

# Reflecteren: het belang van kennis

*Reflecteren valt niet weg te denken uit de lerarenopleiding, daarvan getuigen diverse artikelen in het Tijdschrift voor Lerarenopleiders en bijvoorbeeld ook drie recente dissertaties (Van der Leeuw (2006), Mansvoelder-Longayroux (2006), Pauw (2007)). Toch is niet altijd duidelijk wat reflecteren is en wat studenten ervan leren. Het dominante reflectiemodel – de spiraal van Korthagen – ziet reflectie als een voornamelijk inductief proces, waarin de leraar-in-opleiding het eigen handelen beschouwt om de essentiële aspecten in dat handelen te ontdekken, aspecten die een volgende fase van professionele ontwikkeling sturen (zie bijv. Korthagen & Wubbels, 1998).*

*In deze bijdrage schets ik een ander perspectief op reflecteren, niet als alternatief voor Korthagens spiraal, maar als wezenlijke aanvulling. Ik zie reflecteren als nadenken. Om na te kunnen denken is taal nodig, taal die de professionele kennis aangeeft waarover leraren moeten beschikken voor verzorgen en verantwoorden van onderwijsactiviteiten. Leraar worden betekent onder meer die taal leren begrijpen en gebruiken, ook voor reflectie, voor nadenken over onderwijs. Leren nadenken is een proces dat zowel individueel als sociaal verloopt. Nadenken doe je individueel, maar je leert nadenken door interactie met anderen, vooral met experts. Belangrijke expertise wordt in dezen geleverd door theorie, door vakkennis.*

*In onderstaande bespreek ik de rol van taal in het constitueren van professionele kennis. Ik beschrijf van daaruit een reflectieproces. Ik stel daarna dat reflecteren verder moet reiken dan primaire onderwijsleersituaties, en ook visies op onderwijs en op leraarschap moet betreffen. Ik begin echter met een anekdote, die een nogal onverwachte reflectie op een gebeurtenis biedt – een analyse van het onverwachte kan verhelderen wat eigenlijk verwacht wordt (Gadamer, 1972).*

## Reflecteren: nadenken

De volgende anekdote (Säljö, 2003) gebruik ik als opstap naar een beschouwing over reflectie.

### *Tom gaat naar het concert*

*De directeur van een organisatie had tickets voor een concert, de 'Unvollendete' symfonie van Schubert. Helaas kon hij de bewuste avond niet. Hij gaf zijn tickets aan Tom, zijn 'Total quality' manager. De volgende ochtend vroeg hij hoe Tom het concert had gevonden. Hij kreeg de volgende memo:*

*Gedurende lange periodes hadden de vier hobospelers niks te doen. Hun aantal kon dus drastisch worden teruggebracht. Verder zouden hun activiteiten beter over het hele stuk verdeeld kunnen worden, zodat activiteitspieken konden worden voorkomen. De twaalf violisten speelden dezelfde melodie. Dit lijkt onnodig, hier kan dus drastisch gesneden worden in de personeelsbezetting. Verder lijkt het ondoelmatig dat de melodie van de strijkers werd herhaald door de hoorns. Enfin, als al die overbodige passages zouden worden verwijderd, dan zou het hele concert kunnen worden teruggebracht van twee uur tot twintig minuten. En Schubert had dan, als hij op deze materie had gelet, wellicht ook de kans gezien die Unvollendete af te maken.*

Ik vind dit, met Säljö, een onverwachte reactie. Ze geeft me informatie over Toms beleving van het concert, maar

niet in termen die ik zou verwachten. Volgens Säljö is hier sprake van twee kennissystemen die niet bij elkaar passen. Tom is econoom, beschikt dus over een maatschappelijk belangrijk geacht kennisbestand dat hij inzet om zijn bevindingen weer te geven. Maar deze kennis geeft mij als lezer geen inzicht over de muzikale kwaliteit van het concert of Toms genieten van muziek. De anekdote illustreert enigszins karikaturaal een belangrijk uitgangspunt voor reflectie: waarnemen gebeurt niet objectief, maar wordt gekleurd of zelfs gestuurd door het perspectief waarmee je waarneemt. Gregersen & Køppe (1985) wijzen in hun theorie van de geesteswetenschappen op een uitspraak van Einstein in diens briefwisseling met Heisenberg. Einstein stelt dat objectief waarnemen niet mogelijk is, dat waarneming altijd theoriegeladen is. Ik parafraseer die uitspraak hier als 'er is kennis nodig om te kunnen zien' of, categorischer verwoord: 'als je niets weet, zie je niets'. Waarnemingen – ervaringen – krijgen betekenis vanuit het referentiekader van de waarnemer. Toms kijk is niet muzikaal, maar wordt beïnvloed door denken in termen van efficiency - overigens gebruikt Tom dat woord zelf niet, ik 'lees' dat tussen de regels door, er staat in taal vaak wat er niet staat. Tom, 'Total quality' manager, kijkt met managersogen; efficiency blijkt zijn kijk op het concert te sturen. Veel managers zullen ongetwijfeld ook hun werkelijkheid beschouwen door een efficien-

AUTEUR(S)

Piet-Hein van de Ven  
Radboud Universiteit  
Nijmegen, ILS

cybril. Dat is nu eenmaal de professionele managerblik. Maar het is ook professioneel te weten wanneer die professionele blik te gebruiken, en wanneer niet. Toms manier van kijken is hier niet gepast. Andere concertbezoekers zullen ongetwijfeld anders geluisterd (gekeken) hebben. Zij hanteren ongetwijfeld andere begrippen in hun nadenken over hun concertbezoek. Zij stellen ongetwijfeld andere criteria aan het bespreken van een concert. Ten faveure van Tom zij gezegd dat hij wel nadenkt. De door mij vet gezette woorden geven aan dat hij redeneert, verbanden legt, conclusies trekt. Als zulke woorden (voegwoorden, voornaamwoordelijke bijwoorden e.d.) ontbreken, ontbreekt zeer waarschijnlijk de redenering, dus het nadenken. Er is dan geen sprake van een reflectieve tekst. Naar de vorm is Toms tekst dus wel reflecterend, maar hij kiest een niet geëigend perspectief. Wat verder opvalt is dat Tom geen gebruik maakt van kwalificaties als 'leuk' of 'interessant', woorden die minder ongepast lijken omdat ze zijn gevoelen van die avond zouden kunnen uitdrukken, maar die evenmin een professionele kijk op de kwaliteit van het concert geven.

**Er is kennis nodig om te kunnen zien.**

### Communities of practice

Nu hoeft een concertbezoeker niet professioneel naar een concert te kijken, maar de anekdote maakt wel duidelijk dat Tom nadenkt over zijn concertbezoek in een taal die een specifieke manier van kijken vanuit een specifiek kennissysteem onthult. Denken, kennis, en taal staan in een onderlinge samenhang. Slobin (2003) verheldert in empirisch onderzoek dat een taal de gebruiker ervan anders naar de werkelijkheid laat kijken dan de gebruiker van een andere taal. Niet dat er een directe één-op-één-relatie is tussen waarneming en taal, maar *acts of communication always take place in a cultural context, and cultural practices are part of the online processes that include thinking and speaking. Anyone who has lived in more than one language knows that each language is not only a system for coding objects and events, but is also a system that – in use – constitutes interpersonal and intrapersonal values, expectations and dispositions* (Slobin, 2003, p.174; nadruk door mij, PHV). De relatie tussen denken, kennis, taal en cultuur wordt uitgedrukt in het concept 'discourse community': een gemeenschap van taalgebruikers die zich van andere gemeenschappen onderscheidt door een eigen manier van kennen en denken, een eigen waardensysteem, een eigen interpretatie van (een deel van) de werkelijkheid. Een gemeenschap onderscheidt zich van andere door verschillen in normen, in centrale concepten en hun onderlinge relaties, in regels voor wat 'waar' en 'niet waar', 'juist' en 'niet juist' is. Een gemeenschap heeft een eigen cultuur, kent eigen vanzelfsprekendheden en heeft een eigen taal. Het is in dezen belangrijk een onderscheid te maken tussen taalvorm en taalbetekenis; eenzelfde woord kan per community een andere betekenis krij-

gen. Het woord 'ruit' krijgt een andere betekenis in de mond én de beroepscontext van een glazenwasser, een wiskundige, een voetbaltrainer of een vertegenwoordiger van een Schotse VVV.

Het begrip 'discourse' wordt in twee betekenissen gebruikt. Het duidt zowel de concrete interactie aan – de discourse – als de in dat taalgebruik vaak verborgen, onderliggende waarden, normen, kennis, vanzelfsprekendheden – de Discourse. Uit waarneembaar taalgebruik, uit de discourse, valt een Discourse te destilleren (Gee, 1999). Er bestaat een relatie tussen het microniveau van taalgebruik en het macroniveau van werkelijkheidsinterpretatie. Dat komt mede omdat taal 'gelaagd' is, onder de oppervlakte van gebruikte taal gaan diverse betekenislagen schuilen (vgl. Nystrand e.a., 1997). Discourse communities zijn – zo blijkt hopelijk uit het voorbeeld 'ruit' – onderscheidbaar op alle mogelijke niveaus, ze overlappen elkaar gedeeltelijk en een persoon is altijd lid van een aantal van deze communities. Men kan denken aan sociale en culturele groepen, aan organisaties en bedrijven, aan hobby's en beroepen, aan schoolvakken en wetenschappelijke disciplines. In zekere zin creëren 'discourse' en 'community' elkaar – Slobin gebruikt het begrip 'constitueren': de werkelijkheidsinterpretatie van de groep genereert een zeker taalgebruik. Tegelijkertijd genereert het taalgebruik een werkelijkheidsinterpretatie.

Binnen de onderwijscommunity gebruiken we in plaats van 'discourse communities' het concept 'kennism Gemeenschap' of 'community of practice'. Lave and Wenger (1991) stellen dat in zulke 'communities of practice' taal zowel het medium is voor de vorming van een identiteit, als voor leren, omdat leren hoe, wanneer en waarom de geëigende taal te spreken (of juist niet) de spreker kenmerkt als een lid van de gemeenschap. Ook Cochran-Smith & Little (1993) wijzen op de centrale rol van de professionele discourse in de gezamenlijke constructie van kennis in in hun geval teacher research groepen. Willemsen e.a. (2007) publiceerden onderzoek naar aandacht voor waarden en normen in de lerarenopleiding. Zij constateren dat pedagogen en theologen daar meer aandacht aan gaven dan andere lerarenopleiders. Zij constateren ook dat de opleiders een gemeenschappelijke taal ontberen om over waarden en normen te communiceren. Ze trekken onder meer de conclusie dat opleiders en studenten zo'n gemeenschappelijke taal moeten ontwikkelen. Voor mij is het niet verrassend dat pedagogen en theologen meer aandacht aan waarden en normen besteden, dat hoort tot hun vakgebied, tot hun 'discourse'.

### Leren: entering a discourse

Leren is lid worden van de beoogde community, je neemt de taal van zo'n community over en de daarin vervatte kijk, denkstijl, normen en waarden, kortom de vanzelfsprekendheden. Je gaat vanuit de werkelijkheidsinterpretatie van de gemeenschap denken en handelen. Een natuurkundige kijkt anders naar materie dan een chemicus, een grafisch kunstenaar kijkt anders naar een menselijk lichaam dan een bioloog. Ze zien 'hetzelfde' object maar doordat ze anders kijken, zien ze andere dingen. Ze voeren er een andere

discourse over. Het kenmerk van een professional, een 'vak'kundige is dat die anders kijkt en meer ziet, meer heeft leren zien dan een leek. Het is tegenwoordig in om 'leren' en vooral 'nieuw leren' te definiëren als een actief en constructief proces, waarbij de lerende zelf een belangrijke rol speelt in het selecteren, interpreteren en integreren van nieuwe informatie in bestaande kennis. De rol van de expert blijft vaak onderbelicht. Die expert, de leraar, leidt de leek, de leerling, in in de specifieke kijk van de community. In dat proces is taalgebruik, is interactie van groot belang. Vygotsky (1981, p. 154) stelt: *Any function in the child's cultural development appears twice, or on two planes. First it appears on the social plane, and then on the psychological plane, first it appears between people as an interpersonal category, and then within the child as an intrapersonal category. This is equally true with regard to voluntary attention, logical memory, and the formation of concepts.*

Volgens Bruner (2004, p. 12) vindt leren plaats in dialoog tussen *a more expert teacher and a less expert learner* waarbij de leerling leert denken op basis van die dialoog en de daarin aangereikte concepten. Kong & Pearson (2005, p. 226) zien leren als deel gaan uitmaken van culturele activiteiten, met steun van *more knowledgeable members of the community. During this process, learners develop their participatory knowledge and skills and grow to be constructive members of the community.* Bruffee (1986) ziet leren als 'entering a discourse', leren vindt plaats op basis van dialoog waarin de taal, het denken en de concepten van de discourse community worden verkend. Volgens Bruffee ontwikkelen we taal op basis van onze behoefte aan sociaal contact. Onze taal ontwikkelen we in dialoog, ons spreken vindt plaats in dialogen. Dat leidt tot denken: een interne dialoog die we leren voeren door onze ervaring met de externe dialogen. Leren is een gemeenschap leren kennen door in dialoog te leren hoe daar naar de werkelijkheid wordt gekeken, wat de centrale begrippen zijn en hoe de verbanden daartussen liggen, wat voor redenering er wordt opgebouwd over opgedane ervaringen. Dat geldt ook voor schoolvakken (Sutton, 1998; Lipman, 2003).

Een consequentie van deze opvatting is dat leren reflecteren moet plaatsvinden in dialoog. Met name medestudenten en leerlingen zijn van belang omdat zij hun versie van het gebeuren kunnen geven – een eerste stap naar objectivering van de eigen waarneming (zie onder). Lerarenopleiders en theoretische verhandelingen zijn belangrijk omdat zij de studenten de professionele taal aanreiken om hen met een professionele blik naar onderwijsleersituaties te laten kijken. Een leraar-in-opleiding moet een 'alter ego' ontwikkelen met wie hij een interne – 'intrapersonal' - dialoog kan voeren: McKinney (2007, p. 22) noemt reflecteren *"say to self thoughtfully"*. Een leraar-in-opleiding moet naar het eigen denken over en handelen in het onderwijs leren kijken, ook vanuit andere perspectieven dan het eigene, om uiteindelijk het eigen denken en doen te kunnen sturen en verantwoord worden vanuit de normen van de professionele discourse. Korthagen & Vasalos (2007) pleiten voor 'kwaliteit van binnenuit', professionele ontwikkeling die aansluit bij kwaliteiten en betrokkenheid van leraren. Daar ben ik het mee eens, maar het behoort tot de professionele ontwikkeling die kwaliteit van binnen-

uit te leren verbinden met de kwaliteit die de onderwijsgemeenschap vraagt. Ik noem die nadrukkelijk geen 'kwaliteit van buitenaf', het gaat erom de eigen kwaliteiten te verbinden met de kwaliteit – kwaliteits-eisen - van de gemeenschap waarvan je lid wilt worden. Een leraar-in-opleiding moet taal van de beroepsgroep leren gebruiken om betekenis te geven aan het eigen denken en doen, in interactie met anderen. Hij moet professionele kennis ontwikkelen, dat wil zeggen de kennis van de professe, van de beroepsgroep.

### Reflecteren: beschrijven en analyseren

Korthagen en Wubbels (1998) omschrijven reflecteren als een spiraal, waarin de reflecteerder vijf stappen zet: ervaring opdoen, terugblikken, formuleren van essentiële aspecten, alternatieven ontwikkelen en daaruit kiezen, en als laatste uitproberen. Deze spiraal toont veel gelijkens met de ervaringsgerichte leercyclus van Kolb (1984), én met de empirische onderzoekscyclus van De Groot (1961), de regulatieve onderzoekscyclus van Van Strien (1986), de hermeneutische spiraal binnen geesteswetenschappelijk onderzoek (Leezenberg & De Vries, 2003).

Vanwege die overeenkomst met onderzoek formuleer ik de reflectiespiraal anders: handelen, beschrijven, analyseren vanuit essentiële aspecten, interpreteren, ontwikkelen en opnieuw handelen. Reflectie mag starten bij de eigen beleving, bij dat wat opvalt. Maar het is noodzakelijk daarna grondig te beschrijven wat er gebeurde, om afstand te kunnen nemen van het eigen perspectief en te snelle interpretaties. Die beschrijving moet worden geanalyseerd, met een professionele blik moet worden bekeken 'wat er nu eigenlijk aan de hand is'. Dat vraagt het vaststellen van essentiële aspecten, én het vaststellen voor wie en waarom die essentieel zijn. Voor het bepalen van die essentiële aspecten zijn twee werkwijzen te onderscheiden: een inductieve en een deductieve. Korthagen's spiraal gaat vooral uit van een inductieve werkwijze: door terug te blikken bezien wat opvalt aan de situatie, ontdekken wat belangrijk zou kunnen zijn. Daarbij is het van belang na te gaan waarom bepaalde aspecten opvallen. We kijken niet neutraal – objectief waarnemen is niet mogelijk. We kijken met een bepaalde blik – in de onderzoeksliteratuur zouden we spreken van 'richtinggevende begrippen' (Wester & Peters, 2004). De vraag is dan waarom we zien wat we zien, wat dat zegt over onze verwachtingen, over onszelf, onze opvattingen over vak, beroep, leerlingen, etc., kortom over onze subjectieve theorie (Kelchtermans, 2001). We kunnen ook meer deductief kijken, waarbij we als essentiële aspecten de eisen van de professe nemen. Een onderwijsleersituatie kan worden bekeken vanuit theorie over interpersoonlijk handelen, vakdidactisch-/inhoudelijk handelen, pedagogisch handelen, etc. In principe duiden de SBL-competenties voor een groot deel aan welke kennis nodig is voor dat kijken. De expert, de theorie, stuurt het kijken, helpt de praktijk te verhelderen en problemen te analyseren, en biedt hulp bij verbeteren. Dat is de rol van de expert, de rol van theorie: *Theory is not the super-ego of practice but its self-consciousness. The role of theory is not to lay down laws but to force us*

*to be aware of what we are doing and why we are doing it. Practice without theory is blind* (Scholes, 1989, p. 88). Onderwijssituaties laten zich moeilijk analyseren. Onderwijs is een vluchtig, voorbijgaand en voortdurend veranderend fenomeen. Om dat fenomeen te kunnen analyseren moet het worden vastgelegd. Daarmee reduceren we de complexe interactie tot wat ervan wordt vastgelegd, maar dat kan wel enigszins worden gecompenseerd. Ik pleit voor een grondige beschrijving van de activiteiten via een zo objectief mogelijke audio- of videoregistratie, met gebruik van meer bronnen: aantekeningen van de lesgever zelf, van een observator, leerlingcommentaar, etc. Zulke gegevens maken analyse en interpretatie mogelijk. Het verzamelen ervan kost ongetwijfeld tijd die veel studenten niet hebben, ze schrijven – althans naar mijn waarneming – stapels logboeken, lesverslagen, weekverslagen en andersoortige reflectieve teksten. Ik vind het het overwegen waard die kwantiteit te vervangen door meer kwaliteit. Liever een paar reflecties grondig, dan veel oppervlakkig uitgevoerd (vgl. Van der Leeuw, 2006; Pauw, 2007).

Het analyseren van de beschreven onderwijsleersituaties kan vanuit diverse perspectieven gebeuren. Die perspectieven bieden volgens Mezirow (1990) principes voor de interpretatie van de situatie. En de interpretatie geeft de situatie en de ervaring ervan de betekenis die je nodig hebt om met deze en nieuwe, vergelijkbare, situaties om te gaan. Daarbij biedt theorie de 'ideaaltypische' interpretaties, schema's die we in ons denken moeten integreren en leren gebruiken ter analyse van en voorbereiding op nieuwe situaties. Zo zal ik een klassengesprek analyseren vanuit mijn kennis over interactie in de klas. Ik kan daarvoor aan diverse theorieën analytische concepten ontleen. Zo speelt mijn kennis over het genre een rol (gesprekstypen, gespreksregels, gespreksdoelen). Ik kan gebruik maken van theorie over interpersoonlijke communicatie (inhouds- en betrekkingaspect, voor-geschiedenis), van theorie over onderwijsorganisatie (lengte, beurtverdeling, klassenmanagement, opstelling leerlingengroep). Ik kan kijken vanuit het pedagogisch perspectief van erkennen, verwerpen of negeren van leerlingen en hun bijdragen, of vanuit groepsvorming in de klas, vanuit beurtverdeling over jongens en meisjes, allochtone en autochtone leerlingen - en die laatste perspectieven vergen kennis van genderproblematiek, van taal en taalontwikkeling. Ik kan kijken vanuit een didactisch perspectief van open of gesloten vragen, vanuit theorie over feedback, vanuit de vraag of er sprake is van kennisoverdracht of kennisconstructie en hoe dat zich verhoudt tot de in het schoolvakonderdeel impliciete kennisdefinitie, vanuit het perspectief van taalgebruik in de klas en de problemen van vaktaal en schooltaal. Ik kan kijken of kennis en ervaring van leerlingen worden benut- en daarachter gaat een visie op leren, op het belang van leerlingervaringen, en dus ook een visie op leerlingen schuil (Nystrand e.a. 1997). Zoveel verschillende perspectieven dwingen tot kiezen. Opnieuw doet zich de vraag voor naar wat nu de essentiële aspecten – de perspectieven - zijn, voor wie, en waarom ze essentieel zijn. Omdat reflectie gestuurd kan worden vanuit verschillende perspectieven – theorieën - moet de reflectie zelf object van

reflectie zijn. We moeten verantwoorden waarom we vanuit een bepaald perspectief analyseren, en een ander op de achtergrond plaatsen. Reflecteren over onderwijs – het eigen denken en doen – vraagt om kritische reflectie.

**Leren is een gemeenschap leren kennen door in dialoog te leren hoe daar naar de werkelijkheid wordt gekeken.**

### Niveau's van reflectie

Ik onderscheid, aansluitend bij Zeichner & Tabachnick (1991), niveaus van reflectie. In *instrumentele* reflectie staat onder meer de organisatie van de les, het onderwijskundig handelen, het klassenmanagement centraal. Veel studenten focussen vooral op dit reflectieniveau, omdat ze daar als eerste worden geconfronteerd met hun vragen en problemen. Daarnaast onderscheid ik *substantiële reflectie*, waarin de inhoud centraal staat, de vakinhoud, de pedagogische dimensie. Als derde niveau van reflectie zie ik *kritische reflectie* waarin morele, ethische en esthetische overwegingen centraal staan. Deze drie niveaus zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Elke onderwijs-situatie staat open voor instrumentele, substantiële en kritische reflectie. Onderwijs is in belangrijke mate interactie, en interactie geschiedt in taal. Nu is taal triadisch: taal heeft altijd vorm, inhoud en functie. Taal heeft vorm: woorden, zinnen, tekststructuren. Taal gaat altijd ergens over, een gesprek, een tekst hebben een onderwerp. Taal heeft altijd een doel, een appèl op een luisteraar/lezer, taal heeft functie - niet communiceren is niet mogelijk (Watzlawick e.a., 1970). En die functie heeft, omdat taalgebruik gericht is op een ander, altijd een ethische dimensie. Mutatis mutandis is onderwijs altijd handelen, er is altijd een onderwerp in dat handelen, en is een functie, een gericht-zijn op de leerling, dus een ethische dimensie. Die ethische dimensie kan ik verder specificeren. Onderwijs voedt op en kent dus een pedagogische dimensie. En onderwijs bereidt leerlingen voor op een rol in de maatschappij en dus kent onderwijs ook een maatschappelijk-politieke dimensie. De criteria voor die ethische (pedagogische, maatschappelijk-politieke) dimensie liggen niet vast. Dat komt mede omdat er binnen onderwijskunde, pedagogie, schoolvakken en de daarmee samenhangende wetenschappelijke disciplines sprake kan zijn van verschillende opvattingen. Verder bestaan er verschillende visies op onderwijs, die nauw samenhangen met maatschappijopvattingen.

Korthagen en Wubbels (1998) wijzen op het belang van die ethische dimensie. Reflecteren vooronderstelt een visie op wat 'goed' onderwijs is. Ze noemen als belangrijke objecten van reflectie de morele, ethische, politieke en instrumentele aspecten van onderwijzen. Het gaat er immers om leerlingen op te voeden tot kritische, verantwoordelijke burgers. Nu weet ik dat onze grondwettelijke vrijheid van onderwijs het niet toestaat een visie op onderwijs voor te schrijven, maar we kunnen wel bestaande visies in beeld brengen en verhelderen. De inrichting van ons onderwijs, onze

maatschappij, onze kennis, houdingen en overtuigingen is het resultaat van processen en beslissingen in het verleden, genomen in een context van toen geldende belangen, waarden en normen. Kritische reflectie vraagt om inzicht in het heden, waarbij een historisch perspectief kan bijdragen aan de beoogde waardenverheldering. Voor mij betreft kritische reflectie niet alleen de visie op leerlingen en hun oriëntatie in de maatschappij, maar ook de positie van de leraar, de maatschappelijke en politieke discussie over leraar en onderwijs, en de onder dergelijke discussies schuilgaande visies op leren en kennis, op onderwijs en maatschappij.

### Naar een 'intellectuele competentie'?

Een analyse van bijdragen aan het *Velontijdschrift* 1993-2005 (Van de Ven & Oolbekkink, 2008) laat onder meer zien hoe in termen van werkplekieren de onderwijspraktijk een steeds belangrijker vertrekpunt én richtpunt voor de opleiding vormt. In de spanning tussen theorie en praktijk lijkt de praktijk momenteel het zwaarstwegend. Tegelijkertijd kent het tijdschrift nauwelijks bijdragen waarin die praktijk wordt geproblematiseerd. Er verschijnen weinig bijdragen waarin de verschuiving in de balans tussen instituut en school wordt verhelderd, laat staan bijdragen waarin de achterliggende spanning tussen theorie en praktijk inzichtelijk wordt gemaakt (bijvoorbeeld als een spanning tussen twee discoursen van twee verschillende communities met een eigen taal, en daarin vervatte eigen normen, waarden, en vanzelfsprekendheden). Mutatis mutandis geldt dat voor bijvoorbeeld de verschuiving van de positie van de leraar in het onderwijs, voor de dominante maakbaarheidsvisie onder het overheidsbeleid, voor de trend onderwijskwaliteit te definiëren in meetbare kwantiteiten. En verder ontbreken bijdragen die leraren-in-opleiding helpen inzicht te krijgen in de eigen positie temidden van deze context.

De analyse laat ook zien hoe dominant het principe van 'competentiegericht' opleiden is geworden. Maar wat 'competentiegericht' is, blijft vaak onhelder. 'Competentie' is een containerbegrip. De geschiedenis ervan is interessant. Ik ken ten minste twee verschillende competentietradities. De eerste is die van de 'competence based teacher education', die in de jaren 70 vanuit de Verenigde Staten onze opleidingen bereikte. 'Competence' betekende vooral 'vaardigheid'. In de lerarenopleiding leidde dat tot series deelvaardigheidsoefeningen, met weinig blijvend succes. Deze competentieomschrijving focuste sterk op waarneembaar gedrag, en vergat daarbij dat onderwijs als vorm van interactie – taalgebruik - betekenislagen kent die niet aan de oppervlakte waarneembaar zijn. De andere competentietraditie heeft Europese wortels. Jensen (1987) beschrijft vier traditionele geesteswetenschappelijke competenties – de historische, de communicatieve, de creatieve en de kritische competentie – die tezamen een vijfde competentie zouden moeten vormen: het zien van samenhang, het kunnen begrijpen van ontwikkelingen vanuit een overkoepelend kader, dat de relatie tussen macro- en micro-ontwikkelingen probeert te verhelderen. Het gaat om een kader dat om met Korthagen (2004,

p.19) te spreken een persoon in staat stelt *de plek die iemand zichzelf geeft in een groter geheel (van de school, wereld of kosmos)* te ontdekken en te doorzien. Vragen over waarden en normen, vragen over de kwaliteit van onderwijs en maatschappij dienen te worden geplaatst in een kader dat bijdraagt tot inzicht, tot begrijpen. Jensen sluit mijns inziens hier aan bij de Europese traditie van *Bildung*, waarin onderwijs bijdraagt aan het ontwikkelen van leerlingen tot erudiete, kritische, sociale, verantwoordelijke intellectuelen (vgl. Vollmer, 2006).

**Omdat reflectie gestuurd kan worden vanuit verschillende perspectieven - theorieën- moet de reflectie zelf object van reflectie zijn.**

Er zijn verschillende manieren om die kritische reflectie te stimuleren (Luttenberg, 2002). Zelf probeer ik onder meer met mijn leraren-in-opleiding regelmatig de krant te bespreken. Ik leg hen dan leesvragen voor als: Voor welk (onderwijs)probleem wordt er nu weer een oplossing bedacht? Wat is eigenlijk het probleem? Voor wie is het een probleem? Waarom? Wat weten we er al over? Hoe kan onderwijs bijdragen aan een oplossing ervan? Heeft onderwijs het probleem mede veroorzaakt? Waar is de probleemanalyse? Ik probeer met hen te begrijpen waar problemen vandaan komen, ik probeer te verhelderen dat de tegenstrijdige opdrachten die het onderwijs meekrijgt, vaak mede oorzaak van klachten en problemen vormen. Ik wil leraren toerusten om met leerlingen en collega's, met ouders en overheden het gesprek over onderwijs en maatschappij aan te kunnen gaan, het gesprek over overheidsbeleid en leerlingproblemen, over kennisopvattingen en leerdefinities, over de relaties tussen micro-, meso- en macroniveau. Maar zulke kritische reflectie heeft, evenals instrumentele en substantiële reflectie, een kennisbasis nodig. Naar mijn waarneming ontbreekt die in het opleidingsdiscourse. Ik wil ervoor pleiten in de opleiding – hoe overvol die nu ook al is - ruimte te maken voor een historisch-sociologische optiek op onderwijs en opleiding, om te reflecteren over, om te verhelderen hoe en waarom ideeën over onderwijs en maatschappij ontstaan en veranderen, waarom en hoe ons inzicht verandert. Die optiek kan de aannames achter de trends verhelderen en zo docenten meer grip geven op hun vak, beroep en context. Het gaat bijvoorbeeld om kennis over de Anglo-Saksische curriculumtraditie en de Europese *Bildungstraditie*, over dominante kennisvormen (Matthijssen, 1982) en dominante 'metadiscoursen' (Englund, 1996) in het onderwijs. Het gaat om de uit de *Bildungstraditie* voortkomende kritisch-constructieve didactiek van Klafki (2000) versus het instrumentele model van de *Didactische Analyse* (vgl. Van de Ven, 2002). Het gaat me om een samenhangende bezinning op onderwijs en opleiden, om leraren die die ontwikkelingen kritisch en systematisch kunnen volgen. Ik noem dat maar het streven naar een 'intellectuele competentie', op het gevaar af dat dat als een elitaire term wordt gezien.

## LITERATUUR

- Bruffee, K. A. (1986). Social Construction, Language, and the Authority of Knowledge: A Bibliographical Essay. *College English* 48, 8, 773-790.
- Bruner, J. (2004). Introduction to Thinking and Speech. In R. W. Riber, & D. K. Robinson (Eds.), *The Essential Vygotsky*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, pp. 9-25 (citaat p. 12).
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S.L. (1993). *Inside/outside: Teacher research and knowledge*. New York: Teachers College Press.
- Englund, T. (1996). The public and the text. *Journal of Curriculum Studies* 28, 1, 1-35.
- Gadamer, H.G. (1972). *Wahrheit und Methode*. Tübingen: Mohr.
- Gee, J. (1999). *Discourse Analysis*. London: Routledge.
- Gregersen, F. & Køppe, S. (1985). *Videnskab og Lidenskab. Om humanioras videnskabsteori, videnssociologi, videnskabshistorie og samfundsmæssighed*. København: Tiderne Skifter.
- Groot, A.D. de (1961). *Methodologie*. Den Haag: Mouton.
- Jensen, J. Fjord (1987). *Den tredje. Den postmoderne udfordring*. København: Valby.
- Kelchtermans, G. (2001). *Reflectief ervaringsleren voor leerkrachten*. Deurne: Wolters Plantyn.
- Klafki, W. (2000). Didaktik analysis as the core of preparation of instruction. In I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (Eds), *Teaching as Reflective Practice: The German Didaktik Tradition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 197-206.
- Kolb, D.A. (1984). *Experimental Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J.
- Kong, A., & P. Pearson (2005). Learning: A Process of Enculturation into the Community's Practice. *Research in the Teaching of English* 39 (3) 226-3213.
- Korthagen, F., (2004). Zin en onzin van competentiegericht opleiden. *Velon Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 25 (1), 13-23.
- Korthagen, F. & Wubbels, T. (1998). Wat is een reflectieve leraar? Naar een betekenisvolle invulling van het begrip reflectie. *Velon Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 19 (4), 6-16
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2007). Kwaliteit van binnenuit als sleutel voor professionele ontwikkeling. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 28 (10), 17-23
- Lave, J., & Wenger, E (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Leeuw, B. van der (2006). *Schrijftaken in de lerarenopleiding. Een etnografie van onderwijsvernieuwing*. Utrecht: diss. UU.
- Leezenberg, M. & Vries, G. de (2003). *Wetenschapsfilosofie voor geesteswetenschappen*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Luttenberg, J. (2002). *Doceren en reflecteren. Over verbreding en verdieping van reflectie bij docenten*. VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 23(1), 20-28.
- Mansvelder-Longayroux, D. (2006). *The learning portfolio as a tool for stimulating reflection by teachers*. Leiden: ICLON.
- Matthijssen, M. (1982). *De elite en de mythe. Een sociologische analyse van strijd om onderwijsverandering*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Mezirow, J. and associates (red.) (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood – A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- McKinney, K. (2007). On Reflecting the Reflectiveness of the Teacher-Scholar. *Teaching English in the Two-Year College* 35 (1), 20-29.
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R., Prendergast, C. (1997). *Opening Dialogue. Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. New York, London: Teachers College, Columbia University.
- Pauw, I. (2007). *De kunst van het navelstaren. De didactische implicaties van de retorisering van reflectieverslagen op de pabo*. Zwolle: KPZ in druk.
- Säljö, R. (2003). *Forskning som metafor för lärande*. Mimeo Universiteit Göteborg.
- Scholes, R. (1985). *Textual Power: Literary Theory and the Teaching of English*. New Haven: Yale UP.
- Slobin, D. (2003). Language and thought online: cognitive consequences of linguistic relativity. In D. Gentner & S. Goldin-Meadow (eds.). *Language in mind: Advances in the study of language and thought*. Cambridge MA: MIT press. 157-192.
- Strien, P.J. van (1986). *Praktijk als wetenschap. Methodologie van het sociaal-wetenschappelijk handelen*. Assen & Maastricht: Van Gorcum.
- Sutton, C. (1998). New Perspectives on Language in Science. In Fraser, B. & Tobin, K., *International handbook of Science Education*. Dordrecht: Kluwer, 27-38
- Ven, P.H. van de (2002). Vakdidactiek en lerarenopleiding Nederlands. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 2002, 23(2), 7-13.
- Ven, P.H. van de, & Oolbekkink, H. (2008). Pragmatic and politically neutral: The Image of the Academic Secondary School Teacher in the Discourse of Teacher Education. In J. Ax. & P. Ponte. (Eds.). *Critiquing Praxis. Conceptual and Empirical Trends in the Teaching Profession*. Rotterdam, Taipei: Sense, 21-46.
- Vollmer, H. (2006). *Towards a Common European Instrument for Language(s) of Education. Preliminary Study*. Strasbourg: Language policy Division, Council of Europe
- Vygotsky, S. (1981). The genesis of higher mental functions. In J. Wertsch (ed.). *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, NY: M.E. Sharpe, 144-188.
- Watzlawick, P., Beavin, J., & Jackson, D. (1970). *De pragmatische aspecten van de menselijke communicatie*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Wester, F. & Peters, V. (2004). *Kwalitatieve analyse. Uitgangspunten en procedures*. Bussum: Coutinho.
- Willemsen, M., Lunenberg, M., Korthagen, F., & Beishuizen, J. (2007). Waardenvol opleiden op de pabo: over kennis, taal en gouden momenten. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 28 (3), 16-22.
- Zeichner, K., & Tabachnick, B. (1991). Reflections on Reflective Teaching. In B. Tabachnick & K. Zeichner (Eds.) (1991), *Issues and Practices in Inquiry-Oriented Teacher Education*. London etc.: The Falmer Pres, 1-21.