

Reflectie in het daltononderwijs

*Geschiedenis, praktijk en
onderzoek*

René Berends & Patrick Sins
(red)

4 Terugkijken om vooruit te komen: Daltonleraren als reflectieve professionals

Joseph Kessels

Hoogleraar opleidingskundig leiderschap aan het Welten Instituut van de Open Universiteit en hoogleraar Human Resource Development aan de Universiteit Twente

Inleiding

Reflectie in het domein van opleiden, leren en ontwikkelen krijgt steeds meer belangstelling. Het verschijnen van dit boek over reflectie in het daltononderwijs is er een mooi voorbeeld van. Het biedt een gerichte blik op hoe kenmerkend reflectie is voor het daltonplan.⁴⁰⁷ Uit het rijke literatuuroverzicht en de onderzoeksresultaten op het gebied van reflectie⁴⁰⁸ is echter geen eenduidig beeld af te leiden wat de beste benadering voor reflectie is en wat precies de opbrengsten zijn. Ook de wijze waarop de daltonleraren in Nederland over reflectie denken en er in hun dagelijkse schoolpraktijk vorm aan geven, levert een gevarieerd beeld op.⁴⁰⁹

Het daltonplan is niet de enige onderwijsbenadering waarin reflectie een centrale rol speelt. Ook de Ignatiaanse pedagogiek, die kenmerkend is voor het onderwijs in de Jezuïetenscholen, bestaat in de kern uit de cyclus van het persoonlijke ervaren, de reflectie daarop en het nemen van actie voor een vervolg. Dit leerproces heeft niet alleen betrekking op cognitieve zaken, maar ook op affectieve, motorische, sociale en ethische aspecten van de persoonlijke ontwikkeling en het leven.⁴¹⁰

Helen Parkhurst heeft het woord reflectie zelf waarschijnlijk nooit gebruikt, althans in haar publicaties komen we het begrip niet tegen. Het is ook pas in 2012 dat de Nederlandse Dalton Vereniging het concept reflectie als een van de kernwaarden heeft opgenomen. Die aandacht voor reflectie is echter niet geheel nieuw. Reflectie speelde waarschijnlijk gelijk al een belangrijke rol in de vroege onderwijspraktijk van pionier Parkhurst. Zij experimenteerde in haar eerste jaren als lerares voortdurend om de gemengde groep leerlingen in haar kleine school op een betekenisvolle manier te laten leren. Ze zette daarbij - waarschijnlijk ook uit pragmatische overwegingen - de oudere kinderen in

om taken voor de jongere te organiseren. Het samen terugkijken op die leeractiviteiten en het zoeken naar manieren om die te verbeteren is in feite een vorm van reflectie: het bewust willen leren van de eerdere ervaringen. Diezelfde reflectieve grondhouding zien we veel later terug bij haar kringgesprekken met jongeren in haar radioprogramma's.

In deze terugblik op de verschillende bijdragen aan dit boek staan de volgende vragen centraal:

- Hoe kunnen we in onze onderwijspraktijk aan de slag met de inzichten uit dit boek?
- Wat is er in de school nodig om reflectie een belangrijke rol te laten spelen, zowel bij de leerlingen als de leraren?
- Kun je als leraar je leerlingen helpen om te reflecteren, als je het zelf weinig of nooit doet met je collega's?
- Bestaat er zoiets als een reflectief schoolleiderschap, dat reflectie als grondhouding aanmoedigt en koestert?

Reflectie zou je kunnen omschrijven als het ontwikkelen nieuwe bekwaamheden door betekenis te geven aan je ervaringen. Reflectie helpt bij het verkennen van de leerweg. Niet alleen leerlingen reflecteren op hun ervaringen, maar ook de leraren en de schoolleiding. Het is een manier om het onderwijs te verrijken. Dit boek bevat tal van voorbeelden van beoogde opbrengsten van regelmatige reflectie. Reflectie zou leiden tot betere leerresultaten, vooral ook doordat het inzicht levert in de wijze waarop die leerresultaten tot stand komen. De verwachting is dat je daar dan in de toekomst beter en sneller gebruik van kunt maken bij het leren van nieuwe ervaringen. Reflectie is een vorm van terugkijken om vooruit te komen.

Naast de cognitieve verdieping zou reflectie ook een rol spelen bij het beter leren begrijpen welke plaats je zelf inneemt in je leefomgeving. Een beter zicht op jezelf zou ook tot een versterking kunnen leiden van het zelfvertrouwen. Als ik weet hoe ik een lastig vraagstuk kan aanpakken, hoe ik het beste kan handelen in moeilijke situaties met anderen en niet uit het lood geslagen raak als er zich onverwachte situaties voordoen, dan is dat goed voor mijn geloof in mijn eigen bekwaamheid. Iemand met een sterk geloof in eigen kunnen, een goed ontwikkelde self-efficacy,⁴¹¹ doet het in de regel beter, zowel in de leer- als de beroepsloopbaan. Mensen die op een constructieve manier met elkaar leren door middel van regelmatige reflectie op hun werk hebben in de regel meer plezier in het leren, en creëren voor elkaar een prettiger leerklimaat.

Deze mooie vooruitzichten roepen echter ook tal van vragen op:

- Als reflectie zo belangrijk is, waarom krijgt het dan zo weinig aandacht?
- Hoe komt het dat reflecteren zo moeizaam gaat? Veel leerlingen en ook leraren doen het zelfs liever niet.
- Kun je reflectie voorschrijven, sturen, beheersen, controleren en meten?
- Of moeten we elkaar vooral verleiden om nieuwsgierig op onderzoek uit te gaan?
- Wat zijn belangrijke voorwaarden voor reflectie en kunnen we die in het onderwijs wel realiseren?

Ingrediënten die bij reflectie kennelijk een rol spelen zijn: het beleven van betekenisvolle ervaringen, een persoonlijke en emotionele betrokkenheid, de vrijheid voelen om zelf op verkenning uit te gaan om passende kennis te vinden, en mensen in je omgeving hebben die daar belangstellend ondersteuning aan geven. Lukt ons dat allemaal in het onderwijs?

Hoe kunnen we in het onderwijs aan de slag met de inzichten uit dit boek?

De Nederlandse Dalton Vereniging (NDV) heeft in 2012 reflectie als nieuwe kernwaarde toegevoegd aan haar beschrijving van de daltonidentiteit. Volgens de NDV moet het op dalton scholen vanzelfsprekend zijn dat reflectie op het niveau van de leerling, de leraar en de school plaatsvindt. Het gaat dan onder meer om reflectie op het eigen leerproces, het eigen professioneel handelen en de eigen onderwijspraktijk. Sins⁴¹² geeft aan dat volgens de NDV “het doel van reflectie in het daltononderwijs is, het bijdragen aan een ‘verkenning van de leerweg’ om het onderwijs efficiënter in te richten”.

Het is opmerkelijk dat een belangrijke reden om aandacht te besteden aan reflectie een efficiencyoverweging is. Ik kwam dat ook al tegen in de beschrijving van Berends:⁴¹³ “Voor leraren geldt Parkhursts statement dat haar Dalton Plan een ‘efficiency measure’ is. Leraren moeten binnen de omstandigheden op hun school en met hun eigen kinderen een werkwijze zoeken die efficiënt is”.

Efficiënt werken heeft in de regel betrekking op het doelmatig gebruik van de veelal beperkte middelen om de beoogde doelen te bereiken (effectiviteit). Reflectie zou dan een efficiëncymaatregel zijn om sneller en beter, met minder inspanningen hogere onderwijsresultaten te bereiken. Reflectie betreft echter

niet alleen de cognitieve leerresultaten, maar ook attitude aspecten. Het gaat om de cognitieve en affectieve activiteiten waarmee een individu de eigen ervaringen verkennt met het oogmerk om hiervan te leren en daar waarde aan toe te kennen. De opbrengsten van reflectie hebben betrekking op een persoonlijke synthese van betekenissen, de waardering van persoonlijke kennis, de ontwikkeling van een nieuwe attitude en de beslissing om aan een nieuwe activiteit deel te willen gaan nemen. Bij reflectie gaat het zowel cognitieve als affectieve componenten. Het voelt vreemd om het bevorderen van een reflectieve grondhouding te omschrijven als een efficiencymaatregel. Een dergelijk zakelijk-utilitaire omschrijving past niet goed bij het persoonlijke karakter van reflectie.

Ook Helen Parkhursts belangstelling voor de evaluatieve en reflectieve componenten in haar daltonplan kwam immers niet alleen voort uit efficiency overwegingen. Zij moet een diepgevoelde belangstelling hebben gehad voor de ontwikkeling en groei van jonge mensen. De erkenning van de talenten en mogelijkheden waarvoor in de traditionele instructiesituatie met stilzit- en zwijg-onderwijs⁴¹⁴ weinig ruimte is, ligt aan de basis van een pedagogische opvatting die de gedrevenheid voor het daltonplan verklaart. Parkhurst neemt de jongeren serieus, toont oprechte interesse, en is nieuwsgierig naar hun beweegredenen. Tijdens de radiogesprekken in de serie *Growing pains* geeft Parkhurst zelfs jonge delinquenten het gevoel dat ze waardevol zijn en gerespecteerd worden. Integriteit in de gesprekken is voor haar van essentieel belang. Hier zien we een krachtige pedagogische belangstelling die weinig te maken heeft met efficiencymaatregelen. Het is ook deze gedrevenheid die we bij veel daltonleraren herkennen: de belangstelling voor de talenten van kinderen, het vertrouwen in hun mogelijkheden om zelfsturend te kunnen werken, en daarbij een ondersteunende, coachende rol te willen spelen.

Het bewust aan de slag gaan met reflectie heeft alleen maar zin als je wilt aansluiten bij de natuurlijke interesses van de leerlingen, waarbij het kind niet beperkt en gefrustreerd wordt door de regels en voorschriften van het onderwijssysteem. "Het vraagt om een vorm van onderwijs waarbij leerlingen greep krijgen op ervaringen, moeilijkheden leren overwinnen en elkaar leren helpen en waarbij leerlingen niet langer alleen maar leren wat de leraar aan leerstof voorlegt. De school wordt zo een plaats waar voldaan kan worden aan een bepaalde behoefte aan zelfontwikkeling, waarbij het kind gehoord wordt in zijn eigen leerproces".⁴¹⁵

Een belangrijke voorwaarde om serieus werk te kunnen maken van reflectie in het onderwijs is de bewuste keuze van de leraar en de school voor een pedagogische doelstelling, waarin niet de leerstof centraal staat maar de ontwikkelmogelijkheden van de leerling, welke die ook moge zijn.

Wat is er in de school nodig om reflectie een belangrijke rol te laten spelen, zowel bij de leerlingen als de leraren?

Als aan de voorwaarde van de bewuste pedagogische keuze is voldaan, biedt dit boek tal van aanwijzingen hoe reflectie vorm kan krijgen. Berends, Pierik & Sins⁴¹⁶ vinden in hun inventarisatie tal van gevarieerde vormen waarin reflectie een belangrijke rol speelt. De weektaken kunnen reflectie aanmoedigen door bewust terug te kijken op de afgelegde leerweg, de opbrengsten daarvan en de manier van samenwerken. Het actief deelnemen aan de planning van onderwijsactiviteiten vraagt voortdurend om vragen te beantwoorden zoals waar ik aan wil gaan werken, wat ik daarvan wil leren, hoe ik dat het beste kan aanpakken, wat ik daarvoor nodig heb, wie mij daarbij kan helpen, en wanneer ik het goed doe. Ook de uitnodiging om regelmatig je mening te geven over de gang van zaken en het aangeven hoe je de sfeer ervaart, stimuleert de ontwikkeling van een reflectieve grondhouding, niet alleen met betrekking tot cognitieve zaken maar ook op het affectieve vlak. Diverse scholen werken al met uitnodigingen om zelf verantwoordelijkheid te nemen, en zelf een bijdrage te leveren aan de correctie van het eigen werk en dat van anderen.

Het reflectiemodel van Korthagen⁴¹⁷ biedt een algemene hoofdvorm die bestaat uit de volgende vijf fases: (1) handelen/ ervaren, (2) terugblikken op het handelen, (3) bewustwording van essentiële aspecten, (4) alternatieven ontwikkelen voor de aanpak en daaruit kiezen en (5) uitproberen in nieuwe situaties. Het is een logisch-rationele ordening die op een systematisch wijze nieuwe kennis afleidt uit een eerdere concrete ervaring, met een aanmoediging om die vervolgens weer in een nieuwe context toe te passen. Dewey⁴¹⁸ onderscheidde deze vorm van reflectief leren al van de 'trial and error'-aanpak. Reflectieve activiteiten zijn volgen Dewey gericht op het waarnemen van relaties en het zien van de verbindingen tussen de verschillende delen van een ervaring. Leren van ervaringen is als een kringloop van feedback en feedforward tussen concrete ervaringen en de relaties die iemand daarin waarneemt. Het is een onderscheid dat we later ook benoemen als het verschil tussen oppervlakkig leren en diep leren.⁴¹⁹ Het bevorderen van diep leren veronderstelt het begrijpen van datgene wat je leert en waarom je leert. Je verbindt het aan wat je al weet en je kunt er

in nieuwe situaties gebruik van maken. Het oppervlakkige leren richt zich meer op het van buiten leren en memoriseren.

Tegelijkertijd is zo'n abstracte beschrijving van de vijf fases in het reflectiemodel van Korthagen, van het formele onderscheid tussen trial & error en reflectie, van het oppervlakkig en diep leren ook een verarming, omdat zij de essentiële persoonlijke en affectieve betrokkenheid mist.

Waarom vindt Primo Levi⁴²⁰ een oplossing voor het verfp probleem, terwijl al die andere collega's er achteloos aan voorbijgingen? Hij had een onbedwingbare gedrevenheid om een oplossing te vinden. Hij was zo door het vraagstuk gefascineerd dat hij bestaande informatie opnieuw begon onderzoeken, en daarin dingen zag die voorheen onopgemerkt bleven. Vervolgens kon hij zijn bevindingen combineren met kennis die hij eerder al op soortgelijke wijze had verworven. Dat lukt alleen als je een sterke intrinsieke motivatie hebt om een lastig vraagstuk op te lossen. Het uitvoeren van de vijf fases in het model van Korthagen heeft weinig zin als de motivatie voor het vraagstuk ontbreekt.

Hier komen we bij een aspect van reflectie dat doorgaans in de cognitieve leerprocessen weinig aandacht krijgt: de persoonlijke en affectieve verbinding met het object van reflectie. Diep leren veronderstelt een persoonlijke ervaring, het verbinden van onderdelen van kennis die aan die ervaring gekoppeld zijn en het zoeken naar de betekenis ervan. Het oppervlakkige leren kent die verbinding en betekenisvorming niet. De reflectieve grondhouding wordt geassocieerd met vormen van diep leren.

Al vroeg erkenden Boud, Keogh & Walker⁴²¹ het belang van deze affectieve relatie met reflectie. Zij stellen dat je alleen kunt reflecteren op je eigen ervaringen. Reflectie kan volgens hen ook alleen plaatsvinden in een vrije ruimte, waar de lerende zelf beslist over wat belangrijk voor hem of haar is en wat niet. Deze keuzevrijheid mag niet gehinderd worden door machtsverschillen, ook niet tussen leerling en leraar.

Dit pleidooi voor ruimte, autonomie, keuzevrijheid en zelfsturing keert vaak terug als het om reflectie gaat. Ook op basis van het overzicht van de onderzoeksresultaten dat Sins⁴²² samenstelt, is de conclusie gerechtvaardigd dat reflectie alleen tot leren leidt als leerlingen de gelegenheid krijgen om zelf vorm en inhoud te geven aan dit ontdekkingsproces. Reflectie vindt pas plaats als de leerling zelf de urgentie, relevantie en motivatie voor het herinterpreteren van zijn of haar ervaringen (h)erkent en koppelingen maakt tussen de persoonlijke ervaringen en kennis. De leerling kiest dus zelf, weliswaar met de nodige

ondersteuning van de leraar. Sins⁴²³ concludeert dan ook dat reflectie een autonome attitude van de leerling vergt, waarbij leraren een coachende houding aannemen om het persoonlijke ontdekkingsproces te ondersteunen.

Om in de school reflectie een belangrijke rol te laten spelen, is het op basis van bovenstaande overwegingen van belang dat leerlingen een grote mate van vrijheid beleven om op voor hen relevante ervaringen terug te kijken om daarvan te leren. De leraren kunnen daarbij een belangrijke ondersteuning leveren, mits zij maar geen dwang of richting opleggen en niet voorschrijven waar de reflectie over moet gaan en wat daar de opbrengsten van behoren te zijn. Hoe verhouden deze aanbevelingen zich tot de voorgeschreven eindtermen en de externe kwaliteitscriteria waaraan de overheid en de inspectie het onderwijs toetst?

Deze verkenningen geven voor een deel ook antwoord op de vraag of je reflectie kunt voorschrijven, sturen, beheersen, controleren en meten?

Berends⁴²⁴ beschrijft hoe de eerste school van Helen Parkhurst tegemoetkwam aan een bepaalde behoefte aan zelfontwikkeling, waarbij het kind gehoord werd in zijn eigen leerproces. Parkhurst ontwikkelt al vroeg een vorm van onderwijs die de kenmerken heeft van een democratische leer- en werkgemeenschap, waarin leerlingen worden uitgedaagd om over de uitvoering van hun taken na te denken, te reflecteren, te overleggen en elkaar daarbij te helpen. De oudste leerlingen vervullen de functie van 'assistent-teacher', en helpen de jongeren bij het plannen en het oplossen van de problemen bij de uitvoering van het schoolwerk. Het gevolg is dat leerlingen zich in zo'n omgeving al snel op een verantwoordelijke wijze gaan gedragen ten opzichte van hun werk, zichzelf en anderen. In een dergelijke context leren jongeren te plannen, taken te volbrengen, te evalueren en te reflecteren, zowel alleen als in groepsverband. Deze werkwijze motiveert en levert plezier op in het werken. Er heerst een sfeer van orde en er is een intrinsieke wil om te werken. Parkhurst overlegt periodiek met de oudste leerlingen over het reilen en zeilen in de school en als er problemen ontstaan, worden er samen natuurlijke oplossingen gevonden.

Bij een dergelijke wijze van schoolorganisatie passen de termen voorschrijven, sturen, beheersen, controleren en meten niet. Er is eerder sprake van een overtuiging dat, als je gelooft in de mogelijkheden van zelfsturing en verantwoordelijkheid - ook bij jonge kinderen -, je elkaar vooral kunt verleiden om nieuwsgierig op onderzoek uit te gaan en op grond van die nieuwe ervaringen te leren hoe het verder kan. En dat is wat we reflectie noemen. Op die wijze is een school in de woorden van Parkhurst een levend, sociaal laboratorium

waarin niet de regels centraal staan, maar de nieuwsgierigheid die zo kenmerkend voor leren is.

**Kun je als leraar je leerlingen helpen om te reflecteren,
als je het zelf weinig of nooit doet met je collega's?**

De antwoorden op de eerdere vragen impliceren dat een leraar die reflectie serieus wil nemen al een aantal bewuste pedagogische keuzes heeft gemaakt. De leermogelijkheden van de jongere komen op de eerste plaats en niet de voorgeschreven leerstof. De leraar is begeleider en ondersteuner in het reflectieproces en niet de instructeur en beoordelaar. Er valt weinig voor te schrijven, te sturen, te beheersen, te controleren en te meten. Het begeleiden van reflectie betekent onder andere het creëren van een context en ruimte om te leren, het bieden van ondersteuning en aanmoediging, het luisteren naar de lerende en waar nodig toegang bieden tot hulpbronnen. De leraar moet zelfsturing, autonomie en verantwoordelijkheid van de leerling waarderen, aanmoedigen en op zijn minst kunnen verdragen. Het gaat hier om andere zaken dan het afdwingen van gehoorzaamheid en het conformeren aan regels. Leraren kunnen het reflectieproces ondersteunen door aan te sluiten bij wat voor het reflectieproces van de leerling noodzakelijk, nuttig, evident en relevant is.⁴²⁵ In zijn klassiek geworden boek *Becoming a critically reflective teacher* spreekt Brookfield⁴²⁶ over de noodzaak om als leraar regelmatig de ongemakkelijke confrontatie met jezelf aan te gaan, en dan vooral de eigen onbewuste opvattingen over het leraarschap onderzoeken. In het bijzonder wijst hij ons op hoe we omgaan met de factor macht, die altijd een rol speelt in de relatie leraar en leerling. Verhoeven⁴²⁷ gaat zelfs zover dat hij de kwaliteit van een leraar of coach in hoge mate verbindt aan de kwaliteit van de reflectie van deze professionals op hun eigen werk. Reflecteren is voor hem de eigen ervaringen en de onderliggende keuzes met aandacht onderzoeken en de verkregen inzichten gebruiken voor de verbetering van de kwaliteit van het eigen functioneren. Omdat de leraar niet alleen vakkennis vertegenwoordigt maar ook als persoon een rol speelt in de interactie met leerlingen, zou de reflectie juist ook betrekking moeten hebben op de eigen voorkeuren, patronen, het zelfbeeld, de identiteit en de drijfveren, die de professionele relatie met anderen inkleuren.

Dat lukt waarschijnlijk alleen als de leraar in een werkomgeving verkeert waar collega's en schoolleiding op een gelijksoortige manier met elkaar omgaan. Gundry⁴²⁸ beschrijft hoe reflectie bij voorkeur plaatsvindt in een groep die dezelfde doelen nastreeft. Ieder levert zijn of haar interpretatie van een gezamen-

lijke gebeurtenis. Het onderzoeken en evalueren van ieders bijdrage leidt tot nieuwe ideeën, inzichten en kennis. Op die manier werkt een team niet alleen aan een levendige verbetering van het onderwijs, maar ontwikkelt het ook een collectieve reflectieve grondhouding. Sins⁴²⁹ spoort recent onderzoek op waarin vooral jonge leraren een hoge mate van reflectie vertonen op scholen waar samenwerking met collega's aan de orde van de dag is. Verder betrekken deze scholen hun leraren in de besluitvorming en genieten de professionals een grote mate van experimenteerruimte.

We komen hier ook op een ander terrein van de professionele beroepsbeoefening, dat meer vraagt dan alleen de toepassing van wetenschappelijke kennis. De formele wetenschappen zijn gebouwd op vormen van technisch-instrumentele kennis, die niet altijd geschikt is om de contextspecifieke vraagstukken op te lossen waarvoor de professional zich in de dagelijkse praktijk geplaagd ziet. Die dagelijkse praktijk is vaak onduidelijk, complex, met tal van versturende elementen die het moeilijk maken om met eenduidige evidence-based kennis een bepaald probleem aan te pakken. Hiervoor is een andersoortige, aanvullende expertise nodig die de professional opbouwt op basis van wat Schön⁴³⁰ noemt reflectie-in-actie: een proces van denken tijdens het doen, van improvisatie in het handelen, van continu onderzoeken, uitproberen en bijsturen. Vergelijk ook het moderne gebruik van het begrip reflectie in de informatica, waarbij reflectie - soms ook introspectie genoemd - het proces is waarbij een computerprogramma tijdens de uitvoering (*runtime*) zijn eigen structuur en gedrag kan observeren en soms ook aanpassen. Programmeren via reflectie wordt reflectief programmeren genoemd, en is in feite een informaticatoepassing van reflectie-in-actie.

Voor reflectie-in-actie heeft de professional een zekere mate van discretionaire ruimte nodig; het zelf kunnen beslissen over de aanpak en de uitvoering van een vraagstuk. Dat is waarschijnlijk ook wat we noemen de professionele ruimte van de leraar. In het *Actieplan Leraar 2020 - een krachtig beroep!*⁴³¹ geven de minister en staatssecretaris aan dat leraren meer zeggenschap zouden moeten krijgen over het ontwerp en de uitvoering van het onderwijskundig en kwaliteitsbeleid van de school. Ook op schoolniveau zouden leraren - bijvoorbeeld verenigd in een lerarenberaad - het gesprek moeten voeren over wat kwaliteit van onderwijs is en wat er nodig is om dat te realiseren. Ook de minister brengt de professionele ruimte in verband met de samenwerking met collega's, de reflectie op de praktijk en het vervullen van nieuwe, uitdagende rollen in de school.

Om leerlingen te kunnen begeleiden bij het reflecteren zullen de leraren ook zelf deel moeten uitmaken van een werkgemeenschap van reflecterende professionals. Daarbij horen de gesprekken tussen leraren tijdens en naar aanleiding van bijvoorbeeld de peervisitaties en daltonvisitaties. Berends, Pierik & Sins⁴³² beschrijven hoe op daltonscholen en binnen de vereniging altijd al aandacht is geweest voor vormen van reflectie in het werk zoals bezinning, feedback, (zelf)correctie, leren leren en het leren door ervaring. Ook interscolaire peerreviews, collegiale reviews, de toepassing van de PDCA-cyclus (Plan, Do, Check, Act) en het maken van een quick scan of een sterkte-, zwakteanalyse (SWOT-analyse) bieden mogelijkheden om samen met collega's na te denken over de gezamenlijke ervaringen en hoe daarvan te leren voor mogelijke verbeteringen in de toekomst. Berends, Pierik & Sins⁴³³ geven aan dat op veel daltonscholen de afspraak is gemaakt dat leraren voor zichzelf leerpunten opstellen, op basis waarvan zij in hun praktijk nieuwe ideeën en werkwijzen uitproberen, en waarvan zij de resultaten ook vastleggen. Veel leraren vinden dat zij eigenlijk altijd al veel werk maken van reflectie door regelmatig te evalueren. Daartegenover staat dat er ook leraren zijn die aangeven dat ze (slechts) elke twee weken met hun leerlingen reflecteren. Dat betekent waarschijnlijk dat de reflectieve grondhouding geen onderdeel uitmaakt van hun dagelijkse werkpraktijk, noch van de leerlingen noch van de leraar. Het bevorderen van reflectie in de schoolpraktijk is in feite een zoeken naar een werkwijze die garant staat voor betrokkenheid en participatie, waarbij ieders bijdrage van waarde is.

Bestaat er zoiets als een reflectief schoolleiderschap, dat reflectie als grondhouding aanmoedigt en koestert?

Als een reflectieve grondhouding een vorm van onderwijs is waarbij leerlingen greep krijgen op de eigen ervaringen, moeilijkheden leren overwinnen en elkaar leren helpen, en waarbij leerlingen niet langer alleen maar leren wat de leraar aan leerstof voorlegt,⁴³⁴ dan zou dat ook onverkort op de werkomgeving van leraren van toepassing moeten zijn. Een schoolleider ondersteunt dan leraren bij het beter greep krijgen op de ervaringen met het lesgeven, helpt hen bij het overwinnen van mogelijke moeilijkheden, bevordert dat leraren elkaar helpen, en schrijft niet voor wat anderen allemaal moeten doen. Zolang we het hebben over kinderen en leerlingen zijn dergelijke beschrijvingen krachtige uitingen van pedagogische doelstellingen. Als we ze van toepassing proberen te verklaren op het leiderschap in een werkomgeving krijgen ze de klank van het romantische proza, wat in schril contrast staat met de prestatieafspraken, verantwoordingsplicht en externe kwaliteitscontrole op grond waarvan opdrachtgevers en

bestuurders hun betaalde arbeidskrachten afrekenen.

Schoolleiderschap dat een reflectieve grondhouding bij leraren aanmoedigt en koestert zal daarom een eigen professionele verantwoordelijkheid ontwikkelen als tegenwicht tegen de extern uitgeoefende prestatiedwang. Dit houdt in dat ook de schoolleider duidelijk kiest voor een pedagogische doelstelling waarin de ontwikkeling van jongeren en leraren een centrale plaats heeft.⁴³⁵ De schoolleider neemt vervolgens ook letterlijk de leiding in het gesprek over het belang van reflectie, de verbondenheid van cognitieve en affectieve aspecten, de persoonlijke ervaring als uitgangspunt voor het leren, het veiligstellen van autonomie en zelfsturing, en het versterken van de onderlinge samenwerking in wisselende rollen van collega, coach, volger, expert, ondersteuner en initiatiefnemer. En dit alles niet alleen binnen de school, maar ook in de relaties met belanghebbende partijen daarbuiten. De schoolleider draagt op deze manier ook zelf op een constructieve wijze bij aan het debat over de vormgeving van het onderwijs en de school, en volgt daarbij niet alleen de eisen die de politiek, inspectie en het bestuur van buiten opleggen.⁴³⁶

De schoolleider doet dat alles pas op een overtuigende manier als deze ook zelf kritisch reflecteert op het eigen leiderschap, en daarbij deelneemt aan vormen van collegiale toetsing en samenwerkend leren.

De schoolleider die een reflectieve grondhouding belangrijk vindt, maakt bewust tijd om met leraren te reflecteren op hun specifieke ervaringen.

Als team keren ze terug naar het gebeurde, de details, en nodigen elkaar uit om er over te vertellen. Ze besteden niet alleen aandacht aan de feitelijkheden, maar ook aan gevoelens die daarbij een rol speelden. Zij vermijden het doen van waardeoordelen in dit stadium, omdat zij beseffen dat die een kritische blik op de gebeurtenis kunnen vertroebelen.

Rogers⁴³⁷ noemde het kenmerk van een dergelijke ondersteuning bij het terugkeren naar de oorspronkelijke ervaring de onvoorwaardelijke positieve aandacht (unconditional positive regard). De kracht van reflectie schuilt immers in het ontstaan van nieuwe inzichten tijdens de beschrijving van de oorspronkelijke gebeurtenis. De onvoorwaardelijke positieve aandacht maakt niet alleen het kritische zelfonderzoek mogelijk, het neemt ook de belemmeringen weg om met de nieuwe inzichten aan de slag te gaan in nieuwe situaties.

Kwakman, die in Nederland belangrijk werk verzette op het gebied van de professionalisering van leraren in de dagelijkse werkomgeving, legt een duidelijke

verbinding tussen het leren van leraren en de mogelijkheid tot reflectie: "Professionals leren van alle activiteiten die ze dagelijks uitvoeren, maar zij leren vooral van activiteiten die niet-routinematig zijn en van activiteiten waar een moment van reflectie in zit, en die in interactie met anderen worden uitgevoerd".⁴³⁸

Als we naar de rol van de schoolleider kijken en dan niet alleen naar het bevorderen van een reflectieve grondhouding, dan zien we dat leiders die bijzondere schoolresultaten bereiken ook duidelijk richting geven in een taal die iedereen begrijpt. Zij koesteren hoge verwachtingen ten aanzien van leerlingen en leraren en gaan ook regelmatig na of de school voortgang boekt en de beoogde doelen bereikt. Zij besteden veel aandacht aan de professionalisering van de leraren en van zichzelf, niet alleen door middel van formele opleiding, maar vooral ook door van de dagelijkse werkomgeving een rijke leeromgeving te maken. Zij stellen alles in het werk om het lesgeven en leren te ondersteunen, in plaats van te belasten.⁴³⁹

In het kader van het hoofdthema van deze publicatie kunnen we gevoelig aannemen dat toepassing van elk van de bovenstaande kenmerken van effectief leiderschap op het bevorderen van reflectie niet alleen bij leerlingen maar ook bij leraren in het daltononderwijs vruchten zal afwerpen. Het begint met het maken van een heldere pedagogische keuze, en dan terugkijken op hoe we het doen, om vervolgens vooruit te komen.

Opmerkelijk is dat bij het voorbereiden van deze tekst opvallend veel literatuur over reflectie uit de vorige eeuw terugkeert. De opvattingen van auteurs als Dewey,⁴⁴⁰ Rogers,⁴⁴¹ Gundry,⁴⁴² Schön⁴⁴³ en Brookfield⁴⁴⁴ blijken ook nu nog een bron van inspiratie te zijn bij het zoeken naar de invulling van reflectie in het daltononderwijs. In die zin is deze bijdrage ook een vorm van terugkijken om als professional vooruit te komen.

Geraadpleegde literatuur

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

Berends, R.F. (2014). De reflectieve grondhouding van Parkhurst en haar Dalton Plan. In R.F. Berends & P.H.M. Sins (eds.), *Reflectie in het Daltononderwijs: Geschiedenis, Praktijk en Onderzoek*. Deventer: Saxion Dalton University Press.

Berends, R.F., Pierik-Zwaal, M. & Sins, P.H.M. (2014). Reflectie in de daltonpraktijk. In R.F. Berends & P.H.M. Sins (eds.), *Reflectie in het Daltononderwijs: Geschiedenis, Praktijk en Onderzoek*. Deventer: Saxion Dalton University Press.

Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). *Reflection: turning experience into learning*. New York: Nichols Publishing Company.

Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.

Cranston, N. (2013). School leaders leading: Professional responsibility not accountability as the key focus. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(2), 129-142.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier Books.

Gundry, S. (1982). Three modes of action research. *Curriculum perspectives*, 2(3), 23-34.

Houghton, W. (2004). *Engineering subject centre guide: Learning and teaching theory for engineering academics*. Loughborough: HEA Engineering Subject Centre.

Kessels, J.W.M. (2012). *Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte*. Oratie. Heerlen: Open Universiteit.

Kwakman, K. (2011). Leren van professionals tijdens de beroepsuitoefening. In: J.W.M. Kessels & R. Poell (eds.) *Handboek human resource development. Organiseren van het leren* (pp. 297-313). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student Learning*. New York: The Wallace Foundation.

OCW (2011). *Leraar 2020 - een krachtig beroep!* Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn: A view of what education might become*. Columbus, Ohio: Charles Merrill.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

Sins, P.H.M. (2014). De effectiviteit van reflectie. In R.F. Berends & P.H.M. Sins (eds.), *Reflectie in het Daltononderwijs: Geschiedenis, Praktijk en Onderzoek*. Deventer: Saxion Dalton University Press.

Ten Berge, B. (1999). Ignatiaanse pedagogiek en de onderwijsvernieuwing in Nederland. *Streven. Cultureel Maatschappelijk Maandblad*, 66(10) 920 - 928.

Verhoeven, W. (2013). *Reflecteren en professionele ontwikkeling*. Aarle-Rixtel: Associatie voor Coaching i.s.m. Fontys Hogeschool Kind en Educatie.

Dank aan Laura, leerling in groep 8 van de Daltonschool Lange Voren in Barneveld, die mij rondleidde in haar school en mij vertelde over de manier waarop de leerlingen samenwerken, hun werk plannen en elkaar helpen bij het organiseren van hun werk.

Noten

- 407 Berends 2014
- 408 Sins 2014
- 409 Berends, Pierik & Sins, 2014
- 410 Ten Berge 1999
- 411 Bandura 1977
- 412 Sins 2014
- 413 Berends 2014
- 414 Ibid.
- 415 Ibid.
- 416 Berends, Pierik & Sins 2014
- 417 Sins 2014
- 418 Dewey 1938
- 419 Houghton 2004
- 420 Sins 2014
- 421 Boud, Keogh & Walker 1985
- 422 Sins 2014
- 423 Ibid.
- 424 Berends 2014
- 425 Sins 2014
- 426 Brookfield 1995
- 427 Verhoeven 2013
- 428 Gundry 1982
- 429 Sins 2014
- 430 Schön 1983, 1987
- 431 OCW, 2011
- 432 Berends, Pierik & Sins 2014
- 433 Ibid.
- 434 Berends 2014
- 435 Kessels 2012
- 436 Cranston 2013
- 437 Rogers 1969
- 438 Kwakman 2011, 309
- 439 Leithwood, Seashore Louis, Anderson & Wahlstrom 2009
- 440 Dewey 1939
- 441 Rogers 1969
- 442 Gundry 1982
- 443 Schön 1983, 1987
- 444 Brookfield 1995

De auteurs

René Berends

Daltonopleider en onderzoeker bij het lectoraat Daltononderwijs en Onderwijsvernieuwing van de Academie Pedagogiek en Onderwijs van Saxion te Deventer

(e-mail: r.f.berends@saxion.nl)

Joseph Kessels

Hoogleraar opleidingskundig leiderschap, verbonden aan het Welten Instituut van de Open Universiteit en hoogleraar Human Resource Development aan de Universiteit Twente

(e-mail: joseph@josephkessels.com)

Mirjam Pierik-Zwaal

Onderzoeker bij het lectoraat Daltononderwijs en Onderwijsvernieuwing aan de Academie Pedagogiek en Onderwijs van Saxion te Deventer

(e-mail: mirjam.pz@gmail.com)

Patrick Sins

Lector bij het lectoraat Daltononderwijs en Onderwijsvernieuwing aan de Academie Pedagogiek en Onderwijs van Saxion te Deventer

(e-mail: p.h.m.sins@saxion.nl)

Ruud Welten

Filosoof verbonden aan Tilburg University en lector Ethics & Global Citizenship van het kenniscentrum Saxion te Deventer

(e-mail: r.b.j.m.welten@saxion.nl)