

REFLECTIE

1. Inleiding

Wat is reflectie in leerprocessen? Op die vraag zijn nogal wat verschillende antwoorden gegeven. Hier zal het antwoord gekoppeld zijn aan het gebruik van het schema 'Leren en ontwerpen' en daarmee aan constructivistisch leren. In dat schema zijn twee wegen aangegeven om zelf kennis te construeren:

- informatie opnemen en bewerken;
- praktijkervaringen opdoen en die verwerken.

Reflecteren kan in navolging van Korthagen als volgt worden omschreven: "Iemand reflecteert als hij of zij probeert zijn ervaringen en/of kennis te (her)structureren." (p.13) ¹ Herstructureren heeft te maken met het herordenen van de inhoud van het subjectief concept over een bepaald onderwerp. Men zegt dan wel: "Intuïtief wist ik het meeste wel, maar nu pas heb ik de zaken op een rijtje." Of: "Nu valt bij mij het kwartje." Of: "Nu snap ik pas waar ik al die tijd mee bezig was."

Structureren slaat op het toevoegen van nieuwe kennis aan het bestaande. Dat gebeurt meestal zo, dat die nieuwe kennis aan bestaande inhouden wordt vastgeknoopt. Mensen zeggen bijvoorbeeld: "Hè, dat is een verrassende kijk op dat onderwerp! Zo had ik het nog niet gezien." Of: "Dat is interessant! Nu kan ik voortaan mijn lessen meer kindgericht voorbereiden." Of: "Die ervaring heeft me echt gegrepen. Ik heb nu een heel ander gevoel bij dat werk."

Korthagen geeft aan dat reflectie op gang komt als er bij studenten een *concern* achter zit. Uit de voorbeelduitspraken blijkt dat ook. Mensen moeten ergens door geraakt, geboeid of geïnspireerd zijn. Ze moeten ergens mee zitten of nieuwsgierig geworden zijn. Dat spoort met inzichten die de laatste tijd over conceptuele verandering zijn ontwikkeld. Mensen gaan pas nadenken over hun subjectief concept als iets hen sterk prikkelt, verrast, bezighoudt of in verwarring brengt. Om dat te bereiken, kan gebruik worden gemaakt van kritische incidenten, contrasten, ongewone beelden (bijvoorbeeld foto's), het werken met analogieën, metaforen, scherpe grappen of verrassende zinswendingen en woordspelingen.

Kortom, studenten moeten ergens door geraakt zijn om betrokken te worden bij leerinhouden of praktische situaties. Wie denkt dat hij leert om tentamens te halen, zal niet gauw reflecteren. Wie vindt dat hij in de stage alles goed doet, zal bij confrontatie met het tegendeel niet reflecteren, maar de problemen toeschrijven aan de anderen of de omstandigheden. De *concerns* van Korthagen hebben dan ook veel te maken met de vier aspecten van betrokkenheid:

- zelf: als studenten het gevoel hebben "ik snap het niet, ik kan het niet, ik red het niet, ik loop hier vast, ik krijg ze niet aan het werk" kan een opening worden gevonden om na te denken, te reflecteren. We moeten dan wel vaak door een eerste verdedigingslinie heen van externe toeschrijvingen: "OK, het is best mogelijk dat je het niet getroffen hebt met die klas, maar houd eerst het probleem eens bij jezelf. Wat kreeg jij niet in de greep?"
- taak: studenten zullen een studie- of stagetaak meer betrokken uitvoeren als ze de zin ervan inzien. Die zin zal dan bijna altijd liggen in de ervaring zelf als persoon gegroeid te zijn of in het onderwijswerk duidelijk succes te boeken.
- ander: veel studenten zullen juist hier geraakt (kunnen) worden als het om kinderen gaat die ze in de stage of elders tegenkomen. De Engelse hoogleraar

¹ In: Korthagen, F.A.J. (1998): *Leraren leren leren. Realistisch opleidingsonderwijs, geïnspireerd door Ph. A. Kohnstamm*. Vossiuspers AUP, Amsterdam.

onderwijskunde Jennifer Nias heeft op grond van zorgvuldig en langdurig onderzoek vastgesteld dat leraren ten diepste geraakt zijn door de kwetsbaarheid en de behoefte aan hulp van kinderen. Die doen een voortdurend appèl op hun gevoelsmatige en actieve betrokkenheid. Veel leraren vinden ook dat ze in die betrokkenheid en ondersteuning van kinderen te kort schieten. Ze hadden altijd meer willen doen en daar voelen zij zich in zekere zin schuldig over.

- organisatie: met elkaar een team vormen en een goede school ontwikkelen, is voor veel leraren een belangrijk motief om zich in te zetten.

Deze vaak gevoelsmatige motieven liggen ten grondslag aan een betrokken en actieve instelling in het onderwijswerk. Als studenten worden geraakt in hun persoonlijke behoeften en hun diepere drijfveren om te werken in een school, is de kans groter dat zij intenser leren en over dat leren willen nadenken of reflecteren. Dan is ook de kans groter dat zij hun subjectieve concept bewust en overtuigd ontwikkelen tot een werkconcept. Om studenten te laten reflecteren kan men dan ook niet volstaan met een simpele vraag of met het gebruik van een reflectietechniek. Er moet eerst een behoefte of een uitdaging gecreëerd worden om te reflecteren. Die reflectie moet eigenlijk altijd leiden tot een herijking of een nieuwe ordening van wat studenten in hun subjectief concept hebben opgeslagen. Reflectie is de motor van conceptuele verandering en verrijking.

2. *Leren reflecteren*

Om studenten te laten reflecteren is het niet nodig te pas en te onpas het woord reflectie in de mond te nemen. Als dat wel gebeurt, zal reflecteren al snel voor de gemiddelde student een vervelende activiteit worden. Het stellen van vragen vormt nog altijd een bruikbare manier om reflectie tot stand te brengen. Die vragen kunnen zonder nadere aanduiding gesteld worden. Daarnaast zijn werkvormen en technieken denkbaar die studenten gericht tot nadenken over hun subjectief concept kunnen aanzetten.

Uit paragraaf 1 kan duidelijk zijn geworden dat reflectie pas tot stand komt als we studenten op een of andere manier weten te raken. Dat raken heeft twee kanten:

- We anticiperen op of vragen naar een dieper liggend motief dat studenten hebben om met deze studie en het beroep erna bezig te zijn. We mobiliseren dus mogelijke aangrijpingspunten voor betrokkenheid.
- We brengen iets onverwachts, verrassends, uitdagends in. Dat kan bijvoorbeeld een vraag zijn of een afbeelding of een videofragment of een voorwerp of een interview met een student of een buitenstaander.

Met het schema 'Leren en ontwerpen' kunnen de middelen en technieken om studenten te laten reflecteren gekoppeld worden aan een aantal werkwoorden. In de nu volgende weergave van het schema zijn deze werkwoorden omraamd.

INFORMATIE

opnemen + bewerken

SUBJECTIEF CONCEPT

openen + delen

PRAKTIJK

ervaren + verwerken

doen + maken

Uit dit schema blijkt dat reflectie betrekking kan hebben op wat wij leren (min of meer theoretische informatie bijvoorbeeld), op wat wij al veel langer weten, vinden of gewend zijn te doen (subjectief concept) en op wat wij hier en nu staan te doen of ervaren ².

Voor elk van de vier clusters uit het schema zullen nu enkele mogelijke vragen geformuleerd worden. Afhankelijk van de didactische route die we volgen in het onderwijs aan studenten zullen deze en andere vragen een eigen, specifieke invulling krijgen. De vragen zullen bij velen ongetwijfeld herkenning oproepen. Menigeen gebruikt deze vragen in zijn of haar lessen zonder zich altijd te realiseren dat het om reflectie gaat.

opnemen en bewerken

- Nu je dit gehoord hebt, wat zou dan voor jou een consequentie kunnen zijn?
- Kun je een of twee manieren bedenken om de zojuist behandelde begrippen toe te passen in groep 4?
- Kun je een voorbeeld bedenken waarin je de voorgaande informatie toegepast ziet?
- Welk gevoel roept dit verhaal/deze tekst bij je op en hoe wil je daarmee omgaan?
- Welke vraag komt er nu in je op in het verlengde van wat je gehoord hebt?
- Welke vuistregel voor je eigen stagewerk zou je kunnen afleiden uit wat ik net verteld heb?
- Welke overeenkomsten of verschillen met je eigen opvattingen hoorde je in wat ik zojuist presenteerde?
- Met welk gedrag van de leerkracht in de Mile-video zou jij je willen identificeren?

openen en delen

- Wat vind jij van de volgende uitspraak: Je moet aan kinderen regelmatig duidelijke eisen stellen?
- Waar word je warm van als je naar deze foto kijkt?
- Welke ervaringen heb jij met straffen en belonen opgedaan in je schoolloopbaan?
- Wat roept deze metafoor bij jou op?
- Welk gevoel heb je bij dit videofragment?

N.B. het delen volgt uiteraard altijd op het openen. Studenten kunnen de antwoorden op voorgaande vragen eventueel met anderen bespreken.

ervaren en verwerken

- Wat vond je het meest zinvolle in die situatie?
- Met welke kinderen kon je geen contact krijgen en wat deed je toen?
- Waar boekte je voor jezelf duidelijk een succes bij de uitvoering van die taak?
- Welke conclusie trek je nu uit die twee tegenstrijdige gebeurtenissen?
- Welke gedachten kwamen bij je op tijdens die simulatie en wat deed je ermee?
- Wat is je belangrijkste leerervaring geweest in die situatie?
- Hoe zou je een volgende keer het in-en-uit-de-kring-gaan organiseren?

² Achter deze keuze ligt de opvatting dat in het onderwijs gebruik kan en moet worden gemaakt van zowel meer objectief ontwikkelde kennis (bijvoorbeeld uit wetenschappelijk onderzoek en experiment) als van praktijkkennis van de leraar zelf, verkregen uit min of meer systematische reflectie in en op de praktijk van het werk. Zie voor een discussie over beide kennisbronnen Grimmer, Peter P., Gaalen L. Erickson (Eds.)(1988): *Reflection in Teacher Education*. Teachers College Press, New York and London.

doen en maken

- Hoe zou je deze doe-activiteit aan kinderen van groep 7 aanbieden?
- Welke gedragspatronen heb je ontdekt in deze uitvoering?
- Welke theoretische inzichten zou je gerealiseerd hebben door het maken van deze ontdekdoos?
- Wat heeft de inrichting van deze taalhoek te maken met jouw opvattingen over het leren van allochtone leerlingen die moeite hebben met het Nederlands?
- Welke benadering van bewegingsonderwijs zit achter de oefening die we zojuist gedaan hebben?
- Welke aspecten van muziekonderwijs hebben we nu toegepast in de manier waarop we dit lied aanleerden?

Uit deze vragen kan opgemaakt worden dat in de vraagstelling altijd sprake is van een pendel tussen op zijn minst twee componenten uit de drie van het schema 'Leren en ontwerpen': informatie, subjectief concept, praktijk. Eigenlijk is activering van de middenkolom vrijwel altijd het achterliggende doel.

3. *De ontwikkeling van reflectie*

Studenten die de opleiding binnenkomen, blijken sterk te verschillen in het vermogen tot reflectie. In de loop van het eerste jaar blijkt bovendien de animo om te reflecteren soms gering te zijn.³ Dat geldt vooral voor instromers vanuit het mbo. Metacognitieve vaardigheden zoals reflectie zijn echter voor een leraar in deze tijd onmisbaar. In de Startbekwaamheden leraar primair onderwijs wordt reflectie dan ook op verscheidene plaatsen genoemd als een noodzakelijke vaardigheid. Die plaatsen zijn zowel in de vakspecifieke als in de algemene startbekwaamheden te vinden. Het gaat dan om reflectie op het werkconcept en op het eigen handelen, steeds gekoppeld aan professionele groei. Voorgaande constatering leiden tot enkele vragen: Hoe kan de noodzaak van reflectie aan studenten duidelijk gemaakt worden? Hoe kunnen studenten die een zwak ontwikkeld vermogen tot reflectie hebben, worden geholpen? Zijn er ontwikkelingsniveaus in het reflecteren te onderscheiden? Zo ja, hoe kan vooruitgang in het reflecteren worden vastgesteld? In het navolgende zullen eerst mogelijke niveaus van reflectie worden besproken. Daarna zullen suggesties voor verbetering van reflectie aan de orde komen.

Niveaus van reflecteren

Van Manen⁴ onderscheidde geruime tijd geleden drie niveaus van reflectie. Die zijn daarna door verscheidene auteurs⁵ overgenomen. Ze lijken ook bruikbaar om lijn te brengen in de reflectieve ontwikkeling van studenten. In opklimmende moeilijkheidsgraad gaat het om de volgende niveaus, aangepast aan de situatie in pabo's en geformuleerd als competentie:

- taakgericht.** De student kan voor het realiseren van eenvoudige leerdoelen een keus maken uit voorgegeven lessen of activiteiten en die les(sen) of activiteiten in een groep leerlingen van de basisschool uitvoeren. Daarbij hoeft hij zich niet te bekommeren om de context waarin de les zich afspeelt. Hij concentreert zich op een

³ Zie daarvoor bijvoorbeeld Vreugdenhil, Kees (1998): Moeizaam reflecteren. *Pabo-Net*, nr. 45, p. 2-7

⁴ Van Manen, M. (1977): Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), p. 205-228

⁵ Zie o.a. Taggart, Germaine L., Alfred P. Wilson (1998): *Promoting Reflective Thinking in Teachers. 44 Action Strategies*. Corwin Press, Thousand Oaks, Ca.

juist gebruik van aangeleerde vaardigheden en kennis en zorgt ervoor dat hij didactisch goed handelt. Hij kan reflecteren op de vraag of de gebruikte inhoud, middelen en werkwijzen geschikt waren voor het bereiken van de gestelde doelen. Om de student zover te krijgen, is het nodig dat de docent-begeleider ervoor zorgt dat de student regelmatig echte ervaringen op kan doen, dat hij leert observeren tijdens het onderwijswerk en dat hij de gelegenheid krijgt gesignaleerde problemen te bespreken en er oplossingen voor te bedenken. Die moet hij vervolgens kunnen toepassen in de praktijk. In het onderwijsaanbod erom heen ligt de nadruk op kennis en vaardigheden die nodig zijn om een les voor te bereiden, uit te voeren, te evalueren en te analyseren. De docent-begeleider oefent met de studenten het reflecteren op de relatie tussen het onderwijsaanbod en de doelen.

- B. **contextgericht.** De student kan bij het geven van onderwijs situationele gegevens en problemen betrekken in zijn voorbereiding en uitvoering van lessen of activiteiten. De problemen kunnen ook betrekking hebben op ruis tussen zijn werkconcept en wat hij in de context van een bepaalde school aantreft. De student geeft er blijk van dat hij een of meer achterliggende concepten voor het werken in de praktijk kent en deze concepten kan relateren aan de ontwikkeling van kinderen. Hij kan reflecteren op de vraag of hij erin geslaagd is op een aanvaardbare manier de conceptuele theorie en de praktijk in de school met elkaar te verbinden. In zijn reflectie wordt tevens zichtbaar dat hij de specifieke context van de school doorziet in zijn kenmerken en achterliggende opvattingen en dat hij interacties in die context begrijpt. Tenslotte kan hij reflecteren op de vraag of zijn vuistregels werkten en of zijn al ontwikkelde routines konden worden gehandhaafd in de situatie.

Docent-begeleiders bieden de student informatie aan over problemen die zich in schoolsituaties kunnen voordoen en over externe invloeden die het dagelijks schoolleven mede bepalen. Bij de behandeling van bruikbare concepten en de manier waarop deze in de praktijk kunnen worden gerealiseerd, zorgt de docent voor discussie en samenwerking tussen studenten. Hij zet de studenten tot reflectie aan door kritische vragen te stellen en geeft vervolgens feedback op hun reflecteren.

- C. **ideeëngericht.** De student kan bij het ontwerpen en geven van onderwijs een kritische analyse maken van mogelijke leerinhouden en van beschikbare werk- en organisatievormen. Dat doet hij vanuit eigen overtuigingen over de aard en functie van onderwijs in de samenleving. Daarin komen actuele ideeën aan de orde als gelijkheid van kansen, onderwijs in een multi-etnisch perspectief, onderwijs op maat en de brede school voor een optimale zorg aan leerlingen. De student is in staat tijdens zijn onderwijsactiviteiten kinderen open en betrokken te benaderen. Hij reflecteert op wat hij waarneemt en ervaart. Hij weet de uitkomst ervan te gebruiken bij onderwijs dat kinderen recht doet in hun behoeften en culturele eigenheid. Hij kan al reflecterend beargumenteren waarom hij naar beroepsethische en pedagogische maatstaven op een bepaalde manier wil handelen. Op basis van zijn reflectie beschouwt hij problemen als opgaven voor zichzelf om eventueel samen met anderen oplossingen te zoeken.

Docenten ondersteunen de student door een leeromgeving te scheppen waarin hij samen met anderen zich breed kan oriënteren op de vraag naar de aard en functie van onderwijs in de samenleving en de rol van de leraar. De student heeft daarbij toegang tot vele, gevarieerde onderwijsmiddelen, casussen en benaderingen van onderwijs en opvoeding. Hij krijgt de ruimte om zelf te onderzoeken wat hij wil en wat hij doet, onder andere via actie-onderzoek en intervisie.

In het voorgaande zijn drie niveaus van reflecteren beschreven in termen van competenties. Deze niveaus zijn nauw verbonden met de wijze waarop een student in de stage lesgeeft of

activiteiten met kinderen onderneemt. De reflectieve vaardigheid zelf kent ook ontwikkelingsstappen. Van Manen ⁶ onderscheidt vier van dergelijke stappen:

1. **gebruik maken van je gezonde verstand.** In voorbereiding, uitvoering en evaluatie van onderwijsactiviteiten denken studenten en leraren wel degelijk na over wat ze (gaan) doen. Dat gebeurt echter niet systematisch. Het gaat om flitsen, invallen, intuïtieve gedachten. Die komen meer of minder bewust op en worden zelden vastgelegd. Ze zijn daarom ook niet erg toegankelijk voor bespreking. Er kunnen overigens uitstekende beslissingen uit voortkomen, naast foute keuzes. De relatie met het subjectief concept/werkconcept is niet makkelijk te leggen. Er is sprake van *tacit knowledge* ⁷.
2. **incidentele, beperkte reflectie.** Deze vorm van reflectie op praktische ervaringen wordt voor de student zelf en voor anderen toegankelijk gemaakt door gebruik van taal. De reflectie is voornamelijk beschrijvend: incidenten, ervaringen, verhalen. Daar kan de student analyserend enkele zaken uit over houden, bijvoorbeeld beperkte inzichten, vuistregels en principes: wat je wel en beter niet kunt doen.
3. **systematische en volgehouden reflectie.** Nu zijn niet alleen de eigen, maar ook andermans ervaringen voorwerp van reflectie. Die reflectie is doelgericht. De student wil de aangeboden theorie beter snappen en kunnen toepassen. Hij wil ook kritisch naar zijn eigen praktijkervaringen kunnen kijken. Analyseren alleen wordt niet voldoende geacht. De student wil ook theoretische concepten en praktijkervaringen afzonderlijk en met elkaar kunnen vergelijken en daaruit eigen conclusies trekken voor zijn denken en handelen.
4. **metareflectie.** Het gaat hier om reflectie op het eigen reflecteren en op de ontwikkeling van het eigen werkconcept. Een belangrijk doel daarvan is het verwerven van inzicht in de aard en de waarde van reflectie voor de eigen persoonlijke en professionele ontwikkeling.

Deze vier stappen in de ontwikkeling van reflectie laten zich als volgt verbinden met de drie eerder onderscheiden niveaus van reflecteren:

niveaus →	Niveau A	Niveau B	Niveau C
ontwikkelingsstappen ↓			
gezond verstand			
incidentele reflectie	X		
systematische refl.		X	
metareflectie			X

⁶ Van Manen, M. (1992): Reflectivity and the Pedagogical Moment: The Normativity of Pedagogical Thinking and Acting. *The Journal of Curriculum Studies*, Vol. 23, No. 6, p. 507-536

⁷ Zie daarvoor o.a. Vreugdenhil, Kees (2000): *Samen opleiden. Facetten van het Kempelconcept voor opleidingsonderwijs*. De Kempel, Helmond

4. *Suggesties voor verbetering van reflectie*

Op een pabo was een groep studenten aangenomen, afkomstig van enkele roc's met een voltooide opleiding onderwijsassistent. Zij kregen een driejarige opleiding tot leraar basisonderwijs. Al snel in het eerste jaar bleek dat de beproefde programma's om studenten te leren reflecteren bij deze groep niet aansloegen. Uit antwoorden op opdrachten bleek onder andere dat velen niet begrepen hadden wat er van hen werd gevraagd. Als dit wel het geval was, konden deze studenten niet bevredigend opschrijven wat zij dachten. Een goede reflectieve coach vraagt zich vervolgens af: wat doe ik verkeerd? Het antwoord bleek duidelijk: de programma's waren niet afgestemd op het niveau én de cultuur van denken van deze groep studenten.

In termen van de eerste ontwikkelingsstap kan het probleem ook als volgt worden geformuleerd: ervan uitgaande dat de genoemde studenten wel in staat zijn hun gezond verstand te gebruiken tijdens hun studie en praktische ervaringen in de stage, mag worden aangenomen dat zij pre en semi-reflectieve (Van Manen 1992) noties hebben van wat ze doen en leren. De vraag is dan hoe deze studenten hun noties voor zichzelf zichtbaar kunnen maken en kunnen vasthouden om erover te communiceren met anderen.

De volgende oplossingen zijn mogelijk:

- Maak de studenten gevoelig voor het belang van reflectie in het onderwijs. Dat kan bijvoorbeeld door:
 - met hen een aantal casussen te bespreken waarin levensecht beschreven wordt hoe een leraar in zijn situatie reflecteert op iets wat hij heeft meegemaakt. Deze casussen kunnen door docenten zelf geconstrueerd worden. Ze kunnen ook worden ontleend aan literatuur⁸;
 - enkele plenaire interviews af te nemen met goed reflecterende leraren uit het basisonderwijs, waarbij steeds meer de studenten worden uitgenodigd zelf vragen te stellen.
- Laat de studenten met beeldmateriaal gestructureerd aan de slag gaan om te ontdekken wat er gebeurt en wat de betrokken leraar daarmee zou bedoelen. Te denken valt aan:
 - enkele foto's die samen verschillende momenten uit één onderwijssituatie visualiseren;
 - een video over een doorsnee basisschoolgroep.
- Geef de studenten een oriëntatieopdracht in een basisschool, waarbij gevisualiseerd moet worden wat er gebeurt. Dat kan door
 - hen een serie foto's te laten nemen van één onderwijssituatie;
 - hen het verloop van een les te laten schilderen of tekenen naar wat die situatie aan beleving bij hen heeft opgeroepen;
 - hen een collage te laten maken van gekopieerde onderwijsmiddelen en producten van kinderen.
- Biedt studenten beeldfragmenten aan (één foto, een uitsnede uit een videofilm, een cartoon zonder woorden) en laat hen daarbij taal scheppen:
 - een wolkje bij het beeld van een leraar voor de groep;
 - een ondertekening bij een foto of een cartoon.

⁸ Een fraaie en bruikbare bron is Kidder, Tracy (1989): *Among schoolchildren*. Picador, London (Ned. vertaling: *Onder schoolkinderen*, Anthos, Baarn 1990)

- Laat studenten gegevens ordenen met grafische vormgevers⁹. Hiermee kunnen ook meningen of standpunten worden ingevuld, vergelijkingen worden gemaakt of verbanden worden gelegd. De gegevens kunnen komen uit casussen of beeldmateriaal.

Met deze suggesties is inmiddels stap twee in de ontwikkeling van reflectie bereikt. In dit stadium kan de student vermoedelijk met beeld en woord duidelijk maken wat hij ervaren heeft en ten dele ook wat hij daarvan vindt en wat hij verder wil gaan doen. Het Educatief Journaal¹⁰ met zijn vele schrijfvormen blijft in dit stadium een belangrijk hulpmiddel. Om beeld en woord te combineren, is een digitaal prentenboek een mogelijkheid. Dit boek is persoonlijk, evenals het educatief journaal. Het prentenboek bevat tekst en beeld (gescand of zelf digitaal opgenomen), waarmee de student probeert het verhaal van zijn ontwikkeling op te bouwen. Een ander digitaal middel is het D3-logboek¹¹. Daarin kan de student op een voorgestructureerde wijze zijn reflectie voor en na een onderwijsactiviteit beschrijven. Het model erachter is het schema 'Leren en ontwerpen' dat in een verkorte versie in hoofdstuk 2 is opgenomen en dat in De Munnik/Vreugdenhil (2001) uitvoerig wordt geïntroduceerd en besproken. Een laatste tip: goede tekenaars onder de studenten kunnen hun ervaringen samenvatten in een stripverhaal.

Wanneer studenten eenmaal vertrouwd zijn gemaakt met het fenomeen reflectie en stadium 2 (incidentele, beperkte reflectie) hebben bereikt, kunnen de uitkomsten van reflectie opgenomen worden in het portfolio. Dat middel wordt uiteindelijk de bron voor het volgen van belangrijke ervaringen in de ontwikkeling en de reflectie van de student daarop. Het is overigens de vraag of alle studenten in staat zullen zijn het hoogste niveau van reflectie (C) met de daaraan verbonden vaardigheid van metareflectie te bereiken. Het lijkt realistischer voor de meesten te streven naar niveau B en het kunnen hanteren van een systematische en volgehouden reflectie.

5. *Reflectieve coaching*

Hiervoor is al enige malen sprake geweest van de begeleidende rol van docenten in de ontwikkeling van reflectie bij studenten. Behalve de speciale hulp die bijvoorbeeld via studiebegeleiding wordt aangeboden aan de student, zouden alle docenten in hun lessen reflecterend onderwijzen moeten toepassen. Dan ontstaat er een permanent leerklimaat waarin impliciet en expliciet reflectief gedrag in het onderwijs wordt gemodelleerd. Donald Schön¹² heeft ooit eens deze vorm van onderwijzen als volgt omschreven:

"By reflective teaching, I mean what some teachers have called 'giving the kids reason': listening to kids and responding to them, inventing and testing responses likely to help them get over their particular difficulties in understanding something, helping them build on what they already know, helping them discover what they already know but cannot say, helping them coordinate their own spontaneous knowing-in-action with the privileged knowledge of the school." (p. 19)

In dit citaat staat kernachtig benoemd hoe studenten met een zwak reflectief vermogen benaderd zouden kunnen worden. Om zo les te geven moet men *reflection-in-action* toepassen. Om die vorm van reflecteren tijdens het onderwijzen te beoefenen, moet men

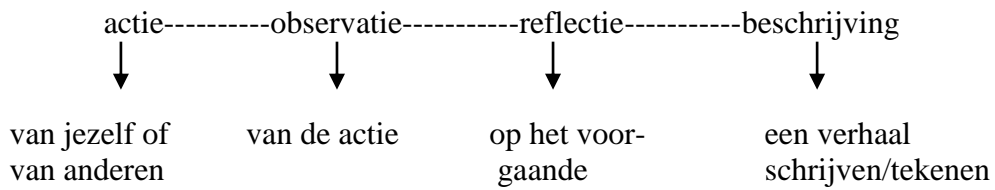
⁹ Voor een uitgebreide collectie grafische vormgevers zie De Munnik, Cees, Kees Vreugdenhil (2001): *Onderwijs ontwerpen. Het didactisch routeboek als werkboek voor de pabo*. Wolters-Noordhoff, Groningen

¹⁰ Zie daarvoor Bok, Ad, Kees Vreugdenhil (1991): *Educatief Journaal, een trainingsboekje om te leren reflecteren*. APS, Utrecht

¹¹ Uitgebracht op cd door het APS in Utrecht.

¹² Schön, Donald A. (1988): *Coaching Reflective Teaching*. In: Grimmett/Erickson (zie noot 2), p. 19-29

gewend zijn om de volgende cyclus snel te doorlopen: zien, interpreteren, toetsen, handelen. Om studenten zover te krijgen, kan er geoefend worden met het volgende model:



Het uiteindelijke doel is dat studenten niet alleen voor en na de onderwijsactiviteit, maar ook tijdens het werk met leerlingen in staat zijn snel en trefzeker te reageren op wat zich voordoet. De opleidingsdocent die deze reflectie in de vingers heeft en toepast, zal een impliciet model zijn voor reflectief onderwijzen. Hij wordt een expliciet model als hij af en toe zijn acties stillegt en met de studenten bespreekt wat hij eigenlijk didactisch en reflectief de afgelopen tien minuten heeft gedaan.