

Dit artikel is gepubliceerd als:

Korthagen, F. (1993). Het logboek als middel om reflectie door a.s. leraren te bevorderen. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 15 (1), p. 27-34.

HET LOGBOEK ALS MIDDEL OM REFLECTIE DOOR A.S. LERAREN TE BEVORDEREN

Fred Korthagen

1. Inleiding

We streven in onze lerarenopleiding twee basisbekwaamheden na:

a.een **startbekwaamheid**, d.w.z. de bekwaamheid om een redelijke start te maken in het leraarsberoep en daarbij geen al te grote brokken te maken;

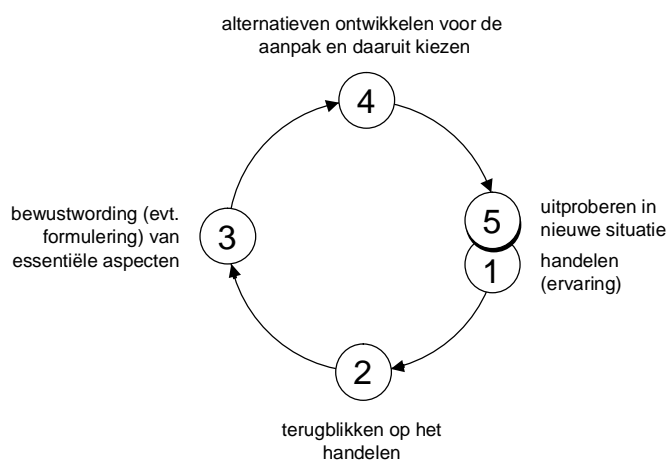
b.een **doorgroeibekwaamheid**, d.w.z. de bekwaamheid om jezelf als leraar verder te ontwikkelen na de initiële opleiding en daarbij je eigen ontwikkeling op een bewuste wijze vorm te geven.

Dit stukje gaat in op de vraag hoe we in de opleiding systematisch kunnen werken aan de ontwikkeling van de tweede bekwaamheid. Ik geef daarover mijn persoonlijke inzichten die deels ontleend zijn aan mijn ervaringen als opleider en deels aan mijn onderzoek naar het leren reflecteren in de lerarenopleiding. Ik roep ongetwijfeld hier en daar discussie op. Dat is ook de bedoeling. Mijn eigen denken over het gebruik van het logboek is nog steeds in ontwikkeling en het lijkt mij leuk over een aantal van mijn ideeën van gedachten te wisselen.

2. Leren reflecteren

Voor een zelfstandige ontwikkeling in het beroep is het nodig dat de leraar in staat is over het eigen onderwijs na te denken en zich bewust te worden van essentiële zaken op micro- meso- of zelfs macro-niveau. Dit proces leidt veelal tot het formuleren van een probleem, zodat vervolgens nagedacht kan worden over mogelijke oplossingen. Daarna kan een bepaalde oplossing uitgeprobeerd worden. Er ontstaat pas systematiek in het ontwikkelingsproces als daarna weer geëvalueerd wordt wat de nieuwe aanpak opleverde, welke nieuwe problemen zich daarbij eventueel voordeden, wat daaraan te doen is, etc.

Het in de vorige alinea beschreven proces wordt aangeduid met de term **reflecteren** en wordt beschreven door het volgende (ideaal)model:



Hierbij is fase 5 weer het begin van een nieuwe cyclus. Er is dus sprake van een **spiraalmodel**.

Hoewel ieder mens af en toe (meer of minder systematisch) reflecteert, blijkt het nog niet zo eenvoudig te zijn voor studenten in de lerarenopleiding om zelfstandig en adequaat te reflecteren. Enkele veel voorkomende moeilijkheden zijn bijvoorbeeld:

1. Veel studenten verwachten dat hun opleiders hun gewoon vertellen wat ze wel en niet goed doen en dat die opleiders hen oplossingen, tips etc. aanreiken. Tot op zekere hoogte is dat natuurlijk ook niet zo vreemd, maar als een student alsmaar afhankelijk blijft van dergelijke hulp van buitenaf, leert hij of zij niet om zelf te reflecteren op het gegeven onderwijs en verwerft de student dus niet de beoogde doorgroeibekwaamheid.

2. Veel studenten die wel in staat zijn om zelf over hun onderwijs na te denken, schieten snel door naar het zoeken van oplossingen, nog voor ze goed het probleem helder hebben. Een voorbeeld: een a.s. leraar ontdekt dat de leerlingen weinig van de vorige les hebben opgestoken en besluit voortaan minder stof in een les te behandelen. Het moge duidelijk zijn dat dit geen oplossing behoeft te zijn; het probleem kan bijvoorbeeld wel eens veel meer liggen in de wijze van presenteren van de stof of in de motivatie van de leerlingen.

3. Veel studenten zijn aanvankelijk sterk op zichzelf gericht, dat wil zeggen op hun eigen gedrag (doe ik het wel goed, hoe moet ik het aanpakken?) en hebben nog minder "concerns" die de leerlingen betreffen (hoe zijn die leerlingen, wat nemen ze voor geschiedenis mee, wat ervaren ze tijdens mijn lessen).

4. Veel studenten zijn al snel blij met één oplossing voor een probleem terwijl bij professioneel leraarschap hoort dat je een breed repertoire aan aanpakken ontwikkelt en bewust kiest uit verschillende mogelijkheden, afhankelijk van de kenmerken van de situatie. (Overigens wijst dit opnieuw op de noodzaak van veel aandacht voor fase 3.)

5. Vaak ontstaat er weinig continuïteit in het leerproces van de student. Na de eerste les gaat alle aandacht bijvoorbeeld uit naar de manier van beginnen van de les, na de volgende les wordt gereflecteerd op een conflict dat optrad, etc. Van belang is dat na de tweede les uit dit voorbeeld ook weer de vraag aan de orde komt hoe het begin van de les deze keer was, en met name hoe de voornemens zijn uitgekapt. Dan gaat fase 5 echt over in een nieuwe cyclus en ontstaat het spiraalvormige leerproces. Zonder dat ontstaat al gauw een "hap-snap"-leerproces zonder veel richting.

Gezien dit soort moeilijkheden is dus aandacht in de opleiding nodig voor het **leren reflecteren**. In verschillende artikelen en in mijn proefschrift heb ik uitgebreid geschreven over dit leren reflecteren en over de wijze waarop opleiders dat kunnen bevorderen. Allerlei technieken en aanpakken zijn daarbij van nut zoals expliciete aandacht voor de wijze waarop lessen worden nabesproken, rollenspelen en gesprekssituaties die vanuit concrete observatiepunten geëvalueerd worden, technieken als "het muurtje" en het "kolommensysteem" (voor geïnteresseerden heb ik een artikel over dergelijke technieken), het gebruik van video-opnamen van eigen lessen gekoppeld aan reflectieformulieren (bijvoorbeeld op de wijze waarop Theo Rensman dat vorig jaar aan de inhoudsgroep heeft uitgelegd). Op dit soort aanpakken en technieken wil ik hier nu niet ingaan, maar me concentreren op het gebruik van een logboek.

3. Het logboek

Een veel gebruikt hulpmiddel ter ondersteuning van de reflectie is het logboek, d.w.z. een schrift waarin de student zijn of haar reflecties op een les of op een instituutsbijeenkomst opschrijft. Echter, hierbij doet zich een probleem voor. Hoewel het logboek helpt bij het reflecteren is vaak minder duidelijk hoe het logboek kan worden gebruikt bij het **leren** reflecteren, d.w.z. bij het verder ontwikkelen van de reflectiebekwaamheid en bij het overwinnen van moeilijkheden zoals hierboven genoemd. Men kan zich zelfs afvragen of het gebruik van het logboek niet vaak tot gevolg heeft dat de moeilijkheden die ik hierboven noemde, nog meer "inslijpen". Kortom: studenten in een logboek laten schrijven is niet voldoende en kan soms zelfs contraproductief werken. Het gaat om de vraag hoe ze door het oefenen met een logboek kunnen leren **beter** te reflecteren.

Om die vraag te beantwoorden is het van belang eerst stil te staan bij de vraag wat de student idealiter opschrijft in zijn logboek. Daarna zal ik (in de volgende paragraaf) ingaan op de opleidingsdidactische vraag hoe de student dat kan leren.

Het bovenbeschreven spiraalmodel, dat het ideale leerproces van de student beschrijft, geeft houvast bij de vraag wat er in het logboek zou moeten komen. Van elk van de fasen van het model zou het een en ander in het logboek moeten komen. Daarbij geldt het basisprincipe dat hoe concreter de gebeurtenis is waarop gereflecteerd wordt, hoe groter de kans is dat er werkelijk wat geleerd wordt. Reflecties op een les als geheel zijn hoogstens nuttig als startpunt voor de vraag welke concrete gebeurtenissen om een nadere analyse vragen. Kortom, als een student zijn reflectie op een les begint met "het ging vandaag wel goed" of "ik voelde me vandaag erg gespannen", dan zou hij of zij moeten weten dat de volgende stap altijd is, concrete voorbeelden uit de les te lichten waaraan die algemene uitspraak concreet te maken is. In het logboek kunnen dan één of twee van die concrete situaties systematisch worden bekeken. Systematisch betekent: met aandacht voor de verschillende fasen van het spiraalmodel. Als we dat operationaliseren in termen van vragen die aandacht zouden moeten krijgen naar aanleiding van één concrete situatie uit een les, dan krijgen we een lijstje zoals het onderstaande.

REFLECTIEVRAGEN:

fase 5 van de vorige keer (=fase 1 van deze cyclus):

1. Wat wilde ik bereiken?
2. Waar wilde ik op letten?

3. Wat wilde ik uitproberen?

Fase 2 (terugblikken):

4. Wat gebeurde er concreet?

- wat wilde ik?

- wat deed ik?

- wat dacht ik?

- wat voelde ik?

- wat denk ik dat de leerlingen wilden, deden, dachten, voelden?

Fase 3 (bewustwording van essentiële aspecten):

5. Hoe hangen de antwoorden op de vorige vragen met elkaar samen?

6. Wat betekent dat nu voor mij?

7. Wat is dus het probleem (of de positieve ontdekking)?

Fase 4 (alternatieven):

8. Welke alternatieven zie ik? (oplossingen of manieren om gebruik te maken van mijn ontdekking)

9. Welke voor- en nadelen hebben die?

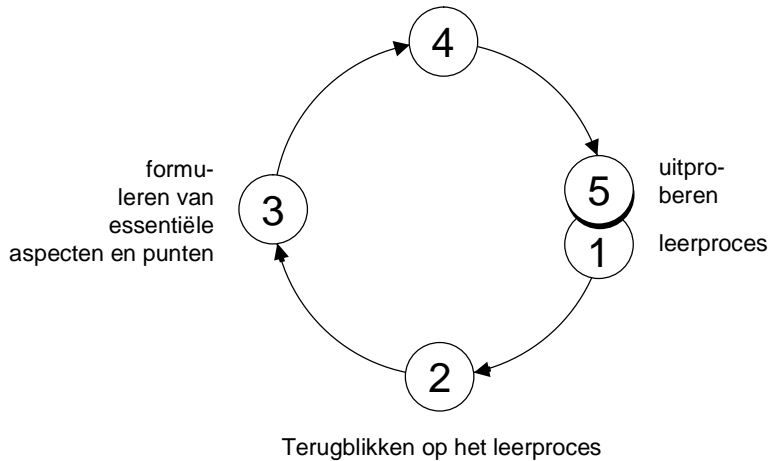
10. Wat neem ik me nu voor voor de volgende keer?

Tot zover het lijstje van de vragen waar een student idealiter bij stilstaat in het logboek. Het lijstje heeft betrekking op één concrete gebeurtenis.

Het is natuurlijk niet de bedoeling dat dit lijstje een strak keurslijf wordt. Het is bedoeld als een lijst met suggesties. Wel is het nuttig als de student geleidelijk probeert zijn/haar repertoire aan reflectievragen uit te breiden.

Voor het verwerven van een doorgroeibekwaamheid is het ook noodzakelijk dat de student af en toe (bijvoorbeeld na een lessenreeks) reflecteert op zijn of haar ontwikkelingsproces. Het gaat dan eigenlijk om reflectie op de serie reflecties die in een bepaalde periode heeft plaats gevonden. Je zou dat meta-reflectie kunnen noemen. Het gaat nu om de volgende fasen:

Leerproces op een hoger niveau brengen



Opnieuw kan dit model vertaald worden in concrete vragen, zoals

- wat wilde ik leren?
- hoe heb ik dat geprobeerd?
- welke leermomenten waren er?
- hoe heb ik toen geleerd?
- hoe voelde ik me daarbij?
- wat hielp daarbij, wat belemmerde mijn leren?
- wat heb ik gedaan om zoveel mogelijk te leren?
- welke problemen en sterke punten zie ik in mijn eigen manier van leren?
- welke alternatieven zie ik met betrekking tot mijn manier van leren?
- tot welke voornemens leidt dat in de volgende periode?

Dergelijke meta-reflecties kunnen opleveren dat de student bewuster het eigen leerproces kan gaan sturen. Daarnaast ontstaat soms meer acceptatie bij studenten voor de diepe dalen waar men soms doorgaat tijdens een moeizaam leerproces: meta-reflecties leveren vaak achteraf het inzicht op dat juist die dalen de voorbereiding vormden van doorbraken, van wezenlijke leermomenten.

Bij alles geldt dat de student zoveel mogelijk zelf moet beslissen op welke situaties hij of zij reflecteert. Mensen leren het meeste van situaties waardoor ze persoonlijk geraakt zijn, die hen achteraf nog bezig houden. Een belangrijk aspect van het leren van je werk als leraar is het in staat zijn dergelijke gevoelens van geraaktheid, irritatie, blijdschap, etc. bij jezelf waar te nemen, serieus te nemen en als ingang voor reflectie te gebruiken.

4. De opleidingsdidactiek

Hierboven is een soort ideaal beschreven wat betreft het gebruik van het logboek. In deze paragraaf wil ik ingaan op de vraag hoe opleiders kunnen bevorderen dat de studenten zich in de richting van dat ideaal ontwikkelen.

Eerst een belangrijke opmerking vooraf. Uiteindelijk gaat het er uiteraard om dat de student het logboek leert te benutten als hulpmiddel voor het reflecteren op eigen lessen. Echter, de periode waarin de student daadwerkelijk zelf gaat lesgeven, is wellicht de minst geschikte periode om te **leren** reflecteren. Er komt dan erg veel tegelijk op de student af. De zgn. **concerns about survival** spelen zoals bekend in deze fase een belangrijke rol. Omdat reflectie vraagt om tijd en rust, kan men dus nauwelijks verwachten dat de student in zo'n periode leert systematisch te reflecteren. Dat moet hij of zij dus daarvóór leren. Dan nog ziet men vaak een terugval in reflectievermogen tijdens de fase waarin de student de druk gaat voelen van de verantwoordelijkheid voor één of meer klassen. Er zijn echter ook verschillende aanwijzingen uit onderzoek dat de reflectiebekwaamheid zich daarna herstelt (Korthagen, 1982, p. 261, 262; Korthagen & Wubbels, 1989).

Mijns inziens moet dus zo vroeg mogelijk in de opleiding gestart worden met het opbouwen van de reflectiebekwaamheid.

Dat betekent concreet dat er in de introductieperiode al aandacht aan gegeven moet worden.

Ik vind het belangrijk de student niet meteen te overladen met het spiraalmodel of de lange lijst met mogelijke reflectie-vragen, maar ook in dit opzicht klein te beginnen. Ik heb zelf de gewoonte om als voorstructurering iets als het volgende tegen studenten te zeggen:

"In deze tweede fase opleiding gaat het er behoorlijk anders aan toe dan je tot nu toe gewend bent in je academische studie. In de groepsbijeenkomsten zal ik niet zozeer "theorie behandelen", maar zullen we veel doen. Die doe-activiteiten zijn bedoeld om er dingen van te leren. Dat leren van doen vereist zorg, met name de zorg om er ook echt even bij stil te staan wat je er nu van meeneemt. Anders loop je grote kans dat je over een paar weken echt niet meer weet wat je in de introductieweken opgestoken hebt.

We doen dit niet voor niets zo in deze opleiding. "Leren van de praktijk" is het meest cruciale kenmerk van de opleiding, want daar draait het allemaal om in de stages. En het blijkt dat je kunt leren om zoveel mogelijk uit je ervaringen te halen; daar zijn aanwijzingen voor te geven. Vandaar dat we al in de komende weken gaan oefenen met "leren van praktijkervaringen", aan de hand van ervaringen hier in de groep."

Vervolgens leg ik de rol van het logboek uit en geef ik **eenvoudige richtvragen** voor het schrijven in het logboek, die (zonder dat ik dat aanvankelijk expliciet maak) voorbereiden op de fasen 2, 3 en 4 van het spiraalmodel. Dat zijn vragen zoals:

- a. Wat is er gebeurd/wat hebben we gedaan?
- b. Wat vond jij daarin belangrijk?
- c. Tot welke voornemens of leerwensen leidt dat?

De ervaring leert dat de student het beste leert een gevoel te krijgen voor wat reflecteren is door **klein te beginnen**, d.w.z. met reflectie op korte, overzichtelijke situaties of duidelijk afgebakende onderwerpen. Voorbeelden zijn: een minilesje van 10 minuten in de groep, een discussie van een kwartier naar aanleiding van een oefening, de eerste tien minuten van een groepsbijeenkomst, de kenmerken van je beste leraar op de middelbare school, e.d. Ik heb goede ervaringen met een aanpak waarbij je als docent in de eerste bijeenkomsten af en toe de zaak stil legt om iedereen een paar minuten in zijn/haar logboek te laten schrijven.

Daarover kun je het vervolgens ook eens hebben met de groep, bijvoorbeeld aan de hand van de

vraag waarover men eigenlijk iets opschrijft. Zo'n gesprek moet mijns inziens niet te lang duren en te zwaar worden, want dan wordt het allemaal zo beladen. Echter, het is vaak een eye-opener voor de studenten dat ze in het logboek ook bij het eigen gedrag, de eigen rol in de groep zouden kunnen stilstaan. Dat kan leiden tot een gesprek over het gebruiken van de groep als oefenmogelijkheid (bijvoorbeeld ten aanzien van initiatieven nemen, actief luisteren, etc.) in combinatie met reflecties in het logboek.

Geleidelijk laat ik de schrijfpauzes tijdens het werken achterwege en wijs ik erop dat het schrijven nu thuis moet gebeuren.

Zo werken we een tijdje. Af en toe bespreek ik plenair de vraag hoe het gaat met het logboek. Dat levert vaak vooral op dat de studenten even hun zorgen kunnen delen over de vraag "of ze het wel goed doen".

Na een aantal bijeenkomsten kondig ik aan dat de logboekverslagen van die dag openbaar gemaakt moeten kunnen worden. De volgende dag worden die gekopieerd en in subgroepjes vergeleken. Ik vraag de studenten elkaar in de groepjes suggesties te geven om meer aan het logboek te hebben. (Dubbele bodem: leren zo'n type gesprekje te voeren dat je later met leerlingen moet kunnen voeren.)

Daarna volgt een plenair gesprek over het logboek-schrijven, waarin ik het inleidende verhaal van de eerste dag verder uitwerk, bijvoorbeeld door het spiraalmodel erbij te halen. Het is een leuke oefening om de studenten te vragen in de kantlijn van hun logboekverslagen van de laatste dagen de fasen van het spiraalmodel (2,3,4) aan te geven. Ik wijs er dan op dat mensen verschillen in de mate waarin ze geneigd zijn aandacht te geven aan de verschillende fasen en dat het van belang kan zijn je natuurlijke repertoire in dit opzicht te verbreden.

Het gaat in deze fase van de opleiding dus echt om meta-reflectie. Dat kan pas als er voldoende ervaringen met reflecteren zijn opgebouwd.

Ik ben in deze periode van de opleiding ook gewend geleidelijk richtvragen toe te voegen, zoals:

-wat dacht ik?

-wat voelde ik?

-wat deed ik?

-wat denk ik dat de anderen dachten en voelden? (mogelijkheid voor concretiseren: aan welk concreet gedrag zag je dat?)

-hoe zou ik de bijeenkomsten kunnen gebruiken om te oefenen met gedrag dat ik wil leren?

Geleidelijk kan toegewerkt worden naar de langere lijst reflectie-vragen. Nogmaals: zonder dat dat een keurslijf wordt.

Hiermee is de zaak niet "klaar". Tijdens terugkomdagen in de stageperioden zal af en toe teruggegrepen moeten worden op de aldus ontwikkelde "theorie" over reflecteren en zal opnieuw meta-reflectie gestimuleerd moeten worden. Anders kan alles wat geleerd is over reflecteren gemakkelijk verloren gaan.

5. Individuele begeleiding bij het leren reflecteren

Net als voor alle andere leerprocessen in de opleiding geldt dat individuele begeleiding bij het

leren reflecteren vaak veel oplevert. Ik denk dan aan de mogelijkheid dat de docent het logboek van de student leest en het er met de student over heeft of er commentaar onder zet. Zo'n gesprek of commentaar kan betrekking hebben op de inhoud van de opgeschreven reflecties, maar ook op de wijze van reflecteren (het meta-niveau dus). Je kunt als docent dan individueel gericht veel aanreiken waardoor de student soms ook meer mogelijkheden en voorelen gaat zien van het gebruik van het logboek.

Natuurlijk kost dit de docent veel tijd. Je kunt je er echter als docent ook toe beperken dit af en toe te doen.

Er geldt voor deze vorm van begeleiding natuurlijk hetzelfde als voor elke andere vorm, met name dat principes als belonen van belang zijn, almede acceptatie, empathie, etc. In mijn proefschrift wijd ik er een paar pagina's aan (Korthagen, 1982, p. 153-155).

Ik kan er niet omheen een punt aan te roeren dat misschien gevoelig ligt omdat elke docent hier zo zijn of haar gewoontes in heeft. Ik doel op de kwestie of het logboek van de student beschikbaar zou moeten zijn voor de docent, of dat de student het als een privé-bezit zou moeten beschouwen en er eventueel dingen uit kiezen om voor te leggen aan de docent.

De laatste mogelijkheid heb ik altijd wat vreemd gevonden, als je ervan uitgaat dat leren reflecteren een belangrijk opleidingsdoel is. Dan is het n.l. nodig om als docent inzicht te krijgen in de wijze waarop de student reflecteert, zowel om hem of haar daarbij te kunnen begeleiden als om te kunnen beoordelen. Je hebt het "materiaal" nodig om te kunnen begeleiden/beoordelen, bijvoorbeeld om te kunnen kijken naar moeilijkheden zoals ik beschreef in paragraaf 2. Je zegt toch ook niet na een les van de student dat de nabespreking misschien zulke persoonlijke dingen op kan leveren dat de student die maar beter met zijn vriend(in) kan voeren en jou als docent daarna vertellen wat eruit kwam?

Dit neemt natuurlijk niet weg dat het dan van meet af aan duidelijk moet zijn voor de studenten dat het logboek door de begeleider gelezen wordt of kan worden. En uiteraard kan de suggestie gedaan worden aan de studenten om eventueel een apart dagboekje bij te houden voor de wat gevoeliger zaken.

6. Leeroriëntaties

Meestal komt bij sommige studenten het probleem naar voren dat ze moeite hebben met het logboek-schrijven, dat ze er toch niet veel aan denken te hebben, etc. Ik denk dat hier acceptatie van belang is voor het feit dat mensen verschillende **leeroriëntaties** (Korthagen & Verkuyl, 1986) hebben. **Intern georiënteerde** studenten willen leren door reflectie op eigen ervaringen, **extern georiënteerde** studenten willen aanwijzingen, houvast, tips van de docent. Als je de laatste categorie studenten te sterk dwingt te leren op een manier die niet de hunne is, loop je het risico dat ze het gevoel krijgen veel tijd te moeten steken in iets waar ze niets van leren. Dat kan gemakkelijk een self-fulfilling prophecy worden, zoals ik in mijn onderzoek heb laten zien.

Ik leg wel altijd uit dat het een opleidingsdoel is om te leren reflecteren en dat dit dus ook beoordelingsaspect is, met name in de stages, maar ook dat we rekening willen houden met verschillende stijlen. Samen met de studenten kun je soms tot verrassende alternatieven komen. Zo heb ik wel eens meegemaakt dat een groepje studenten besloot na elke bijeenkomst samen na te praten (dat sprak hen meer aan) en dan de conclusies op te schrijven. Ik geef in ieder geval veel ruimte aan de studenten om zelf te beslissen hoeveel ze opschrijven. Ik koppel dat wel altijd aan de suggestie om meer op te schrijven dan je gewend bent als er iets gebeurd is dat je meer dan anders bezig houdt.

Referenties

Korthagen, F.A.J. (1982). Leren reflecteren als basis van de lerarenopleiding. 's-Gravenhage: SVO.

Korthagen, F.A.J. & Verkuyl, H.S. (1986). Vraag en aanbod, naar een gedifferentieerde opleidingsdidactiek voor onderwijsgeevenden, gebaseerd op verschillen in leerconcepties. In: N.A.J. Lagerweij & Th. Wubbels (red.), Onderwijsverbetering als opdracht, bijdragen aan de onderwijsresearch (p. 146-160). Lisse: Swets & Zeitlinger.

Korthagen, F.A.J. & Wubbels, Th. (1989). De effecten van een opleiding die tot doel heeft a.s. leraren te leren reflecteren. Tijdschrift voor onderwijsresearch 14 (4), p. 214-226.