

## **reflectie- bevorderend onderwijs**

### **REFLECTIEBEVORDEREND ONDERWIJS IN EEN ATHENEUM-4-KLAS**

---

*Arend-Jan Evenboer is een van de leraren die participeerde in het onderzoeksproject 'Reflectiviteit'. Dit onderzoek maakt deel uit van het VFO-programma 'Taalverwerving en taalbeheersing' van de Faculteit der Letteren aan de Rijksuniversiteit van Groningen. Het onderzoeksproject zelf komt hier niet aan de orde.<sup>1</sup> Arend-Jan Evenboer laat zien hoe reflectie in de alledaagse praktijk van een atheneum-4-klas een plaats kan krijgen en de kwaliteit van het leren kan verhogen. Uitgaande van zijn eigen ervaring beschrijft hij ook wat er van een leraar wordt verwacht in reflectiebevorderend onderwijs. Tenslotte gaat hij in op het leren van de leerling.*

---

#### **Het lesproject**

Bij het opzetten van het lesproject voor atheneum-4 onderscheidde we bij het leren de volgende handelingen:

- 1 doen
- 2 reflecteren
- 2.1 opmerken
- 2.2 verwoorden
- 2.3 waarderen
- 3 ontwerpen

Hoewel dit schema een lineaire volgorde suggereert, moeten we het geheel opvatten als een cyclus die geen vast 'aanvangspunt' heeft en waarvan de verschillende elementen elkaar wederzijds kunnen beïnvloeden.

Verwoording is ons inziens noodzakelijk bij reflecteren. Taalgebruik heeft een conceptualiserende en communicatieve functie. Terwijl ik dit

artikel schrijf, ben ik bezig vorm te geven aan datgene wat ik heb opgemerkt en wat ik denk. Dit schrijven is niet een statische neerslag van mijn observaties en gedachten. Onder het schrijven verandert er steeds iets, heroverweeg ik, keur ik af en voeg ik toe: ik vorm mij al schrijvende een beeld. Dat doe ik niet alleen voor mezelf, maar ik wil bovendien lezers bereiken, ik communiceer. De verwoording van datgene wat ik heb waargenomen en opgemerkt, geeft aan die waarnemingen vorm en inhoud. Ik kan er anderen mee aanspreken en ben er zelf ook op aanspreekbaar. In de projectlessen werd, naast de mondelinge verwoording, veel waarde gehecht aan de schriftelijke verbale explicitering. Bij schriftelijk taalgebruik worden er, zoals bekend, hogere eisen gesteld aan de twee genoemde functies van taalgebruik. Schriftelijk taalgebruik intensi-

veert de reflectie en is dus bevorderlijk voor het leren.

In de periode van september tot half december 1985 hebben de leerlingen van 4-atheneum op de RSG 'Ooststellingwerf' te Oosterwolde gewerkt met een verzameling teksten over opvoeding. Van de drie uur Nederlands per week werden er twee voor de projectlessen gebruikt. Het ene uur was doorgaans het leesuur. Daarin lazen de leerlingen een tekst of een cluster van teksten en 'bewerkten' die: passages onderstrepen, reacties opschrijven en uitwisselen, soms vragen beantwoorden. Het andere uur in de week werd gebruikt om de teksten en de reacties in groepen te bespreken of verwerkingsopdrachten te maken. Het tekstmateriaal was zo samengesteld dat de nadruk lag op referentiële teksten. De leerlingen wisten dat het hier een onderzoeksproject betrof. Ik heb hen verteld hoe we de komende tijd zouden gaan werken en wat de bedoeling was. Een theoretische uiteenzetting over het begrip reflectie heb ik bewust vermeden. Het leek me verstandiger hen daarmee ervarenderwijs kennis te laten maken. De eerste stap was de behandeling van een tekst op twee manieren. De leerlingen kregen een tekst over kindermishandeling aangeboden. Ze moesten de tekst lezen en die passages, woorden of zinnen onderstrepen die hun om wat voor reden dan ook belangwekkend of opvallend voorkwamen. Daarna werden de teksten in groepen besproken. De instapvragen daarbij waren: Wat vinden jullie van deze tekst? Welke verschillen in waardering zijn er in de groep? Vergelijk elkaars onderstrepingen. Zijn de verschillen in streepgedrag in verband te brengen met de verschillen in waardering? De leerlingen vonden de tekst over het algemeen saai. Toch waren er grote verschillen in de mate waarin was onderstreept en wat er was onderstreept. Twee van de vijf groepen waren gaan onderzoeken hoe dat precies zat. Ze hadden geconstateerd dat iedereen passages had onderstreept 'waarin iets ergs stond' of waarin voorbeelden uit de praktijk werden gegeven. De leerlingen die meer dan anderen hadden gestreept, bleken de tekst twee keer te hebben gelezen. Ze vonden dat ze bij de eerste keer zo weinig hadden onderstreept en waren de tekst nog maar eens doorgelopen. De andere drie groepen hadden het naar aanleiding van de tekst over kindermishandeling

en opvoeding in het algemeen gehad. Zelf omschreven ze dat als *afdwalen van de tekst*. De volgende les kregen de leerlingen dezelfde tekst nog eens onder ogen, maar nu met een aantal multiple-choicevragen. Ze moesten de vragen maken en ik heb ze nagekeken en beoordeeld op een traditionele, maar in veel scholen nog zeer gangbare manier (strepen, geen foutenanalyse, caesuur tussen voldoende en onvoldoende achteraf).

In hun logboek (ik kom daar later nog op terug) moesten de leerlingen nagaan of ze in de eerste les de tekst anders hadden gelezen dan in de tweede:

'De tweede keer las je het om dingen op te zoeken die soms helemaal niet interessant waren. De tweede manier van lezen is niet zo goed omdat je alleen maar leest om vragen op te zoeken, zodat je amper weet waar de tekst over gaat.'

'De eerste keer heb ik minder aandachtig gelezen, want de tweede keer ging het om een cijfer. Bij de eerste keer keek ik naar de leuke dingen en bij de tweede keer las ik eerst de vraag en dan zocht ik het antwoord in de tekst.'

In de daarop volgende les heb ik het met de klas gehad over leesgedrag, leesstrategieën, opvattingen over het onderwijs in tekstbegrip en de toetsing daarvan. Opvallend was dat sommige leerlingen zeiden bij een tekstverklaring soms niet eens de tekst te lezen, maar vanuit de vragen bij de tekst te werken en dan de bijbehorende passages of alinea te bestuderen. Het kwam meer dan eens voor dat ze achteraf maar nauwelijks wisten waar de betreffende tekst nu precies over ging. Ik greep deze les aan om het begrip reflectie te introduceren en koppelde dit aan de manier waarop ze in deze lessen met de tekst waren omgegaan. De leerlingen hadden zich in de eerste les beziggehouden met taalgebruik (het lezen van een tekst) en de reflectie daarop (zaken aangestreept, besproken en gewaardeerd). Bij de reflectie waren ze hoofdzakelijk uitgegaan van de betekenis die de tekst voor hen had. In de tweede les was er geen of nauwelijks sprake van reflectie: verwoording en waardering werden gereduceerd tot het aankruisen van een antwoord dat door een anonieme instantie was opgesteld. Een van de leerlingen gaf in zijn logboek deze treffende beschrijving van zijn leesgedrag:

'De eerste keer las ik *kritisch* (wat vind ik goed en wat niet?).  
De tweede keer las ik *geconcentreerd* (wat is goed en wat niet?).'

Zo er in de tweede les al sprake was van reflectie, is het belangrijk te constateren waarop die betrekking had. De opmerkingen van leerlingen en het citaat hierboven geven aan dat het hierbij niet zozeer ging om de betekenis van de tekst (waar gaat hij over en wat zegt hij je?), maar om de tekst als betekenisdrager, be-teken-aar (hoe zit die tekst in elkaar?). Leerlingen die gewend zijn om op deze manier met teksten om te gaan, hebben er moeite mee te accepteren en in te zien dat je kunt leren door 'gewoon teksten te lezen en erover te lullen'.

In de eerste les hadden twee groepen zich zoals gezegd gebogen over de vraag hoe ze de tekst gelezen hadden. Drie groepen hadden naar aanleiding van de tekst gesproken over hun eigen ervaringen en over opvoeding in het algemeen. Ze hadden daarbij interessante vragen opgeworpen (waarom nemen ouders eigenlijk kinderen?). Zelf vonden deze leerlingen dat ze *afgedwaald* waren, een term die impliceerde dat dat eigenlijk niet mocht. Ze hadden 'bij de tekst moeten blijven'. De andere groepen hadden zich meer beziggehouden met de tekst als betekenisdrager en zich afgevraagd welke eigenschappen deze tekst als betekenaar zo saai maakte. In de loop van de lessenreeks zou het zogenaamde afdwalen nog vaker aan de orde komen.<sup>2</sup>

Over een onderwerp als opvoeding is ontzettend veel materiaal te vinden. De criteria voor de selectie van teksten waren voor deze projectlessen niet wezenlijk anders dan die men in het algemeen dient te hanteren. Uitgangspunt dient niet in eerste instantie te zijn, dat men er aardige vragen bij kan bedenken. Als de teksten intrinsiek interessant zijn bieden ze zowel voor de leraar als voor de leerling aanknopingspunten om er wat mee te doen. Opvallend is dat leerlingen eerder over de lengte van teksten klagen dan over de moeilijkheidsgraad. Ze kunnen eerder drie verschillende teksten aan dan één tekst die net zo lang is als die drie teksten. De leerlingen moeten de teksten op hun gemak kunnen lezen, zodat ze aantekeningen kunnen maken en alvast de eerste reacties kunnen uitwisselen. Diversiteit in aanbod is natuurlijk ook aan te bevelen: afwisse-

lend korte en lange teksten, verschillende tekstsoorten, voorlezen en zelf lezen, teksten die ze mogen houden (makkelijk om aantekeningen in te maken) en teksten die ze zelf meenemen.

'Alle teksten gingen over onderwerpen die aan elkaar verwant waren en ik vond ze geschikt voor een project (...). De teksten waarin herkenbare voorbeelden voorkwamen, vond ik het leukste om te lezen, want dan kon je veel over je eigen ervaringen op allerlei gebieden vertellen.'

'De teksten zijn gemakkelijk te lezen omdat er veel kinderen aan het woord worden gelaten. Zij geven opvallende en simpele voorbeelden waarvan je veel leert en onthoudt.'

'Het waren over het algemeen wel goede teksten, maar sommige waren wat overdreven en onrealistisch.'

### De verwerkingsopdrachten

Opdrachten en vragen zijn in het onderwijs gemeengoed. Een van de redenen waarom er nauwelijks secties Nederlands zijn die zonder schoolboeken werken is, dat die boeken, behalve vol teksten, ook vol vragen en opdrachten staan. Leraren en leerlingen voelen zich onveilig zonder. Natuurlijk hebben vragen en opdrachten hun waarde. Ze kunnen stimuleren tot nadenken en analyse, ze kunnen je op weg helpen duidelijk te maken wat je bedoelt, ze kunnen je uitnodigen iets van jezelf te laten zien of ze kunnen gewoon leuk zijn om te maken of te doen. Vaak zijn vragen en opdrachten echter bedoeld om je aan het werk te houden, om na te gaan wat je wel of niet weet en kunt. In onderwijs dat reflectie wil bevorderen kunnen we vragen en opdrachten alleen maar gebruiken als stimuli om het opmerken en nadenken te verbreden en te richten.

In de projectlessen kregen de leerlingen verwerkingsopdrachten die moesten leiden tot *verwerkingen* (in het onderzoek werd de term *tussenmaterialisatie* gehanteerd — hoewel de term precies aangeeft waar het om gaat, is hij niet erg publieksvriendelijk en kies ik hier voor een wat handzamer term). Deze verwerkingen moesten op hun beurt de aanleiding vormen voor een gesprek over de gelezen tekst. Ik geef twee voorbeelden.

De leerlingen hadden een tekst gelezen van de achttiende-eeuwse pedagoog Sulzer waarin deze opvoeders effectieve middelen aan de

hand doet om gehoorzame kinderen te kweken. De verwerkingsopdracht bestond uit het maken van een toneelscène waarin zich zoiets afspeelde als in de tekst werd aanbevolen of waarin juist sprake was van het volstreckte tegendeel. Die scène nu was de verwerking. Na het opvoeren van de scène vond een gesprek plaats waarin niet alleen de scène als zodanig werd geëvalueerd, maar vooral ook de relatie van de scène tot de gelezen tekst.

In een andere les hadden de leerlingen een brief van een 14-jarig meisje aan de rubriek 'Achterwerk' in de *VPRO-gids* gelezen. In die brief schetst het meisje aangrijpend de problemen waarmee ze zit. De verwerkingsopdracht bestond daarin dat de leerlingen een brief schreven die als persoonlijke reactie aan dat meisje gericht kon zijn. In groepen werden de brieven van elkaars commentaar voorzien. Hoofdcriterium voor het commentaar moest zijn: wat zou het meisje aan deze brief hebben? Daarnaast werd ook gelet op de vorm en het taalgebruik. Op grond van het commentaar konden de leerlingen eventueel een definitieve versie schrijven. Deze werd door mij beoordeeld.

In beide gevallen hadden we ook direct over de teksten kunnen spreken. In veel andere gevallen is dat ook gebeurd. De verwerkingen hebben echter enige voordelen. In de eerste plaats is er sprake van afwisseling: elke les over een gelezen tekst praten wordt wat een-tonig. De leerlingen krijgen de gelegenheid de tekst, behalve in gesprekken, ook door middel van andere talige activiteiten te beschouwen en te interpreteren. De verwerking is geen doel in zich, maar in de eerste plaats aanleiding tot reflectie. De bespreking van de toneelscènes en de door de leerlingen geschreven brieven vond dan ook in eerste instantie plaats in het licht van de gelezen tekst. Hoe hadden de leerlingen de tekst blijkens de verwerking gelezen, wat had hen daarin getroffen? Uiteraard is er al sprake van reflectie als de leerlingen de tekst lezen en met de verwerkingsopdrachten bezig zijn. Ze merken dingen op, maken keuzes, praten er met elkaar over en doen er iets mee. Juist in een nabespreking van de verwerking komt dit aan de orde. In de nabespreking vindt dus reflectie op meerdere niveaus plaats. Er wordt gereflecteerd op de gelezen tekst, de manier waarop de leerlingen ermee zijn omgegaan en wat ze ermee gedaan hebben. Behalve dat de verwerkingsopdrach-

ten en verwerkingen de reflectie van leerlingen bewerkstelligen, zijn ze als het ware ook een blijkgevende grootheid van het reflecteren. In de nabespreking van de verwerkingen reflecteren de leerlingen niet alleen op de gelezen tekst, maar ook op hun eigen reflectie.

Dat neemt niet weg dat er bij de verwerkingen prestaties worden geleverd die als zodanig worden besproken en beoordeeld. Dat gebeurde in bovengenoemde voorbeelden ook. Hoe zat de scène in elkaar? Wat schortte er aan de presentatie? Had de brief niet een betere alinea-indeling verdiend? Zou het meisje wel begrepen hebben wat je bedoelde? De leerlingen waren geneigd in de bespreking van de verwerkingen vooral op dit niveau te werk te gaan. Zij waren begrijpelijk genoeg in eerste instantie geïnteresseerd in de verwerking als zodanig, omdat het een produkt van hun inspanning was.

De lessenreeks laat zien dat de leerlingen niet steeds met open vragen of opdrachten te maken kregen; instructie, gerichte opdrachten en gesloten vragen zijn niet wezenlijk in strijd met reflectiebevorderend onderwijs, mits ze het eigen denken en het verwoorden van leerlingen garanderen.

Gaandeweg het project merkte ik overigens dat leerlingen steeds vrijer met de vragen en opdrachten omgingen. Toen hen eenmaal duidelijk was waar die toe dienden, werden ze in sommige gevallen gauw afgehandeld of zelfs terzijde geschoven als men meende 'op eigen houtje' te kunnen reflecteren. Sommige groepen waren minder zeker van hun zaak en bleven de vragen en opdrachten als handig middel en opstapje voor reflectie zien.

Opvallend was dat leerlingen het zich gauw eigen hadden gemaakt passages in teksten te onderstrepen en reacties te noteren. Iets meer moeite hadden ze met het bijhouden van het logboek. Het was de bedoeling dat elke leerling aan het eind van iedere les of eventueel bij wijze van huiswerk thuis opschreef wat voor hem of haar de belangrijkste leerervaringen waren geweest, wat daarvan geleerd was, welke waarde daaraan werd toegekend en hoe hij of zij in toekomstige, vergelijkbare situaties dacht om te gaan met het geleerde. Ik heb hen met name gewezen op het persoonlijke aspect van hun logboek. Van belang was niet zozeer *waarover* we het in de les gehad hadden, maar *wat* een ieder *persoonlijk* had geleerd.

De leerlingen vonden het een opgave om over elke les iets te schrijven wat verder en dieper ging dan een globaal verslag van de werkzaamheden. Vaak werd het bijhouden van het logboek uitgesteld omdat de lessen veelal tot het eind met gesprekken werden gevuld. Uitsstel betekent afstand en dus een mindere mate van betrokkenheid. Als er dan ook nog meer wordt verlangd dan een verslag van het gebeurde, wordt het steeds moeilijker het logboek plichtsgetrouw bij te houden. Van tijd tot tijd nam ik de logboeken in en voorzag ze van commentaar. Door te wijzen op leerervaringen die ik als observator wel geconstateerd had, maar die als zodanig niet of ondergewaardeerd in de logboeken terugkwamen, kregen leerlingen wat meer vat op het logboek. Ik probeerde op den duur toch in de lessen zelf tijd vrij te maken voor het bijwerken van het logboek, zodat ik een en ander kon begeleiden. Leerlingen hebben er een hekel aan dingen 'dubbel te doen'. Je hebt iets gedaan en misschien wat geleerd. Dat is in de les besproken en nu moet je het ook nog eens opschrijven. Bovendien is het moeilijk steeds ongeveer dezelfde dingen op te schrijven, want veel ervaringen komen steeds weer terug. Ik herinner me een les waarin dit punt ter sprake kwam. Een van de leerlingen wees er toen op dat het schrijven in een dagboek vaak ook neerkomt op eindeloze herhalingen, maar dat daar blijkbaar geen weerstand tegen bestaat. Die opmerking was heel aardig: je kon het logboek als een soort 'leerdagboek' beschouwen. Je beschreef erin wat er was gebeurd en wat je daarvan vond of wat dat voor je betekende. De term 'leerdagboek' gaf een opening naar het persoonlijke aspect van het logboek. Elke leerling had een eigen map. Daarin werden de teksten opgenomen, de aantekeningen, de uitgewerkte opdrachten en commentaren. Samen met het daarin opgenomen logboek vervulde deze map de rol van een persoonlijk leerboek, een schoolboek in permanente staat van wording. De leerlingen koesterden hem ook als zodanig: ze gingen er steeds netter in werken en namen er alles in op wat maar met deze projectlessen had te maken (kladjes, katebelletjes, invallen, instructiestencils, etc.). Na het project hadden enkele studenten de mappen nodig voor hun onderzoek. Opvallend was dat enkele leerlingen hun map maar node afstonden. De citaten die ik hieronder geef en die elders

in dit artikel zijn opgenomen komen uit de logboeken en leerverslagen van leerlingen. Ze geven enigszins een beeld van de zienswijze van leerlingen op de door mij besproken aspecten.

'Als ik nu een tekst zou krijgen, dan zou ik de dingen die voor mijn gevoel belangrijk zijn, aanstrepen. Vaak begrijp ik de tekst beter als er uitgebreid over gepraat is.'

'Doordat ik de dingen onderstreepte die ik belangrijk vond, wist ik beter wat te zeggen in de discussie. Je hebt dan een paar richtlijnen en je vindt het gesprek ook interessant omdat het gaat over dingen die jezelf als belangrijk hebt onderstreept.'

'Het onderstrepen van dingen in de tekst had ik nog nooit eerder gedaan, zodat ik er in het begin wat moeite mee had. Na een paar keer was ik er aan gewend en ging het automatisch. Door het onderstrepen in de tekst lees je veel aandachtiger. Ik denk dat dat het belangrijkste is wat ik geleerd heb.'

'De opdrachten, vooral de vragen en het lezen van teksten, begonnen aan het einde van het project te vervelen. Het werd eentonig. Alleen de schrijfopdrachten waren niet eentonig.'

'De opdrachten hielpen ons vaak erg goed op weg. Er kon op deze manier erg makkelijk gepraat worden.'

'De opdrachten waren erg moeilijk. Van binnen wist ik het antwoord wel, maar ik wist niet hoe ik dat moest zeggen en wat voor soort antwoord er van me verwacht werd. Later begreep ik de bedoeling beter.'

'Door de opdrachten kwam een heleboel bij me los. Als ik een antwoord had opgeschreven, dan kwamen er een heleboel ideeën in me op die ik dan weer kon opschrijven.'

'De leukste opdrachten waren die waarover je kon praten.'

'Ik vind dat je de gesprekken beter vrij kunt houden in plaats van twee of drie vragen te geven. In ons groepje waren we over de vragen zo uitgepraat en dan gingen we met onze eigen punten verder.'

'De opdrachten waren om te helpen bij het reflecteren. Zo moest je er wel over nadenken. De antwoorden kon je dan mooi gebruiken om over te praten in de groep.'

'Meestal begonnen we in de groep met vragen over het onderwerp en praten over dingen die we onderstreept hadden. Heel vaak eindigden we met eigen dingen over het onderwerp.'

'Op een gegeven moment maakten we onze eigen vragen.'

'Dat we een logboek bij moesten houden vond ik best leuk, maar ook heel moeilijk. Ik heb ook niet altijd geschreven, omdat ik het heel moeilijk vind gedachten over zoiets zo onder woorden te brengen, dat ik kan zeggen: Ja, dat is precies wat ik dacht! Als ik dat niet kan zeggen, schrijf ik niks op, omdat ik vind dat dat dan eigenlijk niet van mezelf is.'

## De groepen

Een belangrijk deel van de projectlessen werkten de leerlingen in groepen. Mits groepen goed kunnen samenwerken, kunnen de gesprekken een veelheid van reflecties opleveren. In een klas met een nieuwe samenstelling of een minder hecht en vertrouwelijk samenwerkingsverband, is het goed ten gunste van de sfeer, het vertrouwen en de samenwerking enkele voorwaardenscheppende oefeningen te doen. Het boek van Stanford (1980)<sup>3</sup> biedt daarvoor veel materiaal. Zoals we gezien hebben, is verwoording een cruciaal onderdeel van reflectie. In groepsverband bestaat daartoe, waar het de mondelinge verwoording betreft, alle mogelijkheid. Mijn leerlingen zagen juiste de groepsdiscussies en -gesprekken als het meest waardevolle deel van de projectlessen: dan kon er gepraat worden en kon je meningen vergelijken. In het begin heb ik de groepen willekeurig samengesteld. Hoewel daar geen echt verzet tegen was, bleek na verloop van tijd toch voorkeur te bestaan voor vaste en zelfgekozen groepen. Vertrouwen en trouwdeed speelde daarbij een rol. Men wist precies wat men aan elkaar had, hoe een ieders stijl was, waar men in het gebouw kon zitten, etc. De groepen bestonden uit vier à vijf leerlingen.

'Het werken in groepen heb ik als prettig ervaren. De leerlingen uit de klas zijn elkaar beter leren begrijpen, wat tot gevolg had dat er een betere en leukere sfeer in de klas kwam.'

'... gingen we in groepjes zitten en onze meningen aan elkaar uitwisselen. Ik vond deze werkwijze erg prettig, omdat je niet individueel moest werken, maar met meerdere personen, waardoor je volgens mij meer leert.'

'De meeste teksten moesten we in groepen behandelen. In één groep kon ik niet zo goed praten, in de andere groep wel. De mensen waarmee ik in een groep zat moest ik voor 100% vertrouwen, anders

zei ik niet veel.'

'Je moest samen met een groepje jezelf discipline opleggen en daar leer je toch wel van. De gesprekken zijn opener en vertrouwelijker. Het grote nadeel is, dat wanneer het project te lang duurt, er niet meer actief en geconcentreerd gewerkt wordt. Er ontstaat dan al gauw het theekransje-effect.'

'Het goeie van de vorming van groepjes vond ik, dat je ze zelf mocht kiezen. In ons groepje draaide het gesprek meestal uit op eigen ervaringen en problemen. Dat was vast niet gebeurd als je in een gedwongen groepje had gezeten.'

## De rol van de leraar

Hoe kan een leraar nu in zijn lessen reflectie bij leerlingen bewerkstelligen en bevorderen? Bij de beschrijving van de projectlessen is een en ander al ter sprake gekomen. Hier wil ik, uitgaande van mijn eigen ervaringen, wat algemener ingaan op de rol van de leraar en de zaken waarvoor hij zich geplaatst kan zien. Ik denk dat een leraar die zijn leerlingen wil laten reflecteren in de eerste plaats moet zorgen dat hij een situatie schept waarin het *eigen* denken van leerlingen mogelijk is, bevordert wordt en verwoord kan worden. Leerlingen moeten de tijd en de rust hebben *zelf* dingen op te merken, vragen te stellen, na te denken. Datgene wat hun aangeboden wordt, moet prikkelend genoeg zijn om reflecties te ontlokken en te toetsen aan die van medeleerlingen. Leerlingen moeten in de gelegenheid gesteld en uitgenodigd worden met elkaar in gesprek te gaan en hun bevindingen mondeling en schriftelijk onder woorden te brengen. Ik heb tijdens dit project gemerkt dat een factor als *tijd* een wezenlijke rol speelt bij onderwijs waarin reflectie centraal staat. Het kost de leraar veel tijd dát materiaal uit te zoeken waarvan hij kan aannemen dat het leerlingen motiveert te lezen, na te denken, te spreken of te schrijven. Datzelfde geldt voor de verwerkingsopdrachten: Kunnen leerlingen ermee uit de voeten? In hoeverre zijn ze geschikt als aanleiding tot reflectie? Hoe laten ze zich nabespreken? Het kost tijd de mappen en logboeken door te lezen en te becommentariëren, vooral omdat het niet om het nakijken van de goede antwoorden gaat, maar om het reageren op en stimuleren van leren.

(Leren) reflecteren kost de leerlingen ook tijd. Zij moeten eraan wennen zelfstandig te wer-

ken, ze hebben veel tijd nodig de teksten te lezen, gesprekken te voeren en de zaken die hun van belang lijken uit te diepen. Ze hebben tijd nodig zich deze manier van leren eigen te maken. Ik kom daar in de volgende paragraaf nog op terug.

Uit het voorgaande moge blijken dat je als leraar in reflectiebevorderend onderwijs niet alleen veel moet doen, maar ook het een en ander moet nalaten. Ik merkte dat er behalve op mijn energie ook een beroep werd gedaan op mijn geduld en inschattingsvermogen. Als leerlingen bij mij in groepen werkten, zaten die groepen veelal op verschillende lokaties in de school. Voor de begeleiding pendelde ik steeds van de ene naar de andere groep. Leerlingen die in groepen werken lijken maar langzaam op gang te komen. De leraar heeft het liefst dat ze meteen ter zake komen. Zelf heb ik nog nooit een vergadering van leraren meegemaakt die niet voorafgegaan werd door een sociaal kwartiertje. Het is bovendien maar de vraag in hoeverre het op gang komen toch niet op enigerlei wijze stofgericht is. Ik herinner me een bespreking van een tekst over straffen. Toen ik bij de groep kwam zitten, was er een gesprek gaande over het discobezoek van het afgelopen weekend. Na enige tijd kwam de aanleiding tot deze uitwisseling van ervaringen weer ter sprake: te laat thuiskomen en de daaraan verbonden sancties van ouders. Het is de vraag in hoeverre een maning mijnerzijds 'aan het werk te gaan' op zijn plaats was geweest en de reflectie van leerlingen had bevorderd. Het kan overigens nodig zijn leerlingen eerst vertrouwd te maken met het werken in groepen. Voor het reflecteren is het vooral van belang dat leerlingen zich in een groep niet gemerd voelen datgene naar voren te brengen wat hun van belang lijkt en waardoor ze geraakt zijn. Eerder noemde ik het uitstekende boek van Stanford. Daarin komen logisch opgebouwd allerlei aspecten van het werken in groepen aan de orde en wordt een grote hoeveelheid oefeningen gepresenteerd. Leerlingen stellen mijns inziens een te grote terughoudendheid niet op prijs. Ze willen graag zelfstandig werken, maar hebben ook behoefte aan betrokkenheid en sanctionering van hun bezigheden. In dit verband wil ik erop wijzen hoeveel waarde de leerlingen hechten aan mijn uitvoerige commentaar op hun logboeken. In het begin van het project werd er meer een beroep op me gedaan dan later. Ook de aard

van het beroep was anders. Eerst ging het vooral over de gang van zaken ('We moeten dus gewoon praten over wat we van dat interview vinden?') 'Ik merk dat ik in een groep altijd zoveel aan het woord ben. Kan ik dat ook als leerervaring opschrijven?'). Later hadden de leerlingen minder en andersoortige vragen ('Heeft die man ook jeugdboeken geschreven?' 'Wat vind je nu zelf van die tekst?' 'Zijn dit eigenlijk wel alinea's?').

Ik heb me er, zeker in het begin van het project, van weerhouden theoretische uiteenzettingen over reflectie te geven. Leerlingen zijn zeer wel in staat te reflecteren en wie er oog voor heeft, zal merken dat reflecties soms zeer frequent in gesprekken van leerlingen voorkomen. Ik heb steeds geprobeerd leerlingen op hun eigen reflecties attent te maken en hun inzicht te verschaffen in hun leren. Daarmee kom ik bij het laatste gedeelte van dit artikel.

### Het leren van de leerling

In dit gedeelte wil ik me beperken tot een enkel aspect van het leren van de leerlingen en hun waardering daarvan. Ik neem daarvoor de leerverslagen van de leerlingen als uitgangspunt. Daarin komt een element steeds weer naar voren: de onzekerheid over de waarde van hun leren:

'In het algemeen heb ik niet veel geleerd, want over de onderwerpen die we hebben behandeld, heb ik een duidelijke mening, een eigen invulling en manier van handelen. Dus als ik lees, reageer ik direct. Ik ga me zelfs ergeren aan wat er in een tekst staat. Ik heb ook altijd de neiging direct mijn mening te zeggen. Ik krijg hiervoor ook vaak de kans omdat, als we reflecteren in een groepje, mijn groepsleden vaak hun mening niet gevormd hebben en dan de tijd nemen. Als ik direct niet wat zeg, denken ze vaak: Annemiek zegt wel wat en doen dan geen moeite meer.'

Ik heb dus het meeste geleerd van hoe ik reflecteer, want nu ga je nadenken en sta je bij dingen stil. Je krijgt bijvoorbeeld in de gaten dat je anderen soms geen kans geeft te reflecteren. Conclusie: ik heb geen nieuwe feiten en dingen geleerd van de teksten, maar ik heb geleerd van de reactie van mijn groepsleden en van mezelf.'

Ik citeer hier wat uitvoeriger, omdat ik dit stukje heel verhelderend vind. In de eerste plaats laat het zien hoe belangrijk een schriftelijke verwoording is. Al schrijvend vormt het meisje zich een beeld (conceptualisatie) dat

uiteindelijk afwijkt van datgene waarmee ze begon. Ze vond dat ze niet veel geleerd had. Dat blijkt achteraf nogal mee te vallen. In de conclusie formuleert ze dan het onderscheid tussen twee manieren van leren. Dit laatste is de tweede reden waarom ik dit stukje opneem. Het is exemplarisch voor de waarde die veel leerlingen toekennen aan bepaalde leerervaringen. In veel leerverslagen en logboeken werd uitvoerig ingegaan op het feit dat men zoveel nieuwe inzichten over opvoeding had opgedaan, dat men had geleerd over de eigen attitude en die van anderen, etc. Vaak gingen die beschrijvingen van leerervaringen gepaard met de verontschuldiging dat het waarschijnlijk niet om het soort leren ging dat belangrijk was. 'Ter geruststelling' probeerden leerlingen dan ook nog wat andere (beterel?) leerervaringen uit de pen te krijgen: 'Ik weet nu beter hoe teksten in elkaar zitten.' 'Ik lees een tekst nu aandachtiger.' Klaarblijkelijk hebben leerlingen er moeite mee dingen die ze aan en van zichzelf leren als leren te waarderen. Kennis en vaardigheden zijn herkenbaarder. Bij de bespreking van de leerverslagen heb ik hier uitvoerig bij stilgestaan. Ook eerder was dit al ter sprake gekomen en had ik in mijn commentaar in de logboeken op deze onderwaardering gewezen. Blijkbaar drukken kennis en vaardigheden zozeer op het onderwijs, dat leerlingen zich enigszins onveilig voelen als deze elementen niet duidelijk aanwezig zijn. Toch kwam ik in de leerverslagen juist op dit punt heel positieve uitingen tegen. Het volgende citaat heeft mijns inziens haarfijn weer waar het bij reflectie onder meer om gaat.

'Ik denk dat je lezen en discussiëren niet kunt leren, maar je kunt er wel van leren.'

Uit de leerverslagen komt naar voren dat de leerlingen veel tijd nodig hebben gehad om te ontdekken wat reflectie nu eigenlijk inhield. Anderen waren tevreden met een vage notie die ze van reflectie hadden of vonden het alleen maar moeilijk een en ander onder woorden te brengen.

'Het is me nog steeds niet helemaal duidelijk wat reflectie is. Die onduidelijkheid was overigens helemaal niet storend. Ik denk dat als ik het allemaal begrepen had, er niet veel aan was geweest. Dan werd het veel te ingewikkeld.'

'Ik vind reflecteren eigenlijk heel moeilijk. Misschien klinkt dat een beetje raar, omdat reflecteren — als ik

het goed begrijp — iets is wat je automatisch doet (...) ik denk dat ik niet precies begrijp wat iemand die reflecteert nu precies doet.'

'Als ik nu een tekst lees en een mening heb, denk ik wel eens: hé, dat is een reflectie. Maar als ik het zou moeten opschrijven ga ik er van alles bij denken en dan vind ik het moeilijk te reflecteren.'

## Noten

- 1 Damsma, H., J. Griffioen e.a. *Taalbeschouwing als reflectiviteit. Eerste verslag van het onderzoeksproject reflectiviteit* Enschede, SLO, 1985 [Studies in leerplanontwikkeling deel 4]. Hierin doen de onderzoekers verslag van een project dat op twee scholen werd uitgevoerd. Doel van het project was na te gaan of leerlingen kunnen reflecteren en of ze dat van hun leraren kunnen leren. Uitgangspunt was de reflectie van leerlingen op het eigen taalgebruik en dat van anderen. Reflectiviteit wordt daarmee ook geprofileerd als taalbeschouwing, een alternatief voor traditionelere vormen van taalbeschouwingsonderwijs. In het verslag beschrijven twee leraren die in het onderzoek participeerden, hun ervaringen met het onderwijs waarin reflectie een belangrijke rol speelt.
- 2 Een overzicht van de overige lessen:  
 Les 4: Lezen van Jan Brokken 'Gesprek met Guus Kuijer' (HP 40, 4-10-80). Vragen:  
 Wat zijn de bezwaren van Kuijer tegen de gangbare opvoeding?  
 Welk alternatief biedt hij aan?  
 Wat vind je daarvan?  
 Les 5: Bespreking van de bevindingen in groepen.  
 Les 6: Voorlezen van fragmenten uit Guus Kuijer *Hoe Mieke Mom haar maffe moeder vond*. Vragen:  
 In hoeverre vind je de ideeën van Kuijer terug in deze fragmenten?  
 Wat vind je zelf van dit verhaal?  
 Zou je dit verhaal aan je broertje of zusje van 8 jaar laten lezen?  
 Lezen van enkele juryrapporten (van kinderen en van volwassenen) over jeugdboeken. Vragen:  
 Welke verschillen zie je tussen de verschillende jury's?  
 Wat vind jij een goed jeugdboek?  
 Bespreking van de vragen in groepen.  
 Les 7: Lezen van twee artikelen over kinderen en tv. Opdracht:  
 Formuleer een conclusie of stelling naar aanleiding van deze teksten.  
 Les 8: Bespreking van de stellingen/conclusies in groepen.  
 Les 9: De leraar geeft een beschouwing over het werk van Peter van Straaten. De leerlingen bekijken verschillende cartoons, interpreteren ze en



gaan na in hoeverre ze met opvoeding hebben te maken. Opdracht:

Schrijf een verhaal of beschouwing waarbij een door jou uitgekozen cartoon een passende illustratie is.

Het verhaal wordt thuis geschreven.

Les 10: In groepen leest men elkaars verhaal en geeft volgens door de leraar opgegeven criteria commentaar. Lezers en schrijvers bespreken de verhalen en de commentaren. Thuis kunnen de leerlingen eventueel een herziene versie van het verhaal schrijven. De leraar beoordeelt de verhalen en geeft een cijfer.

Les 11: De leerlingen krijgen hun verhaal met commentaar en cijfer terug. Lezen van een fragment uit Alice Miller *In den beginne was er opvoeding*. Bespreking van de leeservaringen in groepen.

Les 12: Opdracht:

Bereid met de groep een sketch voor naar aanleiding van de tekst die je de vorige keer hebt gelezen en waarin zich een opvoedingssituatie afspeelt zoals in dat fragment wordt aanbevolen of waarin juist het volstrekte tegendeel het geval is.

Les 13: Opvoering van de sketches. Bespreking (klassikaal) van de opvoeringen.

Les 14: Lezen van enkele teksten uit VN 'De blauwgeruite kiel' (onder meer interviews met Hans Dorrestijn en de vertrouwensarts Sybesma, artikelen over incest, kindermishandeling en de kindertelefoon). Opdracht:

Onderstreep passages die je belangwekkend vindt. Noteer incidenten die je om de een of andere reden aanspreken.

Les 15: Bespreking van de teksten en de reacties in groepen.

Les 16: Voorlezen van fragmenten uit het werk van Dorrestijn en Hofman. De fragmenten hebben straf als onderwerp.

Les 17: Discussie in aquariumopstelling met als thema 'Mogen ouders straffen?'. Nabespreking van de discussie.

Les 18: Lezen van enkele tijdschriftartikelen over stiefouders en stiefkinderen. Bespreking van de eerste reacties.

Les 19: Discussie in aquariumopstelling met als uitgangspunt de volgende uitspraken:

De kinderen zijn altijd de dupe.

We zijn voor de kinderen bij elkaar gebleven.

Les 20: Lezen van een fragment van Guus Kuijer *Het geminachte kind*, een fragment uit Van Eijk *Ik zeg maar zo* en een fragment uit *Het rode boekje voor scholieren*.

Les 21: Uiteenzetting van de leraar over openlijke en gecamoufleerde minachting. Opdracht: Lijst van zowel openlijke als gecamoufleerde minachtende opmerkingen maken.

Lijst van autoritaire en democratische opvoedkundige opmerkingen maken.

Les 22: Strips van *Jan, Jans en de kinderen* screenen op de in de vorige les behandelde opmerkingen.

Les 23: Lezen van een brief van een 14-jarig meisje aan 'Achterwerk' (*VPRO-gids*). Uiteenzetting van de leraar over het schrijven van een brief. Huiswerk: Schrijf een brief aan het meisje van 14.

Les 24: Bespreking van de brieven in groepen volgens de procedure in les 10. Eigen reacties vergelijken met een selectie uit de reacties die de redactie van 'Achterwerk' op de brief van het 14-jarig meisje kreeg. Huiswerk: Het schrijven van een definitieve versie van de brief. De leraar beoordeelt de brieven en geeft een cijfer.

Les 25: De leerlingen krijgen hun brief met commentaar en cijfer terug. Lezen van twee artikelen over de opvoeding van homoseksuele kinderen.

Les 26: Bespreking van de teksten in groepen met de volgende vragen:

Vind je dat er inderdaad sprake is van een opvoedingsprobleem?

Welke adviezen die in de teksten worden gegeven vind je het beste?

Les 26: Voorlezen van Kees van Kooten 'Van de Hoge' uit *Koot graaft zich autobio*. Lezen van een tekst over faalangst. Huiswerk: Beschrijf een eigen ervaring met faalangst.

Les 27: Een kringgesprek over faalangst.

Les 28: Voorbereiding op het leerverslag. Huiswerk: Het schrijven van een leerverslag.

Les 29: De bespreking van de leerverslagen. Algemene evaluatie (ook die van de leraar!).

3 Stanford, J. *Groepswork in het onderwijs. Een gids voor docenten, gebaseerd op ervaringen in de klas* (ed. J.J. Bade & J. Molter) Nijkerk 1980.