

Reflecteren in het onderwijs: een kleine systematiek

Zet een filosoof en een onderwijskundige bij elkaar en vraag hun een module over reflecteren te ontwikkelen. De onderwijskundige verwijst naar de modellen van Korthagen en mogelijk naar die van Schön, de filosoof steekt zijn licht op bij de kritische denkfijures van de Frankfurter Schule en het reflexieve oordeelsvermogen van Kant. Samen kijken ze naar de reflexieve ervaring van Dewey. Op zo'n manier samen een module ontwikkelen is een avontuur. De eisen zijn dat het conceptueel moet kloppen en dat het in het onderwijsleerproces het nodige moet opleveren. De auteurs van dit artikel vormen zo'n combinatie. Uit hun samenwerking is de onderhavige reflectie-aanpak ontstaan. Een belangrijke rol speelt daarbij de invloed van de filosoof Kant. Diens concepten en taalgebruik hebben op het eerste gezicht iets vervreemdends, maar door ermee te werken kan er veel zinvolle onderwijskundige inhoud uit gedestilleerd worden.

Inleiding

Ter zake nu. Reflecteren is een belangrijke kerncompetentie in het hoger onderwijs en van studenten wordt veelvuldig verwacht dat zij reflecteren. Maar waarop? En hoe dan? Er kunnen in het onderwijs twee extreme situaties voorkomen die ten onrechte met de term reflectie worden aangeduid. De ene is wanneer geredeneerd wordt vanuit theorie zonder deze te betrekken op de specifieke ervaringen van studenten, de andere is wanneer er heel dicht bij de ervaringen wordt gebleven, in de zin van 'Wat deed je goed, wat niet?' en 'Hoe heb je situatie ervaren?'. De eerste mist het contact met de ervaring en is daardoor leeg, de andere blijft aan de oppervlakte en is daardoor blind (aldus een beroemde uitspraak van Kant). Reflecteren heeft bij studenten vaak het karakter van zelf-evaluatie ("ik heb het niet goed gedaan") en leidt niet zelden tot zelfverontschuldiging en goede voorne-

mens ("een volgende keer zal ik eerder moeten ingrijpen"). Daarbij komt dat studenten vaak niet verder gaan dan het geven van verklaringen voor zaken die niet goed gingen ("er zat een erg vervelende leerling in mijn klas die ik alle aandacht moest geven, daardoor verloor ik het overzicht over de rest van de groep."). Op deze wijze wordt betrekkelijk weinig aan nieuwe en diepere inzichten gewonnen.

Een meer interessante vorm van reflectie is die, welke probeert tussen te grote abstractie en te grote concreetheid door te laveren. Door op een andere manier, vanuit een andere invalshoek of een ander gezichtspunt, te kijken naar eigen ervaringen, kan reflectie een krachtig instrument zijn voor de kennisontwikkeling op het eigen vakgebied. Reflecteren is dan 'al denkend iets anders zien'.

Een reflectiesystematiek die is gebaseerd op dit uitgangspunt is het onderwerp voor dit artikel. De systematiek is ontleend aan het gedachtegoed van de filosoof Immanuel Kant. Allereerst lichten we kort de aspecten van Kants theorie toe die leiden tot deze reflectiesystematiek. Daarna beschrijven we de vier reflectievormen uit de systematiek en illustreren deze met voorbeelden uit de lerarenopleiding¹. We eindigen met aandachtspunten voor elk van de reflectievormen.

Kant, Verstand en Urteelkraft

In zijn 'transzendente Analytik' (Kant, 1787/1956, B170 e.v.) maakt Kant onderscheid tussen drie vermogens van de menselijke geest: verstand, oordeelsvermogen en rede. Om reflecteren te kunnen doorgronden is het voldoende ons te beperken tot het verstand en het oordeelsvermogen. Volgens Kant zijn dat heel verschillende vermogens die ook op een uiteenlopende manier werken. Het verstand genereert wetmatigheden, theorieën en concepten. Het produceert regels die we kunnen gebruiken om waarnemingen en ervaringen in het gelid te zetten. Zonder verstand is er geen kennis en wetenschap mogelijk. Maar met alleen verstand ben je er niet. Naast het leren en ontwikkelen van theorieën en concepten is er nog iets nodig. En dat is het vermogen om te bepalen bij welke problemen welke regels en wetmatigheden het beste passen. "Wenn der Verstand

AUTEUR(S)

Henk Procee &
Irene Visscher-Voerman,
Fac. Gedragwetenschappen,
Universiteit Twente

überhaupt als das Vermögen der Regeln erklärt wird, so ist Urteilskraft das Vermögen unter Regeln zu subsumieren, d.i. zu unterscheiden, ob etwas unter einer gegebenen Regel (casus datae legis) stehe, oder nicht." (Kant, o.c. B171). Dit vermogen heet het *oordeelsvermogen*. Het ontbreken van dit talent noemt Kant *domheid*, iets wat volgens Kant vooral voorkomt als mensen hun theorieën gelijkstellen aan de werkelijkheid. Hij zegt het in deze woorden: "Een arts, een rechter, een politicus of een ingenieur kunnen vele diepzinnige medische, juridische, politieke of natuurwetenschappelijke regels in hun hoofd hebben, zozeer zelfs dat zij daarin professor kunnen worden, maar als het hun ontbreekt aan oordeelsvermogen doe je er wijs aan bij hen uit de buurt te blijven". Waar de dingen van het verstand goed aan mensen zijn te leren, geldt dat in veel mindere mate voor het oordeelsvermogen: "Urteilskraft [ist] aber ein besonderes Talent, welches gar nicht gelehrt, sondern nur geübt sein will." Het is een talent dat niet aangeleerd maar wel geoefend kan worden. Door te oefenen wordt het aanwezige talent (en gelukkig beschikken velen erover) bovendien steeds rijker ontwikkeld. Verstand en oordeelsvermogen samen zijn de ingrediënten die van belang zijn voor (professionele) kennisontwikkeling - het thema van dit nummer van VELON. Alleen het leren van regels en theorieën is niet genoeg, is zelfs gevaarlijk. Alleen het hanteren van het oordeelsvermogen draagt niet bij aan de ontwikkeling van de kennis. Pas in vormen van samenspel komt er iets nieuws en werkbaars te voorschijn. Op deze grondgedachten is onze module gebaseerd. Uiteraard concentreren we ons daarbij op reflecteren. We hebben in het verlengde van Kant twee intuïties over de aard van reflectie afgeleid:

- Reflectie kan het beste begrepen worden in termen van het (uit)oefenen van het oordeelsvermogen;
- Reflectie (oordeelsvermogen) is van een andere orde dan het zich eigen maken van formele kennis (verstand).

Waar bij Kant de benadering vooral ligt in het samenspel tussen verstand en oordeelsvermogen om kennis te genereren, beginnen wij bij de opgedane ervaringen. Die opgedane ervaringen moeten worden onderzocht. Wat daarin was het aandeel van het verstand, wat het aandeel van het oordeelsvermogen? En vooral hoe pakken we zo'n zelfonderzoek aan? Daarvoor gebruiken we het onderscheid van Kant op een actieve manier. Het vertrekpunt is het domein van de uitgevoerde handeling, de opgedane ervaring. De gebruikelijke neiging is om te reflecteren *op* een punt in de ervaring (bv. lesdoel). Dit leidt veelal tot evaluatieve beschouwingen met een beperkte leerervaring ('wat was het lesdoel, en in hoeverre heb ik dat lesdoel bereikt?'). Leerzamer is het om een punt *buiten* de ervaring te creëren, en *vanuit* dit concept te reflecteren (bv. interactie tussen leerlingen). Tussen dat punt en de ervaring ontstaat reflexieve ruimte, waarin allerlei mogelijkheden tot leerpunten gegeven zijn (welke gehanteerde werkvormen bevorderen interactie tussen leerlingen? Welke van deze werkvormen passen bij mijn professionele persoonlijkheid? Welke andere werkvormen, gericht op interactie, hadden kunnen bijdragen aan het bereiken van het lesdoel? Voor welke leerlingen zijn interactieve werk-

vormen geschikt, en voor welke niet, op welke momenten in de les, etc.

Reflecteren als competentie is toegespitst op het functioneren in het professionele domein. Binnen het kader van de lerarenopleiding dus op het functioneren als docent, als studiebegeleider, als remedial teacher, klasse-assistent, etc. Dat neemt echter niet weg dat het persoonlijke element fundamenteel een rol speelt in het reflecteren: het gaat uiteindelijk om de *persoonlijke* verwerking van ervaringen. Door reflecteren te zien als het 'uitoefenen van het oordeelsvermogen' als verschillend van het aanleren van 'Verstands'-elementen, wordt duidelijk dat het leren ervan niet volgens een voor iedereen gelijke receptuur verloopt. Evenmin kan reflecteren beoordeeld worden in termen van formele leerdoelen, omdat het leren voor elk individu verschillend is.

.... Het gaat uiteindelijk om de persoonlijke verwerking van ervaringen.

De basis van de reflectiesystematiek

Reflectie is geen luchtfietsrij, maar heeft in onze ogen als doel impliciete keuzen expliciet te maken, te onderzoeken welke kwaliteit ze hebben en te leren 'betere' keuzen te maken. Dit functionele element neemt niet weg dat een systematische invulling van het reflecteren zinvol kan zijn. Daarvoor is een ander aspect in het werk van Kant belangrijk geweest. In zijn tabel van oordeelsvormen (Kant, o.c. B95) beschrijft hij de meest abstracte denkvormen die mogelijk zijn. Hij onderscheidt vier hoofdgroepen in denk- of oordeelsvormen, die voor ons vruchtbaar zijn om reflectie te systematiseren:

- 1 Kwantiteit
- 2 Kwaliteit
- 3 Relatie
- 4 Modaliteit.

Bij *kwantiteit* wordt er een (willekeurig) gezichtspunt buiten de ervaring ingenomen, waardoor een reflexieve ruimte wordt opgespannen waarin allerlei ontdekkingen kunnen worden gedaan, bv. materiaalgebruik (Wat is de functie van verschillende materialen?), persoonlijke beleving (Op welke momenten voelde ik mij in mijn element?), een kleur (Op welke momenten voelde ik mij een 'groentje?'). Bij *kwaliteit* gaat het om begrippen die behulpzaam zijn bij het evalueren van ervaringen en het waarderen van daarin gemaakte keuzen. Daarbij wordt niet alleen de maat aan de ervaring genomen, maar ook worden de gehanteerde criteria of normen zelf onderzocht. Na het opstellen van de normen voor een 'goede les' kan gereflecteerd worden door te onderzoeken in hoeverre de uitgevoerde les aan die normen heeft voldaan, maar ook of dergelijke normen wel terecht zijn. Aansluiten bij de belevingswereld van een kind kan een norm zijn, maar op bepaalde momenten niet altijd even efficiënt. Bij *relatie* wordt een veel dynamischer gezichtspunt ingenomen, door punten te nemen die

te maken hebben met de beleving en opvattingen van anderen, zowel in het professionele als maatschappelijke domein. Bijvoorbeeld nagaan hoe verschillende typen kinderen aankijken tegen een autoritaire docent. Bij *modaliteit* slaat het reflecteren op het reflecteren terug. Wat heeft het reflecteren opgeleverd, wat betekent het voor de student, wat zijn de nieuwe kwesties die verder uitgediept moeten worden of waaraan gewerkt moet worden?

Om van deze reflectietechnieken herkenbare beelden te kunnen vormen, hebben wij ze een meetkundige figuur meegegeven: de punt, de lijn, de driehoek, de cirkel. Zie het schema van figuur 1.

Alvorens deze vier reflectietechnieken verder uit te werken, gaan we eerst nog in op een belangrijk aspect bij het reflecteren: de rol van de reflectiepartner.

Oordeelsvorm	Type reflectie	Meetkundig figuur
Kwantiteit	Punt	•
Kwaliteit	Lijn	—
Relatie	Driehoek	△
Modaliteit	Cirkel	○

Figuur 1: Meetkundige figuren symboliseren de typen reflectie

De rol van de reflectiepartner

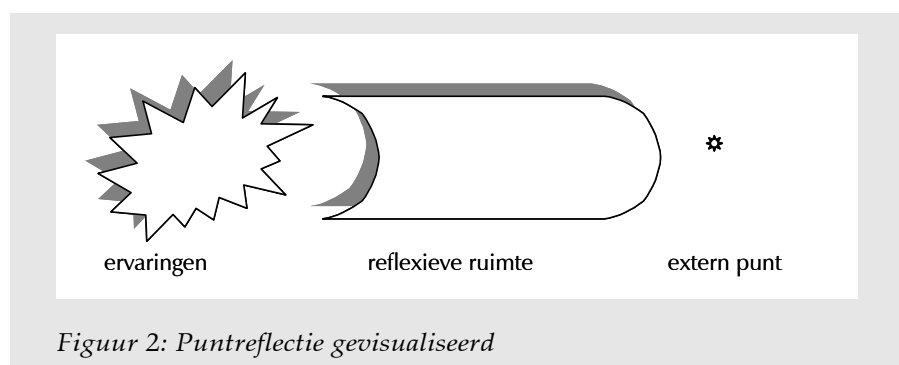
Reflecteren vereist minimaal twee partijen. De ene partij heeft ervaringen opgedaan en wil die al reflecterend onderzoeken, de andere partij – de reflectiepartner – is daarbij behulpzaam. De reflectiepartner zorgt voor de nodige afstand tot de doorleefde ervaring, stelt doordringende vragen, opent nieuwe horizons, en is niet snel tevreden met de antwoorden. Daarbij heeft de reflectiepartner één doel voor ogen: het ondersteunen van het leerproces van de ander. Waar die inhoudelijk precies uitkomt is niet zo belangrijk, wel belangrijk is de kwaliteit van dat proces. De ideale reflectiepartner beschikt over een combinatie van eigenschappen: hij/zij is in staat tot het ondersteunen van de persoon en is tegelijk kritisch op de inhoud van wat er gezegd wordt; hij/zij kan gebruik maken van onverwachte invalshoeken en streeft tegelijk niet een eigen inhoudelijke agenda na. Een goede metafoor voor de vragensteller kan worden ontleend aan het boek *Gantenbein* van de Zwitserse schrijver Max Frisch. De hoofdpersoon experimenteert met het idee hoe het is om als blinde te leven. Wat is bijvoorbeeld het beste beroep

voor zo iemand? Hij komt al denkend uit op een onverwachte mogelijkheid: reisleider. Stel je voor dat je aan de voet van de Akropolis zit en je reisgezelschap moet je vertellen wat ze gezien hebben. Ze zullen vele malen beter om zich heen kijken dan wanneer de reisleider alles zelf kon zien. Dit beeld nu – van de blinde reisleider – is het uitgangspunt van de begeleider of vragensteller: iemand die geen eigen interpretaties en beelden genereert, maar anderen tot in de diepte beelden laat vertellen. Bij reflectie gaat het ook niet zozeer om evalueren en beoordelen, als wel om het ontdekken van nieuwe gezichtspunten. Tegelijk kan reflectie onzeker maken door de veelheid aan mogelijke perspectieven. Ook daar ligt voor de gesprekspartner een taak: mensen emotioneel zekerder maken en samen toewerken naar leerdoelen. Daarom kunnen deze twee partijen het beste verdeeld worden over twee personen. Wanneer studenten zelf gaan reflecteren, moeten zij daarom proberen een reflectiepartner te vinden die aan dit ideaalbeeld voldoet, of een potentiële partner vertellen wat er van hem of haar wordt verwacht, of (het moeilijkst) zichzelf opsplitsen in twee rollen. Dit geldt voor elk van de vier reflectievormen die we nu zullen bespreken.

Punreflectie

Iedereen kent wel een of meerdere personen, met wie ze goed kunnen praten wanneer ze een probleem hebben of een moeilijke beslissing moeten nemen. Dat zijn personen die op de een of andere manier snel een diep begrip voor de problemen lijken te hebben, zonder dat ze daarvoor specifiek doorgeleerd hebben. Deze mensen maken, bewust of onbewust, gebruik van 'de punt'. Zij kunnen de ervaringen van de probleemhebbende opspannen in een nieuwe ruimte, waarbinnen nieuwe denkactiviteiten gaan plaatsvinden (zie figuur 2).

De keuze voor het externe punt moet geleid worden door de doorslaggevende (pragmatische) vraag: *Hebben we het vermoeden hier iets van te leren?* In feite is dan elk extern punt (vraag) geschikt, als er maar ruimte wordt gecreëerd. Tegelijkertijd vereist de keuze voor een bepaald concept zorgvuldigheid. Bij het ene concept zullen andere zaken in de ervaring oplichten dan bij het andere. Men kan een concept kiezen dat zo dicht bij de ervaring staat dat de reflexieve ruimte heel erg klein wordt. Bijvoorbeeld op de vraag 'hoe verliep de les' verkrijgt een student niet veel meer dan een chronologische beschrijving van wat gedaan is, waarin weinig ruimte is voor



nieuwe gezichtspunten. Men kan ook een concept kiezen zo ver weg, dat zoveel nieuwe en verschillende vragen oproept, dat er een onhanteerbare chaos ontstaat. Het onderwerp 'onderwijsvisie van de school' kan leiden tot reflecties op de visie zelf, op allerlei deelaspecten van de visie, op (andere) onderwijsvisies, op de eigen onderwijsvisie, op de doorwerking van de schoolvisie op de opbouw van het curriculum en de inhoud, etc. Het roept zoveel nieuwe onderwerpen en vragen op, dat een eenheid ontbreekt. Bovendien is de kans groot dat de relatie naar de uitgevoerde les uit het oog verloren wordt. De kwaliteit van de reflectie zal, naast de soort punt die gekozen wordt, ook afhangen van de soorten vragen die gesteld worden om de reflectie te leiden. De ruimte die opgespannen wordt door een consequent 'waarom' is een moeilijke ruimte. Immers, steeds wordt er verantwoording gevraagd, alsof men het verkeerd gedaan heeft. Vragen in de sfeer van het 'hoe' en 'wat' zijn psychologisch gezien dan ook beter, omdat ze de deelnemers minder onder druk zetten. De puntreflectie start, net zoals de andere reflectietechnieken, met het zoeken van een goede reflectiepartner. Daarna worden drie stappen doorlopen:

• *Stap 1:*

Vorbereiding: Zoek een 'punt' waarvan je het vermoeden hebt dat je er van kunt leren;

• *Stap 2:*

Reflecteer, niet op een punt in de ervaring, maar vanuit een gekozen punt op de ervaring. Stel niet alleen waarom-vragen, maar vooral ook 'hoe' en 'wat'-vragen;

• *Stap 3:*

Noteer je leerpunten.

Hoe nu te bepalen welk extern punt meer of minder vruchtbaar is? Uiteraard hangt dat af van de situatie en van wat iemand wil leren. Een voorbeeld van een extern punt kan zijn de lesbeleving. 'Uit welke momenten in de les put ik voldoening?' Voldoening kan voortkomen uit een inhoudelijke interesse voor het lesonderwerp, of voortkomen uit het feit dat leerlingen gemotiveerd zijn om ergens mee aan de slag te gaan, of wanneer blijkt dat de geplande les uitvoerbaar blijkt. In deze gevallen kan een student aan inzichten winnen, zonder dat direct een uitspraak wordt gedaan over de kwaliteit van de lesuitvoering of -vorbereiding. Ook competenties kunnen als punt worden gebruikt. Zo kan een student terugkijken naar een uitgevoerde les vanuit de punt 'adaptief onderwijs' met de vraag 'hoe ben ik in de les tegemoet gekomen aan verschillen tussen leerlingen?'

Lijnreflectie

De lijnreflectie leiden we graag in aan de hand van een persoonlijk voorbeeld van één van de auteurs.

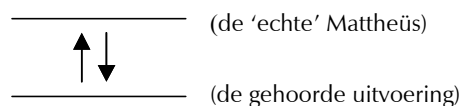
'Echte' Bach

"Afgelopen jaar ben ik niet naar de Mattheüs Passion geweest. Waarom? Omdat ik in het jaar daarvoor een uitvoering had meegemaakt, die voor mij niet de 'echte' Bach was. Ik had mij zitten ergeren aan de interpretatie van de dirigent en wilde zoiets niet weer

meemaken. Blijkbaar, en daar draait het om, heb ik een beeld van een 'echte Bach', dat bepaalde uitvoeringen wel verdraagt en andere niet. Wat is dan dat 'echte'? Dit is niet de Mattheüs die Johann Sebastian in Leipzig in zijn hoofd had zitten toen hij componeerde. Het is ook niet de eerste 'Urausführung' die in de Thomaskirche tot klinken werd gebracht. Beide situaties zijn immers voor mij onmogelijk na te voelen. Toch beschik ik over een begrip van de 'echte Bach'. Daarmee vergelijk en beoordeel ik de uitvoeringen die ik hoor.

Tegelijk, en dat is het merkwaardige, verandert met al mijn luisterervaringen de Bach die ik als echt beschouw. Werden in de vooroorlogse jaren vooral langzame uitvoeringen van Bach als echt beschouwd, tegenwoordig ligt het tempo hoger. Mijn beeld van de echte Bach verandert mee."

Dit voorbeeld laat zien dat mensen in niveauverschillen denken: het ene is echter, betekenisvoller, waardevoller dan het andere. Het laat ook zien dat die verschillen niet een statisch karakter hebben, voor eens en altijd vastliggen. Er is een dynamiek gaande tussen 'feitelijk' en 'echt', waarin beide, door ze op elkaar te betrekken, aan kwaliteit kunnen winnen. Dit inzicht is meetkundig weer te geven in twee evenwijdige lijnen waartussen allerlei wisselwerkingen bestaan:



De lijnreflectie is erg behulpzaam bij het achterhalen of aanscherpen van het kwaliteitsbesef van rollen of producten in de beroepspraktijk. Het stappenplan voor de lijnreflectie doorloopt drie fasen. In de eerste fase worden, ter voorbereiding op de reflectie, normen of kwaliteitscriteria geformuleerd. Daarna volgt de reflectie zelf, waarbij een kwaliteitsoordeel wordt uitgesproken over de uitgevoerde handeling. In de derde fase worden vervolgens consequenties verbonden aan de reflectie, ofwel in de zin van bijstellen van handelen, dan wel bijstellen van normen:

Fase 1:

- Stap 1: Kies een rol (bijvoorbeeld die van docent);
- Stap 2: Maak binnen die rol een onderscheid tussen actor, proces en product;
- Stap 3: Bedenk normen die bij elk van deze drie passend zijn;
- Stap 4: Selecteer een norm waarvan je denkt veel te kunnen leren en operationaliseer die verder;

Fase 2:

- Stap 5: Leg de eigen ervaring langs de geoperationaliseerde normen;

Fase 3

- Stap 6: Noteer leerpunten die hieruit naar voren komen, ten aanzien van handelingsalternatieven of normaanpassing.

Hoe gaat het in zijn werk? Als eerste stap wordt een rol gekozen, bijvoorbeeld die van docent. Daarvan onderscheiden we vervolgens drie aspecten: de do-

cent als actor, het proces (datgene wat er in de klas gebeurt) en het effect bij leerlingen. Als derde stap worden algemene kwaliteitsnormen opgesteld bij elk van deze drie aspecten, startend vanuit de vraag: 'Wat zijn volgens jou kenmerken van een goede?' of 'Wanneer ben je tevreden over?' Deze kwaliteitsnormen kunnen worden ondergebracht in een schema, zoals het volgende schema, maar dan uitgebreider (Bij een eerste brainstorm zal er -net als in onderstaand schema - niet direct een horizontaal verband tussen de kolommen zijn; bij een nadere uitwerking is die eventueel natuurlijk wel te maken) Het kan vruchtbaar zijn om studenten deze stap samen te laten uitvoeren. Niet alleen omdat ze elkaar kunnen aanvullen, maar ook omdat al brainstormend

tot de conclusie komt dat dat tot een goed lesonderdeel leidde, terwijl zij oorspronkelijk uitging van vier niveaus. In dat geval resulteert dit niet in voorstellen voor het aanpassen van haar handelen, maar in het bijstellen van haar norm. In dit geval een afzwakking, maar het kan in andere gevallen uiteraard ook leiden tot aanscherping van de norm.

Het proces van de lijnreflectie lijkt op het evalueren en beoordelen van een les, maar wijkt daarvan op verschillende punten af. Ten eerste doordat de student *zelf* bepaalt welke domeinen en normen aangepakt worden, ten tweede doordat het expliciet de bedoeling is ervan te *leren* en niet om te oordelen, ten derde doordat de gekozen normen niet als extern

gegeven criteria worden behandeld maar *zelf op hun kwaliteit* worden onderzocht. Van belang is tevens dat bij reflecteren volgens de lijn niet alleen de kwaliteit van het eindproduct centraal staat, maar ook die van het onderwijsproces, en vooral die van de persoon die het allemaal doet.

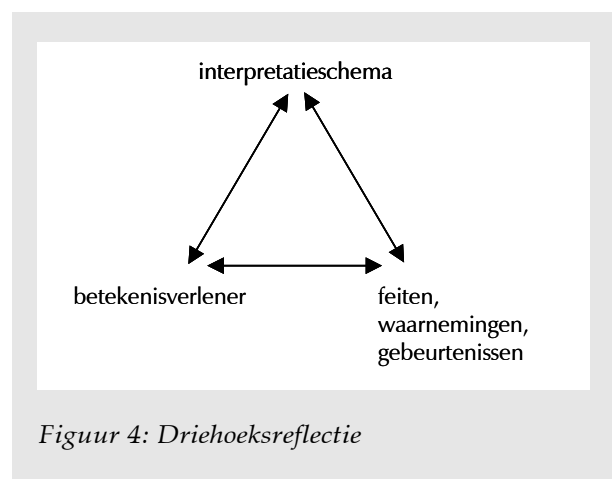
Actor: docent	Proces	Product: effect bij leerlingen
<ul style="list-style-type: none"> • Kan goed luisteren • Legt goed uit • Is creatief • Motiveert • Differentieert • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Rust in de klas • Afwisseling in werkvormen • Iedereen is aan het werk • Hands-on oefeningen • Leerlingen werken samen • Adaptief • ... 	Leerlingen <ul style="list-style-type: none"> • voelen zich serieus genomen • begrijpen de inhoud van de les • zijn enthousiast over het onderwerp • kunnen hun aandacht bij het onderwerp houden • ...

Figuur 3: Voorbeeld van een schema bij lijnreflectie

duidelijk kan worden dat verschillende studenten verschillende kwaliteitsnormen kunnen hebben die soms tegenstrijdig zijn. Bijvoorbeeld de norm 'rust in de klas' kan strijdig zijn met 'hands-on oefeningen'. Het levert daardoor een veelzijdigheid aan normen op en biedt de basis voor een goede discussie. Ter voorbereiding op de reflectie is het in principe voldoende om in elke kolom een rij normen te formuleren, zonder zich te bekommeren over de consistentie tussen de kolommen. Toch zou dit als eventuele extra stap uitgevoerd kunnen worden om het schema zo compleet mogelijk te maken. Ten vierde wordt uit een van de kolommen een norm (of meerdere) gekozen die verder onderzocht en geoperationaliseerd wordt. Stel, we kiezen de norm 'een goede docent differentieert', dan specificeren we wanneer we daar precies tevreden over zijn. In welke situaties moet een docent differentieren? Op welke manieren? Op hoeveel niveaus? etc. Deze operationalisatie kan plaatsvinden aan de hand van eigen gezond verstand, reeds verworven professionele inzichten, maar ook met behulp van vakliteratuur. Deze kan wellicht nieuwe gezichtspunten naar voren brengen of bepaalde aspecten nauwkeuriger omschrijven. De keuze voor een norm zal voor elke individuele student verschillen, wanneer optimale leerwinst het criterium is. Dan volgt in stap 5, de eigenlijke reflectie. Aan de hand van de opgestelde normen kijkt de student terug naar de eigen ervaring en spreekt hierover een oordeel uit. Er kan kritisch gekeken worden naar de wijze waarop de eigen les is opgebouwd en in hoeverre aan de zelfgeformuleerde normen is voldaan. Belangrijk bij deze stap is de normen zelf ook aan een kritische beschouwing te onderwerpen. Bijvoorbeeld, stel dat een studente in de eigen les op een gegeven moment naar twee niveaus gedifferentieerd heeft en bij de reflectie

Driehoekreflectie

De driehoekreflectie is gekoppeld aan de buitenwereld. In deze manier van reflecteren worden verbanden, verbanden en relaties doordacht. Het uitgangspunt is vanzelfsprekend: mensen zijn informatieverwerkende wezens. Zij interpreteren feiten of gebeurtenissen op een bepaalde manier, afhankelijk van hun ervaringen en voorkennis. Zo is bijvoorbeeld voor een verkeersdeelnemer groen licht een teken om door te rijden. Voor Robinson Crusoe was een voetstap in het zand een teken voor de aanwezigheid van een ander mens. In deze alledaagse structuren worden drie elementen op elkaar betrokken: het feit dat als teken dient, degene voor wie dat teken betekenis heeft (betekenisverlener), en het interpretatieschema dat het teken betekenis geeft. Dit is in een driehoek weer te geven: zie figuur 4.



We werken hieronder de driehoek uit en laten twee manieren zien waarop deze bij reflectie behulpzaam kan zijn. Eerst zoomen we in op de betekenisverlener, daarna op de interpretatieschema's. Verschillende betekenisverleneren kunnen, afhankelijk van hun interpretatieschema, hetzelfde feit of teken op verschillende manieren interpreteren en op basis daarvan tot verschillende handelingsalternatieven komen. Stel, er zijn in de kleutergroep verschillende groepjes kleuters aan het werk, maar één (nieuwe) kleuter heeft zich afgezonderd en zit wijtes op de bank, stil voor zich uit te kijken. Betekenisverlener A interpreteert dit als een slaaptkort bij het kind en neemt zich voor met de ouders contact op te nemen om dit aan te kaarten. Betekenisverlener B ziet het aan en interpreteert dit als een wat verlegen kind dat zich nog niet helemaal in de groep thuis voelt. Hij denkt: 'niet te veel mee bemoeien, als ze eenmaal gewend is komt het wel goed'. Voor betekenisverlener C is dit een teken dat de kleuter niet voldoende gemotiveerd wordt en stelt zich ten doel een uitdagender leeromgeving te ontwerpen. De betekenisverleneren kijken naar hetzelfde teken en de betekenis die daar oppervlakkig aan wordt verleend is voor ieder gelijk (een kleuter zondert zich af), maar de manier waarop dat teken geduid wordt, verschilt per interpretatiekader en leidt dus tot verschillende handelingsalternatieven. De betekenisverlener, de tekengebruiker, hoeft niet een geïsoleerd individu te zijn. Ook sociale groeperingen kunnen betekenisverlener zijn (culturele groepen, professionele groepen, wetenschappelijke groepen, religieuze groepen). Zulke groepen hanteren hun eigen interpretatieschema's waarmee ze de werkelijkheid beschrijven en duiden. Bijvoorbeeld het ontbreken van een schoolbord in de klas (teken) zal door Montessori-aanhangers (betekenisverleneren) nauwelijks opgemerkt worden, terwijl andere docenten zich hier aan kunnen storen omdat zij dit noodzakelijk gereedschap achten om goed te kunnen werken.

Ook sociale groeperingen kunnen betekenisverlener zijn.

Het reflecteren aan de hand van dit model doorloopt de volgende 5 stappen.

- *Stap 1:*
Kies een feit of gebeurtenis dat als teken dient;
- *Stap 2:*
Maak een lijst van alle mogelijke relevante betrokkenen (dat zijn de betekenisverleneren);
- *Stap 3:*
Streep de minst voor de hand liggende betrokkenen weer weg. Afhankelijk van het gekozen thema waarop gereflecteerd wordt zijn dat telkens andere groepen betrokkenen.
- *Stap 4:*
Formuleer op basis van de ervaring hypothesen of veronderstellingen over de betekenisvaders van de diverse betrokkenen (wat je denkt dat zij denken; wat zou het feit voor hen betekend hebben?) en

onderbouw deze met voorbeelden uit de ervaring, bijvoorbeeld dingen die mensen gezegd hebben.

Stap 5:

Vergelijk de betekenisvaders met elkaar en bedenk hoe je een volgende keer met eventuele verschillen zou willen omgaan. Zou je die bewust willen laten bestaan? Of welke strategieën zou je willen hanteren om deze verschillen te slechten? Dit zijn de leerpunten van deze reflectie.

We zullen dit stappenplan nu uitwerken aan de hand van een voorbeeld, door stagiaire Heleen. We laten haar nu aan het woord. "Als teken kies ik de schoolbrede projectweek 'bij ons in de buurt', die onlangs op mijn stageschool is gehouden. Er zijn, mede onder begeleiding van ouders, uitstapjes gemaakt naar de kerk, moskee, fabriek, supermarkt, kinderboerderij, speeltuin, water in de directe omgeving van de school en er zijn bezoekjes met de hele klas afgelegd bij leerlingen thuis. Er zijn tekeningen gemaakt van huizen, wegen, etc. Er is gesproken in en geoefend met het dialect in de streek en er is ervaring opgedaan met specifieke streekgewoontes, tradities, etc. Mijn lijst met relevante betrokkenen, stap 2, ziet er als volgt uit: leerlingen uit verschillende groepen, leerkrachten, klasse-assistenten, ouders. Ik zoek ook naar minder direct voor de hand liggende actoren, d.w.z. mensen die geen directe activiteit hebben uitgevoerd maar toch op de een of andere manier belang kunnen hebben bij het project, zoals de directeur van de school (zal positieve ervaringen met de themaweek willen gebruiken voor de werving van nieuwe leerlingen; de inspectie (zal de kwaliteit van het onderwijs binnen de projectweek willen beoordelen), andere scholen voor basisonderwijs (kunnen zij een dergelijke week ook organiseren); scholen voor voortgezet onderwijs (aansluiting bo – vo). Op basis van de ervaringen richt ik me nu vooral op de ouders en de docenten en laat ik de andere groepen betrokkenen voor de reflectie buiten beschouwing (stap 3). In stap 4 formuleer ik puntsgewijs mijn veronderstellingen en hypothesen over wat het project voor deze actoren betekend heeft. En ik bepaal direct mijn strategie voor een volgende keer (stap 5). De meeste docenten: vonden het een uitdaging. Voor juf Anke van groep 4 leek het een stressvolle week (ze vertelde me moeite te hebben met het bedenken van aansprekende activiteiten; was bezorgd over het niveau; baalde dat de dagelijkse routine in de klas werd doorbroken; trok zich aan het eind van de week steeds meer terug). Meester Arend van groep 7 was erg enthousiast en houdt van deze vorm van onderwijs (hij ontpopte zich als een echte inspirator; al tijdens de voorbereiding kwamen collega's naar hem toe om ideeën te toetsen; had de week van zijn leven; was misschien ook wel erg moe; heeft veel tijd geïnvesteerd in voorbereiding, want hij had elke ochtend weer iets leuks bedacht.) Ikzelf zat tussen beiden in, vond het leuk om te doen en liet me erg door het enthousiasme van Arend meentrekken. Ik weet zelf niet goed of dit voor het onderwijs echt nodig is en of ik zelf, zonder iemand als Arend, wel het enthousiasme zou kunnen opbrengen. Hoe had ik het er eigenlijk vanaf gebracht zonder zoveel inspirerende voorbeelden van Arend?"

Op de ouders was moeilijk zicht te krijgen. Een aantal ouders is erg actief geweest, maar het viel wel op dat niet alle ouders meededen. Ik ving laatst een boze reactie op van een ouder die vond de school niet van hem kon verwachten dat hij een hele ochtend met een groep kinderen op stap ging. Misschien interesseerde het hem niet of vond hij dat het meedoen aan een dergelijke week een taak voor de school is en niet voor hem. Misschien kon hij zich op korte termijn niet van zijn werk vrijmaken?

Mijn leerervaringen kan ik formuleren in de zin van verbetervoorstellen (volgende keer ouders op tijd informeren; vooraf vragen wie bereid is mee te werken, wanneer en hoeveel tijd hij/zij heeft; duidelijker voorlichten). Maar ik kan ook meer fundamentele vragen stellen: Wat vind ik de betekenis van dit soort activiteiten voor de leerlingen? Wat vind ik eigenlijk de rol van ouders bij de school? Kun je ouders inzetten voor pedagogische doeleinden? Tenslotte kan ik het koppelen aan mijn eigen functioneren: Welke vaardigheden heb ik nodig in relatie tot de ouders en in hoeverre beheers ik die al? En welke vaardigheden heb je nodig om dergelijke evenementen te organiseren en in hoeverre beheers ik die al?"

Tot zover Heleen. Het spreekt voor zich dat Heleen niet stopt bij het oproepen van deze vragen, maar ook probeert om daar een inhoudelijk antwoord op te geven.

Een tweede manier om de driehoek bij reflectie te gebruiken is door vanuit verschillende interpretatiekaders naar een bepaald teken te kijken. Bij het reflecteren op een uitgevoerde les kan degene die reflecteert zich afvragen: hoe had deze les eruit moeten zien volgens visie A en hoe volgens visie B? Welke verschillen in lesopbouw en -uitvoering levert dat op? Wat leert mij dat voor een volgende lesvoorbereiding en -uitvoering? Bij deze manier van reflecteren hanteer je een perspectiefwisseling die een nieuw en ander licht op de ervaring werpt. Deze wijze van reflecteren doorloopt de volgende stappen:

- *Stap 1:*

Selecteer een reflectie-onderwerp;

- *Stap 2:*

Onderzoek hoe dit reflectie-onderwerp of aspect gemodelleerd wordt in de verschillende visies;

- *Stap 3:*

Bepaal hoe de uitgevoerde les er voor wat betreft dat thema in die verschillende visies uit had moeten zien en bepaal wat de voor- en nadelen van elk zijn;

- *Stap 4:*

Formuleer leerervaringen (bv. in de vorm van een eigen visie, of een analyse van de competenties die je nog moet ontwikkelen om een bepaalde visie gestalte te kunnen geven).

Cirkelreflectie

Het vierde en laatste model in deze systematiek is de cirkelreflectie. De cirkel, en optimistischer de spiraal, is een beeld dat grote aantrekkingskracht heeft. In het natuurwetenschappelijk onderzoek wordt gesproken van de empirische cyclus (=cirkel). In de cultuurwetenschappen staat de hermeneutische cirkel hoog genoteerd. In meer technische wetenschappen is de ontwerpcyclus populair. Ook reflecteren doorloopt

een cyclus: het afstand nemen tot de directe ervaring, het onderzoeken van de kwaliteitsmomenten erin, het opsporen van allerlei relaties, en het met nieuwe en meer geschoolde ogen kijken. Dit is een circulair proces dat in feite nooit ophoudt en dit wordt in verschillende andere reflectietechnieken uitgebreid aan de orde gesteld (bv. Korthagen & Vasalos, 2002). Door reflectie word je wijzer en kijk je een volgende keer met andere ogen naar je eigen handelen.

Cirkelreflectie kan op drie niveaus plaatsvinden:

- ten aanzien van het uitgevoerde project, het aangepakte probleem, de uitgevoerde les, kortom, de opgedane ervaring;
- ten aanzien van het reflecteren zelf;
- ten aanzien van de eigen professionele identiteit.

Ten aanzien van de uitgevoerde les of project is het stappenplan:

- 1 Welke methoden van reflectie zijn er toegepast?
- 2 Welke botsingen (vragen, problemen) hebben die gegenereerd?
- 3 Wat heb ik van die botsingen geleerd; op welke punten ben ik verder gekomen, op welke punten kan ik duidelijke vragen stellen die verder uitgezocht moeten worden?

Ten aanzien van het reflecteren zelf is er ook sprake van een cyclus, ook weer in schema:

- 1 Wat is hier al reflecterend gebeurd?
- 2 Wat heeft dat positief en negatief opgeleverd?
- 3 Welke reflectiemethoden wil ik mij verder eigen maken?

Cirkelreflectie kan ook vruchtbaar zijn ten aanzien van de professionele identiteit. Iemand kan zichzelf de volgende vragen stellen:

- 1 Hoe past mijn professionele identiteit bij mijn persoon?
- 2 Hoe is mijn professionele gereedschapskist gevuld (en wat mis ik)?
- 3 Hoe past een aangeboden project (qua thematiek en strekking) bij mij als persoon en als professional? Bijvoorbeeld een methode/ onderwijsvisie.

Deze vormen van reflectie slaan terug op wat geleerd is bij de andere aanpakken. Aan de hand van het voorbeeld van stagiaire Hellen bij de driehoeksreflectie kunnen we dat laten zien. Juf Anke is negatief over haar functioneren in het project, meneer Arend dolenthousiast. Wat zit daarachter, welke visies op de onderwijsleersituatie hebben ze, welke doelstellingen met betrekking tot onderwijs streven ze na, wat voor persoonlijke neigingen en kwaliteiten hebben ze? Al reflecterend blijken ze meer helderheid over hun ervaringen te krijgen (vergelijk de hoofdletters), meer afstand te kunnen nemen, meer inzicht te krijgen, en vooral daarmee wat te kunnen doen.

Discussie

In het voorgaande zijn vier vormen van reflectie beschreven en in stappenplannen uitgewerkt. We willen hierover graag nog een aantal dingen kwijt. In onze ervaring blijken studenten niet met alle reflectievormen evenveel affiniteit te hebben. Studenten

die zich moeilijk in anderen kunnen inleven, hebben bijvoorbeeld moeite met de eerste vorm van de driehoeksreflectie. Studenten die snel geneigd zijn hun handelen te evalueren, voelen zich over het algemeen goed thuis bij de lijnreflectie. Maar, elke van deze vormen van reflecteren kan waardevol zijn, mits de reflexieve ruimte goed opgespannen is (zie puntreflectie). De kwaliteit van de leerervaring hangt dan vooral samen met de mate waarin de student het oordeelsvermogen goed heeft uitgeoefend.

De lijnreflectie biedt een manier om kwaliteitsbesef te bevorderen. Een belangrijke stap bij deze vorm van reflectie is niet alleen het uitkomen bij handelingsalternatieven, maar ook het kritisch heroverwegen van de zelf-gespecificeerde normen. Het schema met de normen zou in de lerarenopleiding een plek kunnen innemen in het portfolio. Wanneer studenten op geregelde tijden hun ervaringen gebruiken om dit schema verder in te vullen en aan te scherpen, ontstaat in de loop van de studie jaren een persoonlijk beeld van het leraarschap.

Reflectie is ook het kritisch heroverwegen van de zelf-gespecificeerde normen.

De driehoeksreflectie is een enorm rijke bron voor nieuwe inzichten. Tegelijk is ze daardoor ook lastig in de hand te houden. Voor studenten kan deze vorm van reflectie een grote mate van onzekerheid met zich mee brengen, vooral voor studenten die op zoek zijn naar eenduidige antwoorden ('is dat wat ik gedaan heb nu goed of fout?'). Het besef dat er vanuit verschillende professionele perspectieven naar een bepaalde handeling gekeken kan worden en dat dat kan leiden tot verschillende waarderingen van de handeling zal hun idee van één waarheid veranderen. Dat wat zij dachten dat goed was, blijkt nu opeens niet meer per se goed te zijn. Wat is nu de juiste theorie? Welk standpunt moeten zij nu innemen? Voor veel studenten is dit lastig. Ook is er het gevaar van doorslaan naar de andere kant: 'Alles kan en mag mogelijk, want is het niet goed volgens de ene theorie, dan wel volgens de andere'.

De driehoek is niet alleen een handig hulpmiddel voor het reflecteren op een ervaring, maar kan ook behulpzaam zijn bij het voorbereiden van de les. Bijvoorbeeld door uit te denken hoe de te geven les er vanuit verschillende visies uit zou komen te zien, of door te doordenken wat een bepaalde lesactiviteit voor verschillende leerlingen zou kunnen betekenen.

Elke vorm van reflectie heeft een cyclisch karakter: afstand nemen tot de ervaring om daaruit leerpunten te formuleren. De cirkelreflectie zelf doet dit op een thematische manier ten aanzien van het proces van reflecteren, waarbij zowel de leerpunten, de reflectiemethoden als de persoonlijke kwaliteiten onder de loep kunnen worden genomen. Veel reflectiemethoden beginnen met het laatste. Wij achten het om didactische en inhoudelijke redenen beter de omweg over de andere vormen te nemen. Met name om be-

weging te krijgen in het denken over het vakgebied en ook over zichzelf.

Reflecteren kan voor veel studenten nogal bedreigend overkomen. Zeker wanneer direct van ze gevraagd wordt om kritisch naar zichzelf te kijken. Ervan uitgaand dat veel studenten bovendien blijven hangen bij zelfevaluatie mondt de reflectie vaak uit in een veelal onterecht besef 'ik kan het niet'. Op die manier wordt de onzekerheid van studenten vergroot. Dit is voor ons een belangrijke reden om niet met een cirkelreflectie te starten, maar met een van de drie andere vormen. Dit is ook een reden waarom wij ervaring alleen onvoldoende basis vinden voor reflectie. Wij hechten veel belang aan het verbinden van theoretische inzichten aan de ervaring. Dit levert allerlei nieuwe gezichtspunten op, waardoor studenten tot allerlei ontdekkingen kunnen komen en daardoor zekerder worden in het eigen handelen. Op deze wijze is reflecteren een serieuze competentie en draagt bij aan kennisontwikkeling, niet alleen van het zelf maar ook van het vakgebied waarvoor met wordt geleerd of waarin men werkzaam is.

Noot

¹ Deze systematiek is ontwikkeld voor studenten van de opleiding Educational Design, Management & Media (voorheen Toegepaste Onderwijskunde) aan de Universiteit Twente, om hen te leren systematisch te reflecteren op hun uitgevoerde ontwerp- of onderzoeksopdrachten. De afgelopen twee jaar hebben we deze systematiek in een vak gebruikt. Onze ervaringen zelf laten we in dit artikel buiten beschouwing, maar de hier gepresenteerde stappenplannen en tips zijn hiervan een weerspiegeling. Voor het doel van dit artikel hebben we onze ervaringen vertaald naar voorbeelden voor de lerarenopleiding.

Literatuur

Kant, I. (1787/1956). *Kritik der reinen Vernunft*. Suhrkamp: Frankfurt am Main.

Korthagen, F.A.J. & Vasalos A. (2002). 'Niveaus in reflectie: naar maatwerk in begeleiding'. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 23(1), 29-38.