

F. A. J. Korthagen

Samenvatting

Ondanks de grote aandacht voor leren reflecteren in de lerarenopleiding bestaat er geen duidelijkheid over de definiëring en operationalisatie van het begrip reflectie.

Dit probleem wordt zowel vanuit een sociaal-pedagogisch als vanuit een cognitief-psychologisch perspectief geanalyseerd.

Er wordt een samenvatting gegeven van het schaarse onderzoek naar de effecten van opleidingsprogramma's die tot doel hebben reflectie bij a.s. leraren te bevorderen. Daarbij wordt ter illustratie ingegaan op een Nederlands onderzoeksproject op dit gebied. Geconcludeerd wordt dat er enige positieve resultaten te melden zijn, maar ook dat er aanwijzingen zijn dat effecten vooral op de langere termijn zichtbaar worden. Het blijkt moeilijk te zijn om contextvariabelen onder controle te houden, zoals invloeden van de stageschool, de invloed van vroegere ervaringen met onderwijs en leeroriëntaties van studenten. Ten slotte worden aanbevelingen gedaan voor verder onderzoek.

Inleiding

In de jaren tachtig zijn de begrippen 'reflectie' en 'leren reflecteren' tot de taal van de lerarenopleiding gaan behoren (Gore, 1987). Het bevorderen van een reflectieve houding bij aanstaande leraren wordt bijvoorbeeld expliciet genoemd als belangrijke doelstelling van de Nederlandse universitaire lerarenopleiding in de voor deze opleiding funderende nota "Bouwstenen voor het curriculum van de tweede fase lerarenopleiding" (Arculo, 1986). Ook in de tweedegraads opleidingen voor het voortgezet onderwijs en in de PABO's is deze doelstelling gangbaar (zie bijv. De Jong, 1988).

De toenemende aandacht voor reflectie als instrument in de professionele ontwikkeling van leraren is een internationaal verschijnsel, dat zijn oorsprong vindt in de 'teacher-

thinking'-stroming die in de jaren zeventig begon. Zoals Clark (1986) aangeeft, werd de leraar voor 1975 gezien als een 'decision-maker' en richtte het onderzoek naar onderwijzen zich vrijwel uitsluitend op leraarsgedrag. Rond 1975 ontstond meer aandacht voor het denken van leraren, hetgeen een verschuiving teweeg bracht naar een opvatting van de leraar als 'a reflective professional who constructs meaning' (Clark, 1986; zie ook Schön, 1983). Deze ontwikkeling ging vergezeld van een verschuiving in de gehanteerde onderzoeksmethoden. Verschillende meer kwalitatieve technieken leidden tot de conclusie dat *subjectieve theorieën* een belangrijke rol spelen in het functioneren van de leraar (zie bijv. Shavelson, Webb & Burstein, 1986, p. 79; Corporaal, 1988). Eén van de belangrijkste functies van reflectie kan zijn dat het de leraar helpt zich bewust te worden van zulke subjectieve theorieën, ze kritisch te analyseren en ze zonedig te herstructureren. Schön (1987) spreekt in dit verband van *reframing*.

De mate waarin reflectie als element in de lerarenopleiding benadrukt wordt, verschilt binnen verschillende opleidingsvisies. Ook de vraag waarop de reflectie zich precies zou moeten richten, wordt verschillend beantwoord. Zeichner (1983) heeft de relatie tussen opleidingsvisies en het reflectiebeprij verhelderd. Hij onderscheidt vier paradigma's in de lerarenopleiding. Het eerste is het *behaviouristische* paradigma, waarin het gaat om de ontwikkeling van specifieke en observeerbare vaardigheden waarvan wordt aangenomen dat ze gecorreleerd zijn met leeropbrengsten bij leerlingen. Het tweede is het *personalistische* paradigma, dat de nadruk legt op de persoonlijke groei van aanstaande leraren. Dit paradigma "emphasizes the reorganization of perceptions and beliefs over the mastery of specific behaviors, skills and content knowledge" (Zeichner, 1983, p. 4). Als derde noemt Zeichner het *traditioneel-ambachtelijk* paradigma, waarin het meester-gezel-model cen-

traal staat. De aanstaande leraar leert het ambacht in de praktijk bij een ervaren leraar. Ten slotte onderscheidt Zeichner het *onderzoeksgesrichte* (inquiry-oriented) paradigma, waarin het er vooral om gaat dat de (a.s.) leraar komt tot kritische analyse van en onderzoek naar de onderwijspraktijk en naar de context waarin het lesgeven plaatsvindt (Zeichner, 1983, p. 5).

Reflectie speelt geen grote rol in het behaviouristische paradigma en ook niet in het traditioneel-ambachtelijke model. In elk van deze beide benaderingen worden opleidingsinhouden veelal tevoren gespecificeerd en gedefinieerd. Er wordt uitgegaan van een bestaand kennisbestand over lesgeven en van een gegeven onderwijscontext. Daaruit vallen rechtstreeks bepaalde vaardigheden af te leiden die de aanstaande leraar dient te verwerven. In het personalistische en in het onderzoeksgesrichte paradigma daarentegen, worden aanstaande leraren gezien als actief betrokken bij het construeren van hun opleidingsinhouden. Reflectie is het instrument waarmee ervaringen vertaald worden in dynamische kennis. De beide laatstgenoemde paradigma's mikken allebei op een voortdurend proces van ervaren, terugblikken op de ervaring, analyseren en reorganiseren. Ze verschillen echter in de mate waarin interne of externe factoren bij dat proces betrokken worden. Het personalistische model benadrukt de rol van de individuele perceptie (Combs, Blume & Newman, 1974) en zelf-actualisatie (Joyce, 1975, p. 134), terwijl het in het onderzoeksgesrichte model vooral gaat om inzicht in context-invloeden op de onderwijsleersituatie. In de volgende paragraaf zullen we dergelijke visies op de rol van reflectie nader analyseren aan de hand van een overzicht van verschillende conceptualisering van het reflectiebegrip.

1 Conceptualisering van reflectie

Ondanks de aanzienlijke hoeveelheid literatuur over reflectie is er geen algemeen aanvaarde definitie van het begrip (Calderhead, 1989). Vele auteurs verwijzen naar Dewey als één van de eersten die het begrip uitwerkte. Volgens Dewey (1933, p. 5) is er bij reflectie sprake van een *keten* van gedachten, die "are linked

together so that there is a sustained movement to a common end". Dewey stelt dat "reflection involves not simply a sequence of ideas, but a *consequence* - a consecutive ordering in such a way that each determines the next as its proper outcome, while each outcome in turn leans back on, or refers to, its predecessors" (p. 4). Dewey komt dan tot de volgende definitie: "Active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds, that support it and the further conclusions to which it tends constitutes reflective thought" (Dewey, 1933, p. 9).

Een andere auteur waar veel naar verwezen wordt, is Schön (1983, 1987). Hij onderscheidt 'reflection-in-action' en 'reflection-on-action'. Reflectie-in-actie en experimenteren gaan volgens Schön hand in hand: 'When someone reflects-in-action, he becomes a researcher in the practice context. He is not dependent on the categories of established theory and technique, but constructs a new theory of the unique case. His inquiry is not limited to a deliberation about means which depends on a prior agreement about ends. He does not keep means and ends separate, but defines them interactively as he frames a problematic situation' (Schön, 1983, p. 68). Reflectie-in-actie is gebonden aan de actuele handeling: "the zone of time in which action can still make a difference to the situation" (Schön, 1983, p. 62). Dat in tegenstelling tot 'reflection-on-action' die plaatsvindt nadat de handeling zich voltrokken heeft. 'Reflection-on-action' kan ook optreden als de leraar tijdens een routinehandeling plotseling geconfronteerd wordt met iets onverwachts en een denkpaauze gebruikt om tot een andere aanpak te komen (Schön, 1987, p. 26). 'Reflection-on-action' heeft dus tot doel toekomstig handelen te verbeteren, terwijl 'reflection-in-action' gericht is op het handelen op het moment zelf. Bij 'reflection-on-action' vindt meer kritische zelfevaluatie plaats en deze vorm van reflectie komt overeen met de opvatting van Nelissen (1984, p. 11) die reflectie definieert als "kritisch analyseren van de eigen handelingswijze (analyse, methode van denken, hanteren van strategieën) met het doel deze beter te leren kennen en zo nodig te verbeteren". Van Parreren (1981, p. 67) beperkt zich overigens tot de analyse achteraf van een *correcte* handeling, "waarbij men zich afvraagt

welk principe of welke regel er voor het soort handeling in kwestie geldt”.

Voor verschillende auteurs heeft reflectie een morele of ethische betekenis. Reflectie is dan een middel om moreel verantwoorde keuzen te maken, bijvoorbeeld bij de selectie van leerstof, en pedagogische verantwoordelijkheid te nemen (zie bijv. Tom, 1987; Valli, 1991, p. 10). Zo wordt bijvoorbeeld aan de Catholic University of America gepoogd niet alleen technische vaardigheden aan a.s. leraren te leren (zoals drie seconden wachten na een vraag), maar ook de reflectie van studenten op morele en pedagogische aspecten te bevorderen (is het pedagogisch verantwoord in deze situatie om drie seconden te wachten?) (Valli, 1991, p. 41). Ook Ross (1987, p. 3) koppelt reflectie aan rationaliteit en verantwoordelijkheid: “Reflection is a way of thinking about educational matters that involves the ability to make rational choices and to assume responsibility for those choices”. Voor de veel aangehaalde Zeichner (1983) impliceert reflectie onderzoek van de morele, ethische en politieke aspecten (alsmede van de instrumentele aspecten) van de alledaagse onderwijspraktijk en van het eigen denken van de leraar over die praktijk (vgl. ook Liston & Zeichner, 1989). De lerarenopleiding van de universiteit van Wisconsin is op dit uitgangspunt gebaseerd.

Een logische consequentie van deze laatste benadering is dat ‘reflective teaching’ kan leiden tot bewustwording van ongewenste contextinvloeden en vervolgens tot de wens de context te veranderen. Daarmee is de visie van Zeichner c.s. nauw verwant aan de stroming waarin actie-onderzoek door leraren gestimuleerd wordt (Carr & Kemmis, 1986; Kemmis & McTaggart, 1988; Noffke & Brennan, 1988). Uit de definitie van actie-onderzoek die Kemmis & McTaggart (1988, p. 5) geven blijkt de nauwe relatie die zij zien tussen reflectie en *innovatie*: “Action research is a form of collective self-reflective inquiry undertaken by participants in a social situation in order to improve the rationality and justice of their own social practices, as well as their understanding of these practices and the situations in which these practices are carried out”. Men vindt de invloed van deze visie op de relatie tussen reflectie, onderzoek en innovatie o.a. terug in het Arculo (1986)-rapport dat aan de basis ligt van de hui-

dige universitaire lerarenopleiding in Nederland.

Terwijl in de laatst beschreven visie het belang van reflectie op contextinvloeden op het onderwijsgedrag van de leraar benadrukt wordt, legt Dirkx (1989) het accent op reflectie op de relationele aspecten in de interactie tussen de leraar en de leerlingen. Dirkx’s aanpak mikt vooral op het problematiseren van de eigen gevoelens en gedachten en van het eigen handelen in de relatie met anderen. Deze benadering past in het in de Inleiding genoemde personalistische paradigma en is in de jaren zeventig populair geweest.

In Nederlandse publikaties over leren reflecteren in de lerarenopleiding (bijv. Korthagen, 1982; Vedder, 1984) wordt vooral de nadruk gelegd op de betekenis van reflectie voor de zgn. *doorgroeicompententie* van leraren, d.w.z. de bekwaamheid om zichzelf verder te ontwikkelen in het beroep. Reflectie wordt in deze visie opgevat als middel tot zelfgestuurd leren, hetgeen tevens een opvatting inhoudt over de eisen die aan een professionele leraar gesteld zouden moeten worden.

Hoewel dit overzicht van conceptualiserings van reflectie niet uitputtend is, wordt duidelijk dat er geen uniformiteit bestaat in de benadering van het begrip (zie ook Zeichner & Tabachnick, 1991). Het is daarbij interessant om vast te stellen dat de verwarring over de betekenis van reflectie niet zozeer van cognitief-psychologische aard is als wel een sociaal-pedagogisch probleem: de verschillende opvattingen van reflectie zijn te herleiden tot verschillende visies op onderwijs en opleiding (Korthagen & Wubbels, 1991). Reflectie is een *normatief* begrip en de normatieve criteria die een rol spelen kunnen gekarakteriseerd worden door middel van de relaties die men benadrukt. Voor Dewey is het belangrijkste criterium voor reflectie of de persoon een relatie ziet tussen de situatie waarin hij verkeert en het doel dat hij wil bereiken. Bij Schöns begrip ‘reflection-on-action’ en bij Nelissen is de belangrijkste relatie die de reflecterende persoon zou moeten zien die tussen het handelen en de eigen interpretatiekaders. Valli legt de nadruk op de relatie tussen het eigen handelen en pedagogische rationalen. Volgens Zeichner moeten relaties gelegd worden tussen het handelen en ethische, morele en politieke principes. Bij Korthagen en

Vedder gaat het om de relaties die de (a.s.) leraar moet kunnen leggen tussen het eigen actuele functioneren en na te streven leerdoelen.

Ondanks al deze verschillen wordt het beeld duidelijker als we een cognitief-psychologisch standpunt innemen. Alle bovengenoemde auteurs baseren zich impliciet of expliciet op een handelingstheoretische visie en gaan ervan uit dat het menselijk handelen, in elk geval gedeeltelijk, gestuurd wordt door mentale structuren die veranderbaar zijn. De Jong en Korthagen (1989, p. 95) sluiten hierbij aan en geven de volgende cognitief-psychologische definitie: Iemand reflecteert als hij probeert zijn ervaring(en) en/of kennis te (her)structureren. Zo'n herstructureringsproces noemt Schön (1987) *reframing*.

2 Operationalisaties van reflectie

Er zijn slechts weinig geslaagde pogingen bekend om reflectie te operationaliseren en te meten. Zeichner en Liston (1985) baseren hun 'reflective-teaching-index' op de mate van voorkomen van verschillende categorieën van gespreksinhouden in begeleidingsgesprekken. Deze categorieën zijn: 1) 'factual' (d.w.z. de inhoud heeft betrekking op reeds plaatsgevonden of toekomstige gebeurtenissen in de onderwijsleersituatie), 2) 'prudential' (d.w.z. suggesties of evaluaties), 3) 'justificatory' (redenen voor keuzen) en 4) 'critical' (vaststelling van de juistheid van argumenten voor het pedagogisch-didactisch handelen en het onderzoeken van waarden en vooronderstellingen in het curriculum en in het onderwijsgedrag). Naarmate de laatste categorieën meer voorkomen, is de 'reflective-teaching-index' hoger.

Meer recentelijk heeft een groep onderzoekers uit Michigan (Simmons e.a., 1989) een taxonomie van reflectie ontwikkeld die bestaat uit zeven niveaus. In deze classificatie is het belangrijkste criterium de mate waarin oorzaak-gevolg-relaties gelegd worden bij de pedagogisch-didactische doordenking van een onderwijsleersituatie.

In operationalisaties van het begrip actie-onderzoek worden meestal fasenmodellen gepresenteerd, zoals het model van Kemmis en McTaggart (1988), dat bestaat uit de fasen

planning, actie, observatie en reflectie. Zulke fasenmodellen hebben niet alleen betekenis voor actie-onderzoek, maar verhelderen ook het beoogde reflectieproces zelf. Met name maken ze duidelijk dat dit proces uit opeenvolgende stappen bestaat. Echter, fasenmodellen beschrijven meer een ideaal reflectieproces dan de werkelijkheid. Er zijn dan ook nauwelijks voorbeelden in de literatuur te vinden waarin fasenmodellen gekoppeld worden aan empirische gegevens en het is de vraag of dit wel mogelijk is. Er is niet alleen de moeilijkheid dat reflectieprocessen in de realiteit meestal minder systematisch verlopen dan de fasenmodellen suggereren, maar vooral het methodologische probleem dat men zou moeten meten wat zich in het hoofd van een (a.s.) leraar afspeelt. Het zal duidelijk zijn dat elke onderzoekstechniek in dit opzicht beperkingen heeft.

Met dit laatste punt is een algemener probleem met betrekking tot operationalisaties van reflectieconcepten aangeduid: ook de operationalisaties van Zeichner en de Michigangroep zijn niet gericht op directe meting van reflectie, maar op het vaststellen van kenmerken van de taaluitingen van de onderzochte personen. Als we reflecteren beschouwen als het trachten tot (her)structurering van ervaringen te komen, dan is het de vraag of elke (her)structurering verbaal geuit wordt door de proefpersoon. Nog fundamenteler is de vraag of herstructureringen niet dikwijls via niet-talige 'images' plaatsvinden, d.w.z. beelden of 'Gestalts' die meer een analoog dan een digitaal karakter hebben (Russell, Munby, Spatford & Johnston, 1988; Korthagen, 1991; Wubbels, in druk).

3 Empirische gegevens over de effecten van opleidingsprogramma's en -strategieën die het doel hebben reflectie te bevorderen

Het is opvallend dat, ondanks de aanzienlijke aandacht voor reflectie in de literatuur over de lerarenopleiding, er niet alleen geen overeenstemming bestaat over de definitie van het be-

grip, maar dat er vooralsnog ook geen overtuigende gegevens zijn die aantonen dat de nadruk op reflectie effectief is. Bovendien kan men zich afvragen *waarvoor* reflectie dan effectief zou kunnen zijn. We betreden nu een gebied waarin men meer 'geloof' en ongefundeerde overtuigingen tegenkomt dan empirische resultaten. Zeichner (1987) heeft een overzicht gegeven van die empirische resultaten en komt tot de conclusie dat de oogst mager is. Daar komt bij dat de meeste studies naar de effecten van opleidingsprogramma's en -strategieën die tot doel hebben reflectie te bevorderen, voornamelijk gebruik maken van globale evaluaties door studenten tijdens cursussen en van zelfrapportage-technieken, ongestructureerde observaties of geïsoleerde anecdotes. We bespreken de belangrijkste studies hieronder. Zeichner en Liston (1987) bespreken twee onderzoeken die uitgevoerd werden aan de Universiteit van Wisconsin. In deze studies werden de effecten onderzocht van een 'inquiry oriented' opleidingsprogramma op de onderwijsvisies van a.s. leraren. Zeichner en Liston concluderen dat er weinig concreets aangetoond kon worden. Het enige was dat de bekende verschuiving bij beginnende leraren naar een meer traditionele en conservatieve onderwijsvisie (Müller-Fohrbrodt, Cloetta & Dann, 1978) in Wisconsin minder leek op te treden.

In een andere serie onderzoeken in het kader van het opleidingsprogramma in Wisconsin, lag het accent op de begeleiding. Zeichner en Tabachnick (1982) analyseerden de verschillende benaderingen van begeleiders van a.s. leraren in het opleidingsprogramma. Slechts drie van de negen begeleiders gebruikten een technisch-instrumentele benadering. Gegeven de in de V.S. traditioneel sterk aanwezige nadruk op het technische en instrumentele aspect van het lesgeven, is dit volgens de auteurs een positief onderzoeksresultaat dat met het opleidingsmodel samenhangt. Zeichner en Liston bepaalden aan dezelfde universiteit met behulp van de reflectieve-teaching-index (zie § 2) de mate waarin de reflectieve benadering aanwezig was in nabesprekingen van lessen. Ze concluderen dat bijna 20% van de tijd besteed werd aan reflectie en vinden dat een indicatie van een tenminste gedeeltelijke implementatie van de opleidingsdoelen.

Resumerend kan gesteld worden dat men er

kennelijk in de opleiding aan de Universiteit van Wisconsin in slaagt om tenminste gedeeltelijk de opleidingsdoelen te bereiken. Deze opleiding lijkt vooral te bevorderen dat studenten de onderwijsleersituatie kritischer gaan bekijken en meer reflecteren over hun rol als leraar (Zeichner & Liston, 1987, p. 40).

In het midden van de jaren tachtig werd aan de Universiteit van Florida een opleidingsprogramma opgezet, gebaseerd op Ross' opvatting over reflectie (zie § 1). Dit programma heeft nog niet lang genoeg bestaan om de effecten ervan bij de afgestudeerden goed te kunnen onderzoeken, maar er zijn pogingen gedaan om de ontwikkelingsprocessen van aanstaande leraren tijdens dit programma te analyseren (bijv. Weade, 1989), en de effecten op die processen van bepaalde programma-onderdelen. Naar voren komen vooral de invloed van de subjectieve theorieën van opleiders en studenten en van hun visies op onderwijs, de invloed van de context van de stage-school, in het bijzonder de geringe steun vanuit de onderwijspraktijk voor een doel als leren reflecteren (Kilgore, Zbikowski & Ross, 1989), de noodzaak van structuur bij het schrijven van lesverslagen (Krogh & Crews, 1989), en het gevaar dat een hoge mate van reflectie bij studenten ook kan leiden tot grote zelfkritiek en gebrek aan zelfvertrouwen (Ashton & Comas, 1989).

4 Een Nederlands onderzoeksproject op het gebied van leren reflecteren in de lerarenopleiding

Ter illustratie beschrijven we in deze paragraaf ons eigen onderzoeksproject op het gebied van reflectie, dat deel uitmaakt van het voorwaardelijk gefinancierde onderzoeksprogramma "Scholing van Onderwijsgeevenden". In het kader van dit project zijn verschillende deelstudies gedaan naar een op de doelstelling 'leren reflecteren' gebaseerde opleiding van wiskunde-leraren aan de Utrechtse Nieuwe Lerarenopleiding (voorheen geheten SOL, thans onderdeel van de Hogeschool Midden Nederland). In het opleidingsprogramma van de Vakgroep Wiskunde van deze instelling heeft de

doelstelling 'leren reflecteren' centraal gestaan tussen het midden van de jaren zeventig en het midden van de jaren tachtig. De opleiding was in die tijd tweevakig, d.w.z. dat de studenten een bevoegdheid behaalden in bijv. wiskunde en Nederlands. In ons onderzoek hebben we ons beperkt tot studenten die wiskunde als hoofdvak deden, wat wil zeggen dat ze de beroepsvoorbereiding bij de Vakgroep Wiskunde kregen (in totaal 1 jaar opleidingstijd, verdeeld over de hele 4½ jaar durende opleiding).

Eerst beschrijven we kort de basisprincipes in de opleiding (een uitgebreidere beschrijving van de opleiding is te vinden in Korthagen, 1982). Daarna bespreken we enkele evaluatiegerichte studies en een longitudinaal onderzoek naar de ontwikkelingsprocessen van studenten tijdens deze opleiding.

Het opleidingsprogramma

Het centrale opleidingsdoel was het bevorderen van reflectie bij de studenten en de ontwikkeling van een doorgroeicompetentie. De nadruk lag op reflectie op het eigen denken, voelen en handelen in alledaagse onderwijsleersituaties, niet alleen tijdens de stages (de schoolpractica), maar ook in de onderwijsleersituaties in het opleidingsinstituut. Getracht werd de student te leren zoveel mogelijk systematiek te brengen in het eigen reflectieproces, bijvoorbeeld via de fasen 1) handelen (ervaren), 2) terugblikken, 3) bewustwording van essentiële aspecten, 4) ontwikkeling van handelingsalternatieven, 5) uitproberen. Fase 5 is weer de eerste fase van een volgende cyclus, zodat er sprake is van een *spiraalmodel*. Het uiteindelijke doel was dat de student zichzelf kon helpen dergelijke ontwikkelingscyclussen te doorlopen, d.w.z. zonder de hulp van een begeleider. Daartoe moest de student ook leren om feedback van leerlingen of collega's te benutten.

Een belangrijk uitgangspunt was dat de studenten al redelijk moesten kunnen reflecteren vóórdat ze het schoolpracticum ingingen. De gedachte hierachter was dat er nogal wat voor nodig is om studenten te wapenen tegen een snelle socialisatie in bestaande patronen in het onderwijs. De eerste periode van het leren lesgeven aan leerlingen is vaak zeer stressvol en roept 'concerns for survival' op (Fuller & Bown, 1975). In deze periode komt de nadruk

vaak ongewild te liggen op het in de vingers krijgen van onderwijsgedrag waarmee de klas rustig kan worden gehouden. Er is dan geen ruimte voor vragen naar het waarom van dat gedrag en vraagstukken op meso- of macro-niveau. Deze periode is dus erg ongeschikt voor het leren reflecteren. Je moet als a.s. leraar al enig zicht hebben verworven op wie je bent en wat je wilt en vooral op de wijze waarop je je eigen ontwikkeling kunt bewaken, wil je niet ongemerkt meegesleurd worden in patronen waar anderen (o.a. de leerlingen!) je induwen (vgl. ook Goodman, 1985; Copeland, 1986). Daarom werden in het eerste opleidingsjaar andere ervaringen als object van reflectie benut. Zo was er een cursus, genaamd 'functioneringstraining', waar aan de hand van rollenspele en echte problemen die in de groep studenten een rol speelden, vragen aan de orde kwamen als wie ben ik, wat voel ik, wat wil ik, wat doe ik, hoe ga ik met anderen om, wat zou ik daarin willen veranderen, etc. Belangrijke thema's in de functioneringstrainingen waren luisteren, samenwerken, moeilijke dingen zeggen, etc. In de cursus werd ook geoefend met empathisch reageren, gevoelens uiten, afspraken maken, etc. Daarnaast was er in het eerste jaar een instituutspacticum, waarin de studenten 10-minuten-lesjes aan elkaar gaven.

De beroeps- en de vakcomponent van de opleiding waren sterk geïntegreerd. Dat betekent bijvoorbeeld dat de samenwerking van de studenten bij het veel voorkomende groepswork bij wiskunde als aanknopingspunt voor reflectie gebruikt werd: hoe helpt de student medestudenten, hoe voelt het om geholpen te worden, hoe komen beslissingen tot stand, hoe houd je anderen aan afspraken, hoe worden samenwerkingsproblemen opgelost, etc. Daarnaast is er binnen een groepje uiteraard veelvuldig sprake van uitleggen aan elkaar: dat geeft mogelijkheden tot reflectie op didactische aspecten. Geregeld werd van studenten gevraagd om op papier te zetten hoe ze aan een bepaald wiskundeprobleem hadden gewerkt. De proceskant van wiskunde kreeg dan ook meer nadruk dan de produktkant. ("It is a not so new but still rarely fulfilled requirement that mathematics is taught not as a created subject but as a subject to be created", Freudenthal, 1978). Deze benadering sloot aan bij ontwikkelingen in de schoolwiskunde, m.n. bij het werk

van het voormalige Instituut voor Ontwikkeling van het Wiskunde Onderwijs (IOWO).

In het opleidingsprogramma zaten veel momenten waarop de studenten keuzen moesten maken. In de beroepsvoorbereidende component van het programma beslisten ze bijvoorbeeld mee over de thema's die aan bod kwamen. In de wiskundecursussen konden de studenten vaak kiezen uit verschillende opdrachten. Er is immers een nauwe relatie tussen leren reflecteren en leren kiezen: het nadenken over gedane of toekomstige keuzen dwingt de a.s. leraar om stil te staan bij de eigen doelstellingen en leerwegen (vgl. de uitspraak van Freudenthal, 1978, p. 40: "Freedom of choices is freedom for responsibility"). Individuele gesprekken en door de opleiders becommentarieerde logboeken van de studenten ondersteunden het bewustwordingsproces met betrekking tot de eigen ontwikkeling in het beroep en met betrekking tot de plaats van verschillende keuzen in die ontwikkeling.

Pas in het tweede studiejaar vonden de eerste stages plaats. De eerste praktijkconfrontatie werd bewust veilig en overzichtelijk gehouden, om te voorkomen dat 'concerns about survival' de reflectie op het onderwijsleerproces en op de eigen ontwikkeling teveel zouden verstoren. De studenten gaven eerst begeleiding aan individuele leerlingen of kleine groepjes leerlingen en reflecteren op hun ervaringen met behulp van een logboek en begeleidingsgesprekken op de opleiding. Zo werd de lijn die in het eerste studiejaar uitgezet was, voortgezet: de student kreeg in niet te complexe situaties de kans om de eigen sterke en zwakke kanten te ontdekken, een eigen stijl te ontwikkelen en vooral ook bewust bezig te zijn met de eigen ontwikkeling (vgl. Koetsier, 1991, p. 138).

In het derde en vierde studiejaar vonden vervolgens de gewone schoolpractica plaats, waarbij de student met hele klassen in het voortgezet onderwijs werkte. De studenten deden het schoolpracticum in het algemeen in drietallen, onder begeleiding van een leraar, de schoolpracticumdocent. Op de SOL werden voor deze schoolpracticumdocenten speciale cursussen georganiseerd, die vooral gericht waren op het bevorderen van de zelfstandige ontwikkeling van de individuele student.

Onderzoeksresultaten

Er zijn verschillende pogingen gedaan om de effecten van het hier geschetste Utrechtse programma te onderzoeken. We bespreken de resultaten van dit Nederlandse onderzoek hier ter illustratie van de stand van zaken op het terrein.

Een eerste evaluatiegericht onderzoek (Korthagen, 1982) was gebaseerd op een schriftelijke enquête onder 102 afgestudeerden van de wiskunde-opleiding van de SOL en interviews met 10 van hen. Meer dan de helft van de respondenten noemde spontaan leerresultaten op het gebied van het leren reflecteren en het leren sturen van de eigen ontwikkeling. Echter, veel respondenten, vooral leraren uit het lager beroepsonderwijs, rapporteerden dat ze problemen hadden met de orde in de klas en met de motivatie van leerlingen; problemen, waarvoor zij naar hun zeggen onvoldoende richtlijnen hadden meegekregen vanuit de opleiding. De respondenten konden geplaatst worden op een continuüm met aan de ene kant typische 'reflecteerders' die het leren reflecteren als een belangrijk en nuttig aspect van de opleiding zagen en aan de andere kant mensen die (meer) behoefte hadden aan aanwijzingen en houvast voor de onderwijspraktijk.

Deze verschillen werden nauwkeuriger onderzocht in een longitudinaal onderzoek waarin 18 a.s. wiskundeleraren gedurende hun hele opleiding en de eerste jaren daarna gevolgd werden. Er werd in dit onderzoek o.a. gebruik gemaakt van interviews met en vragenlijsten voor zowel studenten als opleiders. De resultaten bevestigen het bestaan van verschillende *leeroriëntaties*, d.w.z. verschillen in voorkeur voor bepaalde manieren van leren (Korthagen & Verkuyl, 1986; Korthagen, 1988). We onderscheiden intern georiënteerde studenten (reflecteerders) en extern georiënteerden, die veel externe steun zoeken voor hun eigen ontwikkeling, bijvoorbeeld in de vorm van aanwijzingen of concrete feedback. Dit onderzoek maakte duidelijk dat er vaak een 'botsing' ontstond tussen de onderliggende leerconcepties van de opleiders en de leeroriëntaties van de studenten. Een belangrijk probleem in een op leren reflecteren gebaseerde opleiding is, dat zo'n opleiding vooral geschikt is voor studenten die al tamelijk reflectief ingesteld (intern georiënteerd) zijn, terwijl extern georiënteerde studenten het gevoel kunnen

hebben er niet zoveel aan te hebben (Korthagen & Verkuyl, 1986; vergelijk Calderhead, 1989 en LaBoskey, 1990). Alleen dat gevoel al roept vaak een weerstand op tegen de opleiding die daadwerkelijk het leren belemmert.

Meer recentelijk zijn de effecten van de beschreven opleiding onderzocht in een kwantitatief onderzoek met een quasi-experimenteel design (Korthagen & Wubbels, 1989). Daarin werden verschillende effectmaten gebruikt: geneigdheid tot reflectie en innovatiebereidheid, de kwaliteit van het interpersoonlijk leeraarsgedrag (met als kwaliteitscriterium cognitieve en affectieve leerwinst), de adequaatheid van de leraarsperceptie van dat interpersoonlijk gedrag en beroepsatisfactie. Het onderzoek liet geen significant effect van de wiskunde-opleiding van de SOL zien op de geneigdheid tot reflectie en op de innovatiebereidheid van de afgestudeerden. Dat is teleurstellend, gezien de doelstellingen van die opleiding, hoewel dit resultaat kan zijn beïnvloed door de wijze van operationaliseren van deze effectmaten. Aan de andere kant scoorden de afgestudeerden van de SOL-wiskunde-opleiding hoger dan afgestudeerden van een meer conventioneel programma (dat vooral gebaseerd was op vakkennis) met betrekking tot de variabelen kwaliteit van het interpersoonlijke gedrag (gemeten op basis van leerlingpercepties daarvan), adequaatheid van de eigen perceptie van het interpersoonlijke gedrag en arbeidssatisfactie. Deze effecten waren significant voor leraren die langer dan twee jaar geleden afgestudeerd waren. Dit is een ondersteuning voor de bijv. door Zeichner (1987, p. 573) en Zeichner en Liston (1987, p. 36) geformuleerde hypothese dat de effecten van een opleiding die beoogt reflectie te bevorderen vooral op de langere termijn zichtbaar zullen worden. Ook een kwalitatieve analyse van interviews met afgestudeerden van het SOL-wiskunde-programma liet zien dat zelfs leraren die een sterke gerichtheid op reflectie vertoonden, daar niet veel aan leken te hebben gedurende de eerste periode van hun beroepsuitoefening. Er waren evenwel ook aanwijzingen dat de reflectiebekwaamheid na ongeveer een half jaar weer geleidelijk terugkeerde. Eén leraar zei het zo: "Mijn ervaring is, dat als de conflicten zich openen, zoals bij mij, dat alle vermogens tot reflecteren worden weggedrukt. Je komt zo ont-

zettend leeg te staan". Maar hij zei ook: "Het vermogen om de problemen het hoofd te bieden, komt wel weer terug. Ik ben weer aan het groeien; ik heb alleen even stilgestaan" (Korthagen, 1982, p. 251).

5 Conclusies en aanbevelingen voor verder onderzoek

Het bovenstaande overzicht leidt tot de volgende conclusies en aanbevelingen.

In de eerste plaats is verdere verheldering en operationalisatie van de verschillende invullingen van de begrippen reflectie en 'reflective teaching' noodzakelijk, vooral wanneer ze als basis gebruikt worden voor curriculumontwikkeling in de lerarenopleiding. Dit kan opleveren dat we verder komen dan vage discussies en niet onderbouwde theorie'tjes over het nut van opleidingen die reflectie bij leraren bevorderen en dat theorievorming gebaseerd kan worden op resultaten van empirisch onderzoek naar de effecten van dergelijke opleidingen. Daarvoor moeten ook op creatieve wijze onderzoeksmethoden ontwikkeld worden, omdat we spreken over het cognitief, dus van buiten niet altijd zichtbaar, functioneren van de leraar. Technieken zoals 'stimulated recall' (bijv. met behulp van video-opnamen van lessen van de onderzochte leraren) en analyses van begeleidingsgesprekken zijn wellicht bruikbaar (vgl. Broeckmans, 1987). Als uitgegaan wordt van de veelbelovende cognitief psychologische opvatting van reflecteren als 'trachten te (her)structureren' (reframing), dan zal evenwel ook gezocht moeten worden naar methoden om reflectie via niet-talige methoden te meten (vgl. Korthagen, 1991).

De weinige onderzoeken naar de effecten van opleidingsprogramma's en -strategieën gericht op het bevorderen van reflectie, hebben enige aanwijzingen opgeleverd dat er positieve effecten op bepaalde aspecten van het functioneren van de leraar zijn. Ze laten echter ook zien dat sommige, soms fundamentele, hypothesen over die leereffecten te optimistisch lijken te zijn.

Wij zijn van mening dat effectstudies zich vooral zouden moeten richten op de vraag welke elementen en kenmerken van opleidingsprogramma's verantwoordelijk zijn voor

welke effecten, en dus op de voor de opleidingspraktijk belangrijke vraag welke strategieën van belang zijn voor het bereiken van de beoogde opleidingsdoelen. Om relaties vast te kunnen stellen tussen kenmerken van opleidingsprogramma's en leeropbrengsten, zijn ook longitudinale studies nodig naar ontwikkelingsprocessen van leraren, zowel tijdens de opleiding als daarna (vgl. Zeichner, 1987; Korthagen & Wubbels, 1989). Zulke studies kunnen meer licht werpen op de hypothese dat de effecten van opleidingen die tot doel hebben reflectie te stimuleren, vooral op de langere termijn zichtbaar worden. In dit soort onderzoek zou ook aandacht besteed moeten worden aan verschillen tussen individuele (a.s.) leraren, bijvoorbeeld aan verschillen in leeroriëntaties. Is een opleiding, gebaseerd op de doelstelling leren reflecteren, wel zo geschikt voor extern georiënteerde studenten? Is een specifieke benadering gewenst van deze categorie studenten en zo ja, welke benadering is dan effectief? Of moeten we wellicht concluderen dat de doelstelling leren reflecteren slechts voor een beperkte groep a.s. leraren haalbaar is? Om dergelijke vragen te kunnen beantwoorden zijn geavanceerdere onderzoeksdesigns nodig dan tot nu toe gehanteerd zijn. Zo is het minimaal noodzakelijk dat ook voormetingen plaatsvinden van de reflectieve bekwaamheden en de leeroriëntaties van studenten die aan de lerarenopleiding beginnen.

Ten slotte zijn er aanwijzingen dat de invloed van de context op de ontwikkeling van leraren groot is en een belangrijk aandachtspunt wordt in het onderzoek naar leren reflecteren (zie ook Wildman & Niles, 1987; Zeichner & Liston, 1987; Brouwer, 1989). Om doelen te bereiken die afwijken van wat conventioneel van leraren verwacht wordt, is bijvoorbeeld zorgvuldige aandacht nodig voor de leerprocessen van a.s. leraren tijdens de stageperiode. Er moeten o.a. manieren gezocht worden om de context te optimaliseren waarin leraren hun stage-ervaringen opdoen, zó dat die context meer aansluit bij de opleidingsdoelen (zie bijv. Koetsier, 1991). Dit lijkt te vragen om een soort actie-onderzoek, uitgevoerd door teams van onderzoekers, opleiders en leraren op stage-scholen.

Literatuur

- Arculo (1986). *Bouwstenen voor het curriculum van de tweede fase lerarenopleiding*. Utrecht: Arculo.
- Ashton, P., & Comas, J. (1989). *Examining the relationship between perceptions of efficacy and reflection*. Paper gepresenteerd op de Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Broeckmans, J. (1987). Invloeden van begeleidersgedrag tijdens nabesprekingen op reflecties van aanstaande leraren. In J. J. Peters & H. H. Tillema (red.), *Scholing in onderwijs en bedrijf* (pp. 35-46). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Brouwer, C. N. (1989). *Geïntegreerde lerarenopleiding, principes en effecten*. Dissertatie, Rijksuniversiteit, Utrecht.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and teacher education*, 5(1), 43-51.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education, knowledge and action research*. London: Falmer Press.
- Clark, C. M. (1986). Ten years of conceptual development in research on teacher thinking. In M. Ben-Peretz, R. Bromme & R. Halkes (Eds.), *Advances of research on teacher thinking*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Combs, A., Blume, R., & Newman, A. (1974). *The professional education of teachers*. Boston: Allyn & Bacon.
- Copeland, W. D. (1986). The RITE framework of teacher education: preservice applications. In J. V. Hoffman & S. A. Edwards (Eds.), *Reality and reform in clinical teacher education*. (pp. 25-43). New York: Random House.
- Corporaal, A. H. (1988). *Bouwstenen voor een opleidingsdidactiek*. De Lier: Academisch Boeken Centrum.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, etc.: Heath & Co.
- Dirkx, J. M. (1989). *Self-reflection in the clinical experience: using group processes to improve practitioner-client relationships*. Paper gepresenteerd op de Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Freudenthal, H. (1978). *Weeding and sowing. Preface to a science of mathematical education*. Dordrecht: Reidel.

- Fuller, F. F., & Bown, O. H. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher education, the seventy-fourth yearbook of the National Society for the study of Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Goodman, J. (1985). *Making early field experience meaningful: An alternative approach*. Paper gepresenteerd op de Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Gore, J. M. (1987). Reflecting on reflective teaching. *Journal of Teacher Education*, 38(2), 33-39.
- Jong, J. A. de (1988). *Je wordt aan het denken gezet; ontwikkeling en evaluatie van een model voor de schoolstage van de pabo*. Utrecht, ISOR.
- Jong, J. A. de, & Korthagen, F. A. J. (1989). Handelen, reflecteren, opleiden. In J. Vedder e.a. (red.), *De opdracht van de lerarenopleiding, kwaliteit en taakverbreding* (pp. 93-100). Utrecht/Groningen: WCC/VELON.
- Joyce, B. (1975). Conceptions of man and their implications for teacher education. K. Ryan (Ed.), *Teacher education, the seventy-fourth yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner* (3rd edition). Geelong: Deakin University Press.
- Kilgore, K., Zbikowski, J., & Ross, D. (1989). *Changes in teachers' perspectives about teaching: from preservice to inservice*. Paper gepresenteerd op de Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Koetsier, C. P. (1991). *Een brug tussen opleiding en praktijk*. Utrecht: WCC.
- Korthagen, F. A. J. (1982). *Leren reflecteren als basis voor de lerarenopleiding*. 's-Gravenhage: Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs.
- Korthagen, F. A. J. (1985). Reflective teaching and pre-service teacher education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education*, 36(5), 11-15.
- Korthagen, F. A. J. (1988). The influence of learning orientations on the development of reflective teaching. In J. Calderhead (Ed.), *Teachers' professional learning* (pp. 35-50). London, etc.: Falmer Press.
- Korthagen, F. A. J. (1991). *The integration of rational and non-rational teacher behaviour*. Paper gepresenteerd op het Congres van de Association for Teacher Education in Europe, Noordwijkerhout.
- Korthagen, F. A. J., & Verkuyl, H. S. (1986). *Supply and demand: towards differentiation in teacher education, based on differences in learning orientations*. Paper gepresenteerd op de Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington, D.C.
- Korthagen, F. A. J., & Wubbels, Th. (1989). De effecten van een opleiding die tot doel heeft a.s. leraren te leren reflecteren. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 14, 214-226.
- Korthagen, F. A. J., & Wubbels, Th. (1991). *Characteristics of reflective practitioners: towards an operationalization of the concept of reflection*. Paper gepresenteerd op de Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Krogh, S., & Crews, R. (1989). *Do guidelines help students demonstrate reflective ability?* Paper gepresenteerd op de Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- LaBoskey, V. K. (1990). *Reflectivity in preservice teachers: alert novices vs. commonsense thinkers*. Paper gepresenteerd op de Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston.
- Liston, D. P., & Zeichner, K. M. (1989). *Action research and reflective teaching in preservice teacher education*. Paper gepresenteerd op de Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Müller-Fohrbrod, G., Cloetta, B., & Dann, H. D. (1978). *Der Praxischock bei jungen Lehrern*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Nelissen, J. M. C. (1984). *Reflekteren in systematische samenspraak*. Paper, Schooladviescentrum, Utrecht.
- Noffke, S. E., & Brennan, M. (1988). *Action research and reflective student teaching at UW-Madison*. Paper gepresenteerd op de Annual Meeting of the Association of Teacher Educators, San Diego.
- Parreren, C. F. van (1981). Het handelingsmodel in de leerpsychologie. In C. F. van Parreren & M. C. Schouten-van Parreren (red.), *Onderwijs-Proceskunde. Leerpsychologie en onderwijs 5* (pp. 60-77). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Ross, D. D. (1987). *Teaching teacher effectiveness research to students; first steps in developing a reflective approach to teaching*. Paper gepresenteerd op de Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington DC.

- Russell, T., Munby, H., Spatford, C., & Johnston, P. (1988). Learning the professional knowledge of teaching: metaphors, puzzles, and the theory-practice relationship. In P. P. Grimmett & G. L. Erickson (Eds.), *Reflection in teacher education* (pp. 67-89). Vancouver/New York: Pacific Educational Press/Teachers College Press.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner, how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shavelson, R. J., Webb, N. M., & Burstein, L. (1986). Measurement of teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching, third edition* (pp. 50-91). New York: McMillan.
- Simmons, J. M., et al. (1989). *Exploring the structure of reflective pedagogical thinking in novice and expert teachers: the birth of a developmental taxonomy*. Paper gepresenteerd op de Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Tom, A. R. (1987). Replacing pedagogical knowledge with pedagogical questions. In J. Smyth (Ed.), *Educating teachers: changing the nature of pedagogical knowledge* (pp. 9-17). London: Falmer Press.
- Valli, L. (1991). Moral approaches to reflective practice, In R. T. Clift, W. R. Houston & M. C. Pugach (Eds.), *Encouraging reflective practice in education* (pp. 39-56). New York/London: Teachers College Press.
- Vedder, J. (1984). *Oriëntatie op het beroep van leraar: praktische vorming en reflektieren aan het begin van de lerarenopleiding*. Swets & Zeitlinger: Lisse.
- Weade, R. (1989). *Reflection, socialization and the professional cultures of teaching*. Paper gepresenteerd op de Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Wildman, T. M., & Niles, J. A. (1987). Essentials of professional growth. *Educational Leadership*, 44(5), 4-10.
- Wubbels, Th. (in druk). Taking account of student teachers' preconceptions. (Verschijnt in *Teaching and Teacher Education*).
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of teacher education*, 34(3), pp. 3-9.
- Zeichner, K. M. (1987). Preparing reflective teachers: an overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education. *International Journal of Educational Research*, 11, 565-575.
- Zeichner, K., & Liston, D. (1985). Varieties of discourse in supervisory conferences. *Teaching and Teacher Education*, 1, 155-174.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57(1), 23-48.
- Zeichner, K., & Tabachnick, B. R. (1982). The belief systems of university supervisors in an elementary student teaching program. *Journal of Education for teaching*, 8, 34-54.
- Zeichner, K., & Tabachnick, B. R. (1991). Reflections on reflective teaching. In B. R. Tabachnick & K. Zeichner (Eds.), *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education* (pp. 1-21). London: Falmer Press.

Manuscript aanvaard 6-1-1992

Auteur

F. A. J. Korthagen is hoofddocent opleidingsdidactiek en senior onderzoeker aan de lerarenopleiding van de Rijksuniversiteit te Utrecht.

Adres: Instituut voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Studievaardigheden (IVLOS) van de Rijksuniversiteit Utrecht, Heidelberglaan 8, 3584 CS Utrecht.

Abstract

Reflection and the professional development of teachers

F. A. J. Korthagen. *Pedagogische Studiën*, 1992, 69, 112-123.

In spite of the considerable attention for the promotion of reflective teaching in teacher education, there is no generally accepted conceptualization and operationalization of the concept of reflection. This problem is analyzed from both a social pedagogical and a cognitive psychological point of view.

The article gives a review of international (amongst which also Dutch) research into the effects of pro-

grams aiming at the promotion of reflection in student-teachers. It is concluded that there is only little empirical support for the hypothesis that such programs are effective. However, there are some indications that effects appear especially in the long run. Context variables play an important role, such as influences of the schools in which field experiences take place, influences of educational experiences and learning orientations of student-teachers. Suggestions are presented for further research and development in the field.