een paar keer heen en weer naar de oplossing voordat we het probleem stelden'.

In de week na de nabespreking ontvangen de onderzoekers e-mails van de teamleden die de geleerde lessen ondersteunen. Het belang en de bruikbaarheid van de interventies wordt gemiddeld gewaardeerd met een 8.5 op een schaal van 1-10. Daarna bezoeken de onderzoekers nog eenmaal de onderwijsleider en coördinator (opdrachtgevers) voor een terugkoppeling, aanbevelingen en een gesprek.



In de week na de nabespreking ontvangen de onderzoekers e-mails van de teamleden die de geleerde lessen ondersteunen. Het belang en de bruikbaarheid van de interventies wordt gemiddeld gewaardeerd met een 8.5 op een schaal van 1-10.

# Bespreking van het experiment

Het team constateert in de nabespreking van de twee fragmenten dat de collectieve reflectie niet optimaal is verlopen én dat het experiment zeer leerzaam was. De vraag dient zich aan of ons begrippenkader over leren, reflecteren, professional, samenwerken en mbo kan helpen bij nadere duiding. Hieronder houden we het experiment aan tegen stellingen en observaties uit dat begrippenkader:

1. *Een situatie die ambigu wordt opgevat en een raadsel of een dilemma oproept, vormt de opmaat voor reflectief denken.*

Deze stelling helpt om de moeite die het team ervaart, duidelijk te maken. In beide fragmenten ontbreekt een heldere omschrijving van het raadsel. In het eerste fragment heeft het team er moeite mee om tot het centrale probleem te komen. Gaat het erom dat de klas gewoon verder moet met de lesstof, ondanks de grote behoefte die er bij de leerlingen is om over persoonlijke zaken te spreken? Gaat het erom dat enkele docenten eilandjes in de klas zien die aangepakt moeten worden? Gaat het erom dat de klas onveilig is voor een of meer studenten? Is er meer gelijkheid nodig? Is het pedagogisch-didactisch klimaat niet goed? Pogingen van de gespreksleider het centrale probleem te stellen, leiden niet tot de gewenste afbakening. In fragment 2 vraagt een docent steun als ze moet dealen met een naar alcohol ruikende leerling in de les. Haar probleem komt niet helder op tafel doordat de collega's haar niet raken in hun expliciete oplossingen. Enkelvragen door op de case, niemand vraagt echter aan de docent wat haar het meeste dwars zit. In de nabespreking werd dit overigens wel duidelijk.

2. *One can think reflectively only when one is willing to endure suspense and to undergo the trouble of searching.*

Deze stelling helpt eveneens om de twee fragmenten te duiden. De zoektocht naar helpende overtuigingen komt in beide fragmenten niet goed van de grond. Het gesprek in fragment A start met een mogelijke oplossing (Over de streep) en ergens halverwege wordt de spanning pas helder, als een van de teamleden stelt dat het om de veiligheid en het pedagogisch-didactisch klimaat gaat. Eenmaal daar aangeland, waaiert het gesprek weer uit en schiet men daarna in de oplossingsstand. In fragment B wordt de case gereduceerd tot 'aanspreken van een naar alcohol ruikende leerling'. De spanning die het zou oproepen als zou blijken dat het ook gaat om handelingsverlegenheid van een collega, wordt vermeden. In beide fragmenten komt men niet toe aan verklaren, hypothetiseren en testen van een hypothese.

3. *Nieuwsgierigheid duwt de reflectie vooruit*

Deze stelling laat direct zien dat niet alleen moeite op procesniveau een team dwars kan zitten bij reflectie. Hoewel men in beide fragmenten weliswaar vlot reageert op wat de ander zegt en er stevige problemen ter tafel komen, zijn er nauwelijks nieuwsgierige vragen. In beide fragmenten zou de reflectie geholpen zijn bij nieuwsgierige vragen aan de case-inbrenger: hoe kom je op deze vraag, waarom denk je aan deze oplossing, wat zit je dwars, zou je geholpen zijn als ...?

4. *Wie iets wil leren, moet over ervaringen kunnen beschikken uit verleden, heden en toekomst*

Met name de geprojecteerde ervaringen in de toekomst zijn in deze definitie een leerpunt voor het team. In fragment A wordt op basis van oude ervaringen gesproken over de actuele situatie in de klas. Slechts incidenteel is er sprake van een geprojecteerde toekomstervaring, als de onderwijsleider aankaart wat de perceptie van de groep zal zijn als je de gangmakers in de klas één voor één apart neemt. In fragment B deelt men ervaringen, maar is er geen geprojecteerde toekomst. Juist door de afwezigheid van een helder probleem en een hypothese stopt de continuïteit.

5. *De lerende leert in de ervaring van interactie tussen de objectieve externe werkelijkheid en zijn eigen subjectieve interne werkelijkheid.*

Een typerend voorbeeld van deze stelling zien we in fragment B. Er botsen rationaliteiten, zoals persoonlijk-professioneel; loyaal-principieel; publieke norm-persoonlijke norm, en er is bij docent Dunya een interactie tussen de objectieve werkelijkheid van een naar alcohol ruikende leerling die in de ogen van de collega's aangesproken moet worden, met haar eigen persoonlijke moeite om zoiets en plein public in de klas aanhangig te maken. In de nabespreking in sessie 3 kwam dit besef goed aan de orde.

6. *In het reflectieproces leer je meer van autonome, eigen ervaringen dan van extern gecontroleerde acties. Een lerende heeft vrijheid nodig en zelfcontrole*

Aan deze voorwaarden voor reflecteren lijkt in beide fragmenten voldaan. Kanttekening die gemaakt kan worden is dat in fragment B de groep de ruimte voor vrijheid en zelfcontrole bij collega Dunya niet stimuleert.

7. *Observeren is niet genoeg. Je hebt als lerende doelen nodig om plannen te kunnen maken, mogelijkheden te overwegen en het belang van wat je doet, in te kunnen zien.*

In fragment A krijgt de discussie halverwege de aanzet voor een richting als een van de teamleden nadrukkelijk het doel van het gesprek inbrengt: veiligheid verbeteren in de klas. Fragment B lijdt onder de afwezigheid van een doel. Aanvankelijk start de bespreking als casebespreking: iemand brengt een leerling in. De afsluitingstekst getuigt ook van deze perceptie: 'het lijstje met namen wordt korter'. Onduidelijk blijft waarom precies de case-inbrenger de leerling in bespreking brengt en in het gesprek verdedigt ondanks de tips van de collega's. Ze blijft verklaringen geven voor de alcohollucht: misschien is het blijven hangen, hij was erg moe, misschien is er iets op hem gekomen.

8. *Weten en doen lopen door elkaar heen. Reflectie gebeurt ook onbewust in de actie*

In beide fragmenten is aannemelijk dat bewuste en onbewuste observaties en meningen voortkomen uit de praktijk van de professionals. Marloes geeft in fragment A een voorbeeld: 'ik heb vorige week een moment gepakt en gevraagd: hoe gaat het eigenlijk met jullie?' In de analyse erna geeft ze aan dat dit goed uitpakte. Op een ander moment geeft docent Beate in een perspectiefwisseling blijk van leren in de actie als ze de stelling ondersteunt dat men elkaar aan moet spreken, namelijk als ze vrij onverwacht zegt: 'dat wordt uit de beroepshouding ook verwacht.'

9. *Het voortdurend (her)ijken van je taken en rollen hoort bij het pakket van de reflectieve professional.*

In beide fragmenten komen unieke, onzekere en instabiele situaties ter sprake. Ook de bespreking van deze situaties is in zichzelf een uniek en ongewis avontuur; ieder van de deelnemers spreekt mee vanuit een eigen ervaringskader. Men ikt zijn/haar rol als docent in beide fragmenten waar de vraag aan de orde is of en hoe in te grijpen in een moeilijke situatie in een klas en met een leerling. De openheid van de mbo-organisatie voor de aanpak van de onderwijsonderzoekers in dit experiment betreft inzichten en werkmethodes die vooral buiten de eigen organisatie (in een extern leernetwerk) zijn ontwikkeld.

10. *De hybride professional in de maatschappelijke dienstverlening wordt gekenmerkt door:*

- vak, team en zichzelf niet alleen kennen, maar ook reflectief en kritisch kunnen benaderen.
- het kunnen uithouden in conflicterende waardensystemen, zoals eerlijkheid versus financieel rendement.
- afwegingen kunnen maken in de ambigue eisen die aan de professional gesteld worden.
- verbindingen tussen werkinhoud en de praktijk en dus subtiele, losse standaarden en systemen.
- mechanismes, retoriek en symboliek om te rechtvaardigen wat je doet.
- zoeken naar een beroepsidentiteit.

Uit de reacties gedurende en na de nabespreking blijkt dat men inziet dat jezelf en je team kennen en reflectief en kritisch benaderen, tegelijk nodig én moeilijk is. De kenmerken uit deze stelling helpen vooral om fragment B en de situatie met de naar alcohol ruikende leerling te duiden. Die leerling stelt ambigue eisen aan de docent en bezorgt haar een clash tussen eerlijk en direct zijn tegenover respectvol en omzichtig iemand benaderen.

Enerzijds doorgrondt de docent intuïtief: het is niet pluis, ik moet hem aanspreken op de alcohollucht. Haar collega's wijzen haar erop. Anderzijds overweegt ze, zo blijkt in de nabespreking, de moeite die dit voor haar met zich meebrengt. Ze worstelt zichtbaar tussen aan de ene kant de eigen mechanismes en de eigen retoriek die rechtvaardigt dat ze niet ingrijpt en aan de andere kant de professionele norm.

*11. Ook het leren reflecteren op eigen en elkaars handelen, het leren van elkaars kennis, het inspelen op de context en het op zoek gaan naar onderliggende aannames die routines in stand houden, maakt deel uit van de leidraad (van ontwerpprincipes voor samenwerking en integratie van werken en leren).*

Vooraf in de nabespreking en in de reacties erna kwam de behoefte aan dit gedrag naar voren. Ook heeft het team na de laatste sessie stappen gezet om in de overleggen de kansen op dit nieuwe gedrag te vergroten. De transcriptie van beide fragmenten laat zien dat het team graag problemen aanpakt. Men wil van elkaar leren en speelt in op nieuwe contexten, maar uit zichzelf reflecteert men niet op eigen en elkaars actuele handelen, noch gaat men herkenbaar op zoek naar aannames die routines in stand houden.

*12. De reflectie wordt hardop uitgesproken in de groep, ieder in de groep maakt zich het bereflecteerde eigen en de groep als geheel verandert.*

In fragment A wordt niet systematisch collectief gereflecteerd. De reflectie wordt niet hardop uitgesproken, er worden wel delen van reflecties uitgesproken en men werkt vanuit een vaag probleem toe naar een oplossing. Toch is de bespreking niet vruchteloos. Achteraf is door de externe onderzoekers op basis van de transcriptie een samenvatting uit te schrijven: het loopt niet goed in klas V17b tussen de leerlingen onderling en we weten niet goed hoe dat komt. Het kan liggen aan de eilandjes in de klas, aan de onveiligheid of aan de persoonlijke problematieken van enkele leerlingen die hun weerslag hebben op de groep. Een aanpak kan zijn: individuele momenten, de SLB-momenten terugbrengen, de problemen als ze zich voordoen tijdelijk parkeren, lesstof duidelijker onderscheiden van gesprekken over het groepsproces in de klas, twee docenten tegelijk in de klas zetten of met de klas gerichte oefeningen doen. We verkennen een combinatie van alle genoemde oplossingen en zetten daartoe acties in gang.

Ondanks de mogelijkheid op deze manier de gespreksinhoud enigszins te reconstrueren, verloopt het gesprek in de ogen van het team achteraf gezien, te rommelig. In de losse opmerkingen en vragen zo blijkt uit de transcriptie, gaan de groepsleden gemakkelijk met elkaar mee, men switcht samen eenvoudig tussen oplossingen en problemen. Het is echter niet goed helder of ieder teamlid zich de analyse en het verkennen van de oplossingen, en in gang zetten van de acties eigen maakt, noch of de groep in fragment A door de reflectie verandert. Daarvoor gaat het gesprek te veel kanten op.

In fragment B ontbreken alle drie de elementen: hardop uitspreken, eigen maken, veranderen als groep. De teamleden kunnen zich geen reflecties eigen maken, doordat een gezamenlijk onderschreven probleemstelling ontbreekt. De diverse geopperde eigen 'oplossingen en tips' zorgen er bovendien voor dat er geen verandering optreedt. In de nabespreking vindt de collectieve reflectie op dit fragment, en daarmee op de case, alsnog voluit plaats.

*13. De mbo-docenten staan onder zware druk. Ze moeten responsief acteren: adequaat inspelen op de veranderingen op de arbeidsmarkt en hun studenten toerusten voor een goede start en blijvende inzetbaarheid.*

Het team worstelt ermee om de problemen van de klas en de studenten wijs te bespreken. Op de achtergrond botsen rationaliteiten als professioneel-persoonlijk, algemeen-bijzonder en lange termijn-korte termijn. Halverwege fragment A probeert een van de teamleden het tot dan toe vage probleem duidelijker te stellen als hij zegt: 'Dat is dan het doel, veiligheid. Dan moeten we met zijn allen na gaan denken, wat past daarbij ... het heeft met samenwerken ... met feedback te maken'. Een ander reageert daarop vanuit een ander perspectief, dat van de adequate toerusting van de studenten met: 'We hebben ook beroepsvaardigheidstrainingen en dan krijg je dat ook'. Het gesprek koerst daarna weer van de geopperde probleemstelling en het teamperspectief af als er een gesprek komt over de actuele voorbeelden van ongelijkheid in de studentengroep.

*14. Mbo-docenten dienen te reageren op heterogeniteit in de studentenpopulaties, nieuwe verantwoordelijkheden en maatschappelijk steeds hogere verwachtingen.*

Ja, de beide fragmenten laten zien dat het team verlegen is met zijn verantwoordelijkheid. In het eerste fragment vraagt de dynamiek van de klas om een adequate reactie en in het tweede fragment worstelt een docent zichtbaar met de vraag hoe een leerling aan te spreken bij vermoeden van grensoverschrijdend gedrag.

*15. In collegiaal verband dient op het mbo de besluitvorming plaats te vinden over de organisatie van het onderwijs, het uitvoeren van het onderwijs, het onderwijsproces en de didactisch-pedagogische aanpak.*

Fragment A betreft de aanpak van storingen en problemen in de klas, die alle vier terreinen van deze regel beslaan. Fragment B focust vooral op de pedagogische aanpak van mogelijk dubieus gedrag van een leerling. Mogelijk is de gewenste besluitvorming, zoals vrij dwingend geformuleerd in het professioneel statuut, zo dominant ingevoerd en opgepakt dat het team zich als vanzelf graag op besluiten richt in plaats van tijd te nemen voor de collectieve reflectie die eraan zou moeten voorafgaan.

16. *Het ontbreekt in de overleggen vaak aan het stellen van waarom- en verhelderingsvragen waardoor goed begrip van elkaars standpunt uitblijft.*

Er wordt in beide fragmenten feitelijke verheldering gevraagd. Zowel naar de historie van de aanpak in de klas (fragment A) als naar de feiten bij de naar alcohol ruikende leerling (fragment B). Echter, in beide fragmenten vraagt men elkaar niet naar het waarom van een mening. Dit wringt met name in het tweede fragment waar de collega's oplossingen geven en docent Dunya, op zoek naar begrip voor haar probleem, haar vraag in steeds andere bewoordingen blijft herhalen. Meer nieuwsgierigheid, zie stelling 3 hierboven, zou behulpzaam zijn.

17. *Het reflecteren in een onderwijsteam is een mentale, veranderende activiteit en een vorm van leren in organisaties. We beoordelen het als een noodzakelijke vaardigheid voor goed functioneren.*

De onderwijsleider vertelde na afloop aan de onderzoekers dat deze stelling dankzij het experiment bij het team is ingedaald. Men is zich meer dan ooit ervan bewust dat de grote betrokkenheid op de student en op elkaar geen garantie is voor gezamenlijk reflecteren. Het team heeft na de nabespreking de koe bij de horens gevat en een teamdag uitgeschreven om de moeite met collectief reflecteren diepgaander te bespreken. Ook is er meteen in de eerstvolgende bespreking een nieuw vergaderformat ingezet met een gespreksronde 'persoonlijk' vooraf, probleem steeds centraal op de flap (al dan niet groen afgevinkt bij afgerond) en benoemen van probleemeigenaren. In de ogen van het team is deze aanpak meteen effectiever en ook sneller gebleken. Met de onderwijsleider is de winst van deze plannen gedeeld; echter ook de zorg: als de reparatiereflex niet begeleid en besproken wordt, kan het geleerde weer eenvoudig uit het blikveld raken.

# Epiloog

*Er is veel winst te behalen als je teams van professionals gericht helpt om collectief te reflecteren.*

In de meest basale vorm start dit met de bewustwording van gezamenlijk op zoek willen naar een uitweg uit een helder omschreven probleem. Het experiment met een mbo-team heeft bestaande literatuur op het gebied van leren, reflecteren, professional en mbo ondersteund. Reflecteren bleek voor hen tegelijk nodig én lastig. Hun betrokkenheid op de student en op elkaar bleek geen garantie voor gezamenlijk kunnen reflecteren.

In deze studie hebben wij het begrip 'reflecteren' vooral elementair benaderd (van probleem naar oplossing) en daarna uitgebreid naar 'collectief reflecteren' (samen van probleem naar oplossing). Een volgende studie zou het object van onderzoek nadrukkelijk kunnen uitbreiden naar reflecteren op eigen functioneren en functioneren van de groep.

Vanuit bestaande theorieën ontwikkelden wij eerst een model van negen reflectieaspecten (model 1). Na de bespreking van het begrip 'professional', maakten we een werkdefinitie van 'collectief reflecteren' die de opmaat vormde voor een verzameling van acht reflectieve competenties (model 2) dat eveneens bruikbaar bleek.

Het onderscheiden van competenties voor 'eigen gebruik' heeft een onderwijsteam geholpen aan een kader voor collectief reflecteren. Ook de aanpak van opnemen, analyseren en begeleid terugzien van het eigen overleg heeft vruchten afgeworpen, getuige de reacties na afloop. In de gekozen aanpak kiest het team zelf welke competenties en gedragsvoorbeelden het belangrijk vindt. Een groot voordeel van deze aanpak is de motivatie en de leeropbrengst als het eigen model goed of juist niet goed werkt. Zo was een bijzonder leermoment het inzicht dat men, zowel in de onderscheidingsfase in de eerste sessie als in de eigen gesprekken in de tweede sessie, gemakkelijk de stap van een goede probleemanalyse overslaat. Een nadeel van de aanpak is de beperkte focus. Uit zichzelf pakt het team maar een klein deel van de aangereikte theorie op. Ook kan het team het gevoel krijgen dat ze er na de observaties wel zijn met een paar kleine reparaties van het eigen observatiemodel.

Dit verkennende experiment levert nog geen harde conclusies op. De resultaten maken wel nieuwsgierig naar de vraag of de twee ontwikkelde modellen en de gekozen experimentele aanpak in vergelijkbare en andere professionele contexten bruikbaar zijn, dan wel bepaalde aanvulling en verbetering behoeven.

# Meer lezen?

Over leren, reflecteren, professional en middelbaar beroepsonderwijs zijn legio publicaties beschikbaar; wij hebben geput uit de onderstaande. Op de website van CINOP ([www.cinopadvies.nl](http://www.cinopadvies.nl)) is bij 'publicaties' een uitvoeriger versie van deze studie gepubliceerd met de reacties op het experiment door onderwijsteam en management.

- Amelsvoort, P. J. L. M. (1999). *De moderne sociotechnische benadering*: een overzicht van de sociotechnische theorie. ST-groep.
- Antonenko, P. D., Jahanzad, F., & Greenwood, C. (2014). Fostering Collaborative Problem Solving and 21st Century Skills Using the DEEPER Scaffolding Framework. *Journal of College Science Teaching*, 43(6), 79-88.
- Argyris, C. (2000). Double-Loop Learning. *Wiley Encyclopedia of Management* (kopie uit *Harvard Business Review 1977-JdG*).
- Brouwer, P. J., Hermanussen en C. van Kan (2014). Samenwerkende teams in het mbo. Een verkenning naar de professionele leercultuur in mbo-teams, ECBO 15-220.
- Brouwer, P., Brekelmans, M., Nieuwenhuis, L., & Simons, R. J. (2012). Community development in the school workplace. *International journal of educational management*, 26(4), 403-418.
- Bruijn, E. de (2013). Docent zijn in het middelbaar beroepsonderwijs. *TH&MA Tijdschrift voor Hoger Onderwijs & Management*, 20(2), 53-58.
- Dawson, T. (2004). Assessing intellectual development: Three approaches, one sequence. *Journal of adult development*, 11(2), 71-85.
- Dawson, T. L. (2008). Metacognition and learning in adulthood. *Prepared in response to tasking from*.
- Dawson-Tunik, T. L., Commons, M., Wilson, M., & Fischer, K. W. (2005). The shape of development. *European Journal of Developmental Psychology*, 2(2), 163-195.
- De Bruijn, H. (2007). *Managing performance in the public sector*. Routledge.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the reflective thinking to the educative process*. Heath.
- Dewey, J. (1938). *Experience & education*, Touchstone Rockefeller Center.
- Engbersen, G., Snel, E., & Kremer, M. (2017). De val van de middenklasse? Het stabiele en kwetsbare midden. *Den Haag: Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid*.
- Gradener J. en M. Spierts Empowerment of Social Services Professionals, in: Duyvendak, J. W., Knijn, T., & Kremer, M. (2006). *Policy, people, and the new professional: de-professionalisation and re-professionalisation in care and welfare* Amsterdam: Amsterdam University Press, p. 164-180.
- Graziano, W. G., & Tobin, R. M. (2009). Agreeableness.
- Hesse, F., Care, E., Buder, J., Sassenberg, K., & Griffin, P. (2015). A framework for teachable collaborative problem solving skills. In *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 37-56). Springer Netherlands.
- Hood, C. (1991). A public management for all seasons?. *Public administration*, 69(1), 3-19.
- Hooge, E.H. (2016). *De immateriële waarden van hoger onderwijs*. Voordracht uitgesproken bij de Tilburg University Society bijeenkomst 'Goed bestuur en governance in het hoger onderwijs' op 15 december 2016 te Den Haag.
- Hooge, E.H. (2017). *Sturingsdynamiek in onderwijs op stelselniveau: lenige netwerksturing door de overheid*. Tilburg: TIAS School for Business and Society, Tilburg University.
- TV Noord (2015) 'Inspectie Danielle had onvoldoende prioriteit' <http://www.rtvnoord.nl/artikel/artikel.asp?p=144001>.
- In 't Veld, R. en Kruiter A.J. (2014), Hij begrijpt er dus helemaal niets van. Over de omgang met botsende rationaliteiten in de publieke sector. Uitgave van IKPOB ([www.IKPOB.nl](http://www.IKPOB.nl)).
- Kessels, J. W. (2001). Learning in organisations: a corporate curriculum for the knowledge economy. *Futures*, 33(6), 497-506.
- Konradt, U., Otte, K. P., Schippers, M. C., & Steenfatt, C. (2015). Reflexivity in Teams: A Review and New Perspectives. *The Journal of psychology*, 1-34.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2002). Niveaus in reflectie: naar maatwerk in begeleiding. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 23(1): 29-38.



- Le Deist, F. D., & Winterton, J. (2005). What is competence?. *Human resource development international*, 8(1), 27-46.
- Martens, R. en Berg, J. van den (2017). Een laklaag op een slechte ondergrond, <http://www.scienceguide.nl/201710/een-laklaag-op-een-slechte-ondergrond.aspx>.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford university press.
- Nonaka, I., Takeuchi, H., & Tromp, T. H. (1997). *De kenniscreërende onderneming: hoe Japanse bedrijven innovatieprocessen in gang zetten*. Schiedam: Scriptum.
- Noordegraaf, M. (2007). From 'Pure' to 'Hybrid' professionalism Present-day professionalism in Ambiguous public Domains. *Administration & Society*, 39(6), 761-785.
- NOS (2015) in: [www.nos.nl/nieuws](http://www.nos.nl/nieuws), donderdag 9 april 2015.
- Onderzoeksraad voor Veiligheid, *Kwetsbare zorg: Patstelling in het Ruwaard van Putten Ziekenhuis, 2013*.
- Poell, R. F. (1998). *Organizing work-related learning projects: A network approach*. Nijmegen: Katholieke Universiteit.
- Poell, R. F. (2006). Personeelsontwikkeling in ontwikkeling. Naar een werknemersperspectief op Human Resource Development.
- Rantatalo, O. en Karp, S. (2016), *Collective reflection in practice: an ethnographic study of Swedish police training*, *Reflective Practice* 2016
- Roberts, N. (2004). Public deliberation in an age of direct citizen participation. *The American review of public administration*, 34(4), 315-353.
- Roe, R. A. (2002). Competenties-een sleutel tot integratie in theorie en praktijk van de A&O psychologie. *Gedrag en organisatie*, 15(4), 203-221.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness studies*, 3(1), 71-92.
- Schippers, M. C., Edmondson, A. C., & West, M. A. (2014). Team reflexivity as an antidote to team information-processing failures. *Small Group Research*, 45(6), 731-769.
- Schippers, M. C., West, M. A., & Dawson, J. F. (2015). Team Reflexivity and Innovation The Moderating Role of Team Context. *Journal of Management*, 41(3), 769-788.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action* (Vol. 5126). Basic books.
- Simons, P. R. J. (2000). Lerend werken: tautologie of uitdaging?. *Opleiding en Ontwikkeling*, 11, 1-8.
- Sitter, L. D. (1989). Moderne sociotechniek. *Gedrag en organisatie*, 2(4/5), 222-252.
- Smid, G. (2012). Goed werk vraagt om goed besturen. *Heerlen: LOOK, Open University of the Netherlands. Netwerklere: de stille kracht achter een leven lang professionaliseren*, 57.
- Staveren, A. van (2007). *Zonder wrijving geen glans: leren samenwerken bij veranderen en innoveren*. Van Gorcum.
- Trouw (2016a), Mbo wil opleiding op maat voor groeiende onderklasse, interview met Jan van Zijl op 5 april 2016.
- Turkenburg, M., Vogels, R., & Sol, Y. (2017). Beroep op het mbo.
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge university press.
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (2004). Bewijzen van goede dienstverlening. Amsterdam University Press.
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (2004). *Maatschappelijke dienstverlening: een onderzoek naar vijf sectoren*. Amsterdam University Press.
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid. (2015). *Naar een lerende economie*. Amsterdam University Press.
- Wicklund, R. A. (1975). Objective self-awareness. *Advances in experimental social psychology*, 8, 233-275.
- Wilensky, H. L. (1964). The professionalization of everyone?. *American journal of sociology*, 70(2), 137-158.
- Woerkom, M. van (2010). Critical reflection as a rationalistic ideal. *Adult Education Quarterly*, 60(4), 339-356.



*Mijn aantekeningen*

A series of horizontal blue lines providing a space for handwritten notes.

Mijn aantekeningen



*Mijn aantekeningen*

Lined writing area with horizontal blue lines.



*IKPOB, de Vereniging voor OverheidsManagement (VOM) en de Vereniging van Gemeentesecretarissen (VGS) hebben de afgelopen jaren een 'Zoektocht naar het Handwerk van de Overheidsmanager' ondernomen. Deze Zoektocht is een ontdekkingstocht waarbij op een kleurrijke en levendige manier invulling wordt gegeven aan de centrale vraag waaruit de onderscheidende kwaliteiten van overheidsmanagers en ambtelijke professionals, nu en in de nabije toekomst, moeten bestaan. En natuurlijk ook, hoe deze kunnen worden verworven en verankerd. Het werkschrift "Onze betrokkenheid is groot, maar moet nog wel effectief worden..." over collectief reflecteren, vormt één van de inspiratiebronnen voor Deze Zoektocht.*

De afgelopen jaren zijn er ernstige ongelukken gebeurd doordat professionals niet reflecteerden. In de kern zou reflecteren in een team steeds moeten beginnen met gezamenlijk en systematisch een uitweg zoeken uit een situatie die ambigu is of een raadsel of dilemma oproept.

Als onderdeel van de Zoektocht naar het handwerk van de overheidsmanager van IKPOB, VGS en VOM laat Johannes de Geus in deze studie zien waarom dat niet eenvoudig is en geeft handvatten voor professionalisering. Hij zet hierbij in op een definitie van collectief reflecteren waar teams effectief mee aan de gang kunnen.

Het werkschrift 'Onze betrokkenheid is groot, maar moet nog wel effectief worden..!' over collectief reflecteren, past in een reeks van studies en experimenten die IKPOB heeft geïnitieerd, om het inzicht in en de ervaringen met benodigde competenties van publieke professionals te verscherpen en te verankeren. IKPOB heeft dit de afgelopen jaren gedaan door subsidies en het voeren van de dialoog, vaak in samenwerking met verwante organisaties in het publieke domein.

Voor meer initiatieven en publicaties, zie [www.IKPOB.nl](http://www.IKPOB.nl).