"Ik heb er veel van geleerd!"

Een reflectie over effectief opleiden en krachtgericht coachen

Prof. dr. Fred Korthagen

Rede in verkorte vorm uitgesproken bij het afscheid als profileringshoogleraar 'Didactiek voor het Opleiden van Leraren' aan de Universiteit Utrecht, faculteit Sociale Wetenschappen, departement Pedagogische en Onderwijskundige Wetenschappen, op woensdag 14 september 2011

Universiteit Utrecht

Dank van de auteur gaat uit naar Bram Lagerwerf, Mieke Lunenberg, Ellen Nuyten en Heleen Wientjes voor hun commentaar op een conceptversie van deze afscheidsrede en naar Madelon Pieper voor de eindredactie en vormgeving ervan. Ook veel dank aan Paul Korthagen, die de omslag van dit boekje ontwierp.

De foto op de voorzijde is door Fred Korthagen genomen bij Loutro, op Kreta. De spiraalvormige stenenstructuur (een 'labyrint') symboliseert de levensweg. De spiraal doorlopend, komt men in het centrum bij de eigen kern (de eigen ziel). Van daaruit gaat men weer terug, vanuit de eigen kern verbinding makend met de wereld.

De foto op de achterflap is van Ankie Meutgeert.

"Ik heb er veel van geleerd!": Een reflectie over effectief opleiden en krachtgericht coachen
F.A.J. Korthagen, Universiteit Utrecht/Korthagen Training en Coaching
Afscheidsrede Universiteit Utrecht

Dit boekje is te bestellen via www.korthagen.nl

© F.A.J. Korthagen, 2011
Utrecht: Universiteit Utrecht/Korthagen Training & Coaching

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm, scan of op welke andere wijze dan ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteur.

1. Inleiding: de kloof tussen theorie en praktijk

Mijnheer de Rector Magnificus,
zeer gewaardeerde toehoorders,

Vandaag neem ik afscheid als hoogleraar in de didactiek voor het opleiden van leraren aan de Universiteit Utrecht. Ik vind het fijn om bij deze gelegenheid stil te staan bij een aantal thema's waaraan ik, samen met mijn collega's, ruim dertig jaar met veel plezier heb gewerkt en nog steeds werk. De kern van dat werk is de opleiding en coaching van leraren. Ik heb mij daarbij vooral gericht op het effectief verbinden van theorie en praktijk en op het verdiepen van reflectie- en leerprocessen van leraren. Ik zal dan ook vooral op deze thema's focussen.

Ik wil graag beginnen met een anekdote uit het begin van de jaren negentig, toen ik nog maar kort bij de Universiteit Utrecht werkte. Ik verzorgde toen - samen met mijn collega Bob Koster - korte cursussen in begeleidingsvaardigheden voor de schoolpracticumdocenten van onze lerarenopleiding. Dat zijn docenten op scholen die aanstaande leraren begeleiden in de praktijk. Deze docenten leerden bij ons hoe ze die begeleiding zo goed mogelijk konden doen, mede op basis van een reflectiemodel. De deelnemers waren meestal zeer enthousiast over de cursussen en riepen aan het eind steevast "Ik heb er veel van geleerd!" Dat streelde ons natuurlijk wel, en we kwamen op het idee om door middel van empirisch onderzoek het succes van deze cursussen aan te tonen, zodat wij erover konden publiceren.
Wij vroegen aan deelnemers opnamen te maken van hun begeleidingsgesprekken vóór en na de cursus in de verwachting dat daarmee hun leerwinst zichtbaar gemaakt kon worden. Wie schetst onze verbazing toen wij moesten concluderen dat wij nauwelijks een verschil konden waarnemen tussen de manier van begeleiden van de schoolpracticumdocenten voor en na de cursus.[1] Sinds die tijd zeg ik niet zo snel meer dat ik een succesvolle cursus heb gegeven.

Wat is hier nu aan de hand? Ik vermoed dat de deelnemers door de cursus wel degelijk nieuwe inzichten over begeleiden hadden verworven, en zich misschien ook zekerder gingen voelen als begeleider. Maar dit betekent nog niet dat zij dan ook ander gedrag gingen vertonen.[2] Dit is een bekend probleem in de opleidingswereld, het probleem van de *transfer van de opleiding naar de praktijk*. John Dewey (1904) vroeg hier al meer dan 100 jaar geleden aandacht voor, maar we worstelen er nog steeds mee. Het transferprobleem doet zich in bijna alle beroepsopleidingen voor en heeft soms dramatische gevolgen. Zo bleek een aantal jaren geleden dat brandweerlieden die in een opleiding geleerd hadden om effectief te handelen bij brand, en die wel degelijk de theorie beheersten, in realistische, stressvolle situaties toch het

verkeerde deden (Korthagen, 1999). Begin 2011 zagen we bij de Moerdijkbrand eenzelfde verschijnsel.

We zien dit fenomeen ook bij leraren. Uit veel onderzoek blijkt dat leraren in hun onderwijspraktijk nauwelijks de pedagogisch-didactische inzichten gebruiken die ze in hun opleiding geleerd hebben. Zoals Zeichner en Tabachnick (1981) het in een historisch geworden artikel zeggen: het lijkt alsof alles wat ze in de opleiding geleerd hebben, 'weggewassen' wordt zodra afgestudeerden van lerarenopleidingen als leraar gaan werken.[3]
Overigens vragen Zeichner en Tabachnick zich in hun artikel af of de leraren tijdens hun opleiding eigenlijk wel echt zijn beïnvloed door de aangeboden theorieën of dat de vooronderstellingen over onderwijs waarmee zij de opleiding binnenkwamen, gewoon nooit wezenlijk veranderd zijn. Dat sluit aan bij inzichten van andere auteurs, bijvoorbeeld van Wubbels (1992) en Joram en Gabriele (1998), die benadrukken dat aanstaande leraren al vele jaren ervaring hebben met onderwijs, namelijk als leerling en student, en dat bepaalde opvattingen over leren en onderwijzen daardoor al grondig in hen verankerd zijn. Die opvattingen (preconcepties) veranderen niet gemakkelijk.[4] En zeker als mensen onder druk staan, en acuut 'brandjes moeten blussen', zie je hen terugvallen op gedragspatronen die ze jong hebben aangeleerd (Rothschild, 2000).
In twee belangrijke metastudies naar de effectiviteit van lerarenopleidingen (Cochran-Smith & Zeichner, 2005; Wideen, Mayer-Smith & Moon, 1998) werd dan ook geconcludeerd dat er weinig hard bewijs is dat lerarenopleidingen echt 'een verschil maken' als het gaat om het handelen van leraren.[5] Met andere woorden, er gaapt een kloof tussen theorie en praktijk (Broekkamp & Van Hout-Wolters, 2006). Dat is een internationaal verschijnsel, dat zich ook uitstrekt tot de nascholing van leraren en tot het terrein van individuele en teamcoaching.
De theorie-praktijkkloof heeft uiteraard ook een sterk negatief effect op pogingen om innovaties in het onderwijs te realiseren. Holmes (1998, p. 254) concludeerde in het *International Handbook of Educational Change* dat de meeste onderwijsinnovaties mislukken. Leraren passen gewoon niet zomaar de inzichten toe die experts nuttig vinden (Stevens, 2010). Misschien wel een tijdje, bijvoorbeeld kort nadat ze een nascholingstraject hebben gevolgd, maar daarna ebben de nieuwe inzichten weer weg en vallen de meeste leraren terug in oude handelingsroutines, tenzij de hele schoolcultuur mee verandert (Van Veen et al., 2010).[6]

Dames en heren, dit lijkt geen vrolijk begin van een afscheidsrede. Zie ik het vlak voor mijn pensioen soms allemaal niet meer zitten? Het tegendeel is waar! Mijn hele loopbaan heeft in het teken gestaan van het - samen met collega's - zoeken naar manieren om de kloof tussen theorie en praktijk te overbruggen en ik verheug mij erop u deelgenoot

te maken van het vele dat er in dit opzicht bereikt is, van nieuwe inzichten en van wenkende perspectieven.
Ik zal, voortbouwend op het ontwikkelwerk dat we aan de Universiteit Utrecht gedaan hebben, boeiende mogelijkheden schetsen om ontwikkeling op scholen en bij individuele leraren te stimuleren en daarbij wetenschap en praktijk te verbinden. Ik zal dat ook onderbouwen met onderzoeksgegevens die duidelijk maken hoe diepgaande en duurzame professionele ontwikkelingen vorm kunnen krijgen. Ten slotte zal ik de implicaties bespreken voor de opleiding van opleiders en coaches.

In de rest van mijn betoog zal ik de term 'leraar' of 'docent' gebruiken voor zowel studenten in de lerarenopleiding die nog geen formele aanstelling in het onderwijs hebben als voor hen die daadwerkelijk als docent in het onderwijs werkzaam zijn.

2. Realistisch opleiden

Toen ik in 1990 bij de Utrechtse universitaire lerarenopleiding ging werken, was het probleem van de kloof tussen theorie en praktijk in de lerarenopleiding al behoorlijk bekend en was er daarom in Utrecht een fundamentele omslag gemaakt in de opleidingsdidactiek. Die omslag was gebaseerd op het inzicht dat je alleen een goede verbinding tussen theorie en praktijk krijgt als je de praktijk en de problemen die leraren in hun werk tegenkomen, als vertrekpunt neemt in de opleiding. Dat was - zeker in die tijd - een vrij radicaal en gedurfd standpunt waarin opleiders als Hans Créton voorop liepen.
In mijn oratie aan de Universiteit van Amsterdam (Korthagen, 1998) heb ik de Utrechtse benadering *realistisch opleiden* genoemd, omdat de daaraan ten grondslag liggende principes erg overeenkomen met die van realistisch wiskundeonderwijs. Kort samengevat gaat het realistisch opleidingsmodel uit van de volgende principes:

1. Opleiders sluiten aan bij de concrete praktijkproblemen en concerns die studenten meenemen uit authentieke onderwijssituaties waarin die studenten zelf actief participeren.
2. Studenten worden gestimuleerd om te reflecteren op die praktijkervaringen en leren ook hoe zij zelfstandig hun eigen reflectie kunnen verdiepen (dat is dus *leren* reflecteren), ook in de interactie met hun medestudenten.
3. Pas als de studenten zich door die reflectie bewust worden van een essentieel aspect in hun ervaring, wordt er door de opleider theorie ingebracht en wel theorie die direct aansluit bij en bruikbaar is voor de betreffende situaties. We noemen dat *theorie met een kleine t,* zulks ter onderscheiding van de formele wetenschappelijke Theorie met een hoofdletter. De vaktermen hiervoor zijn respectievelijk *phronesis* of *praktische wijsheid* en *episteme* (Kessels & Korthagen, 1996; Lunenberg & Korthagen, 2009).[7] Het belangrijkste kenmerk

van phronesis is *pedagogisch-didactische sensitiviteit.* Een voorbeeld is de leraar die tijdens het lesgeven aanvoelt wanneer zijn leerlingen beginnen af te haken. Anders gezegd, het gaat bij phronesis of praktische wijsheid om verscherpt gewaarzijn van bepaalde *cues* in de hier-en-nu-context waarop de leraar vervolgens kan inspelen (vgl. Oosterheert & Vermunt, 2003). Volgens Marton en Booth (1997) is vergroting van dat gewaarzijn het belangrijkste kenmerk van professioneel leren.[8]

Realistisch opleiden vraagt om een flexibel opleidingsprogramma en om opleiders die inhoudelijk van vele markten thuis zijn (generalisten). Daarom werd in Utrecht jarenlang veel geïnvesteerd in de professionalisering van de lerarenopleiders zelf. Die professionalisering kreeg trouwens vaak de vorm van *onderzoek naar de eigen opleidingspraktijk*, waarbij collega Theo Wubbels een grote stimulator was. Zulk onderzoek, ook wel *zelfstudieonderzoek* genoemd (Loughran et al., 2004) wordt tegenwoordig gezien als een krachtige vorm van professionalisering van lerarenopleiders (Lunenberg & Korthagen, 2004). Daarin was de Utrechtse opleiding dus haar tijd vooruit. Ik ben er van overtuigd dat het onderzoek van de Utrechtse opleiders naar hun eigen opleidingspraktijk in hoge mate bijdroeg aan het succes van de opleiding, een succes dat bleek uit visitaties, maar ook uit verschillende empirische onderzoeken naar de Utrechtse opleiding.[9]

Er verschenen veel tijdschriftartikelen over deze onderzoeken (zie voor een overzicht Korthagen, 2010a)[10] en ook een Engelstalig boek over realistisch opleiden (Korthagen et al., 2001) dat inmiddels ook in vele andere talen is verschenen, waaronder het Japans en Koreaans. Door deze publicaties wordt het Utrechtse model thans in vele andere landen als voorbeeld gezien van een gewenste benadering van opleiden. Regelmatig staan de Utrechtse opleidingsprincipes centraal in keynotes op internationale conferenties over het opleiden van leraren. Dat vind ik heel mooi, omdat het gedachtegoed daarmee over de hele wereld verspreid wordt. Het lijkt mij een boeiende uitdaging voor de opleiders om deze internationale reputatie van de Utrechtse lerarenopleiding overeind te houden, ook na de reorganisatie die momenteel wordt doorgevoerd.

3. De bronnen van leraarsgedrag

Ik wil wat dieper ingaan op de vraag *waardoor* een opleidingsmodel gebaseerd op het overdragen van theorie niet zo goed werkt en het realistische opleidingsmodel wèl. Dit heeft te maken met de bronnen van het leraarsgedrag. Het overdragen van theorieën zou misschien werken als leraren zich in hun handelen voornamelijk zouden laten leiden door rationele overwegingen. We weten tegenwoordig dat dit niet zo is. Immers, er gebeuren tijdens een les heel veel dingen tegelijk, terwijl er

ook een voortdurende druk is om te handelen. Dat maakt het onmogelijk om je als leraar bewust te zijn van alles wat op dat moment een rol speelt (Clark & Yinger, 1979; Eraut, 1995; Schön, 1987). Leraren nemen daardoor relatief weinig bewuste beslissingen tijdens een les. Veel leraarsgedrag is wat Dolk (1997) *onmiddellijk gedrag* noemt, dat wil zeggen gedrag dat nauwelijks bereflecteerd is.

Ik geef een voorbeeld dat afkomstig is uit het promotieonderzoek van Hoekstra (2007) naar het leren van docenten. Zij observeerde een docent, Albert[11], die het plan had om in een les het onderwerp hoogte-energie verder uit te diepen. De leerlingen raken echter in die les de draad kwijt. In een interview na de les zegt hij:

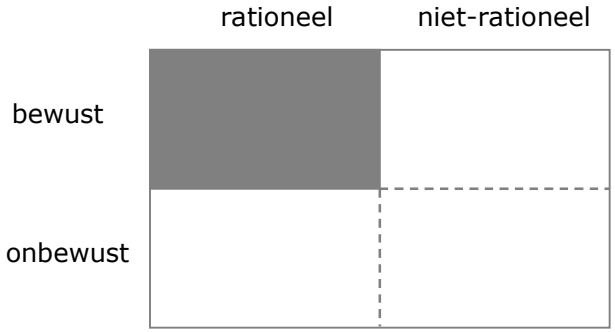
> "Er was een aantal begrippen toch nog niet helemaal goed aanwezig bij de leerlingen. […] Om het verhaal goed te begrijpen, moet je eigenlijk meer weten over het fenomeen hoogte-energie. Daar ben ik eigenlijk overheen gestapt omdat dat in het vorige probleem zat. […] Maar daar is die vraag ook niet aan bod gekomen, [dus de vraag] van wat is nou eigenlijk hoogte-energie?"

Dit is een voorbeeld van een didactisch probleem dat vaak optreedt in lessen: de leraar gaat door met het reeds ingezette handelingspatroon, hoewel er vanuit het oogpunt van zijn lesdoelen iets helemaal verkeerd gaat. Er ontvouwt zich bij Albert een opeenvolging van handelingen, waarschijnlijk opgeroepen door de (bewuste of onbewuste) behoefte om de les te voltooien zoals die gepland was en gebaseerd op een (misschien ook niet helemaal bewuste) aanname dat het concept hoogte-energie al aan de orde was geweest. Pas na de les komt hij tot reflectie, misschien daartoe gestimuleerd door het interview.

Hoekstra (2007, p. 110-111) concludeert uit veel van dit soort voorbeelden dat we lange tijd te eenzijdig gericht geweest zijn op het *bewuste denken* als bron van het handelen van leraren (zie bijvoorbeeld Clark & Peterson, 1986). In de praktijk van een les komt het handelen van een leraar echter voort uit een complexe mix van cognitieve, affectieve en motivationele bronnen in die leraar, die vaak grotendeels onbewust blijven (Hargreaves, 1998; Sutton & Wheatley, 2003; Van Veen & Sleegers, 2006).
De psycholoog Epstein (1990) stelt dat zulk onbereflecteerd gedrag in mensen gemediëerd wordt door het zogenaamde *ervarende systeem* dat zorgt voor snelle informatieverwerking en dat grotendeels via emoties en beelden werkt. Het ervarende systeem is sterk gekoppeld aan fysieke responsen en geautomatiseerde processen. Het is holistisch, waarmee bedoeld wordt dat de wereld in samenhangende gehelen wordt ervaren die het handelen vaak onbewust sturen (Lazarus, 1991; Korthagen et al., 2001, p. 42 noemen die samenhangende gehelen *Gestalts*; zie ook Korthagen, 2010b). Bepaalde handelingstendensen zoals fight-, flight-

en freezeresponsen zijn jong aangeleerde gewoontepatronen (Rothschild, 2000).
De theorie van Epstein maakt ook duidelijk dat er sterke verbanden zijn tussen denken, voelen en handelen (zie ook Kast, 2008). Zijn theorie wordt bevestigd door hersenspecialisten zoals Immordino-Yang en Damasio (2007), die hebben geconcludeerd dat het grootste deel van ons functioneren plaatsvindt via processen waarin denken en emotie nauw verbonden zijn.[12] Tegelijkertijd is aangetoond dat we ons vaak niet erg bewust zijn van dat soort verbanden.

We kunnen het voorgaande samenvatten met behulp van Figuur 1. Daarin wordt zichtbaar gemaakt dat we de bronnen van het leraarsgedrag lange tijd hebben gezocht in de linkerbovenhoek, terwijl veel van die bronnen onbewust zijn en niet zo rationeel als we zouden willen.[13] Kortom, de drie andere vakjes zijn minstens zo belangrijk.



Figuur 1. De bronnen van leraarsgedrag.

Als ik met behulp van Figuur 1 kijk naar de anekdote uit het begin van mijn betoog, begrijp ik beter waarom het effect van de training voor schoolpracticumdocenten beperkter was dan ik zou willen. Ik was wellicht te veel gefocust op de linkerbovenhoek en dacht dat als de deelnemers aan de cursus nu maar de goede dingen in hun hoofd hadden, het handelen wel zou volgen… En zo werkt het dus niet.

Ik wil nog opmerken dat er momenteel gelukkig wel meer oog is voor de rol die *gevoelens* van leraren spelen, maar dat er aan de rechterkant van deze figuur nog een gebied is dat veel meer aandacht verdient, namelijk het *willen,* dus de motivatie van leraren (vgl. Martens, 2010). Daar vallen ook hun *idealen* en hun *behoeften* onder. Palmer (1998) wijst erop dat de idealen van leraren, dus dat wat hen inspireert, de belangrijkste drijfveer vormen in hun beroep. Evelein (2005) heeft onderzoek gedaan naar de psychologische basisbehoeften van

beginnende leraren en hij heeft significante verbanden aangetoond tussen de behoeftevervulling en de kwaliteit van hun handelen in de klas (Evelein, 2005).[14] We weten uit dit soort onderzoek dat de behoeften van beginnende leraren vaak onder druk staan. Hun interesse ligt dus meestal niet in de eerste plaats bij het vertalen van theorie naar hun onderwijspraktijk, tenzij die theorie aansluit bij de problemen waar zij in hun praktijk tegenaan lopen, en waar zij mee moeten omgaan, dus bij hun individuele *concerns.* Dit verklaart waarom veel theorie niet aanslaat bij leraren: die sluit vaak niet aan bij hun behoeften en concerns op het moment dat die theorie wordt aangeboden (Katz et al., 1981, p. 21).

Kortom, cognitie, emotie en motivatie, of in gewone taal *denken, voelen en willen,* zijn drie dimensies waarlangs mensen tot handelen komen (Damasio, 1994). Die drie dimensies zijn nauw verbonden en opleiders zullen daar rekening mee moeten houden, vanuit het besef dat het denken, voelen en willen van een leraar ook nog eens sterk bepaald worden door de sociale context (Illeris, 2007). Het is dus belangrijk om aan te sluiten bij de persoon van de leraar en niet vast te houden aan een vooraf bedacht standaardcurriculum. Dit wordt wel omschreven als "*a shift in focus from the curriculum to the learner*" (Korthagen, Loughran & Russell, 2006). In het realistische opleidingsmodel is nu juist die shift gemaakt en wordt er veel meer rekening gehouden met de niet-rationele aspecten waar leraren in hun praktijkcontext mee worstelen, dus ook met hun voelen en willen. Juist daardoor wordt mijns inziens verklaard dat de in Utrecht opgeleide leraren bij een nationaal evaluatieonderzoek significant hoger scoorden op een vraag naar de praktijkrelevantie van hun opleiding dan het landelijk gemiddelde.[15] En het verklaart dat Brouwer en Korthagen (2005) op basis van empirisch onderzoek konden concluderen dat de Utrechtse opleiding wel degelijk het handelen van afgestudeerde leraren in hun schoolpraktijk op een positieve manier beïnvloedt.[16]

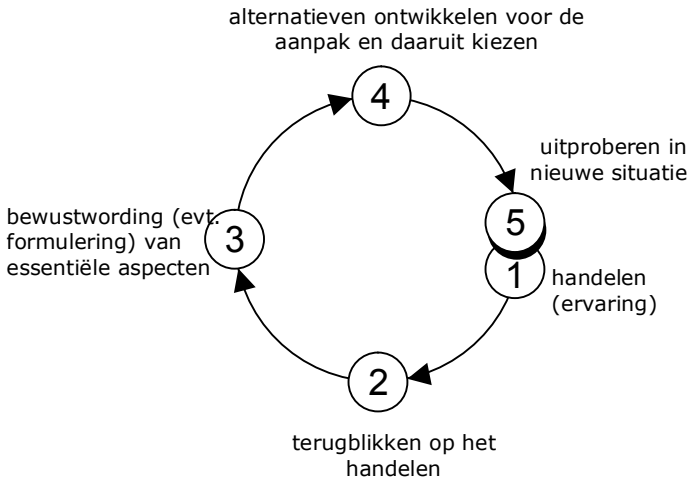
4. Reflectie

Ik merkte al op dat leraren (en andere professionals) zich vaak helemaal niet zo bewust zijn van hun handelen en de oorzaken daarvan. Toch mag je van professionals verlangen dat zij hun handelen kunnen overdenken en kunnen verantwoorden (Koster, 2002, p. 14-16). Dit maakt *reflectie* tot een onmisbaar onderdeel van professioneel functioneren (Calderhead & Gates, 1993; Schön, 1987). Die reflectie is dus noodzakelijk, in ieder geval na afloop van het handelen en ter voorbereiding op nieuw handelen.
Het vermogen tot reflectie is ook essentieel voor het zelfstandig verder leren in het beroep (Beijaard, Korthagen & Verloop, 2007; Vermunt & Endedijk, 2010). Van Woerkom (2003) toonde aan dat goede professionals zich onderscheiden van minder sterke professionals doordat ze regelmatig op hun ervaringen reflecteren met de bedoeling

daarmee hun voordeel te doen voor toekomstige situaties. Goede professionals leren dus bewust en systematisch van hun ervaringen.[17]

Hier was in Nederland nog weinig aandacht voor toen ik aan het begin van de jaren tachtig mijn proefschrift over reflectie schreef (Korthagen, 1982). Reflecteren over jezelf en je eigen handelen en over het daaraan ten grondslag liggende denken, voelen en willen, vond men toen al gauw te therapeutisch klinken, een kritiek die ik trouwens nog lange tijd daarna ben tegengekomen. Toch werd het begrip reflectie in de afgelopen decennia internationaal een sleutelbegrip in de lerarenopleiding, en eigenlijk in vrijwel alle beroepsopleidingen. En dat is thans ook Nederland het geval.

Nu kunnen opleiders reflectie wel heel belangrijk vinden, maar dat wil nog niet zeggen dat dit ook voor hun studenten geldt. Er bestaat zelfs een Facebook-pagina, getiteld "Wij haten het model van Korthagen". Als je op deze site de klachten leest van studenten, draait dat meestal om één ding, of het nu gaat om de lerarenopleiding of een opleiding tot verpleegkundige. Zij *moeten* reflecteren, of ze nu iets hebben dat hen bezighoudt of niet, en het *moet* volgens de vijf stappen van het model (zie Figuur 2).



Figuur 2. Het reflectiemodel (Korthagen, 1982).

Mijn uitgangspunt is dat het weinig zin heeft om mensen te dwingen tot reflectie of tot het volgen van een fasenmodel voor reflectie als ze daar zelf het voordeel niet van inzien. Het reflectiemodel wordt helaas vaak

als theoretisch model geïntroduceerd, waarna de student het moet gaan toepassen. Daar horen opdrachten bij om stageverslagen in te leveren die gebaseerd zijn op het reflectiemodel. Hoe nuttig dat ook zou kunnen zijn, we hebben al eerder gezien dat een dergelijke aanpak al gauw een kloof creëert tussen theorie en praktijk en weerstand oproept, soms zo erg dat studenten het 'R-woord' bijna niet meer kunnen horen.
Wat beter werkt, is bij de praktijk en de daarin ontstane behoeften en concerns van de studenten aansluiten, en hen laten ervaren dat systematiek aanbrengen in de eigen manier van reflecteren echt iets oplevert voor hun handelen in de praktijk. Als de opleider er niet in slaagt om die ervaring bij de studenten te creëren, dan denk ik dat het model beter nog even in de kast kan blijven liggen. Als het om mijn eigen reflectiemodel gaat, zou ik lerarenopleiders dan ook willen oproepen dat model niet klakkeloos te introduceren, maar ook kritisch stil te staan bij de opleidingsdidactiek die zij daarbij kiezen en kennis te nemen van wat daarover geschreven is (zie bijvoorbeeld Korthagen et al., 2001, p. 208-221).

5. Kernreflectie

Het reflectieconcept heeft een belangrijke ontwikkeling doorgemaakt. In de afgelopen tien jaar heb ik samen met mijn collega's nieuwe inzichten ontwikkeld over reflectie en daar veel over gepubliceerd (zie voor een overzicht van deze ontwikkeling Korthagen & Vasalos, 2010). Twee nieuwe inzichten, waar ik persoonlijk heel enthousiast over ben, wil ik hier kort samenvatten.

Het eerste inzicht is dat er een neiging is om bij reflectie te focussen op *problemen* die zich voordeden in de klas, dus op negatieve ervaringen, terwijl mijn reflectiemodel dit niet voorschrijft.[18] Sterker nog, we weten tegenwoordig dat reflectie op positieve ervaringen vaak veel effectiever is voor ontwikkeling. Daarover zijn gegevens beschikbaar vanuit een nieuwe stroming in de psychologie, de *positieve psychologie.* Empirisch is vastgesteld dat het voor ontwikkeling nodig is dat een persoon minstens circa drie keer zoveel positieve als negatieve ervaringen heeft (Fredrickson & Losada, 2005; Seligman, 2011, p. 67).[19] In de positieve psychologie wordt dan ook gesteld dat de traditionele psychologie te veel gericht was op trauma's, deficiënties en afwijkingen en het behandelen daarvan.[20] In de positieve psychologie wordt juist veel onderzoek gedaan naar de rol van positieve ervaringen en naar de persoonlijke kwaliteiten van mensen (bijvoorbeeld moed, optimisme, nieuwsgierigheid, creativiteit, betrokkenheid). Dergelijke kwaliteiten worden in vele culturen gezien als *deugden*. De oude Grieken legden er al de nadruk op dat zulke deugden een bijdrage leveren aan de wereld. Ik spreek - in navolging van Ofman (1992) - over *kernkwaliteiten.* De positieve psychologie heeft aangetoond dat zulke kwaliteiten, indien zij aangesproken en ondersteund worden, helpen om problemen te

overwinnen. Ze bevorderen dus *veerkracht (resilience)* (Enthoven, 2007; Masten & Reed, 2002). Het inzetten van de eigen kernkwaliteiten blijkt een gezonde psychische staat te bevorderen (Evelein, 2005; Seligman, 2003) die mensen creatiever en effectiever maakt (Fredrickson & Branigan, 2005; Fredrickson & Losada, 2005). Kernkwaliteiten worden daarom *het psychologisch kapitaal* van mensen genoemd (Luthans, Youssef & Avolio, 2007). Kort samengevat blijkt het in het algemeen effectiever te zijn voor leer- en ontwikkelingsprocessen om voort te bouwen op zulke kwaliteiten en op positieve ervaringen dan op negatieve ervaringen; het is ook veel stimulerender voor de lerende. Dat is het uitgangspunt van het *broaden-and-build* model van Fredrickson (2002).[21]
De positieve psychologie heeft de laatste jaren een grote invloed gehad op de therapiewereld en de welzijnssector, waar 'krachtgericht werken' een sleutelbegrip begint te worden. Het is opvallend dat het onderwijs hier nog wat op achterloopt. Daar wordt het rode potlood toch nog steeds gemakkelijker gehanteerd dan het groene; er heerst vaak een cultuur waarin er een sterk focus ligt op problemen en op probleemleerlingen.[22] Aan de andere kant zijn gelukkig steeds meer scholen doordrongen van het feit dat voortbouwen op de kwaliteiten en talenten van kinderen veel meer oplevert dan een focus op tekortkomingen en dat dit uiteindelijk ook een betere basis biedt voor cognitieve ontwikkeling (Attema-Noordewier, Korthagen & Zwart, 2011).
Samenvattend kan ik zeggen dat het bij reflectie door leraren effectiever is om niet zozeer op problemen te focussen, maar veel meer op succeservaringen en op de kernkwaliteiten van mensen die bijdragen aan hun succeservaringen. Dat is een belangrijk kenmerk van wat ik *kernreflectie* noem. We noemen coaching op basis van kernreflectie dan ook *krachtgerichte coaching*.[23]

Naast deze verschuiving van een focus op problemen naar een focus op positieve ervaringen en kernkwaliteiten, ontstond er nog een tweede inzicht: veel professionals hebben de neiging in hun reflectie wat oppervlakkig te blijven. Ze hebben vaak weinig tijd voor reflectie, en richten zich vooral op wat werkt en wat niet, en dus op de vraag wat ze het best kunnen *doen* (Schön, 1987). Dat heet *gedragsgerichte reflectie* (Mansvelder-Longayroux, Beijaard & Verloop, 2007).
Ik geef nu weer een voorbeeld uit het onderzoek van Hoekstra (2007), dat de beide nieuwe inzichten illustreert. Een docente, Nicole, is enthousiast over de invoering van het studiehuis en wil graag het actief en zelfstandig leren van haar leerlingen bevorderen. Ze stapt daarom af van frontaal lesgeven. De leerlingen zijn hier echter niet aan gewend en als ze tijdens één van Nicole's lessen in groepjes iets moeten uitzoeken, worden ze daar onzeker van. In reactie daarop valt Nicole weer terug op frontaal doceren. Zij zegt in het interview:

> "Het was een duidelijk bericht van de hele groep: 'We hebben geen structuur meer, waar zijn we, wat moeten we doen?' En dat wou ik op de rails zetten dat ze een goed gevoel aan die les overhielden. […] Dat was mijn ingang […]: weer zorgen dat ze precies weten waar ze aan toe zijn."

Dit is een voorbeeld van een reflectie die vooral gedragsgericht is. Uit onderzoek blijkt gedragsgerichte reflectie op de lange termijn veel minder bij te dragen aan professionele ontwikkeling dan reflectie die gericht is op het vinden van de diepere betekenis in een situatie. Nicole zou bijvoorbeeld dieper kunnen nadenken over de onzekerheid van de leerlingen en de rol die zij daarbij kan spelen gezien haar ideaal met betrekking tot actief en zelfstandig leren. Dat heet *betekenisgerichte reflectie* (Hoekstra, 2007; Mansvelder-Longayroux et al., 2007).

Om meer diepgang in de reflectie te krijgen, biedt mijn reflectiemodel uit 1982 niet zoveel houvast. Het is een model dat *fasen* in de reflectie beschrijft en het zegt weinig over de *inhoud* en *aard* van de reflectie. Ik heb dit fasenmodel daarom in mijn Utrechtse oratie (Korthagen, 2001) aangevuld met een model waarin *niveaus (lagen) in de reflectie* onderscheiden worden (zie Figuur 3). Het model heet 'het model van lagen van de persoonlijkheid', maar het is in het afgelopen decennium beter bekend geworden onder de naam 'het ui-model' (in het Engels *onion model*; zie Korthagen, 2004a).[24]

Figuur 3. Het model van lagen van de persoonlijkheid, kortweg het ui-model (©, IML, Amsterdam).

Een belangrijk uitgangspunt is dat alle lagen eigenlijk altijd een rol spelen in elk leerproces, of je je daar nu bewust van bent of niet. Als het leerproces op een bepaalde laag stokt, helpt het om bewust te reflecteren op de lagen daaronder. Als ook de diepere lagen van het ui-model aandacht krijgen bij de reflectie, spreken we over *kernreflectie*.
De reflectie van Nicole was aanvankelijk vooral gericht op de buitenste laag: wat gebeurt er in de *omgeving*, in dit geval haar klas. Dat leidde tot een bepaald type *gedrag* (de tweede laag), namelijk terugvallen op frontaal lesgeven, gedrag dat verder niet diepgaand door haar bereflecteerd werd.
Omdat Nicole wel gemotiveerd was om haar ideaal van actief en zelfstandig lerende leerlingen te realiseren, liet zij zich later coachen en daarbij werd door haar coach gebruik gemaakt van kernreflectie. Dat leidde tot een fundamentele doorbraak in de professionele ontwikkeling van Nicole. We hebben het coachingsproces - van zeven sessies van een uur - gedetailleerd bestudeerd en daarover gepubliceerd (Hoekstra & Korthagen, 2011). Ik licht hieronder een paar voorbeelden uit de coaching die illustreren hoe kernreflectie kan werken.

De start van het coachingsproces lag *niet* bij het analyseren van het probleem en de vraag 'wat te doen' (de buitenste lagen), wat vaak alleen maar tot gedragsgerichte reflectie leidt. De coach wilde gebruik maken van de kracht van Nicole en begon daarom aan de binnenkant van de ui.[25] Concreet betekende dit dat de coach eerst doorvroeg op het ideaal van Nicole (de laag van *betrokkenheid*). Dat was vooral dat leerlingen zelfontdekkend zouden leren. De coach hielp Nicole om zich bewust te worden van haar *kernkwaliteiten* die daarmee verbonden waren, zoals enthousiasme en doelgerichtheid, en van de daarmee corresponderende rolopvatting (haar professionele *identiteit*; zie over dit begrip Beijaard, 2009). Dat alles maakte duidelijk dat er een krachtig potentieel aanwezig was in Nicole.
Nadere verkenning van concrete klassensituaties maakte duidelijk dat Nicole haar enthousiasme goed wist over te brengen op de leerlingen (*omgevingsniveau*), maar ook dat de leerlingen vaak na enige tijd zelfstandig werken wat onzeker werden en soms niet zo goed meer wisten hoe ze verder moesten. Zo'n situatie riep dan een mix van denken, voelen en willen bij Nicole op: ze dacht dat het niet goed ging, werd er onzeker van en wilde het probleem zo snel mogelijk oplossen. Als reactie viel ze dan weer terug in frontaal lesgeven (*gedrag*). Na zo'n les was ze teleurgesteld en ging ze vooral focussen op wat er allemaal niet goed gegaan was in plaats van op succesmomenten en had dan de neiging te concluderen dat het ideaal van zelfstandig leren te hoog gegrepen was voor haar leerlingen. De coach hielp Nicole om zich te realiseren dat er dus een blokkade zat op het *overtuigingsniveau*: het leerproces van Nicole stokte door de belemmerende overtuiging 'het is te hoog gegrepen voor mijn leerlingen'.

Door de coaching werd Nicole zich meer bewust van wat zich eigenlijk tijdens de les in haarzelf afspeelde, cognitief (haar gedachten en overtuigingen), emotioneel (haar eigen onzekerheid en teleurstelling), en motivationeel (wat ze eigenlijk wilde, haar ideaal) en van het spanningsveld dat dit in haarzelf opriep. Nicole leerde ook om zich daar *tijdens de les* meer bewust van te zijn (*reflection-in-action*) en niet langer automatisch te reageren op het innerlijke spanningsveld door weer frontaal te gaan lesgeven. Ze leerde vooral om - als tegenwicht voor haar innerlijke worsteling - afgestemd te blijven op haar ideaal en haar kernkwaliteiten.

Een interessante stap was dat de coach haar hielp om net zo te reflecteren over de leerlingen als over haarzelf: wat speelde zich eigenlijk in hen af? Dat bracht Nicole tot het besef dat de leerlingen ook onzeker werden en ook de neiging hadden dan in een gedragspatroon te schieten, in hun geval het patroon van niets meer doen en afwachten. Nicole begon te zien dat hier een mogelijkheid voor haar als docente lag. Ze leerde om haar leerlingen door middel van kernreflectie te coachen op eenzelfde wijze als haar coach dat bij haar deed. Dat wil zeggen dat ze de leerlingen bewust maakte van hun gevoelens van onzekerheid, dat ze hen hielp om die meer te accepteren als deel van hun leerproces en dat ze hen uitdaagde om niet zomaar in het automatische afwacht-patroon te schieten. Ze hielp hen om afgestemd te blijven op hun eigen idealen over zelfstandig leren en ze maakte de leerlingen bewust van hun kernkwaliteiten die zij daarbij konden gebruiken, zoals doorzettingsvermogen.[26]

Uiteindelijk trad een verandering op alle lagen van de ui: Nicole's ideaal (*betrokkenheid*) werd nu dat leerlingen zouden leren om te gaan met hun eigen onzekerheid bij zelfstandig leren. Op *identiteit*sniveau formuleerde ze helderder de professionele rol die zij daarbij voor zichzelf zag. Er was sprake van een verschuiving in haar beroepsidentiteit van een lerares die onzekerheden bij leerlingen moet wegnemen naar een lerares die leerlingen helpt om met hun onzekerheden om te gaan. In concrete klassensituaties kwamen haar eigen *overtuigingen* daarmee in overeenstemming en ontwikkelde ze de *vaardigheden* en het *gedrag* om haar leerlingen te ondersteunen (*omgeving*).
Het leerproces van Nicole is dus een voorbeeld van leren op alle lagen van de ui. Dat heet *multi-level learning* (MLL). Intrator en Kunzman (2006) noemen MLL een manier om passie en professie te verbinden (zie daarover ook Kim & Greene, 2011). Het voorbeeld van Nicole laat zien dat kennis en theorie daar een belangrijke rol in kunnen spelen, maar pas als ze verbonden raken met de behoeften en idealen van de persoon in het hier-en-nu.

Het voorbeeld van Nicole maakt ook duidelijk dat kernreflectie tot diepgaand leren kan leiden dat een verschuiving in iemands beroepsidentiteit kan impliceren (zie ook Kim & Greene, 2011). Toch

gaat het hier niet om een therapeutisch proces. Ik zeg dat met nadruk, omdat sommigen lijken te denken dat diepgang in reflectie synoniem zou zijn met aandacht voor traumatische jeugdervaringen en dergelijke.
Kernreflectie is een vorm van diepgaande professionele reflectie die gericht op het benutten van iemands kracht, wat in het algemeen een heel natuurlijk en vreugdevol proces is en waarvoor je niet in iemands verleden hoeft te graven (Korthagen & Vasalos, 2005).[27] Natuurlijk kan een leerproces op de diepere ui-lagen ook invloed hebben op hoe iemand in zijn privéleven functioneert, maar het is niet nodig om dat in een professionele context tot onderwerp van gesprek te maken. Persoonlijke professionele ontwikkeling (PPO) is dus iets wezenlijk anders dan therapie.[28]

6. Onderzoek naar kernreflectie

Toen ik bij mijn oratie in 2001 een pleidooi hield voor een verdieping van reflectie en daarbij de begrippen kernreflectie en multi-level learning introduceerde, stonden we nog maar aan het begin van het onderzoek op dit gebied. Nu, tien jaar later, zijn er verschillende studies naar kernreflectie uitgevoerd, niet alleen door onszelf, maar ook in het buitenland, en niet alleen in de lerarenopleiding. Daardoor weten we nu niet alleen dat kernreflectie effectief is, maar we begrijpen ook beter *hoe* coaching op basis van kernreflectie (krachtgerichte coaching) precies werkt. Ik zal kort iets vertellen over enkele relevante onderzoeken waar ik zelf nauw bij betrokken ben geweest.

Het leerproces van de eerder genoemde docente Nicole is uitgebreid onderzocht door Hoekstra en Korthagen (2011). Wij hadden gegevens over Nicole's opvattingen over onderwijzen en leren en over haar gedrag in de klas gedurende het jaar voordat zij gecoacht werd, verzameld met behulp van verschillende instrumenten. Daaruit bleek dat zij in haar eentje niet veel verder kwam ten aanzien van haar doel om actief en zelfstandig leren bij haar leerlingen te bevorderen. Ze veranderde gedurende dat jaar noch qua opvattingen, noch qua gedrag. We hebben dezelfde instrumenten opnieuw na de coaching gebruikt, waardoor duidelijk werd dat Nicole door de coachingssessies op basis van kernreflectie significant veranderd was, zowel qua *opvattingen*, als in haar *onderwijsgedrag* (Hoekstra & Korthagen, 2011, p. 83). In het licht van het transferprobleem waar ik mijn verhaal mee begon, mag dit een opvallend resultaat genoemd worden. Kernreflectie en krachtgericht coachen *werken* dus, maar onze data maakten ook duidelijk *waardoor* ze werken. De sleutel bleek te liggen in meer bewustwording bij Nicole van haar eigen kwaliteiten en idealen, dus van haar psychologisch kapitaal, in combinatie met het aanpakken van belemmerende overtuigingen waarmee Nicole haar eigen potentieel blokkeerde.

Eenzelfde polariteit van potentieel versus belemmering blijkt uit een artikel van Meijer, Korthagen, en Vasalos (2009), die het leerproces beschrijven van een andere docente die met behulp van kernreflectiecoaching veel effectiever werd als lerares. Van groot belang was dat bij de docente de verschillende lagen in het ui-model meer met elkaar in harmonie kwamen (*alignment*), net als in het voorbeeld van Nicole. Met name werd een belemmerend zelfbeeld (op identiteitsniveau) doorbroken, waardoor de kernkwaliteiten van de docente (de binnenkant van de ui) veel meer dan voorheen gingen doorwerken in haar handelen in de relatie met de leerlingen (de buitenkant). Ook hier was de conclusie dat de docente veel meer in haar kracht kwam.
Dit blijkt overigens niet alleen zo te werken bij docenten. Kernreflectie en de principes van multi-level learning worden tegenwoordig in veel verschillende contexten gebruikt, bijvoorbeeld ook in de coaching van sportmensen (Van den Berg et al., 2006) en podiumkunstenaars (Helder, 2011). Kernreflectie blijkt ook te werken bij leerlingen, zelfs vrij jonge leerlingen. Ruit en Korthagen (in druk) deden een experiment waarin ruim 600 basisschoolleerlingen vanaf groep 4 bewust werden gemaakt van hun kernkwaliteiten. Ze kregen de opdracht om één van hun kernkwaliteiten bewust in nieuwe situaties in te zetten. Dat leidde tot prachtige leerprocessen, zowel op school als buiten de school. Een citaat van een leerling: "Ik vind het wel heel leuk en het is misschien ook handig voor later. […] Ik was me er nooit bewust van." Zelfs drie maanden na het experiment wist meer dan 80% van de leerlingen hun gekozen kernkwaliteit nog te noemen en bijna 60% gaf aan die nog steeds te gebruiken. Het lijkt erop dat kernreflectie bij kinderen soms nog beter werkt dan bij volwassenen.[29]

Ossebaard en collega's (in druk) deden een onderzoek naar toepassing van kernreflectie in een cursus voor universitaire studenten die last hebben van 'uitstelgedrag', waardoor hun studie niet opschiet. Zulke cursussen werden al jarenlang op de Universiteit Utrecht gegeven, maar die waren vooral gericht op het ontwikkelen van vaardigheden als 'planning' en jezelf 'monitoren'. Vanuit het kernreflectie-perspectief gezien waren ze dus wat eenzijdig gericht op de buitenkant van het ui-model. In een procesgerichte studie werden de ervaringen van de studenten in de nieuwe, op kernreflectie gebaseerde cursus onderzocht: wat bracht deze cursus bij hen teweeg, wat leerden ze daarvan en wat gebeurde er met hun uitstelgedrag? Het onderzoek liet zien hoe de studenten tot verrassende nieuwe perspectieven op zichzelf en hun uitstelgedrag kwamen. Er waren diepgaande veranderingen op de laag van overtuigingen en identiteit. Maar ook was er een duidelijke doorwerking in hun gedrag. Dat werd vastgesteld met behulp van een kwantitatief instrument, dat voorheen ook in de 'oude' cursussen gebruikt was en dat uitstelgedrag meet. Daardoor kon aangetoond worden dat de cursusvariant die gebaseerd was op kernreflectie tot significant minder uitstelgedrag leidde ($p < 0,05$).

7. 3D-leren

Samenvattend kunnen we uit deze onderzoeken concluderen dat kernreflectie leidt tot een vorm van leren die *diepgaand* en *duurzaam* is en die *doorwerkt in gedrag* (ik noem dat *3D-leren*).[30] Voor zulk 3D-leren is het van fundamenteel belang dat de reflectie van leraren verder gaat dan de buitenste ui-lagen en dat ook de ui-lagen van identiteit en betrokkenheid aandacht krijgen.
Als we vanuit dit perspectief kijken naar de anekdote waar ik mijn verhaal mee begon, over de cursus voor schoolpracticumdocenten, dan leidt dat tot een interessante hypothese over het gebrek aan doorwerking van de cursus in het handelen van de deelnemers. De cursus was wellicht te eenzijdig gericht op de buitenste lagen van het ui-model. We wilden het gedrag en de overtuigingen van de deelnemers veranderen, maar we besteedden weinig aandacht aan hun eigen idealen en identiteitsopvattingen. Misschien was de eerste zorg van deze mensen bijvoorbeeld wel dat hun leerlingen niet de dupe werden van de student-leraren die bij hen stage liepen. Hun betrokkenheid lag wellicht meer bij het leren van de leerlingen dan bij het leren van de aanstaande leraren en dat zou een frictie in hen kunnen creëren tussen de binnenste lagen in het ui-model (hun betrokkenheid en rolopvatting) en de gedragslaag.
Of dit nu het geval was of niet, ik zou in zo'n cursus nu, anno 2011, altijd ook stilstaan bij de idealen en professionele identiteit van de deelnemers. Ik zou veel meer streven naar een *leerproces van binnenuit,* dat wil zeggen voortbouwend op het reeds aanwezige potentieel van de deelnemers. Deze visie op leren is uitgewerkt in twee boeken, respectievelijk getiteld *Leren van binnenuit* (Korthagen & Lagerwerf, 2011) en *Werken vanuit je kern* (Evelein & Korthagen, 2011). Het eerste boek is gericht op het onderwijs, het tweede is geschreven voor professionals in allerlei beroepen.

De voorgaande analyse maakt mijns inziens ook duidelijk waar een zwakte ligt van 'competentiegericht opleiden', een benadering die in het afgelopen decennium opeens weer heel populair werd, maar waarvan inmiddels duidelijk is geworden dat die lang niet altijd tot succes leidt (Seezink, 2009; Teune, 2004). De theorie van multi-level learning biedt daar een verklaring voor. Competenties hebben meestal vooral betrekking op de buitenste lagen van het ui-model. Ik wil duidelijk stellen dat die erg belangrijk zijn. Maar pas als ze verbonden raken met de andere lagen, krijg je diepgaand leren dat duurzaam doorwerkt in gedrag. En dat gebeurt lang niet altijd. Zo toonde Teune (2004) aan dat er bij aanstaande leraren die opgeleid werden in een instituut waarin de nadruk lag op competenties, weinig doorwerking plaatsvond naar de laag van overtuigingen (de *beliefs* van de studenten).
Er is dus méér nodig dan alleen een focus op competenties (vgl. Korthagen, 2004b). Ik pleit daarom voor *competentieontwikkeling van binnenuit*, dat wil zeggen met aandacht voor, of misschien wel

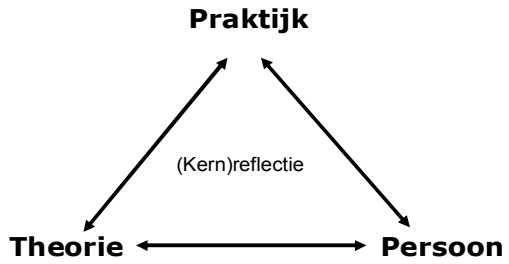
vertrekkend vanuit de binnenste lagen van de ui. Dat betekent dat opleiders van studenten vragen om te reflecteren op hun idealen en op hun identiteit als leraar en op de vraag of en hoe zij hun onderwijsgedrag daarmee in overeenstemming brengen. Dan kan ook meer aandacht uitgaan naar de vraag hoe iemands kernkwaliteiten benut kunnen worden voor competentieontwikkeling. Een competentie als het coachen van leerlingen krijgt bijvoorbeeld een heel andere kleur als die bewust verbonden is met kernkwaliteiten als betrokkenheid, zorg voor de leerling, doelgerichtheid, enzovoorts. Goed onderwijs geven kan daarom ook niet in competentielijstjes gevangen worden. Hoe preciezer je die probeert te maken, hoe verder je afraakt van de essentie van het leraarschap, met het risico van *deprofessionalisering* (Korthagen, 2004a, 2004b). Daarom plaats ik competentieontwikkeling graag in een perspectief waarbinnen de persoonlijke ontwikkeling van de leraar en van de leerling volop aandacht krijgt. Gelukkig zijn er veel lerarenopleidingen die nu op dat spoor zitten. In dergelijke opleidingen gebruiken studenten dan vaak het ui-model als basis voor hun portfolio.[31] Dat stimuleert hen tot multi-level learning, waarbij competenties verbonden raken met alle lagen van het ui-model. Zo kan een opleiding erin slagen leerresultaten te bereiken die diepgaand en duurzaam zijn en die doorwerken in gedrag (de drie D's). Noodzakelijk daarvoor is dat we afstappen van een eendimensionaal beeld van leren, alsof het alleen om gedragsverandering of competentieontwikkeling zou gaan of alleen om de ontwikkeling van de juiste overtuigingen of om identiteitsontwikkeling. Leren is nu eenmaal altijd meerlagig.[32]

De opleiding heeft in dit opzicht ook een belangrijke voorbeeldfunctie, want ik zou niet graag willen dat de opgeleide leraren bij hun leerlingen alleen kijken naar de laag van vaardigheden of gedrag. Mijn ideaal is dat leraren oog hebben voor het hele kind en dus voor alle lagen van de persoonlijkheid in de leerling, en dat ook leraren in hun onderwijs willen streven naar leren dat diepgaand en duurzaam is en dat echt doorwerkt in gedrag.

8. De kern van het verhaal

Ik kan mijn betoog samenvatten met het onderstaande schema (Figuur 4). Het schema illustreert dat het bij effectief opleiden of coachen niet alleen gaat om het verbinden van theorie en praktijk, maar dat het essentieel is *de verbinding met de persoon* te zoeken en die persoon tot diepgaande reflectie te stimuleren, waarbij de eigen praktijk en de theorie beide een plek kunnen krijgen. En bij die verbinding met de persoon moeten we ons realiseren dat:

1. in die persoon de dimensies van denken, voelen en willen sterk verweven zijn (*meerdimensionaal*) en bovendien ingebed zijn in een sociale context.



Figuur 4. Opleiden vanuit de verbinding tussen drie componenten: praktijk, theorie en persoon.

2. leerprocessen zich altijd tegelijkertijd op verschillende lagen in het ui-model afspelen (*meerlagig*).
3. veel innerlijke processen die het handelen bepalen, zich *onbewust* voltrekken.

Dit klinkt nogal complex, en ja, dat is nu juist het hele punt. De psychologische en sociologische processen die zich in de praktijk van het onderwijs afspelen zijn nu eenmaal complex en dynamisch (Hoban, 2002, p. 35-40; Jörg, 2009, 2011; Martens, 2010).[33] Ik zou op basis van het bovenstaande willen zeggen: ze zijn meerdimensionaal, meerlagig en spelen zich vaak onbewust af. Als we dat als uitgangspunt aanvaarden, dan blijkt het vervolgens heel goed mogelijk om daar op een gestructureerde manier op in te spelen, en zo een belangrijke bijdrage te leveren aan de onderwijspraktijk. Dat hoop ik met mijn betoog duidelijk gemaakt te hebben.

Het voorgaande maakt ook duidelijk dat professionele ontwikkeling en persoonlijke ontwikkeling niet te scheiden zijn (Beijaard, 2009; Kim & Greene, 2011), sterker nog, dat een dergelijke scheiding verklaart waarom de kloof tussen theorie en praktijk vaak zo groot is. We zien overigens dat de verbinding tussen persoon en professie momenteel ook in veel andere beroepen centraal komt te staan. Zo is in de organisatieleer de theorie over *presence* van Senge en collega's (2004) populair en de uitwerking daarvan in de zogenaamde *U-theorie* van Scharmer (2007). In feite zeggen ook deze deskundigen op het gebied van organisatieontwikkeling dat professionals pas tot effectief gedrag kunnen komen, gedrag dat een wezenlijke bijdrage levert aan de wereld, als ze meer contact maken met zichzelf als persoon in relatie tot hun omgeving.[34] En de U-theorie zegt dat dit vraagt om een *open mind,* een *open heart* en een *open will* (Scharmer, 2007, p. 41)*,* waarbij we dus weer dezelfde drie dimensies van denken, voelen en willen zien terugkomen waarop ik eerder de nadruk legde.[35]

9. Implicaties voor innovaties in het onderwijs

De bovenstaande analyse leidt tot een fundamenteel andere kijk op innovatieprocessen in het onderwijs. Ik heb al uiteengezet dat onderwijsinnovatie lange tijd een problematisch gebied geweest is, met weinig blijvende succeservaringen. Dat kunnen we voor een groot deel verklaren doordat veelal gepoogd wordt vanuit de theorie de praktijk te beïnvloeden, waarbij de persoon van de leraar te weinig aandacht krijgt. Het lijkt een aantrekkelijke gedachte om *evidence-based* theorieën in de hoofden van leraren te krijgen (vgl. Hammersley, 2007), maar er is - zoals ik uiteengezet heb - veel *evidence* dat dit niet werkt (Martens, 2010; Short, 2006). Onderwijskundigen en onderwijsvernieuwers hebben dus een meer realistische visie nodig, wat inhoudt dat de praktijk op een school veel meer het uitgangspunt wordt voor schoolontwikkeling en vooral ook de mens die daar werkt. Hoe denken zij, wat voelen zij en wat willen zij, dus waar liggen *hun idealen,* wat is hun diepste inspiratiebron? En dus ook: waar ligt hun potentieel? Hoe kan wetenschappelijke kennis daarmee verbonden worden?
Dit noem ik *realistisch innoveren*. Daarbij gaan we uit van de reële onderwijspraktijk en van wat er bij leerlingen, leraren en schoolleiders in die praktijk leeft. We moeten als wetenschappers en onderwijsontwikkelaars bereid zijn die mensen te ondersteunen bij wat *zij* belangrijk vinden en hun praktische wijsheid te verbinden met wetenschappelijke kennis.[36] Het zou fantastisch zijn als onderwijskundigen vaker met praktijkmensen op scholen of lerarenopleidingen aan de slag zouden gaan, en hun werk zouden doen binnen de meerlagigheid en multidimensionaliteit van de onderwijspraktijk. Dat zou bijvoorbeeld gestimuleerd kunnen worden door onderwijsonderzoek niet alleen meer 'af te rekenen' op publicatiepunten, maar ook op de impact die het heeft op het onderwijs, zoals Martens (2010) terecht voorstelt.

Dit alles vraagt om een behoorlijke omkering in het denken over onderwijsinnovatie (vgl. Bulterman-Bos, 2008; Day, 1999). We hebben die omkering in de afgelopen tien jaar gerealiseerd - samen met instellingen als Q*Primair en ISIS/Q5[37] - in projecten onder de naam "Kwaliteit van binnenuit" (Korthagen & Lagerwerf, 2011, p. 145-147; Korthagen & Vasalos, 2007). In die projecten gebruikten we kernreflectie als onderlegger voor een leerproces van binnenuit, dus aansluitend bij de idealen en kwaliteiten die reeds aanwezig waren, maar die vaak geblokkeerd waren door allerlei belemmeringen. Door het aanpakken van die belemmeringen en het vrijmaken van het sluimerend potentieel ontstond een enorme *flow* in de scholen waar wij mee werkten. We konden aantonen dat er echt sprake was van leren op meerdere lagen in het ui-model, dus van multi-level learning. En er waren aantoonbare positieve veranderingen in opvattingen en onderwijsgedrag van leraren, zo blijkt uit het onderzoek van Attema-Noordewier et al. (2011). De betrokken leraren rapporteerden ook

verschillende leeropbrengsten bij leerlingen, variërend van meer motivatie en zelfsturing tot betere leerresultaten bij rekenen. Deze opbrengsten bleken ook op langere termijn stabiel.[38]

Dit betekent nogal wat, zeker in het licht van mijn inleiding over de kloof tussen theorie en praktijk en de vele falende onderwijsinnovaties. Het is dus wel degelijk mogelijk om die kloof te dichten. Dat vraagt om een fundamentele blikwisseling bij wetenschappers, trainers en coaches, een blikwisseling waarin de persoon van de leraar veel centraler komt te staan en die leraar geholpen wordt om eigen idealen en kwaliteiten aan te boren en belemmeringen rond dat potentieel aan te pakken.
Die realistische benadering is dus in hoge mate *value-based* (Biesta, 2010), dat wil zeggen dat zij uitgaat van wat praktijkmensen waardevol vinden, van *hun* waarden en van wat *zij* als kwaliteit beschouwen. Pas als wetenschappers op die manier intensief gaan samenwerken met praktijkmensen kunnen de onderwijskunde en de pedagogiek volgens mij betekenis krijgen voor de onderwijspraktijk (vgl. Van Tartwijk, 2011).[39] Overigens kan een wetenschapper daarbij uiteraard wel de discussie aangaan met praktijkmensen en soms op basis van wetenschappelijk onderzoek wijzen op mogelijke misconcepties.

10. De opleiding van opleiders en coaches

De geschetste visie heeft uiteraard ook consequenties voor de initiële opleiding van leraren. In het licht van de bovenstaande analyse is de huidige trend naar 'opleiden in de school' van groot belang. Echter, een verandering in de structuur van de opleiding is op zichzelf nog niet genoeg. Om tot een echte verbinding te komen tussen theorie en praktijk, zullen opleiders moeten kunnen aansluiten bij de persoon van de student. Dat betekent onder andere aansluiten bij concerns van de studenten, de reflectie van die studenten helpen verdiepen en daar theorie met een kleine t mee verbinden. Daarbij moeten zij mijns inziens in staat zijn tot krachtgericht coachen. Zo'n visie op opleiden vraagt in de meeste gevallen om competentieontwikkeling bij opleiders, zowel instituutsopleiders als schoolopleiders.
Hier ligt dus een uitdaging voor de verdere professionalisering van lerarenopleiders en coaches, want het werken vanuit de geschetste visie is vakwerk (Crasborn & Hennissen, 2010). En laten we eerlijk zijn, voor dat vakwerk zijn veel opleiders en coaches zelf nooit opgeleid. Het beroep van lerarenopleider is langzamerhand nog het enige beroep in het onderwijs waar geen formele opleiding voor bestaat (Smith, 2003). In 1982 was één van de stellingen bij mijn proefschrift dat er zo'n opleiding zou moeten komen. Op beperkte schaal zijn er in de afgelopen dertig jaar op dit gebied wel initiatieven geweest vanuit verschillende instituten (zoals het voormalige IVLOS) en zijn er trajecten verzorgd, maar pas dit jaar gaat er officieel een opleiding voor lerarenopleiders van start. Deze door de Vrije Universiteit verzorgde opleiding is

gekoppeld aan de registratieprocedure voor lerarenopleiders van de Vereniging voor Lerarenopleiders in Nederland (de VELON). De opleiding is bovendien gebaseerd op een - in samenwerking met de beroepsgroep ontwikkelde - kennisbasis van lerarenopleiders (Lunenberg & Dengerink, 2010, 2011).[40] Dit initiatief heeft daarmee internationale betekenis, want in de hele wereld is het belang van een goed onderbouwde en door de beroepsgroep gedragen opleiding van lerarenopleiders lange tijd over het hoofd gezien. Het mooie van deze opleiding voor lerarenopleiders is ook dat instituutsopleiders en schoolopleiders er gezamenlijk aan deelnemen, waardoor het concept van 'opleiden in de school' een degelijke opleidingdidactische basis kan krijgen.
De grote uitdaging in de opleiding voor opleiders zal zijn om de principes die ik hierboven geschetst heb, handen en voeten te geven. En dat kan dus niet door ze alleen maar als theorie over te dragen. We weten nu wel dat dit niet werkt. Opleiders van opleiders zullen zelf een rolvoorbeeld moeten zijn van realistisch opleiden en realistisch innoveren. Dat is het *congruentieprincipe* (Korthagen, 1998, p. 33). En zij zullen hun rol ook ter discussie moeten durven stellen, zodat er een professioneel gesprek kan ontstaan dat niet alleen theoretisch is, maar dat verbonden wordt met ervaringen in het hier-en-nu (dit noemen Lunenberg, Korthagen & Swennen, 2007, *explicit modelling*).
De opleiding van lerarenopleiders en coaches is een uitdaging waaraan ik - ook na mijn emeritaat - graag een bijdrage blijf geven. Juist na mijn wat sombere inleiding over de kloof tussen theorie en praktijk begrijpt u misschien dat ik veel enthousiasme voel over de nieuwe mogelijkheden die zich aandienen. Ik hoop van harte dat veel professionals daar gebruik van kunnen maken.

Bij dit alles speelt mijn pedagogische visie een belangrijke rol. Uiteindelijk gaat het mij erom optimaal recht te doen aan het innerlijk potentieel van *leerlingen*. Dat pedagogische doel bereik je niet met alleen een nadruk op het verwerven van kennis en vaardigheden op het gebied van de kernvakken (vgl. Volman, 2011). Daarbij ligt de nadruk namelijk te uitsluitend op de buitenste lagen in het ui-model. Een gezonde identiteitsontwikkeling van leerlingen vereist een holistische kijk op het leren van leerlingen waarbij hun potentieel veel aandacht krijgt, maar ook eventuele fricties tussen de ui-lagen die een ontwikkeling vanuit dat potentieel belemmeren. En dat vraagt dan weer om een daarmee congruente visie op het leren van leraren, schoolleiders en lerarenopleiders/coaches, dus om het ondersteunen van al deze professionals bij het benutten van hún potentieel.[41]

Dames en heren, al met al zal duidelijk geworden zijn waar mijn eigen professionele missie en idealen liggen (de binnenste laag van het ui-model). Het is een hele klus om die te realiseren, zoals ik steeds weer merk tijdens de vele dagen per jaar dat ik concreet met leraren, schoolleiders en lerarenopleiders aan de slag ben. Maar het is ook een inspirerende en vervullende klus. Ik heb er veel van geleerd!

11. Dankwoord

Tot slot wil ik graag een woord van dank uitspreken. Ik kijk met veel plezier terug op een uiterst boeiende loopbaan. Veel heb ik te danken aan de inspiratie en steun die ik in allerlei verschillende samenwerkingsverbanden heb mogen ervaren. Ik kan hier onmogelijk iedereen noemen die voor mij van belang geweest is, en ik zal mij dus beperken.

Ik ben het College van Bestuur van de Universiteit Utrecht en het Bestuur van de faculteit Sociale Wetenschappen erkentelijk voor het in mij gestelde vertrouwen.
De periode van mijn bijzonder hoogleraarschap werd mogelijk gemaakt door het U-fonds en mijn dank gaat dan ook uit naar het Bestuur van het U-fonds en naar de leden van het curatorium van mijn leerstoel, prof. dr. Albert Pilot en prof. dr. Theo Wubbels. Theo, je bent mijn leermeester geweest en een grote stimulator voor mijn ontwikkeling. Ik ben je veel dank verschuldigd.

Met name het IVLOS heeft mij jarenlang een inspirerende thuisbasis geboden en ik ben mijn collega's van dit inmiddels opgeheven instituut dankbaar voor vele jaren van boeiende samenwerking, in het bijzonder mijn oud-collega's van de lerarenopleiding en van het team Opleiding van Opleiders.
Na de opheffing van het IVLOS ben ik warm ontvangen binnen het departement Pedagogische en Onderwijskundige Wetenschappen. Ik ben met name prof. dr. Willem Koops dankbaar voor de steun die hij mij geboden heeft.

Mijn dank gaat ook uit naar mijn voormalige en mijn huidige promovendi voor het samen verkennen van vele interessante nieuwe gebieden. En ik bedank alle onderwijsmensen met wie ik heb mogen samenwerken en samen leren.

Wie mij kent, weet dat ik mijn voeding niet alleen binnen de onderwijskunde en pedagogiek heb gevonden, maar ook in de psychologische en de therapeutische sector. Ik ben al mijn opleiders en begeleiders uit deze gebieden erkentelijk voor het mij tonen van rijke nieuwe landschappen met grote persoonlijke en professionele waarde. Ik heb die op een boeiende wijze kunnen verbinden met de opleiding en coaching van leraren en daar geniet ik nog dagelijks van.

Bij het Instituut voor Multi-level Learning, het IML, heb ik vele inspirerende jaren mogen beleven. Samen hebben we kernreflectie verder ontwikkeld en in vele landen verspreid. Dank aan alle collega's van het IML, in het bijzonder Angelo Vasalos.

Ook uit deze afscheidsrede blijkt dat mijn hart altijd is blijven liggen bij de onderwijspraktijk op scholen. Ik ben alle schoolleiders, leraren en

leerlingen waarmee ik heb mogen samenwerken dankbaar voor de lessen die ze mij geleerd hebben en nog steeds leren. Ook bedank ik het APS voor de fijne samenwerking, evenals de Hogeschool Utrecht, met name voormalig lector (en thans hoogleraar) Hans Jansen.

Dames en heren, ik heb altijd geprobeerd mij te blijven richten op wat ik zag als de essenties van leren en onderwijs. Daarbij ben ik regelmatig wegen ingeslagen die gewoonlijk minder bewandeld werden. Ik voel mij daarom bijzonder dankbaar jegens die collega's die door de jaren heen bereid waren samen met mij die nieuwe wegen te blijven verkennen en aan mooie producten te werken. Dank je wel, Saskia Attema-Noordewier, Niels Brouwer, Frits Evelein, Annemarieke Hoekstra, Bram Lagerwerf, Mieke Lunenberg, Hildelien Verkuyl en Rosanne Zwart. Jullie inspireren mij nog steeds.

I thank my colleagues at Southern Oregon University for the many years of inspiration and warmth. In particular, I wish to thank Younghee Kim and William Greene for our inspiring co-operation in which work and friendship go hand in hand. Namaste!

Ik ben bijna klaar met deze rede, maar nog lang niet klaar met mijn werk. Ik ben blij een nieuwe thuishaven gevonden te hebben in het Onderwijscentrum van de VU, dat geleid wordt door prof. dr. Jos Beishuizen. Collega's van het Onderwijscentrum, ik ben jullie erkentelijk voor alle mooie dingen die we al tot stand hebben kunnen brengen en hopelijk nog gaan creëren.
Ik hoop niet alleen nog een aantal jaren bij de VU te kunnen doorgaan, maar ik zal mij ook vanuit mijn eigen bedrijf blijven inzetten voor onderwijs en onderzoek. Kortom, dames en heren, ik hoop dat u afgestemd blijft op deze zender, of misschien moet ik zeggen deze 'zendeling'.

Ik kon mijn weg niet gaan zonder de steun van mijn familie en vrienden, die ik hier graag bedank. Paul, Nicoline en Mischa, dank voor jullie geduld met een vader die het vaak druk had of op reis was. Jullie hebben mij steeds weer wakker geschud als het ging om de dagelijkse pedagogische praktijk. Ik heb er veel van geleerd! Ik voel mij ook rijk met de partners van mijn oudste kinderen, Rowena en André. Onze familie is mijn basis.

En dan, aan het slot omdat zij de sleutel is, dank je wel Ellen, mijn metgezel in het leven en steeds meer ook een inspirerende collega in het werk. Dank je wel voor je creativiteit en je liefde en voor het steeds weer fris houden van onze relatie. Ik heb er veel van geleerd over waar het werkelijk om gaat in het leven.

Ik heb gezegd.

Noten

1. In dit verband is de indeling interessant die Kirkpatrick (1994) maakt in vier niveaus waarop je een cursus kunt evalueren. Het eerste niveau betreft de *mate van tevredenheid* van de deelnemers. Dat zit bij de meeste trainingen wel goed, want mensen zeggen al gauw dat ze tevreden zijn. Het tweede niveau behelst de vraag of ze ook echt iets *geleerd* hebben. Zijn hun kennis en vaardigheden toegenomen? Meestal is op dit niveau ook wel winst geboekt. Het derde niveau is het *handelingsniveau*: handelen de deelnemers aan de cursus nu ook anders in hun praktijk? Dat valt helaas vaak erg tegen. Het vierde niveau van Kirkpatrick gaat over *effecten bij de mensen waar de deelnemers mee werken*, in ons geval effecten bij de studenten die door de schoolpracticumdocenten begeleid werden. Meestal slagen onderzoekers er helemaal niet in om effecten op dit vierde niveau vast te stellen. Het is methodologisch gezien ook erg complex om hard te maken dat eventuele positieve effecten bij de 'afnemers' een gevolg zijn van de cursus en niet van iets anders. De geschetste anekdote maakt het verschil duidelijk tussen het eerste en het derde niveau van Kirkpatrick.

2. Twee van mijn promovendi, Frank Crasborn en Paul Hennissen, zijn er overigens in geslaagd om bij een soortgelijke cursus als die Bob Koster en ik indertijd gaven, wel degelijk effecten aan te tonen op het derde niveau van Kirkpatrick (zie noot 1). Natuurlijk kan een verklaring zijn dat zij gewoon betere trainers zijn, maar mogelijk speelt ook een rol dat zij er in geslaagd zijn een verfijnder observatie-instrument te ontwikkelen (Crasborn & Hennissen, 2010).

3. Dit is het verschijnsel van *beroepssocialisatie*. Zie voor een diepgaande bespreking van dit fenomeen Zeichner en Gore (1990).

4. In een onderzoek dat ik samen met collega's deed onder natuurkundeleraren bleek er bijvoorbeeld een significant verband te bestaan tussen hun doceerstijl en de manier waarop zij zelf gewend waren te leren bij hun vak (Huibregtse, Korthagen & Wubbels, 1994).

5. Dit alles is niet alleen teleurstellend voor lerarenopleiders. Er heerst soms ook flinke ontevredenheid bij de opgeleide leraren zelf. In de jaren negentig werd een onderzoek gedaan onder alle recentelijk afgestudeerden van lerarenopleidingen in Nederland (Luijten, Marinus & Bal, 1995). Daaruit bleek dat van de 5.135 opgeleide leraren slechts 41% de beroepsvoorbereiding als 'goed' of 'erg goed' scoorde (de twee hoogste scores op een vijfpuntsschaal). Overigens lag dit percentage bij de lerarenopleiding van de Universiteit Utrecht op 71% (Samson & Luijten, 1996), hetgeen statistisch zeer significant is ($p < 0{,}001$).

6. We hebben in ons land de parlementaire onderzoekscommissie Dijsselbloem gehad die met enige verbazing keek naar het geringe effect van allerlei onderwijsinnovaties in Nederland. Dat heeft mij nou weer verbaasd, want dit geringe effect is een heel bekend en internationaal verschijnsel.

7. Lunenberg en Korthagen (2009) beschrijven praktijk, theorie en praktische wijsheid als de hoekpunten van een driehoek, waarbij het startpunt voor ontwikkeling afwisselend in elk van deze drie hoekpunten gekozen kan worden en verbonden kan worden met de beide andere. Daarmee wordt de discussie of de nadruk nu op de praktijk moet liggen, of op theorie of op praktische wijsheid overstegen en wordt het ook gemakkelijker om in te spelen op verschillende leerstijlen van leraren.

8. Uiteraard is het voor professionele leraren ook van belang dat zij over theoretische kaders beschikken, ook al weten we uit onderzoek dat die niet vanzelfsprekend hun handelen beïnvloeden. Op bepaalde momenten in de opleiding zal dan ook wel degelijk Theorie met een hoofdletter aangeboden moeten worden. De verhouding tussen theorie met een kleine t en theorie met een hoofdletter is preciezer uitgewerkt in de zogenaamde *niveautheorie* (Korthagen, 2010b; Korthagen & Lagerwerf, 2001). Daarin wordt beschreven hoe reflectie helpt bij het bevorderen van overgangen tussen kwalitatief verschillende niveaus in het leerproces.

9. Zo leidde het zelfstudieonderzoek naar de praktijk van onze cursussen voor schoolpracticumdocenten (zie de anekdote waarmee ik begon) tot een grondige doordenking van de cursus. Met name gingen we nog meer aandacht besteden aan het systematisch inoefenen van nieuwe vaardigheden. Maar we werden ons er als trainers ook van bewust hoezeer de beperkte tijd die schoolpracticumdocenten beschikbaar hadden voor een cursus, een fundamentele beperking leek te vormen voor diepgaand leren.

10. Zowel voor Korthagen en Kessels (1999) als voor Brouwer en Korthagen (2005) ontvingen we de *Exemplary Research in Teaching and Teacher Education Award* van de divisie Teaching and Teacher Education van de American Educational Research Association (AERA). Dit geeft aan hoezeer de publicaties over het Utrechtse opleidingsmodel internationaal gewaardeerd worden.

11. De namen van leraren zijn in deze rede veranderd om anonimiteit te garanderen.

12. Immordino-Yang (2007, p. 67) zegt: "*Contrary to a long philosophical tradition in which rational thought ruled […], we now know that emotions involve the largely automatic and often non-conscious induction of behavioral and cognitive packages, which percolate into and out of our conscious minds, influencing our decision making, our thinking, our memory, and learning*."

13. Neurofysiologisch onderzoek heeft duidelijk gemaakt dat zelfs als we dènken dat we bewust handelen, dat bewustzijn vaak pas ontstaat nadat de handelingskeuzes al gemaakt zijn De hersenspecialist Damasio (1994, p. 240) stelt: "*The present is never here. We are hopelessly late for consciousness.*"

14. Ryan en Deci (2002) noemen in hun *Self-Determination Theory* drie psychologische basisbehoeften van mensen, namelijk de behoefte aan (1) *competentie* (effectief zijn in het omgaan met de omgeving waarin je je

bevindt), (2) *autonomie* (zelf je leven bepalen) en (3) *verbondenheid* (in interactie en verbondenheid met anderen leven). Evelein (2005) heeft daarop voortgebouwd in zijn onderzoek onder beginnende leraren. Stevens (1997) heeft een belangrijke bijdrage geleverd aan het in het Nederlandse onderwijs bekend worden van de drie psychologische basisbehoeften en aan reflecties over de vraag wat daarvan de pedagogische consequenties zijn.

15. Zie noot 5.

16. Na een aanvankelijk terugval tijdens hun eerste tijd in het beroep (zie hierover ook noot 17) bleken de onderzochte leraren bijvoorbeeld goed in staat om hun in de opleiding verworven competenties in te zetten, zoals de competenties van activerend lesgeven en het gebruiken van verschillende werkvormen.

17. Korthagen en Wubbels (1989) deden een onderzoek waarbij zij afgestudeerde leraren van twee opleidingen vergeleken, namelijk afgestudeerden van een op leren reflecteren gebaseerde opleiding (n = 37) en van een opleiding waarin de nadruk meer lag op beheersing van het (school)vak (n = 36). De reflectief opgeleide leraren bleken meer gedrag te vertonen waarvan bekend is dat het bijdraagt aan leeropbrengsten bij leerlingen. In dat opzicht waren ze dus betere professionals. Overigens bleken de reflectief opgeleide leraren ook tevredener te zijn met hun beroep. Deze effecten waren statistisch significant voor leraren die meer dan twee jaar daarvoor waren afgestudeerd. Afgestudeerde leraren gaan kennelijk door een 'latentieperiode' van circa twee jaar, waarin de verworven competenties, bijvoorbeeld de reflectiecompetentie, lijken te verdwijnen (nog slechts latent aanwezig zijn). Na die periode zijn de afgestudeerde leraren weer in staat die competenties in te zetten. Ook in ander onderzoek vonden we zo'n latentieperiode van circa twee jaar (Brouwer & Korthagen, 2005; Korthagen, 1982).

18. Volgens Seligman (2011, p. 33) is de neiging om op problemen te focussen evolutionair bepaald. Ook Fredrickson (2002) stelt dat een focus op problemen een evolutionaire betekenis heeft: het denk- en handelingsrepertoire van mensen wordt erdoor beperkt (er ontstaat een 'tunnelvisie'), wat in overlevingssituaties meestal effectief is. Het denk- en handelingsrepertoire wordt juist uitgebreider als mensen zich op positieve zaken richten. Ze krijgen daardoor een ruimer bewustzijn, ze worden creatiever en *leren* beter (Seligman, 2011, p. 80). Ik ben het dan ook geheel met Seligman (2011, p. 80) eens dat deze bevindingen zouden moeten leiden tot een fundamentele omslag in het onderwijs gebaseerd op de inzichten van de positieve psychologie. Mijns inziens dient de lerarenopleiding daarin voorop te gaan.

19. Dit wordt de *Losada-ratio* genoemd. Voor optimale groei zou de verhouding tussen positieve en negatieve ervaringen volgens Fredrickson en Losada (2005) moeten liggen tussen 2,9:1 en 11:1.

20. Het centrale uitgangspunt van de positieve psychologie is door Seligman en Csikszentmihalyi (2000, p. 7) als volgt omschreven: "*Treatment is not just fixing what is broken; it is nurturing what is best.*"

21. De Utrechtse lerarenopleider Hans Créton, die ik in paragraaf 2 noemde, legde al decennia geleden de nadruk op wat sterk was bij studenten in plaats van op wat beter kon. Hij liet bijvoorbeeld student-leraren korte lessen aan elkaar geven, waarna uitsluitend feedback mocht worden gegeven over wat er sterk was in het functioneren van de student-leraar. Zeker in de Nederlandse cultuur roept dit aanvankelijk meestal weerstand op, maar daarna komt een fase waarin de studenten ervaren hoe heilzaam het veilige leerklimaat is dat hierdoor ontstaat.

22. Zie voor een uitgebreide bespreking van dit fenomeen Korthagen en Lagerwerf (2011, p. 82-83).

23. Overigens is het ook na een negatieve ervaring goed mogelijk om bewustwording van kernkwaliteiten te bevorderen. In de methodiek van kernreflectie gebeurt dit door niet alleen te *denken* over een negatieve ervaring, maar ook stil te staan bij de daarmee gepaard gaande *gevoelens*, hetgeen bewustwording stimuleert van wat men eigenlijk anders zou *willen.* Dat brengt de reflectie in de richting van *idealen*. De idealen van mensen zijn nauw verbonden met hun kernkwaliteiten (Evelein & Korthagen, 2011). Zo kan kernreflectie over negatieve ervaringen dus leiden tot bewustwording van idealen en kernkwaliteiten. Daar gaat een grote kracht vanuit voor leerprocessen waarin persoonlijke en professionele aspecten verbonden worden. Dit heet *leren van binnenuit* (Korthagen & Lagerwerf, 2011).

24. Zie voor een uitvoerige uitleg van het ui-model: Korthagen en Lagerwerf (2011) en Evelein en Korthagen (2011).

25. We spreken in dit verband over *leren van binnenuit* (Korthagen & Lagerwerf, 2011).

26. Het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum (APS), dat kernreflectie als basis heeft gekozen voor een coachopleiding voor onderwijsmensen, gebruikt voor zo'n vorm van coaching de term *activerend coachen.* Het mooie van die term vind ik dat die resoneert met de term *activerende didactiek*, dus daarin de relatie met een didactische visie wordt gelegd. Dit is een essentieel punt. Reflectie en coaching kunnen niet los gezien worden van een visie op leren en onderwijzen. Helaas wordt die relatie in de coachingswereld soms te weinig gelegd. Te gemakkelijk wordt soms een bepaalde visie op coaching gepropageerd, zonder dat die verankerd is in een theorie over leren of persoonlijke groei (Seligman, 2011, p. 70).

27. Mijn collega William Greene van Southern Oregon University zegt in Kim en Greene (2011): "[Kernreflectie] *is about the opportunity to be who you really are or really want to be. Some people might call it self-actualization. Some people might call it authenticity, some might call it flow, but I'm not sure it's any of those things exactly. I think it's about being human, being very natural in responses, and being very present*."

28. Daarmee wil ik niet ontkennen dat er soms persoonlijke barrières een rol spelen die samenhangen met een dieper liggende persoonlijke problematiek. Ook kan soms een rol spelen dat er in een team of organisatie, dus op de omgevingslaag, een dieper spanningsveld een rol speelt. In beide gevallen vraagt dat veelal om diepgaande begeleiding, op persoonlijk-psychologisch niveau en/of op team- of organisatieniveau. In het algemeen valt dit buiten het domein van de professionele expertise van de opleider en vraagt dit om specifieke deskundigheid.

29. Zie Korthagen en Lagerwerf (2011, p. 74-75) voor voorbeelden van het werken met kernreflectie bij leerlingen.

30. Poutiatine (2009) stelt dat kernreflectie leidt tot *transformatief leren*, dat is leren dat gekenmerkt wordt door "*dramatic, fundamental change in the way we see ourselves and the world in which we live*" (Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007, p. 318).

31. Zie het voorbeeld van Pabo De Kempel op: http://webserver.kempel.nl/kennisobjecten/ma-mb-reflectie/theorie-3.html

32. Daarmee wordt ook een hele oude controverse beslecht tussen de *competency-based* visie op opleiden en de *humanistic-based* visie (Joyce, 1975). Het gaat niet om of-of, het gaat altijd om beide (zie voor een uitwerking Korthagen, 2004a en 2004b).

33. Zie voor een uitgebreide bespreking van het principe van complexiteit in onderwijs, Jörg (2011).

34. Zie voor een uitgebreide bespreking van de betekenis van *presence* voor het onderwijs: Evelein en Korthagen (2011), Korthagen en Evelein (2009), en Meijer et al. (2009).

35. Kernreflectie biedt een gestructureerde aanpak om enerzijds optimale afstemming tussen die drie dimensies binnen de persoon en anderzijds afstemming tussen persoon en omgeving te bereiken (interne en externe afstemming). Het voorbeeld van Nicole laat bijvoorbeeld zien hoe afstemming op een persoonlijk ideaal (interne afstemming) hand in hand kan gaan met het leveren van een fundamentele bijdrage aan de omgeving, in haar geval haar leerlingen (externe afstemming).
Senge en zijn collega's verbreden dit principe tot een visie op de ontwikkeling van de mensheid als geheel. Volgens hen is aandacht voor de binnenkant van de mens (interne afstemming) heel hard nodig om onze relatie met de buitenwereld, met de natuur weer in harmonie te krijgen (externe afstemming). De mensheid richt zich volgens deze auteurs te veel op de buitenkant en op eenzijdige behoeftebevrediging, waarbij de natuur het loodje legt. Zij zeggen dat het belangrijkste element van een nieuwe visie op de wereld en op mens-zijn 'connectedness' is, "*connectedness as an organizing principle of the universe, connectedness between the 'outer world' of manifest phenomena and the 'inner world' of lived experience, and, ultimately, connectedness among people and between humans and the larger world*" (Senge et al., 2004, p. 188). De analyse van Senge en zijn collega's maakt duidelijk dat de term 'duurzaamheid' niet alleen betrekking heeft op blijvende opbrengsten voor mensen zelf, maar ook op fundamentele opbrengsten voor de omgeving.
Bij de afstemming op diepere waarden en idealen waar kernreflectie op mikt, gaat het dus niet om puur persoonlijke belangen. Bij kernreflectie is het bijvoorbeeld van belang dat er aandacht wordt besteed aan de vraag of persoonlijke idealen (op de laag van betrokkenheid) en organisatiedoelen (op de laag van omgeving) met elkaar sporen. Interessant is dat de laag van betrokkenheid en de laag van de omgeving daarmee in essentie komen samen te vallen en nog slechts verschillen in focus, namelijk een focus naar binnen, respectievelijk een focus naar buiten.

36. Overigens is de rol van de schoolleiding daarbij cruciaal (Attema-Noordewier et al., 2011). Om een duurzame ontwikkeling te kunnen realiseren moet er congruentie zijn tussen de processen op alle niveaus in de schoolorganisatie.

37. Q*Primair en ISIS/Q5 waren door de overheid gesubsidieerde instellingen die tot taak hadden kwaliteitsverbetering in het primair respectievelijk het voortgezet onderwijs te bevorderen.

38. Het is daarom jammer dat hier en daar de misvatting leeft dat 'werken vanuit je kern' iets zweverigs zou zijn. De basisschoolleerlingen uit onze studies weten dat dit een hele concrete en praktische betekenis heeft voor het alledaagse handelen. En datzelfde geldt voor de duizenden opleiders, coaches, leraren en schoolleiders in binnen- en buitenland die inmiddels door ons opgeleid zijn. Zij ervaren dagelijks dat ze door de psychologische, onderwijskundige en pedagogische kennis die wij hen aanreikten, optimaler gebruik kunnen maken van hun eigen kernpotentieel en dat potentieel bij anderen kunnen wakker maken. En tegelijkertijd leer ik weer veel van het werken met deze praktijkmensen voor de verdere ontwikkeling van de theorie. Overigens worden volgens Seligman (2011, p. 150) momenteel zelfs in het Amerikaanse leger op grote schaal trainingen gegeven die focussen op de *spiritual core* van soldaten.

39. Ik heb het hier over iets anders dan wat tegenwoordig in universitaire kringen 'kennisvalorisatie' wordt genoemd. Ik pleit voor *praktijkvalorisatie*, dat is het benutten van de waarde van het in de praktijk aanwezige potentieel, voor verdere ontwikkeling van de onderwijspraktijk, maar ook voor wetenschappelijke ontwikkeling. Overigens kan dat uitstekend hand in hand gaan met kennisvalorisatie. Daar heeft het voormalige IVLOS al decennia lang veel ervaring mee opgedaan.

40. Zie de website www.kennisbasislerarenopleiders.nl.

41. Ik heb mijn pedagogische visie uitgebreid beschreven in Korthagen en Lagerwerf (2011, p. 169-186) en in Korthagen (2011).

Referenties

Attema-Noordewier, S., Korthagen, F. & Zwart, R. (2011). Promoting quality from within. A new perspective on professional development in schools. In M. Kooy & K. van Veen (Eds.), *Teacher learning that matters: International perspectives* (pp. 115-142). New York: Routledge.

Beijaard, D. (2009). *Leraar worden en leraar blijven*. Oratie. Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven.

Beijaard, D., Korthagen, F. & Verloop, N. (2007). Understanding how teachers learn as a prerequisite for promoting teacher learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 13*(2), 105-108.

Biesta, G. J. J. (2010). Why 'what works' still won't work. From evidence-based education to value-based education. *Studies in Philosophy and Education, 29*(5), 491-503.

Broekkamp, H. & Van Hout-Wolters, B. (2006). *De kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk.* Amsterdam: Vossiuspers/UvA.

Brouwer, N. & Korthagen, F. (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal, 42*(1), 153-224.

Bulterman-Bos, J. A. (2008). Relevance in education research: Will a clinical approach make education research more relevant for practice? *Educational Researcher, 37*(7), 412-420.

Calderhead, J. & Gates, P. (1993). *Conceptualizing reflection in teacher development*. London: Falmer Press.

Clark, C. M. & Peterson, P. P. (1986). Teachers' thought processes. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching, third edition* (p. 255-296). New York: MacMillan.

Clark, C. M. & Yinger, R. J. (1979). Teachers' thinking. In P.L. Peterson & H.J. Walberg (Eds.), *Research on teaching: Concepts, findings and implications* (pp. 231-263). Berkeley CA: McCutchan.

Cochran-Smith, M. & Zeichner, K. M. (Eds.) (2005). *Studying teacher education: The report of the Panel on Research and Teacher Education.* Washington, DC: American Educational Research Association/Mahwah: Erlbaum.

Crasborn, F. J. A. J. & Hennissen, F. P. M. (2010). *The skilled mentor: Mentor teachers' use and acquisition of supervisory skills.* Proefschrift. Eindhoven: Eindhoven School of Education, Technische Universiteit Eindhoven.

Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason and the human brain*. New York: Grosset Putman.

Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London/Philadelphia: Falmer Press.

Dewey, J. (1904). The relation of theory to practice in education. In C.A. McMurry (Ed.), *The relation between theory and practice in the education of teachers: Third Yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education, part 1* (pp. 9-30). Chicago: The University of Chicago Press.

Dolk, M. (1997). *Onmiddellijk onderwijsgedrag: Over denken en handelen van leraren in onmiddellijke onderwijssituaties.* Proefschrift. Utrecht: WCC.

Enthoven, M. (2007). *The ability to bounce beyond.* Proefschrift. Pretoria, Zuid-Afrika: University of Pretoria.

Epstein, S. (1990). Cognitive-experiential self-theory. In L.A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality, theory and research* (pp. 165-192). New York: The Guilford Press.

Eraut, M. (1995). Schön shock: A case for reframing reflection-in-action? *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 1*(1), 9-22.

Evelein, F. G. (2005). *Psychologische basisbehoeften van docenten in opleiding*. Proefschrift. Utrecht: IVLOS.

Evelein, F. & Korthagen, F. (2011). *Werken vanuit je kern: Professionele ontwikkeling vanuit kwaliteiten, flow en inspiratie.* Amsterdam: Boom/Nelissen.

Fredrickson, B. L. (2002). Positive emotions. In C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 120- 134). Oxford: Oxford University Press.

Fredrickson, B. L. & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition & Emotion, 19*, 313-332.

Fredrickson, B. L. & Losada, M. F. (2005). Positive affect and the complex dynamics of human flourishing. *American Psychologist, 80*(7), 678-868.

Hammersley, M. (Ed.) (2007). *Educational research and evidence-based practice*. Los Angeles: Sage.

Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education, 14*(8), 835-854.

Helder, T. (2011). *Artistic research*. Scriptie. Rotterdam: Codarts, Hogeschool voor de Kunsten.

Hoban, G. F. (2002). *Teacher learning for educational change*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.

Hoekstra, A. (2007). *Experienced teachers' informal learning in the workplace*. Proefschrift. Utrecht: IVLOS, Universiteit Utrecht.

Hoekstra, A. & Korthagen. F. A. J. (2011). Teacher learning in a context of educational change: Informal learning versus systematic support. *Journal of Teacher Education, 62*(1), 76-92.

Holmes, M. (1998). Change and tradition in education: The loss of community. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (pp. 558-575). Dordrecht/Boston/London: Kluwer.

Huibregtse, I., Korthagen, F. & Wubbels, T. (1994). Physics teachers' conceptions of learning, teaching and professional development. *International Journal of Science Education, 16*(5), 539-561.

Illeris, K. (2007). *How we learn: Learning and non-learning in school and beyond*. London: Routledge.

Immordino-Yang, M. H. (2007). A tale of two cases: Lessons for education from the study of two boys living with half their brains.

Mind, Brain, and Education, 1(2), 66-83.
Immordano-Yang, M. H. & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain and Education, 1*, 3-10.
Intrator, S. & Kunzman, R. (2006). Starting with soul. *Educational Leadership, 63*(6), 38-42.
Joram, E. & Gabriele, A. (1998). Preservice teacher's prior beliefs: Transforming obstacles into opportunities. *Teaching and Teacher Education, 14*(2), 175-191.
Jörg, T. (2009). Thinking in complexity about learning and education. A programmatic view. *Complicity: An international journal of complexity and education, 6*(1), 1-22.
Jörg, T. (2011). *New thinking in complexity for the social sciences and humanities: A generative, transdisciplinary approach*. Dordrecht: Springer.
Joyce, B. R. (1975). Conceptions of man and their implications for teacher education. In K. Ryan (Ed.), *Teacher education, 74th yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 111-145). Chicago: University of Chicago Press.
Kast, B. (2008). *Hoe de buik het hoofd helpt denken: De intelligentie van het onbewuste en de kracht van de intuïtie.* Amsterdam: Wereldbibliotheek.
Katz, L., Raths, J., Mohanty, C., Kurachi, A. & Irving, J. (1981). Follow-up studies: Are they worth the trouble? *Journal of Teacher Education, 32*(2), 18-24.
Kessels, J. P. A. M. & Korthagen, F. A. J. (1996). The relationship between theory and practice: Back to the classics. *Educational Researcher, 25*(3), 17-22.
Kim, Y. & Greene, W. (2011). Aligning professional and personal identities: Applying core reflection in teacher education practice. *Studying Teacher Education, 7*(2), 109-119.
Kirkpatrick, D. L. (1994). *Evaluating training programs.* San Francisco: Berrett-Koehler.
Korthagen, F. A. J. (1982). *Leren reflecteren als basis van de lerarenopleiding*. Proefschrift. 's-Gravenhage: Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs.
Korthagen, F. A. J. (1998). *Leraren leren leren: Realistisch opleidingsonderwijs, geïnspireerd door Ph. A. Kohnstamm.* Oratie. Amsterdam: Vossiuspers AUP.
Korthagen, F. A. J. (1999). Realistisch Opleiden. *Opleiding en Ontwikkeling, 12*(3), 17-21.
Korthagen, F. (2001). *Waar doen we het voor? Op zoek naar de essentie van goed leraarschap. Oratie. Utrecht: WCC.*
Korthagen, F. A. J. (2004a). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education, 20*(1), 77-97.
Korthagen, F. A. J. (2004b). Zin en onzin van competentiegericht opleiden. *VELON-Tijdschrift, 25*(1), 13-23.

Korthagen, F. A. J. (2010a). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching, 36*(4), 407-423.
Korthagen, F. (2010b). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education, 26*, 98-106.
Korthagen, F. A. J. (2011). Naar een pedagogisch manifest. In H. Jansen & J. Brandsma (Red.), *Hersteld vertrouwen* (pp.11-21). Amersfoort: Agiel.
Korthagen, F. & Evelein, F. (2009). Presence in onderwijs: Gewaarzijn van denken, voelen en willen in het hier-en-nu, als basis voor professioneel handelen. *VELON-Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 30*(1), 13-21.
Korthagen, F. A. J. & Kessels, J. P. A. M. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher, 28*(4), 4-17.
Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
Korthagen, F. & Lagerwerf, B. (2001). Teachers' professional learning: How does it work? In F.A.J. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf & T. Wubbels, *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education* (pp. 175-206). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
Korthagen, F. & Lagerwerf, B. (2011). *Leren van binnenuit: Kwaliteit en inspiratie in het onderwijs.* Den Haag: Boom Lemma.
Korthagen, F., Loughran, J. & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education, 22*(8), 1020-1041.
Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 11*(1), 47-71.
Korthagen, F. & Vasalos, A. (2007). Kwaliteit van binnenuit als sleutel voor professionele ontwikkeling. *VELON-Tijdschrift, 28*(1), 17-23.
Korthagen, F. A. J. & Vasalos, A. (2010). Going to the core: Deepening reflection by connecting the person to the profession. In N. Lyons (Ed.), *Handbook of reflection and reflective Inquiry: Mapping a way of knowing for professional reflective inquiry* (pp. 529-552). New York: Springer.
Korthagen, F. A. J. & Wubbels, T. (1989). De effecten van een opleiding die tot doel heeft a.s. leraren te leren reflecteren. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch, 14*(4), 214-226.
Koster, B. (2002). *Lerarenopleiders onder de loep*. Proefschrift. Utrecht: IVLOS, Universiteit Utrecht.
Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York/Oxford: Oxford University Press.
Loughran, J. J., Hamilton, M. L., Kubler LaBoskey, V. & Russell, T. (Eds.) (2004). *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp.421-449). Dordrecht: Kluwer Academic

Publishers.
Lunenberg, M. & Dengerink, J. (2010). Project kennisbasis lerarenopleiders. *VELON-Tijdschrift, 31*(4), 62.
Lunenberg, M. & Dengerink, J. (2011). Op weg naar een kennisbasis van lerarenopleiders. *VELON-Tijdschrift, 32*(2), 50-51.
Lunenberg, M. L. & Korthagen, F. A. J. (2004). Lerarenopleidingen, lerarenopleiders en self-study research. *VELON-Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 25*(3), 29-35.
Lunenberg, M. & Korthagen, F. (2009). Ervaring, theorie en praktische wijsheid in de professionele ontwikkeling van leraren. *VELON-Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 30*(2), 16-21.
Lunenberg, M., Korthagen, F. & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education, 23*(5), 586-601.
Luthans, F., Youssef, C. M. & Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge.* Oxford/New York: Oxford University Press.
Luijten, M. C. G., Marinus, J. E. & Bal, J. M. (1995). *Wie gaat er in het onderwijs werken?* Leiden: Research for Beleid.
Mansvelder-Longayroux, D. D., Beijaard, D. & Verloop, N. (2007). The portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers. *Teaching and Teacher Education, 23*(1), 47-62.
Martens, R. L. (2010). *Zin in onderzoek: Docentprofessionalisering.* Oratie. Ruud de Moor Centrum/Open Universiteit.
Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
Masten, A. S. & Reed M. J. (2002). Resilience in development. In C.R. Snyder & S. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 74-88). Oxford, UK: Oxford University Press.
Meijer, P. C., Korthagen, F. A. J. & Vasalos, A. (2009). Supporting presence in teacher education: The connection between the personal and professional aspects of teaching. *Teaching and Teacher Education, 25*(2), 297-308.
Merriam, S. B., Caffarella, R. S. & Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*, *third edition.* San Francisco: Jossey-Bass.
Ofman, D. D. (1992). *Bezieling en kwaliteit in organisaties.* Cothen: Servire.
Oosterheert, I. E. & Vermunt, J. D. (2003). Regulating knowledge growth in learning to teach: The role of dynamic sources. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 9*(2), 157-173.
Ossebaard, M. E., Korthagen, F. A. J., Oost, H., Stavenga-de Jong, J. & Vasalos, A. (in druk). A MLL approach to reducing study procrastination. In F. Korthagen, W. Greene & Y. Kim (Eds.), *Teaching and learning from within: A core reflection approach to quality and inspiration in education.* New York: Routledge.
Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach.* San Francisco: Jossey-Bass.
Poutiatine, M. I. (2009). What is transformation? Nine principles toward an understanding of the transformational process for transformational leadership. *Journal of Transformative Education, 7*(3), 189-208.
Rothschild, B. (2000). *The body remembers: The psychophysiology of trauma and trauma treatment.* New York: Norton & Co.
Ruit, P. & Korthagen, F. (in druk). Developing core qualities in children. In F. Korthagen, W. Greene & Y. Kim (Eds.), *Teaching and learning from within: A core reflection approach to quality and inspiration in education.* New York: Routledge.
Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E.L. Deci & R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester: The University of Rochester Press.
Samson, L. & Luijten, R. (1996). *Wie gaat er in het onderwijs werken?* Leiden: Research voor Beleid.
Scharmer, C. O. (2007). *Theory U: Leading from the future as it emerges*. Cambridge, Mass: Society for Organizational learning.
Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
Seezink, A. (2009). *Continuing teacher development for competence-based teaching*. Proefschrift. Tilburg: Universiteit van Tilburg.
Seligman, M. E. P. (2003). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment.* London: Nicholas Brealey.
Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being.* New York: Free Press.
Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*(1), 5-14.
Senge, P., Scharmer, C. O., Jaworski, J. & Flowers, B. S. (2004). *Presence: Exploring profound change in people, organizations and society.* Londen: Nicolas Brealey.
Short, D. (2006). Closing the gap between research and practice. *Human Resource Development Quarterly, 17*, 343-350.
Smith, K. (2003). So, what about the professional development of teacher educators? *European Journal of Teacher Education, 26*(2), 201-215.
Stevens, L. M. (1997). *Over denken en doen*. Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs.
Stevens, L. M. (2010). *Zin in onderwijs*. Oratie Open Universiteit. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
Sutton, R. E. & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review, 15*, 327-358.
Teune, P. (2004). *Op weg naar competentiegericht opleiden.* Proefschrift. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
Van den Berg, T., Hazelebach, C., Oldeboom, B., Tempels, C. & Korthagen, F. (2006). Kernreflectie bij bewegen: Een voorbeeld van integratie van kernreflectie en vakonderwijs. *VELON-Tijdschrift voor lerarenopleiders, 27*(2), 22-29.

Van Tartwijk. J. (2011). *Van onderzoek naar onderwijs, of de kunst van de toepassing.* Oratie. Utrecht: Universiteit Utrecht.
Van Veen, K. & Sleegers, P. (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Journal of Curriculum Studies, 38*(1), 85-111.
Van Veen, K., Zwart. R., Meirink, J. & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren: Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren.* Leiden: ICLON/Expertisecentrum Leren van Docenten.
Van Woerkom, M. (2003). *Critical reflection at work: Bridging individual and organizational learning*. Proefschrift. Enschede: Twente University.
Vermunt, J. D. & Endedijk, M. D. (2010). Patterns in teacher learning in different phases of the professional career. *Learning and Individual Differences, 21,* 294-302.
Volman, M. (2011). *Kennis van betekenis: Betrokkenheid als kwaliteit van leerprocessen en leerresultaten.* Oratie. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
Wideen, M., Mayer-Smith, J. & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research, 68,* 130-178.
Wubbels, Th. (1992). Taking account of student teachers' preconceptions. *Teaching and Teacher Education, 8*, 137-149.
Zeichner, K. M. & Gore, J. M. (1990). Teacher socialization. In W.R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 329-348). New York: Macmillan.
Zeichner, K. & Tabachnik, B. R. (1981). Are the effects of university teacher education washed out by school experiences? *Journal of Teacher Education, 32*, 7-11.

De tekst van deze publicatie is door prof. dr. Fred Korthagen in verkorte vorm uitgesproken als afscheidsrede aan de Universiteit Utrecht. De auteur gaat in op het overbruggen van de kloof tussen onderwijskundige theorieën en de onderwijspraktijk door middel van het *realistische opleidingsmodel*. Daarin staan de reële praktijkproblemen van de leraren-in-opleiding en hun reflectie centraal. Het reflectieconcept is later ontwikkeld tot *kernreflectie*, waarbij er veel aandacht is voor de idealen en persoonlijke kwaliteiten van de leraar.
Onderzoek toont de effectiviteit van realistisch opleiden en kernreflectie aan. Volgens de auteur zouden onderwijsontwikkelaars meer kunnen aansluiten bij de problemen en de idealen die bij leraren leven. Hij noemt dat *realistisch innoveren* en dat leidt, zo laat hij zien, tot diepgaand en duurzaam leren dat echt doorwerkt in het handelen (3D-leren).

Fred Korthagen (1949) promoveerde in 1982 op het proefschrift getiteld "Leren reflecteren als basis van de lerarenopleiding". Na een loopbaan als wiskundedocent en lerarenopleider werd hij universitair hoofddocent, eerst aan de Universiteit van Amsterdam en later aan de Universiteit Utrecht. In 1997 kreeg hij aan de Universiteit van Amsterdam de Kohnstammwisselleerstoel. In 2000 werd hij bijzonder hoogleraar aan de Universiteit Utrecht in de didactiek voor het opleiden van leraren. Ook na zijn afscheid van de Universiteit Utrecht blijft hij werkzaam als senior-onderzoeker aan de Vrije Universiteit en als trainer en adviseur in zijn eigen bedrijf, *Korthagen Training en Coaching*.

In het werk van Fred Korthagen staat het verbinden van wetenschap en onderwijspraktijk centraal, bijvoorbeeld in het boek *Linking practice and theory*, dat in vier talen vertaald is. In 2000 en 2006 ontving hij de *Exemplary Research in Teaching and Teacher Education Award* van de divisie Teaching and Teacher Education van de American Educational Research Association (AERA). In 2009 ontving hij de *Distinguished Research Award* van de Association of Teacher Educators (ATE).
Hij schreef - samen met anderen - verschillende praktijkgerichte boeken, zoals *Een leraar van klasse*, *Leren van binnenuit* en *Werken vanuit je kern*.

Voor meer informatie: www.korthagen.nl