

Ietje Pauw

Katholieke Pabo Zwolle

Contact: i.pauw@kpz.nl

Door verhalen te vertellen over je leservaringen ontwikkel je je professionele identiteit

Hoe worden leraren goede leraren? Sinds eind jaren 1990 wordt de opvatting dat reflectie goed of zelfs noodzakelijk is voor studenten breed gedeeld in onderwijskringen. ‘Ongereflecteerde’ ervaring in de klas is geen ervaring, maar een gewoonte. Ook op de Katholieke Pabo Zwolle (KPZ), een opleiding voor leraren basisonderwijs, is ‘reflecteren’ ingevoerd. In het studiejaar 2001-2002 kregen docenten voor het eerst een korte scholing in reflectie. In het cursusjaar dat daarop volgde, gingen studenten reflecteren. In feite was het een nogal ongestructureerde bezigheid. Studenten kregen een lijst met vragen (afkomstig van Korthagen) en werden geacht om, met behulp van

die vragen, een reflectieverslag te schrijven. Naar de kwaliteit hiervan is onderzoek gedaan (Pauw 2007). De conclusie was dat de verslagen voor een groot deel noch inhoudelijk, noch wat de opbouw en het taalgebruik betreft aan zelfs minimale eisen voldeden. De voor de hand liggende conclusie was: reflecteren moet je leren en je leert het door het te proberen. Maar niet in het wilde weg; er moet een curriculum voor ontwikkeld worden en er moet een weg gewezen worden. Dat hoefde niet uit de lucht geplukt te worden. De ontwikkeling van een curriculum kan op twee stevige pijlers gegrondvest worden:

1. het eigen verhaal van de student;
2. inzichten over het schrijven van teksten.

En op die twee pijlers werd in het studiejaar 2007-2008 voor het eerst een curriculum 'narratief reflecteren' ontwikkeld en uitgevoerd. Het aantal lessen voor studenten was beperkt en de docenten waren niet geschoold. Desondanks waren de eerste resultaten bemoedigend: de 'nieuwe' reflectieverslagen waren beter gestructureerd en richtten zich inhoudelijk op duidelijker geformuleerde 'problemen'. Overigens, het gebruik van het woord 'probleem' leverde zelf aanvankelijk een probleem op. Reden was de meerduidigheid van het woord. Studenten keken soms wat verdwaasd als ze hoorden dat ze een probleem in de klas moesten behandelen. "Hoezo probleem? Ik heb helemaal geen probleem, het gaat best lekker". En het kostte ook wel enige tijd voordat de begeleiders begrepen waar het probleem zat en aan de studenten duidelijk konden maken dat elke vraag die je jezelf kunt stellen – dus ook in de onderwijssituatie – een probleem genoemd moest worden.

Het doel van de gestructureerde vorm van narratieve reflectie is 'een betere leraar te worden'. Door te reflecteren, werk je aan je professionele identiteit. En onder die professionele identiteit verstaan we het geheel aan kennis, gedragingen en vaardigheden, waardoor je voor een ander herkenbaar bent als een bekwame leraar (Pauw & Van Lint 2011).

Inmiddels zijn we vier jaar verder en is het aantal lessen uitgebreid naar tien lessen voor eerstejaarsstudenten en vijf voor tweedejaarsstudenten en zijn ook docenten geschoold in de narratieve reflectiedidactiek. Uit ervaringen met die groepen blijkt dat studenten heel geïnteresseerd zijn en graag iets willen leren. Maar dan moet er ook wat te leren zijn. Studenten zeggen zelf: "Leer ons eerst werken met theorieën. Waar kun je geschikte theorieën vinden? Wanneer zijn ze geschikt?" Terecht zien ze in dat inzichten en kennis van theorieën die verworven zijn bij het maken van één zorgvuldig geconstrueerd verslag, bruikbaar zijn in veel andere praktijksituaties. Dat vereist dus een versterking van het cognitieve element en een duidelijker aanwijzing voor de ontwikkeling van de reflectieve vaardigheid. Daar is in 2011 door Pauw en Van Lint een aanzet toe gegeven in de vorm van een handboek: *Ev'n prakkezer'n. Handleiding voor narratieve reflectie*. Met name de ontwikkeling van de verhaaltechniek bleek verras-

send. Zodra studenten begrepen dat een lesverhaal wat anders was dan een lesverslag, verbeterden de verhalen aanzienlijk, werden ze levendig, met echte personages en aanstekelijke dialogen, kwam er warmte en betrokkenheid, kwam er *soul* in. Ze zagen het verschil in openingen: ‘ab ovo’ (waarin de situatie uitgelegd wordt) en ‘medias in res’ (waarin je midden in het verhaal springt). Er ontstond een spanningsboog naar een afloop en een interessante afsluiting. Dat levendige verhaal is dus uitgangspunt voor de reflectie. Maar reflectie moet een voorwerp hebben, je moet ergens op reflecteren. De basis ervoor is de omschrijving van Pauw 2007:

“Reflecteren is nadenken over wat je op wat voor manier gedaan hebt in onderwijsleersituaties en waarom je dat op deze manier gedaan hebt, met het doel tot (nieuwe) inzichten te komen; inzichten in/over jezelf en je eigen leren en ontwikkeling, in relatie tot de maatschappij waarin je leeft; inzichten in/over je leerlingen en hun leren en ontwikkeling in relatie tot de maatschappij waarin je leeft; inzichten die handvatten bieden voor verbetering”.

De kern daarvan is wat je gedaan hebt. Dat stelt de handeling centraal, het betrokken personage en het object van de handeling. Het ligt dus voor de hand handreikingen te bieden aan de student om meer vat te krijgen op het voorwerp van de reflectie. Handeling en personage zijn tegelijk centrale elementen in het verhaal. Dat betekent dat dezelfde elementen die een verhaal constitueren ook de stof kunnen vormen voor reflectie. Een verhaal bestaat uit onderdelen. We hebben te maken met ‘plot’, ‘situatie’, ‘handeling’, ‘personage(s)’, ‘ruimte en tijd’, ‘taalgebruik’... De elementen van een verhaal kun je vinden door vragen te stellen, ontleend aan de retoricus Quintilianus en bewerkt door Lasswell (Pauw & Van Lint 2011):

“Wie Doet Wat Wanneer Met wie Waarom met welke Middelen, met welk Doel en met welk Effect?”

In het afgelopen cursusjaar hebben we bij elk van die vragen studiemateriaal verschaft. Zo kun je bij de vraag “Wie?” het personage aan een nadere analyse onderwerpen met behulp van bijvoorbeeld de befaamde ‘kubus van Heymans’, maar in een lessituatie heb je ook altijd te maken met relaties tussen de betrokken personages, interactie (“Met wie?”). Om de aard van die relaties te bepalen, helpen schema’s zoals de ‘Roos van Leary’. Bij de vraag “Wat?” kun je nagaan welke vormen van taalverkeer in de les gehanteerd werden. Daarnaast moeten studenten weten hoe ze een verslag moeten opbouwen, met daarin opgenomen ‘het verhaal’ en ‘een scenario voor toekomstig handelen’. Ook hier biedt de retorica met aanwijzingen voor opbouw en taalgebruik weer een kader.

In 2010 zagen we een relatie tussen het gebruik van professionele taal en de kwaliteit van het reflectieverslag (Pauw & Van de Ven 2010). In 2011 zagen we tevens een rela-

tie tussen de kwaliteit van het verhaal en de kwaliteit van het reflectieverslag: hoe beter het verhaal, hoe beter het reflectieverslag. We vermoeden dat dat komt, doordat een student die goed verhalen schrijft meer handvatten heeft gekregen om een completer verhaal te kunnen schrijven en een completer verhaal meer vragen oproept. Ook de versterking van de cognitie en de cognitieve vaardigheden heeft hier volgens ons een belangrijke invloed op. We doen onderzoek om die vermoedens te onderbouwen. De narratieve reflectiedidactiek op de KPZ is volop in beweging!

Referenties

- Pauw, I. (2007). *De kunst van het navelstaren. De didactische implicaties van de retori-sering van reflectieverslagen op de pabo. Een exploratieve studie.* Zwolle: KPZ InDruk.
- Pauw, I. & P.H. van de Van (2010). “Narratieve reflectie: Leren van je stageverhalen”. In: *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, jg. 31, nr. 12, p. 27-32.
- Pauw, I & P. Van Lint (2011). *Ev’n prakkezer’n. Handleiding voor narratieve reflectie.* Zwolle: KPZ InDruk.
- Van Lint, P., M. Remmers & I. Pauw (2011). “Reflecteren, hoe moeilijk kan dat nou helemaal zijn?” In: *Veerkracht*, jg. 8, nr. 3, p. 4-7.