

DE SLEUTEL VOOR ONDERWIJSVERBETERING: COACHEN OP KWALITEITEN EN TALENTEN

auteurs:

Fred Korthagen en Bram Lagerwerf

kernredactie:

Fred Korthagen en Jos Zuylen

MesoConsult

Biezenmortel

november 2008

ONDERWIJS-
VERNIEUWING

© **2008 MesoConsult b.v.**

Uit deze uitgave mag niets worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

ISSN: 1876-0872

**Abonneren op de reeks Onderwijsvernieuwing
of bestellen van losse exemplaren:**

MesoConsult

Oude Bosschebaan 15
5074 RC Biezenmortel

Tel. 013 - 456 03 11

Fax 013 - 456 32 76

E-mail: info@mesoconsult.nl

Internet: www.mesoconsult.nl

WOORD VOORAF

In deze brochure gaan Fred Korthagen en Bram Lagerwerf in op coaching, een cruciaal aspect van leren en onderwijzen. Dat ligt in lijn met het groeiende inzicht dat het bij leren en onderwijzen niet alleen gaat over de cognitieve kant, maar zeker ook over de motivationele kant van het leren. De auteurs hebben het over de dimensies 'denken, voelen en willen'. Coaching heeft betrekking op alle drie.

Vakliteratuur kan moeilijk zijn. Op vakliteratuur moet je studeren, vingers in de oren, pen erbij om aantekeningen te maken en regelmatig teruglezen. Bij deze brochure van Korthagen en Lagerwerf ligt dat anders. Het leest lekker weg. Als liefhebber raak je in de flow (hoofdstuk 5). Anders gezegd: studeren gaat vanzelf. De auteurs schrijven over de kern van het vak. Ze doen dat op een toegankelijke manier. Als je zit te lezen, groeit vanzelf de ambitie om een goede coach te worden. De brochure bevat daartoe veel bruikbare handvatten.

Namens de redactie

Jos Zuylen

INHOUD

Woord vooraf	3
1 Inleiding: coaching als focus bij verbetering van het onderwijs	7
2 Leren van binnenuit	11
3 Het opbouwen van psychologisch kapitaal	13
4 Het ontwikkelen van kernkwaliteiten	15
5 Flow	21
6 Het ui-model als basis voor coaching	25
7 Leraren leren	37
8 Een docententeam coachen	47
Literatuur	50
Over de auteurs	52

1 INLEIDING: COACHING ALS FOCUS BIJ VERBETERING VAN HET ONDERWIJS

Veel scholen zijn op de één of andere manier met inhoudelijke ontwikkeling van het onderwijs bezig. Anje Ros (2008) schrijft in het eerste nummer van *Onderwijsvernieuwing* dat dit zelfs voor 96% van de scholen geldt. Sommige scholen pakken de vernieuwing vrij radicaal aan, andere doen het wat voorzichtiger, soms mede onder invloed van negatieve berichtgeving over 'het nieuwe leren'. Bij beide aanpakken, de radicale en de voorzichtige, zie je veel goed gaan: leerlingen en leraren raken veelal gemotiveerder dan vroeger en er wordt vaak meer bereikt, zowel in de diverse schoolvakken als in de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen.

Voor echte vernieuwing en verbetering is het van belang dat de leraren hun leerlingen op een andere manier gaan benaderen. Alles draait dan ook om de kwaliteit van de begeleiding die leraren aan leerlingen geven. Als de leraar de leerlingen geen adequate begeleiding geeft, kan men in het schoolgebouw muren doorbreken, prachtig materiaal ontwikkelen, schoolvakken meer integreren en noem maar op, maar dan blijven de effecten toch beperkt. Dat heeft gemaakt dat wij zelf in ons werk *adequate begeleiding van leerlingen door leraren* steeds centraler zijn gaan stellen. Wanneer in een school de leraren op dat punt een wezenlijke slag maken, dan zie je vernieuwingen pas echt effectief worden en de totale sfeer op die school in positieve zin veranderen. Tegenwoordig hoor je de term 'begeleiding' overigens wat minder vaak en is de term 'coaching' meer ingeburgerd geraakt. Die laatste term zullen wij dan ook voornamelijk gebruiken.

Coaching van de leerling

Voorbeeld 1: Doorzettingsvermogen

Lerares Anita bespreekt met Lisa en Eline uit 5-vwo het werkstuk dat ze vorige week hebben ingeleverd. Ze gaat in op een aantal inhoudelijke zaken. Zo blijkt dat de leerlingen een bepaald onderwerp niet helemaal goed hebben begrepen. Ze vraagt hen daarom een stukje uit het werkstuk opnieuw te schrijven. Een groot deel van het begeleidingsgesprek besteedt Anita aan het leerproces. Ze vraagt de leerlingen bijvoorbeeld wat hen heeft geholpen bij het maken van het werkstuk.

Lisa: Nou, eh..., we zaten op een gegeven ogenblik vast. Toen zijn we meer informatie gaan zoeken met Google, maar we konden niet zoveel vinden. We kwamen een beetje in een dip. Toen zijn we in de mediatheek gaan zoeken en daar vonden

we een boek, waarmee we wel verder kwamen.

Anita: Heel mooi! Wat is dus belangrijk bij zo'n opdracht als het maken van een werkstuk?

Eline: Ja, eh.... je moet eraan denken dat er altijd heel veel over zo'n onderwerp te vinden is.

Anita: Ja, precies, en wat ik nog het belangrijkste vind: toen jullie vastliepen, zijn jullie niet bij de pakken neer gaan zitten, maar hebben zelf een oplossing bedacht. Jullie hebben doorzettingsvermogen. Dat is een belangrijke kwaliteit als je straks gaat studeren, begrijp je?

Eline: Ja, want bij je studie zul je wel vaker een dip hebben.

Anita: Juist, en dan is het belangrijk dat je kunt vertrouwen op je doorzettingsvermogen.

(Lisa en Eline zien er een beetje trots uit.)

Moderne leermiddelen en zelfstandig werken kunnen de docent niet vervangen. Essentiële leermomenten vinden meestal plaats in de coaching van de leerling door de leraar. Daarmee nemen we nadrukkelijk afstand van vernieuwingen waarin de leerling vooral aan zijn lot wordt overgelaten en het 'helemaal zelf moet doen'. We noemen enkele vragen die van belang zijn in de coachingsrelatie van leraar en leerling:

- Hoe ondersteun je als leraar de reflectie van leerlingen?
- Hoe help je de leerling dat wat hem/haar motiveert helder te krijgen en hoe vertaal je dat in een leerproces met een concrete en betekenisvolle opbrengst?
- Hoe maak je de leerlingen (meer) bewust van hun eigen kwaliteiten en talenten?
- Hoe maak je de leerlingen (meer) bewust van de kwaliteit van hun leerproces, van het product van dat leerproces en van de samenwerking met anderen?
- Wat helpt om de leerling naar zelfstandig leren te begeleiden?
- Hoe kun je de leerlingen stimuleren meer mogelijkheden te zien en uitdagingen aan te gaan?
- Hoe ga je om met stagnaties in het leerproces?

Beantwoording van die vragen vereist een helder beeld van wat essentieel is in een coachingsgesprek. Dat beeld bouwen we in dit nummer van Onderwijsvernieuwing op.

Coaching van de leraar

Coaching van leerlingen door leraren vraagt om de ontwikkeling van de coachingsbekwaamheid van die leraren. Dat vraagt dus om coaching van de leraar (Achterberg en Koster, 1999). Daar kan de school externe coaches voor inhuren, maar dat is op de lange termijn meestal te duur. Andere mogelijkheden zijn dat docenten leren om elkaar te coachen, of dat schoolleiders in de wijze van leiding geven een meer coachende rol op zich nemen, of dat een beperkt aantal docenten die sterk

zijn in coaching, een mentorrol krijgen ten opzichte van hun collega's. Daarmee ontstaat een inspirerende en lerende organisatie, waarin coaching op twee niveaus centraal staat:

- 1 ter ondersteuning van het leren van de leerlingen,
- 2 ter ondersteuning van de professionele ontwikkeling van de docenten.

De opbouw en achtergrond van dit themanummer

De beide niveaus van coaching komen hierna aan de orde. Eerst richten we ons op de ontwikkeling en coaching van de leerling, daarna op de ontwikkeling en coaching van de leraar. We maken gebruik van uitgebreide praktijkervaringen op veel scholen waarmee we samengewerkt hebben en van nieuwe inzichten uit de wetenschap. Voor een goed begrip van het leerproces van leerlingen en leraren, bouwen we - gebruikmakend van recente theorieën - een nieuw begrippenapparaat voor onderwijs en coaching op. Een wezenlijke vernieuwing van het onderwijs vraagt namelijk om daarop toegespitste theorievorming.

Wetenschappers moeten bij voorkeur nauw samenwerken met praktijkmensen bij de ontwikkeling en de evaluatie van onderwijsvernieuwingen. Wij hebben daar zelf goede ervaringen mee. Dit themanummer van *Onderwijsvernieuwing* zou niet tot stand gekomen zijn zonder de inbreng van veel leraren en schoolleiders op de scholen die samen met ons de boeiende reis van onderwijsontwikkeling zijn gegaan. Wij danken hen daar hartelijk voor¹.

De omvang van het nu voorliggende themanummer laat uiteraard niet toe om overal diep op in te gaan. Veel van wat hieronder aan de orde komt, is uitgebreider beschreven in het boek 'Leren van binnenuit' van Korthagen en Lagerwerf (2008). Hier en daar zijn stukken letterlijk overgenomen. Dat boek, dat over veel meer gaat dan het coachen van leerlingen, geeft naast veel praktijkvoorbeelden ook een grondige beschrijving van de wetenschappelijke basis van een nieuwe visie op onderwijs en coaching. Over die wetenschappelijke basis zullen we het in beperkte mate hieronder ook af en toe hebben. Overigens bestaat er ook een website met nadere informatie en achtergrondartikelen: www.kernreflectie.nl

¹ Onze dank gaat ook uit naar Ellen Nuyten voor haar meedenken over de tekst van dit themanummer.

2 LEREN VAN BINNENUIT

In het onderwijs zijn leraren erop uit het beste uit de leerlingen naar boven te halen. Hoe gaat dat eigenlijk, het beste naar boven halen? Hoe help je leerlingen om hun kwaliteiten en talenten optimaal te ontwikkelen?

Vakgerichte coaching

De verschillende schoolvakken of leergebieden zijn, mits goed gegeven, een uiterst belangrijke ingang voor de ontwikkeling van kwaliteiten en talenten. Door kennis te maken met inhoudelijke onderwerpen en door de geleidelijke verdieping van die vakken in de achtereenvolgende schooljaren, ontdekken leerlingen wat hen persoonlijk aanspreekt en wat hen het beste ligt. De ene leerling is goed in de exacte vakken, een andere leerling blijkt nu juist een talenknobbel te hebben. Vakdocenten spelen daarom een essentiële rol in de persoonlijke ontplooiing van leerlingen. In de coaching die zij geven spelen zich fundamentele leermomenten af.

Hoe geeft de leraar een duwtje op het moment dat een leerling vastloopt? Als het goed is kan de leerling door de hulp van de leraar weer verder, maar leert hij of zij van dat coachingsmoment bovendien iets voor de toekomst. Als leerlingen bijvoorbeeld herhaaldelijk worstelen met wiskundeopgaven, kan bij hen soms ten onrechte het idee ontstaan, dat wiskunde nu eenmaal niets voor hen is. Goede coaching kan dat beeld doorbreken en een nieuwe motivatie voor het vak wakker maken. Maar ook de leerling die nu juist heel goed is in een schoolvak en daar erg voor gemotiveerd is, heeft specifieke coaching nodig. Daarmee kan die leerling geholpen worden om net een stapje verder of dieper te gaan. Specifieke coaching kan de leerling ook helpen om meer voeling te krijgen met zijn of haar persoonlijke talenten op het vakgebied en daarmee meer zelfkennis te ontwikkelen en mogelijk een persoonlijk toekomstbeeld.

Coaching op persoonlijke kwaliteiten

Parallel aan de vakmatige ontwikkeling die de leerling doormaakt bij de diverse schoolvakken of leergebieden, wordt steeds meer aandacht besteed aan de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen. Daarbij gaat het met name om hun 'persoonlijke kwaliteiten'. Bijvoorbeeld op het Corlaer College in Nijkerk, worden kwaliteiten als zelfstandigheid, flexibiliteit, organisatievermogen en reflectief vermogen van belang gevonden. Er vindt gerichte coaching van leerlingen plaats ten aanzien van die persoonlijke kwaliteiten.

Integratie van vakgerichte en persoonlijke coaching

De ervaring leert dat de meer persoonsgerichte coaching geïntegreerd moet worden met vakmatige coaching. Terwijl de leraar bijvoorbeeld de leerlingen met wiskunde helpt, ontwikkelen die een persoonlijke kwaliteit als doorzettingsvermogen. Door de coaching van leerlingen bij een tekstanalyse, bouwen die een kwaliteit als analytisch vermogen uit. Zo snijdt het mes aan twee kanten: leerlingen ontwikkelen zich als persoon en zij leren effectiever als het gaat om vakcompetenties. Als de leraar die twee dingen te veel scheidt, komen ze los van elkaar te staan en is het effect veel minder groot. Persoonlijke ontwikkeling vindt het beste plaats als de leraar gebruik maakt van wat er aan actuele leerervaringen voor handen is en die actuele leerervaringen verlopen beter als leerlingen daarbij kunnen steunen op de ontwikkeling van hun persoonlijke kwaliteiten. Dat is de grote uitdaging voor veel scholen en leraren. Die uitdaging krijgt vorm daar waar de leraar de leerling persoonlijke coaching geeft.

Leraren kunnen die uitdaging beter aan als ze daarbij een goed onderbouwde visie hebben op de ontwikkeling van persoonlijke kwaliteiten bij leerlingen. Op dat gebied is de laatste jaren veel theorie ontwikkeld en er zijn allerlei praktische aanpakken bedacht. Daaraan is het volgende hoofdstuk gewijd.

3 HET OPBOUWEN VAN PSYCHOLOGISCH KAPITAAL

De Amerikaanse psycholoog Martin Seligman deed uitgebreid onderzoek naar 'aangeleerde hulpeloosheid' (Seligman, 1975). In het kort komt zijn theorie erop neer dat mensen in hun leven bepaalde manieren van omgaan met problemen ontwikkelen. Sommige van die patronen zijn niet erg effectief, met name het patroon waarin mensen zich snel incompetent en hulpeloos gaan voelen. Daardoor mislukt het één na het ander in hun leven. Meer recentelijk heeft Seligman zich gestort op de tegenhanger van aangeleerde hulpeloosheid, namelijk het uitbouwen van persoonlijke kwaliteiten waardoor mensen juist beter opgewassen raken tegen het leven. Hij noemt dat het opbouwen van *psychologisch kapitaal*.

Veerkracht

Door het opbouwen van hun psychologisch kapitaal ontwikkelen mensen *veerkracht* (in het Engels *resilience*) (Van Enthoven, 2005). Dit begrip verwijst naar het vermogen problemen het hoofd te bieden en bij tegenslagen jezelf uit de dip te kunnen halen. Daarbij is het goed kunnen omgaan met de eigen emoties een belangrijk aspect.

Voorbeeld 2: Suzanne loopt vast

De leerlingen van 4-havo zijn aan het werk aan wiskundeopgaven en leraar Cas loopt rond. Hij ziet Suzanne zuchten en op haar horloge kijken.

Cas: Hoe gaat het, Suzanne?

Suzanne: Nou, het lukt niet, hoor. Ik kom er niet uit. Het is veel te moeilijk.

Cas: Nou, dat verbaast me. Je ging steeds zo goed bij wiskunde en ik zag de laatste tijd je zelfstandigheid en zelfvertrouwen groeien.

Suzanne (begint er vrolijker uit te zien): O, vindt u dat echt?

Cas: Jazeker, en ik ben ervan overtuigd dat je deze opgave ook kunt.

Suzanne: Ja, maar ik weet niet eens waar ik moet beginnen!

Cas: Het lijkt alsof je een beetje wegzakt in een gevoel van moedeloosheid? Helpt dat?

Suzanne (lacht): Nee, maar ik zie het echt niet, hoor.

Cas: Stel eens dat je je niet door dat gevoel van moedeloosheid laat meeslepen, maar vanuit zelfstandigheid en vertrouwen de opdracht te lijf gaat? En dat zijn kwaliteiten waarvan ik weet dat jij ze in huis hebt! Trouwens, wat heb je van mij geleerd over het omgaan met lastige opgaven?

Suzanne: Eh,.... je kunt ze eerst vereenvoudigen...

Cas: Dat is al een heel goed idee! Voel je nu dat je veel meer in je kracht komt en niet meer zo wegzakt?

Suzanne: Ja, dank u wel. Ik zie nu opeens dat hij lijkt op die opgave erboven. Misschien kan ik hem op dezelfde manier aanpakken.

Cas: Heel goed, probeer dat maar eens! Maar voor je nu verder gaat: wat heb je geleerd over jezelf?

Suzanne: ????

Cas: Je was eerst nogal moedeloos....

Suzanne: Ja, ik kan misschien wel meer dan ik dacht!

Cas: Dat lijkt me nou een prima inzicht dat je vaker kunt gebruiken! Succes!

Het opbouwen van psychologisch kapitaal en veerkracht krijgen steeds meer aandacht. Bijna elke schoolloopbaan van leerlingen zit nu eenmaal vol met tegenslagen en het is van groot belang dat ze daardoor niet de moed verliezen en gedemotiveerd raken. Maar de pedagogische betekenis van de begrippen psychologisch kapitaal en veerkracht reikt verder dan de schoolloopbaan van leerlingen. Als je als leraar op school leerlingen kunt helpen hun persoonlijke kwaliteiten en talenten optimaal te ontwikkelen en als je hen ook de kracht daarvan in henzelf laat *ervaren*, dan versterk je hun vermogen om met problemen en tegenslagen om te gaan. Marcel van Aken, hoogleraar ontwikkelingspsychologie in Utrecht, heeft samen met twee Duitse collega's kinderen gevolgd van hun 3e tot 23e jaar. Zij ontdekten dat de 'veerkrachtigen' in hun leven de minste problemen tegenkwamen (Van Aken, Dennissen & Asendorpf, 2008). De sleutel blijkt te liggen in het zelfvertrouwen dat zij hebben opgebouwd.

Niet alleen denken, maar kwaliteiten ook voelen

Leerlingen bouwen zelfvertrouwen op als ze zicht hebben op hun eigen kwaliteiten. Het is echter niet voldoende wanneer ze hun kwaliteiten *kennen*. Als je als leerling bijvoorbeeld weet dat je doorzettingsvermogen hebt, dan is het minstens zo belangrijk om die kwaliteit in jezelf te *voelen* op het moment dat het erop aankomt. Daarom is het bij het coachen van leerlingen zo belangrijk om niet alleen een cognitieve insteek te volgen, maar ook aandacht te besteden aan hun gevoelens en hen ook te leren zich daar zelf van gewaar te zijn en ze te hanteren. Daar komen we nog op terug.

4 HET ONTWIKKELEN VAN KERNKWALITEITEN

We beginnen dit hoofdstuk met een praktijkvoorbeeld uit de voormalige school Slash 21, nu onderdeel van Marianum in Lichtenvoorde.

Voorbeeld 3: Een takelwagen²

Twee leerlingen hebben de opdracht gekozen een takelwagen te ontwerpen die kan rijden en waarmee je iets kunt opheffen dat je zelf alleen maar met twee handen kunt optillen. Daarvan moet een prototype gemaakt worden op schaal 1:5.

Deze opdracht daagt de leerlingen uit om optimaal hun creativiteit in te zetten, maar ook hun analytisch vermogen, doorzettingsvermogen, handigheid, en nog veel meer. Dat soort persoonlijke kwaliteiten noemen we *kernkwaliteiten* (Ofman, 1992).

Kernkwaliteiten

Dit zijn kwaliteiten van mensen zoals handig, zorgzaam, creatief, avontuurlijk, daadkrachtig, geduldig, eerlijk, moedig, optimistisch, zelfstandig, bescheiden, betrokken, flexibel, onafhankelijk, visionair, ijverig, sportief, verantwoordelijk, liefdevol, assertief, consequent, doelgericht, analytisch, gevoelig, humoristisch, helder, inspirerend, ordelijk, gepassioneerd, nauwkeurig, relativerend, rustig, veelzijdig, gestructureerd, hulpvaardig, betrokken, initiatiefrijk, ondernemend, praktisch, zorgvuldig, verbindend, respectvol, muzikaal, zelfverzekerd enzovoorts. Zo zijn er tientallen op te noemen. Evelein (2005) geeft aan dat je sommige kwaliteiten kunt zien als kwaliteiten van het denken (bijv. analytisch), andere als kwaliteiten van het voelen (bijv. liefdevol), of van het willen (bijv. initiatiefrijk). Maar er zijn ook allerlei mengvormen. De kwaliteit zorgvuldigheid bijvoorbeeld, lijkt zowel met denken, als met voelen en willen te maken te hebben. Ook Seligman, die wij in hoofdstuk 3 noemden, heeft samen met zijn collega's geprobeerd categorieën van kwaliteiten te onderscheiden (Peterson & Seligman, 2004). Er bestaat een vragenlijst waarmee je jezelf kunt scoren op die categorieën (zie <http://www.authentichappiness.sas.upenn.edu>). Seligman stelt dat bijna alle kwaliteiten in zeer verschillende culturen als 'deugden' worden gezien die nastrevenswaardig zijn, hoewel er natuurlijk ook culturele verschillen zijn.

² Veel voorbeelden die wij geven zijn afkomstig uit Korthagen, F. & Lagerwerf, B. (2008). *Leren van binnenuit: Onderwijsontwikkeling in een nieuwe tijd*. Soest: Nelissen.

Als een bepaalde kwaliteit bij een leerling sterk naar voren komt, noemen we dat ook wel een *talent*. Kernkwaliteiten kunnen beschouwd worden als de bron van welzijn in zeer uiteenlopende situaties; mensen voelen zich goed als ze hun kwaliteiten kunnen inzetten. En hun handelen wordt effectiever door het inzetten van kernkwaliteiten.

Kernkwaliteiten en competenties

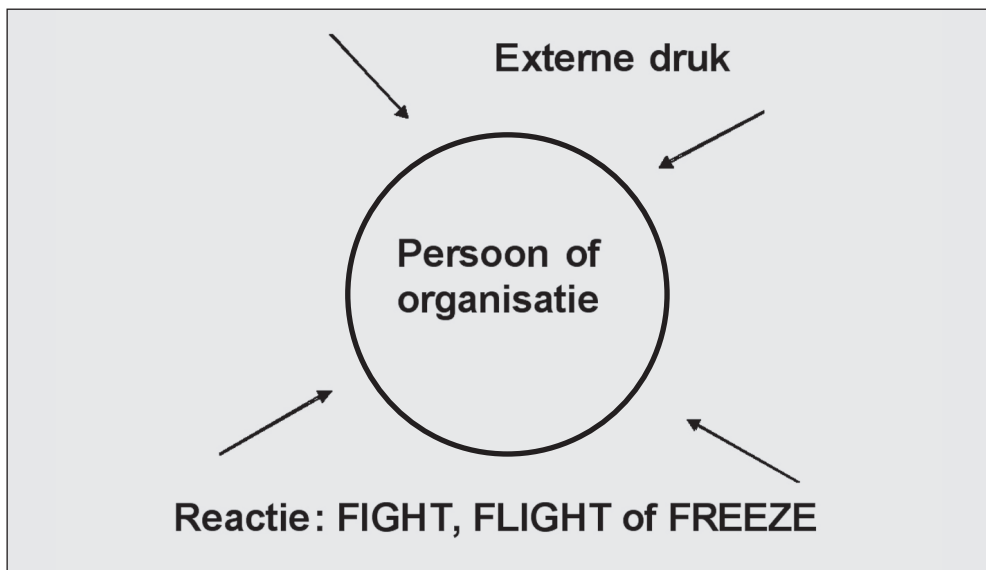
In het onderwijs is er tegenwoordig veel nadruk op competenties. Competenties zijn inderdaad heel belangrijk, maar bij kernkwaliteiten gaat het echt om iets anders. Met competenties worden meestal meer technisch-ambachtelijke vaardigheden aangeduid. In het bovenstaande voorbeeld is bijvoorbeeld een competentie dat de leerling in staat is een takelwagen te ontwerpen die aan de voorwaarden voldoet, maar dat is iets heel anders dan kwaliteiten als creativiteit of analytisch vermogen, die ook nodig zijn in het voorbeeld. Er zijn drie belangrijke verschillen tussen kernkwaliteiten en competenties:

1. *Kernkwaliteiten zijn ondeelbaar, competenties kun je opdelen in deelcompetenties.*
In het voorbeeld kun je als deelcompetenties onderscheiden dat de leerlingen een rijdende wagen kunnen maken, dat ze een takel kunnen maken waarmee een zwaar voorwerp opgetild kan worden, en dat ze die twee kunnen combineren. Kernkwaliteiten kun je niet in stukjes opdelen. Je kunt bijvoorbeeld voor de kernkwaliteit 'creativiteit' geen 'stappenplan' maken. Dat is ook erg duidelijk bij kernkwaliteiten als liefde of moed. Dit zijn holistische concepten die je niet op een technische manier in stukjes kunt verdelen.
2. *Kernkwaliteiten zijn in beginsel in mensen aanwezig, competenties kunnen mensen aanleren.*
Je kunt leerlingen uitleggen wat de wetmatigheden zijn voor het maken van een stabiele takelwagen. Daar komen stukjes wiskunde en natuurkunde bij kijken en als de leerling de vereiste kennis verwerft, kan hij of zij die leren toe te passen. Die kennis zat voorheen nog niet in de leerling; die wordt hem dus van buitenaf, bijvoorbeeld door een leraar, aangereikt. Kernkwaliteiten hoef je niet vanuit het niets op te bouwen, die zitten al in je; daar wordt een mens mee geboren. Kijk maar naar kleine kinderen en je ziet hoe creatief ze zijn. Je kunt bijvoorbeeld zien dat zelfs pas geboren baby's al beschikken over de kwaliteit doorzettingsvermogen. De omgeving kan wel de verdere ontwikkeling van kernkwaliteiten stimuleren of tegenwerken.
3. *Kernkwaliteiten zijn breed inzetbaar, competenties horen doorgaans bij een bepaald (vak)gebied.*
Kernkwaliteiten zijn breed inzetbaar. Een kwaliteit als creativiteit of doorzettingsvermogen kunnen leerlingen op veel gebieden en heel vaak gebruiken. Kernkwaliteiten zijn overal belangrijk en daarom is hun betekenis zo groot,

met name in het onderwijs. Competenties daarentegen hebben in het algemeen betrekking op een bepaald, relatief smal domein. Ze hebben te maken met een bepaald vakgebied of een bepaald type taak. Voor dat domein zijn ze wel uiterst belangrijk. In onze snel veranderende maatschappij kunnen bepaalde competenties al gauw verouderen, terwijl kernkwaliteiten ook bij veranderende omstandigheden van belang blijven. Maar uiteindelijk zijn zowel competenties en kernkwaliteiten van belang voor leerlingen om optimaal uit de verf te komen in allerlei concrete situaties, op school en in hun latere leven.

Gevolgen van een negatief focus

In het onderwijs wordt helaas vaak sterk gekeken naar tekorten van leerlingen: wat hebben ze nog *niet* in huis, wat doen ze nog *niet* goed? Het rode potlood waarmee de fouten worden aangegeven is een stuk gewoner dan het groene potlood waarmee wordt gemarkeerd wat goed is. Die aandacht voor fouten zet leerlingen onder druk. Er is in de psychologie al lang bekend wat leerlingen doen als ze onder druk staan. Ze vertonen meestal één van de volgende drie basispatronen: *fight*, *flight* of *freeze* (Rothschild, 2000; zie figuur 1), in gewoon Nederlands: vechten, vluchten of verstarren. Ze gaan actief in verzet, ze 'drukken zich', of ze raken verkrampd. Het is jammer als deze patronen optreden, want dan stagneert het leren.



Figuur 1: Reactiepatronen bij externe druk

Kernkwaliteiten in leerlingen herkennen en benoemen

Voorbeeld 4: Een toets

$$12 + 9 = 21$$

$$35 - 7 = 28$$

$$25 + 8 = 32$$

$$14 - 8 = 6$$

$$33 + 9 = 42$$

$$36 - 7 = 29$$

Laat de gemiddelde leraar zo'n toets van een leerling zien en de leraar zal zeggen: 'Eén fout', in plaats van 'Dat is mooi, ze zijn bijna allemaal goed!'

Je kunt als leraar bovendien een kernkwaliteit benoemen. Bijvoorbeeld zeg je bij een leerling die voorheen lang ongemotiveerd en ongeconcentreerd is geweest en nu op die punten beter functioneert: 'Jij kunt goed je best doen!' En je kunt het dan beter even niet meer hebben over de periode waarin de leerling die kwaliteit minder inzette.

Wij vragen wel eens aan leerlingen: 'Wanneer hebben jouw leraren voor het laatst een kwaliteit van jou benoemd?' En dan kijken die leerlingen ons meestal aan met een blik van 'waar heb je het over?' Dan leggen wij uit wat we bedoelen en blijkt dat kernkwaliteiten nauwelijks worden benoemd. Leraren zeggen wel eens: 'Dat heb je goed gedaan', maar ze zeggen bijna nooit 'Ik zie hier bij jou de kwaliteit nauwkeurigheid' (of creativiteit, doorzettingsvermogen enzovoorts). In de cursussen die wij aan leraren geven, vinden ze dat vaak een confronterende ontdekking. Ze beseffen dan dat de opmerking 'dat heb je goed gedaan' weliswaar een leuk compliment is, maar ook nog wat vaag blijft (*wat* vindt de leraar dan zo goed?). Bovendien gaat die feedback meer over de buitenkant (het gedrag van de leerling) en minder over de leerling als persoon. Wanneer je als leraar daarentegen de kernkwaliteiten van de leerlingen benoemt, voelen die zich op een diep niveau door jou gezien.

Het benoemen van kernkwaliteiten bij anderen helpt ook om die kwaliteiten te laten groeien. Als leerlingen bijvoorbeeld bevestigd worden in hun kwaliteit van zorgzaamheid, worden ze zorgzamer. Dat komt doordat ze zich bewuster worden van zo'n kwaliteit en hem daardoor actiever kunnen inzetten. Kernkwaliteiten groeien dus als er voldoende aandacht aan besteed wordt. De ontwikkeling van kernkwaliteiten bij leerlingen werkt ook motiverend: als ze merken dat een kwaliteit als creativiteit in hen aan het groeien is, vinden ze het leuk om verschillende nieuwe dingen aan te pakken waar ze die kwaliteit bij kunnen inzetten. Ze worden

ook creatiever in het omgaan met problemen. Hun psychologisch kapitaal groeit en daarmee ook hun veerkracht.

Oefening. Kernkwaliteiten bij leerlingen ontdekken

- a. Neem een leerling in gedachten waarmee je volgens jou goed contact hebt. Schrijf een paar kernkwaliteiten op die deze leerling volgens jou laat zien.
- b. Neem een leerling in gedachten waarmee je een minder goed contact hebt. Schrijf een paar kernkwaliteiten op die deze leerling laat zien.
- c. Weten de leerlingen uit a en b dat jij deze kernkwaliteiten bij hen ziet?

Het Pygmalion-effect

Veertig jaar geleden publiceerden Rosenthal en Jacobson een beroemd onderzoek onder de titel 'Pygmalion in the classroom'. Bij een aantal leraren toetsten de onderzoekers de leerlingen; zij zeiden tegen die leraren welke groep in hun klas veelbelovend was en wat de zwakkere leerlingen waren. In werkelijkheid was dat niet zo, maar werden de leerlingen bij toeval ingedeeld in één van beide groepen. Echter, na een paar maanden was het waar geworden: de leerlingen die als veelbelovend gelabeld waren, scoorden inderdaad beter dan de zogenaamd zwakkeren...

Dit verrassende onderzoek laat zien wat de invloed is van de beelden die je als leraar hebt van je leerlingen, hoe die beelden de neiging hebben wáár te worden. Dat geeft je als leraar grote mogelijkheden: leerlingen die je positief benadert zullen zich beter ontwikkelen dan zonder zo'n benadering. Een focus op kernkwaliteiten en de verwachting dat leerlingen die kunnen ontwikkelen, vergroot de kans dat leerlingen die inderdaad ontwikkelen. Een belangrijke coachingsvaardigheid is dan ook het herkennen en bekrachtigen van kernkwaliteiten.

Het broaden-and-build-model

Barbara Fredrickson heeft aangetoond dat *positieve gevoelens* van mensen helpen bij hun leren. Als je als leraar de leerlingen ziet in hun kwaliteiten, geef je hun een positief gevoel en daardoor leren ze beter. Ook om die reden is het dus belangrijk om bij leerlingen reeds aanwezige kwaliteiten vast te stellen en te benoemen, ze te verbreden en uit te bouwen. Fredrickson (2002) noemt dat verbreden en uitbouwen het *broaden-and-build-model*. Zij geeft ook een interessante verklaring voor de effectiviteit van dat model. Een focus op problemen leidt bij mensen tot een bewustzijnsvernaauwing. Als ze met een groot en direct gevaar (bijvoorbeeld brand of een gevaarlijk persoon) worden geconfronteerd, is het namelijk meestal het beste om niet creatief te gaan nadenken over mogelijke oplossingen. Wat helpt is om meteen één beperkt focus te hebben, bijvoorbeeld: vluchten. Die bewustzijnsvernaauwing draagt dus bij aan overleven, maar is soms een nadelig bijverschijnsel als je je bezig houdt met je problemen en zwakheden. Vaak ontdek je pas dagen

nadat je met een probleem bezig was, hoezeer je gevangen zat in een tunnelvisie. Als je aandacht daarentegen gericht is op positieve dingen, bijvoorbeeld je eigen kwaliteiten, wordt je bewustzijn ruimer, je wordt helderder en creatiever. Dat is dus een uiterst belangrijk principe als het gaat om het bevorderen van leren: *zet in op positieve belevingen en op kwaliteiten, verbreed die en bouw erop voort*. Allerlei recente publicaties over persoonlijke ontwikkeling gaan van hetzelfde principe uit (zie bijvoorbeeld Buckingham & Clifton, 2001). Het lijkt erop dat we in ons denken over leren en coaching op een omslagpunt staan. *Leren en coaching vanuit de kracht van mensen is gewoon effectiever dan een focus op deficiënties*.

Een brede waaier aan kwaliteiten in elke mens

Velen denken dat iemand bepaalde kernkwaliteiten heeft en andere kwaliteiten totaal niet. Daar denken wij anders over. Ons uitgangspunt is dat alle mensen in beginsel alle kwaliteiten in huis hebben, een uitgangspunt dat is gebaseerd op de positieve psychologie (met name Peterson & Seligman, 2004 en Peterson, 2006) en het werk van Almaas (zie bijv. Almaas, 1998). Meer recentelijk komt deze visie naar voren in het werk van Buckingham en Clifton (2001), hoewel zij ook benadrukken dat er aanlegverschillen zijn en dat niet al onze kwaliteiten evenzeer ontwikkeld worden tijdens ons leven.

We gebruikten in de vorige alinea de formulering 'dat alle mensen in beginsel alle kwaliteiten in huis hebben' omdat er natuurlijk ook mensen geboren worden met handicaps, en dus met soms ernstige beperkingen ten aanzien van bepaalde kernkwaliteiten. Overigens blijft het dan onverminderd van belang om te kijken naar wat zij wel aan kwaliteiten in huis hebben. Er zijn indrukwekkende voorbeelden van kinderen met handicaps, die zich toch heel goed konden ontwikkelen, doordat ze begeleid werden door iemand die vooral inzetten op wat het kind wel kon.

5 FLOW

Voorbeeld 5: Een enthousiaste leerling

Een voorbeeld uit de onderwijspraktijk. ROC ASA in Utrecht is bezig met nieuwe vormen van leren. De leerlingen werken in de praktijk aan prestaties die authentiek zijn, die voortkomen uit echte praktijkproblemen. Leerling Paulien, 16 jaar, krijgt er veel zelfvertrouwen door. Ze zegt: 'Ik heb nog nooit zoveel zin gehad in school.'

Door de kernkwaliteiten van leerlingen aan te spreken (in het bovenstaande voorbeeld de kwaliteit zelfvertrouwen), komen zij in contact met wat Almaas de 'diamant van binnen' noemt, een onuitputtelijke bron voor verdere ontwikkeling. Hun psychologisch kapitaal groeit. Net als bij een financieel kapitaal op de bank, lijkt het alsof dat 'rente op rente' oplevert. Want als je door je kwaliteiten aan te spreken, succesvol kunt omgaan met een probleemsituatie, al is het maar een opgave bij een schoolvak, groeit je zelfvertrouwen en die kwaliteit helpt je dan weer om de volgende, lastiger situatie aan te pakken. Daardoor ontwikkel je misschien weer meer doorzettingsvermogen enzovoorts. Er kan zich dus een proces voltrekken waarbij steeds meer kernkwaliteiten gaan meedoen. Wij vinden het een geweldig mooie doelstelling voor onderwijs om leerlingen op die weg te coachen.

Flow

Als een leerling met plezier bezig is met nieuwe uitdagingen, dan kun je vaak zien dat die leerling 'shining eyes' heeft. Dat is een kenmerk van wat de psycholoog Csikszentmihalyi (1999) flow noemt. Csikszentmihalyi was aanvankelijk geboeid door het creatieve proces bij kunstenaars en ging daar systematisch onderzoek naar doen vanuit de vraag wat er bij hen gebeurt als ze een kunstwerk creëren. Ze vertelden hem zich dan vaak in een creatieve 'stroom' te voelen. Daar komt het woord 'flow' vandaan.

Voorbeeld 6: Een flow-ervaring

Je bent, alleen of met anderen, bezig iets te creëren. Dat kan een schilderij zijn of een gedicht, maar het kan ook iets geheel anders zijn dat je 'creëert': een goed gesprek over iets dat je boeit, de oplossing van een vraagstuk, een klassensituatie. De situatie is uitdagend, je voelt dat je op je best bent: het loopt lekker. Je voelt je er goed bij en je ziet ook dat je goed functioneert: het beste in je komt naar voren. Het 'stroomt'. Dit is een *flow*-ervaring.

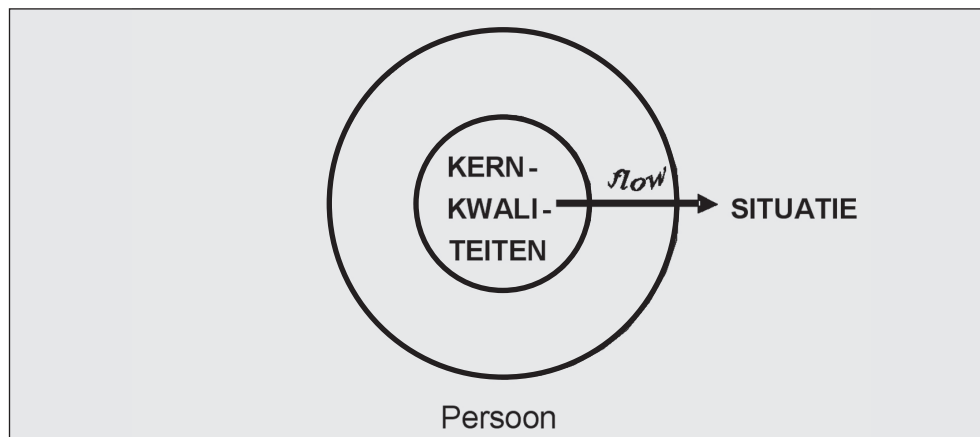
Hieronder staan enkele belangrijke kenmerken van flow³:

Kenmerken van flow

- 1 Je ervaart een aangename uitdaging die je aankunt.
- 2 Je voelt je als een vis in het water.
- 3 Je voelt dat nu tot uiting komt wie je ten diepste bent ('this is the real me').
- 4 Je bent je sterk gewaar van en afgestemd op het hier-en-nu.
- 5 Je bent gefocust op een doel, thema of taak.
- 6 Je kernkwaliteiten (van denken, voelen en willen) komen uit de verf.
- 7 Je denken, voelen, willen en doen vallen nagenoeg samen.
- 8 De situatie geeft je meer energie dan hij kost.
- 9 De situatie heeft iets speels: de taak voelt haast als een spel.
- 10 Je hebt een actieve lichaamshouding, gekenmerkt door 'shining eyes' en andere lichamelijke tekenen van betrokkenheid.
- 11 Je voelt weinig angst.
- 12 Je hebt weinig besef van tijd.
- 13 Je leert snel.

Kijk voor het herkennen van flow bijvoorbeeld eens naar kleine kinderen. Die zijn meestal nog helemaal in flow, bijvoorbeeld als ze aan het spelen zijn, maar ook als ze boos zijn of verdrietig; ze zijn dat dan 'helemaal'. Flow is de meest natuurlijke staat. Het is 'zijn wie je bent'.

Flow gaat samen met een hoge snelheid en grote diepgang van leren. Dat komt doordat het leren zich dan 'van binnenuit de persoon' voltrekt, vanuit de persoonlijke kwaliteiten die de bron vormen van de flow. We noemen dit *leren van binnenuit* en we kunnen dat visualiseren zoals in figuur 2.



Figuur 2: De leerling opereert vanuit het eigen psychologisch kapitaal

³ Deze kenmerken zijn - evenals enkele andere passages uit dit hoofdstuk - overgenomen uit Kort-hagen, F. & Lagerwerf, B. (2008). *Leren van binnenuit: Onderwijsontwikkeling in een nieuwe tijd*. Soest: Nelissen.

Figuur 2 toont weliswaar een prachtig ideaal voor coaching van leerlingen, maar in de praktijk ligt het vaak helemaal niet zo gemakkelijk. De leerling is vaak juist niet in flow en het leerproces stagneert; er zijn allerlei blokkades. Dan is er gerichte coaching nodig om die blokkades uit de weg te ruimen. Maar ook dan kan het helpen om het focus op kernkwaliteiten te behouden. Daar gaan we in het volgende hoofdstuk dieper op in.

6 HET UI-MODEL ALS BASIS VOOR COACHING

Voorbeeld 7: Verschil tussen zelfbeeld en competenties

Michel Westendorp is 12 jaar en wil later computerexpert worden en eerlijk gezegd ziet hij zichzelf al een beetje zo. Een vriend vraagt hem te hulp omdat zijn internetverbinding steeds wegvalt. Het lukt Michel niet om het probleem op te lossen. De volgende dag vertelt zijn vriend dat hij een helpdesk gebeld heeft en dat de zaak in vijf minuten voor elkaar was. Dat frustreert Michel.

In dit voorbeeld zien we een discrepantie tussen hoe Michel zichzelf ziet (zijn zelfbeeld) en de competenties die hij heeft: hij heeft gewoon nog niet genoeg in huis om zichzelf waar te maken zoals hij dat zou willen. Zoiets komt veel voor, met name als leerlingen op school meer vrijheid krijgen: ze hebben soms de neiging zichzelf te overschatten bij wat ze aanpakken. Dat levert frustratie op. Meer vrijheid biedt ze weliswaar kansen om meer te ontdekken van hun eigen mogelijkheden, maar ook om er achter te komen wat ze op dit moment nog niet voldoende in huis hebben. Dat helpt bij het vormen van een reëel zelfbeeld en bij het ontwikkelen van motivatie voor volgende stappen in het leerproces, maar het is niet altijd leuk. Het vraagt om coaching die erop gericht is te gaan begrijpen wat er aan de hand is. Zo zou het goed zijn als Michel geholpen werd om te begrijpen dat er een spanningsveld zit tussen zijn zelfbeeld en zijn competenties en om een plan te maken om die twee aspecten in zichzelf meer afgestemd te krijgen. Bij het ontbreken van zo'n coaching lopen juist kinderen het risico dat ze snel een negatief zelfbeeld ontwikkelen; bijvoorbeeld 'ik ben niet geschikt voor het werken met computers.'

Bij problemen blijven focussen op kracht

Als er een blokkade is bij het leren van leerlingen, gaan wij ervan uit dat de kernkwaliteiten nog wel aanwezig zijn maar 'er even niet uitkomen'. Dat is een erg fundamenteel uitgangspunt: het betekent dat je er als coach naar blijft streven dat de leerling het contact met die kernkwaliteiten herstelt (zich er bewust van wordt) en weer in flow komt.

Voorbeeld 8: Ella gelooft er niet in

Geschiedenisleraar Jos tegen een leerlinge: Ella, kunnen we het even over die toets van afgelopen week hebben?

Ella: Ja?

Jos: Ja, je had dus die onvoldoende, en volgens mij moet jij meer kunnen!

Ella: Ik ben nu eenmaal niet zo goed in geschiedenis.

Jos: Daar ben ik het eigenlijk niet mee eens. Maar, een vraagje: wat zou je ideaal zijn voor de volgende toets?

Ella: Ja, ik zou natuurlijk wel een voldoende willen halen, anders sta ik gemiddeld wel erg slecht.

Jos: Fijn dat je ervoor wilt gaan. Dat klinkt krachtig en hoopvol. Zullen we daar eens samen naar kijken? Hoe heb jij die toets van vorige week voorbereid?

Ella: Eh... tja, ik heb de stof nog eens proberen door te nemen, maar ik dacht toen al dat het niets zou worden.

Jos: Hoezo?

Ella: Ik ben nu eenmaal niet goed in geschiedenis.

Jos: Daar ben je wel erg van overtuigd, hè? Wat doet die overtuiging met je als je zo'n toets voorbereidt?

Ella: ???

Jos: Ik bedoel, hoe voel je je dan, als je denkt: 'Ik ben hier niet goed in'?

Ella: Nou ja,...eh, een beetje futloos, ik had niet zo'n zin.

Jos (met humor in zijn stem): En ga je dan lekker stevig aan de slag.....?

Ella: Nou, nee, natuurlijk. Ik vind het dan moeilijk om me te concentreren.

Jos: Tja, en dan wordt het dus ook niks, en dan denk jij 'zie je wel'?

Ella: Mmm, ja.

Jos: Heel jammer! Even iets anders. Wat is een vak waar je goed in bent?

Ella: Biologie.

Jos: Als je een toets biologie voorbereidt, hoe voel je je dan?

Ella: Ja, wel goed, dan ben ik wel lekker bezig.

Jos: Wat denk je dan over jezelf?

Ella: Dan denk ik: 'dit kan ik wel'.

Jos: Hoe werkt dat door in je manier van werken aan de stof?

Ella: Eh...ja, dan kan ik me veel beter concentreren.

Jos: En dan haal je ook een goed cijfer?

Ella: Ja.

Jos: Begrijp je waar ik naartoe wil? Bij biologie geloof je dat je het kunt, je werkt daardoor hard en je bereikt ook een goed resultaat.

Bij geschiedenis geloof je er niet in, je wordt moedeloos en kunt je daardoor niet optimaal voorbereiden.

Ella: Ja, daar zit wat in. Eigenlijk ben ik wel wat onhandig bezig. Maar ja, ik ben nu eenmaal niet goed in geschiedenis.

Jos: Je blijft daarin geloven, hè? Hoe zou het zijn om je niet langer mee te laten slepen door die gedachte? Ik geloof zelf dat je het wel degelijk in huis hebt!

Ella: Denkt u dat?

Jos: Ja, en wat voel je als ik dat zeg?

Ella: Eh, dat er misschien toch nog hoop is.

Jos: Ja, en hoe zou het zijn om daarop af te stemmen? Hoe ga je dan aan de volgende toets werken?

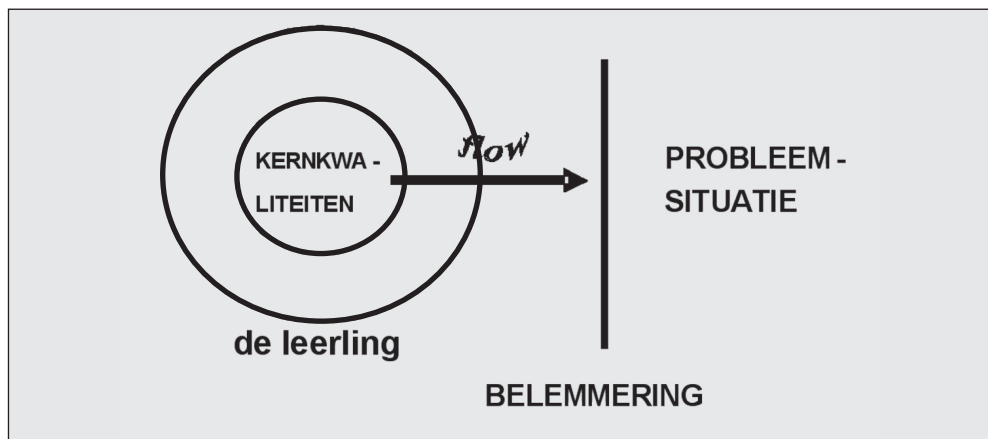
Ella: Ja, wel wat enthousiaster...

Jos: En dan stop je er misschien ook meer energie in?

Ella: Ja, dat is waar. Had ik dit gesprekje maar gehad voor de vorige toets!

Het focus in dit voorbeeld is een ander dan gebruikelijk. Wanneer er problemen zijn richt de hulp zich doorgaans op de probleemsituatie en het analyseren daarvan teneinde het probleem te doorgronden. In de praktijk leidt dit tot 'zware' gesprekken. Door de nadruk op wat niet goed ging wordt de sfeer alsmaar somberder. De daarbij opgeroepen negatieve gevoelens belemmeren, zoals in hoofdstuk 4 uiteengezet is, juist een creatieve aanpak van het probleem. De leraar in het bovenstaande voorbeeld richt daarom de aandacht op Ella's ideaal en op positieve ervaringen. Daardoor komt zij meer in haar kracht.

Uiteraard moet je als coachende docent het probleem dat de leerling ervaart, serieus nemen en dat ook laten merken aan de leerling. Maar je blijft als coach uitgaan van het idee dat de leerling in potentie veel kwaliteiten in huis heeft om met het probleem om te gaan, maar dat er ergens een belemmering zit die uit de weg geruimd kan worden. We kunnen dit beeld weergeven met figuur 3.



Figuur 3: Een blokkade in het proces

Eigenlijk is het plaatje van figuur 3 niet erg precies: de leerling is daar als een cirkeltje getekend met daarbinnen een 'kern', maar de werkelijkheid is complexer. We kunnen de figuur preciezer maken door de binnenkant van de leerling met een aantal 'lagen' te beschrijven. Dat gebeurt in het zogenaamde *ui-model* (Korthagen, 2001).

Het ui-model⁴

We beschrijven de verschillende krachten in en buiten mensen als de lagen van een ui. Er zijn oppervlakkige krachten en krachten die dieper in ons verborgen liggen. We visualiseren dat in het ui-model; zie figuur 4. Dit model geeft steun bij nadenken over de discrepanties die mensen ervaren en bij het vinden van mogelijkheden om die te overwinnen.



Figuur 4: Het ui-model (© IML, 2001)

De ui heeft zes lagen:

1. De omgeving

In deze laag gaat het over situaties waarmee je geconfronteerd wordt: problemen, andere mensen, de klas, de school, maar ook alles wat met de ruimere omgeving te maken heeft, de gemeente waar je woont, de hele maatschappij. De kernvraag behorende bij deze laag is: wat kom je tegen?

2. Gedrag

In de interactie met je omgeving gedraag je je op een bepaalde manier. Dat is de laag van het gedrag. Het is direct duidelijk dat de eerste twee lagen elkaar wederzijds beïnvloeden: de omgeving beïnvloedt iemands gedrag en diens gedrag beïnvloedt weer de omgeving. Die wederzijdse beïnvloeding zullen we ook bij de volgende lagen zien. De kernvraag voor de laag van het gedrag is: wat doe je?

⁴ De beschrijving van het ui-model is grotendeels overgenomen uit Korthagen, F. & Lagerwerf, B. (2008). *Leren van binnenuit: Onderwijsontwikkeling in een nieuwe tijd*. Soest: Nelissen.

3. Competenties

Wat je doet, wordt beïnvloed door je competenties (je bekwaamheden). Dat is de derde laag. De invloed werkt ook andersom: je gedrag heeft invloed op je competenties. Als je namelijk merkt dat je bepaald gedrag niet kunt vertonen dat in een situatie wel belangrijk voor je is, dan levert dat de wens op je competenties uit te breiden (vergelijk voorbeeld 7, over Michel).

De kernvraag is hier: wat kun je, wat heb je in huis qua competenties?

4. Overtuigingen

Hier gaat het over de visie die aan je competenties en handelen ten grondslag ligt, waarheden waar je in gelooft. We bedoelen hier met het woord 'geloven' niet een religieuze overtuiging of een diepe overtuiging met betrekking tot zingeving; zie hiervoor laag 6. Een voorbeeld op laag 4 is de overtuiging van een leerling dat wiskunde een moeilijk vak is.

Als iemand iets alsmaar niet onder de knie lijkt te krijgen, zien we soms over het hoofd dat dit kan komen door onderliggende overtuigingen. De leerling die gelooft dat wiskunde nu eenmaal moeilijk is, zal moeilijker wiskundige vakcompetenties ontwikkelen dan de leerling die gelooft dat wiskunde niet moeilijk is. Ook het omgekeerde is waar: als je bepaalde competenties ontwikkelt, dan krijg je ook een andere overtuiging ('het vak is eigenlijk niet zo moeilijk'). De kernvraag op deze laag is: waar geloof je in?

5. Identiteit

In het voorbeeld van de leerling die gelooft dat wiskunde moeilijk is, kan de overtuiging ook een laag dieper liggen: misschien gelooft hij dat hij nu eenmaal niet in staat is dat vak te leren, dat dit nu eenmaal een beperking is in hemzelf. Dat is een nog fundamentele overtuiging, want die gaat over hemzelf als persoon; het betreft zijn zelfbeeld. Ook hier weer een wederzijdse beïnvloeding: overtuigingen over jezelf (laag 5) beïnvloeden je overtuigingen over concrete situaties (laag 4) en omgekeerd. Dit is een laag die juist in de puberteit erg veel bewuste aandacht trekt: de vraag 'wie ben ik?' speelt voor veel pubers een grote rol. De kernvraag op deze laag is: hoe zie je jezelf?

6. Betrokkenheid

Deze laag wordt ook wel de laag van spiritualiteit genoemd. Hij heeft betrekking op dat wat jou ten diepste drijft en inspireert. Waar wil je echt voor gaan? Het gaat hier over bevlogenheid, over idealen, missie, of – om het met een ouderwets woord te zeggen - roeping. Deze laag heeft te maken met de vraag hoe je jouw plek ziet in een groter geheel, bijvoorbeeld het grotere geheel van de wereld. Sommige leerlingen zijn hier nog helemaal niet mee bezig, andere hebben al jong beelden over hun toekomstige plek in de maatschappij en zijn er voor gemotiveerd om 'daarvoor te gaan'.

Ook de lagen van identiteit (5) en betrokkenheid (6) beïnvloeden elkaar over en weer. De kernvraag op de laag van betrokkenheid is: waar doe je het allemaal voor?

Als alle lagen met elkaar in overeenstemming zijn, ervaart de leerling harmonie in zichzelf en in de relatie met de buitenwereld. Een voorbeeld is de leerling die later graag wil bijdragen aan het welzijn van andere mensen (laag van betrokkenheid). Hij ziet zichzelf bijvoorbeeld als toekomstig arts (laag van identiteit) en is op school met name gericht op die vakken of onderdelen van vakken die voor dat beroep van belang zijn. Op de laag van overtuigingen geldt dus dat hij van bepaalde vakken gelooft dat die nuttiger zijn dan andere. Dat bepaalt natuurlijk weer de competenties die hij wel of niet ontwikkelt en die bepalen op hun beurt het gedrag waartoe hij in de relatie met zijn omgeving in staat is en dat is voor hem ook prima.

Als iets niet lekker loopt, als een leerling worstelt met iets, zit er ergens een discrepantie tussen verschillende lagen van de ui. Sacha is bijvoorbeeld geïnspireerd door toneelspelen en dat spoort niet met waar haar school (omgeving) de nadruk op legt en wat die van haar vraagt. En hoe Michel (voorbeeld 7) zichzelf ziet (identiteit), klopt niet met waartoe hij feitelijk in staat is (competentie). En dat geeft een gevoel van een blokkade.

Voor de oplossing van zo'n discrepantie is allereerst nodig dat de leerling zich ervan bewust wordt, bijvoorbeeld door coaching. Hij of zij kan dan ontdekken dat die discrepantie een gezonde voortgang belemmert, hoe die een dam opwerpt in de potentie tot flow (vergelijk figuur 3). En dat kan weer leiden tot het 'bijstellen' van de lagen van de ui. Als Sacha zich bewust wordt van de discrepantie tussen wat haar inspireert en wat de school van haar vraagt, komt zij voor een keuze te staan: of ze gaat van school, of ze conformeert zich aan de eisen van de school. Door die keuze te overwegen kan ze ontdekken dat 'van school gaan' geen optie is omdat ze dan later nooit toegelaten zal worden tot de toneelschool. Dat kan een nieuw perspectief openen en een bereidheid om het beste van haar situatie te maken. Daardoor groeien wellicht de kernkwaliteiten standvastigheid of doelgerichtheid in haar. En Michel kan gaan inzien dat hij weliswaar veel in huis heeft om een mooie loopbaan in de it-branche tegemoet te gaan, maar ook dat hij de neiging heeft zichzelf te overschatten en dat hij nog veel te leren heeft. Hij ontwikkelt de kernkwaliteit realiteitszin.

Kernreflectie

Door dit soort processen komen de ui-lagen meer met elkaar in balans. Het reflecteren over de zes lagen van de ui en de verbanden daartussen heet kernreflectie (Korthagen & Vasalos, 2002). Die term is mede gekozen omdat het de leerling in contact kan brengen met zijn of haar kernkwaliteiten. Dat leidt tot een leerproces

waar alle lagen bij betrokken zijn. We spreken over multi-level learning: leren op meerdere lagen tegelijk. Dat kan een leerling niet zomaar zelf, maar daar is gerichte coaching bij nodig.

Voorbeeld 9: Zelfvertrouwen opbouwen ⁵

Leraar Steven heeft het ontwikkelen van psychologisch kapitaal bij leerlingen hoog in het vaandel staan. Hij vindt het opbouwen van zelfvertrouwen bij leerlingen van fundamenteel belang voor hun ontwikkeling.

Een stukje uit een gesprek met leerling Anne:

Steven: Voel jij zelfvertrouwen terwijl je aan deze opdracht werkt?

Anne (met wat doffe ogen): Eh, ... nee, ik heb gewoon niet zoveel zelfvertrouwen.

Steven: Bedoel je bij het werken aan dit vak of in het algemeen?

Anne: Eh,... ja, eigenlijk altijd wel.

Steven: Ga eens na, zijn er momenten waarop jij wel zelfvertrouwen voelt?

Anne: Eh,... (het is een tijdje stil.) Nou, laatst toen we lootjes hadden getrokken voor het Sinterklaasfeest thuis. Toen had ik leuke ideeën en ik heb bij de cadeautjes ook nog surprises gemaakt. Ja, dat voelde wel goed.

Steven: Dus toen voelde je zelfvertrouwen?

Anne (met glinsterende ogen): Ja, zeker!

Steven: Dus je hebt de kwaliteit zelfvertrouwen in huis! Hoe voelt dat?

Anne (straalt): Ja, wel goed!

Steven: Wat jammer dat je dan zegt dat je geen zelfvertrouwen hebt.

Anne: Tja,...

Steven: Hoe voelt het van binnen als je denkt dat je geen zelfvertrouwen hebt?

Anne: Eh, ... niet zo fijn.

Steven: Ja, dat kan ik mij voorstellen. En hoe voelt het als je denkt dat je wel degelijk zelfvertrouwen hebt?

Anne (straalt): Ja, veel beter!

Steven: En hoe is het als je vanuit dat gevoel nu aan deze opdracht zou werken?

Anne: Ja, dan zie ik het veel meer zitten! Nu geloof ik ook wel dat ik het kan.

Steven: Wat mooi! Zie je hoe je jezelf de put in kan denken? Dat heet nou een belemmerende gedachte. En zie je ook hoe je jezelf sterker kunt denken, door te zien dat je wel degelijk zelfvertrouwen in huis hebt?

Anne (kijkt blij en opgelucht): Ja.. , dank u.

⁵ Met dank aan Frans Faber voor het aanreiken van dit voorbeeld

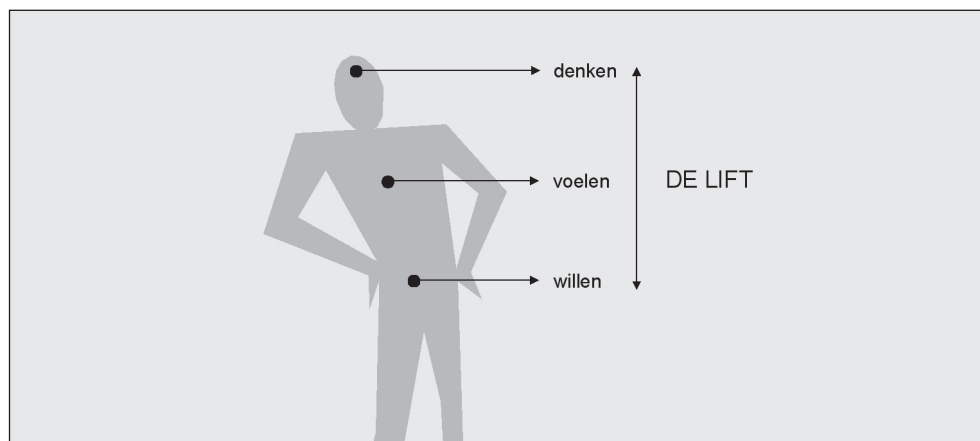
We zien in dit voorbeeld drie zaken die kenmerkend zijn voor coaching, gericht op het bevorderen van kernreflectie:

1. Het focus ligt niet op het probleem in het werk, maar op het ideaal dat de leerling heeft. Daardoor worden positieve gevoelens opgeroepen die creativiteit wakker maken en meer contact opleveren met de aanwezige kernkwaliteiten. Idealen en kernkwaliteiten zijn nauw verbonden. Mensen hebben in het algemeen als ideaal de kwaliteiten die ze in zich hebben, in vormen om te zetten.
2. Belemmeringen in de omgeving worden serieus genomen, maar bij kernreflectie wordt vooral gefocust op interne belemmeringen - zoals belemmerende overtuigingen - en op het feit dat zulke interne belemmeringen gedachtenconstructies zijn die niet zonder gevolgen blijven.
3. Het proces mikt niet alleen op denken, maar juist op bewustwording van *gevoelens* en van wat de leerling graag *wil*. Hierdoor komt de 'hele leerling' in beeld. Dit derde punt werken we hieronder verder uit.

Denken, voelen, willen

Kenmerkend voor flow is dat kernkwaliteiten van denken, voelen en willen optimaal uit de verf komen en dat die drie gezamenlijk leiden tot effectief handelen. Als iemand erg in zijn hoofd blijft zitten, kan er geen flow zijn, als iemand alleen maar emotioneel is en daarin blijft steken, is er ook geen flow. Als iemand alleen maar heel sterk zijn of haar wil inzet zonder goed te voelen en te overdenken wat er nu eigenlijk gebeurt, is er ook geen echte flow.

Hoe kun je leerlingen helpen meer in flow te komen en contact te krijgen met hun kernkwaliteiten? De sleutel is dat - tijdens het handelen - het denken, het voelen en het willen allemaal meedoen. We gebruiken het beeld dat het denken in het hoofd gelokaliseerd is, het voelen in het hart en het willen in de buik. In flow is er afwisselend aandacht voor alledrie. We spreken over de lift: het gaat erom dat *de lift* soepel langs de drie verdiepingen op en neer gaat (figuur 5).



Figuur 5: De lift (© IML, 2001)

Als je iemand begeleidt, kan het dus helpen om juist te vragen naar gevoelens als die persoon sterk in het denken zit; en om daarna te vragen wat de betrokkene eigenlijk graag wil et cetera.

Er ontstaat diepgaand leren als alledrie de dimensies - denken, voelen en willen - meedoen in het leerproces. Dat willen we nauwkeuriger zeggen; ze doen namelijk in feite *altijd* alledrie mee. Iedereen heeft altijd gedachten, gevoelens en wensen of behoeften. Leerlingen zijn zich daar lang niet altijd van bewust. Het gaat erom dat ze zich dan weer bewust worden van hun denken, voelen en willen en dat die weer vrij gaan 'stromen'. Je ziet bijvoorbeeld vaak dat een leerling erg aan het tobben is met een persoonlijk probleem, maar daarbij vooral via het denken probeert tot een oplossing te komen. Alleen al de vraag 'wat voel je erbij?' of 'wat zou je nou graag willen?' is dan een opening naar verdieping van de reflectie.

Voor veel leerlingen is het niet vanzelfsprekend hun gevoelens te voelen, behalve als die heel sterk zijn. Daardoor zijn ze zich er ook niet zo van bewust hoe die gevoelens hun handelen bepalen. Er ontstaat dan ook gemakkelijk een discrepantie tussen hun denken en hun voelen. Ook zijn veel leerlingen zich nauwelijks bewust van hun behoeften, laat staan dat ze vragen om wat ze nodig hebben. Leerlingen die dat van huis uit niet meekrijgen, moeten soms helemaal voor het eerst gaan leren dat ze iets te willen hebben. Ten slotte: soms zijn leerlingen zich helemaal niet zo bewust van wat ze eigenlijk denken. Situaties roepen soms negatieve associaties op of belemmerende gedachten en er wordt dan gehandeld op grond van die associaties of gedachten, zonder dat die kritisch tegen het licht worden gehouden. Zo kan een leerling ophouden haar huiswerk te doen voor Duits, omdat 'ze daar toch nooit een voldoende voor haalt'. Een kernreflectiegesprek waarin die overtuiging tegen het licht wordt gehouden kan een doorbraak opleveren, een doorbraak die betekenisvol kan zijn voor de rest van haar schoolloopbaan. We hebben ook gemerkt dat leerlingen slim genoeg zijn om het inzicht dat ze aan zo'n gesprek overhouden, toe te passen in nieuwe situaties. Meermalen hebben we van leerlingen uitspraken gehoord als: 'Eigenlijk praat ik mezelf heel vaak het moeras in, dat doe ik bij andere vakken ook. Ik snap nu dat ik mezelf daarmee dwars zit.'

We hebben vaak gezien dat leerlingen door coaching in kernreflectie tot diepgaand leren komen. Soms was zelfs één coachingsgesprek voldoende om een wezenlijke omslag in de houding van een leerling ten opzichte van school tot stand te brengen. Leerlingen en leraren blijken dan ook meestal erg blij te zijn met de effecten van kernreflectiegesprekken. In coachingscursussen voor leraren halen we soms leerlingen in de cursus binnen. Hun eigen leraren voeren dan ter plekke kernreflectiegesprekken met ze, daarbij ondersteund door de trainer. Eén zo'n leerling verzuchtte: 'Dit gesprek ging nu eindelijk eens echt over mij!'

Veel leraren zijn enthousiast over deze benadering, mede omdat die eigenlijk betrekkelijk eenvoudig is. Met weinig energie wordt veel bereikt. Er komt namelijk veel flow op gang. Docenten kunnen in dat opzicht veel betekenen voor leerlingen, niet alleen op het moment van de blokkade, maar ook voor hun toekomst. Zeker als leerlingen zich door coaching bewust worden van wat hen inspireert en motiveert, van hun kernkwaliteiten, maar ook van de manier waarop ze soms zichzelf belemmeren om het beste in zichzelf naar boven te halen.

Kunnen we het niet beter eenvoudig houden?

Tot onze verrassing duikt meermalen de vraag bij leraren op, of leerlingen wel zo diep moeten reflecteren. Sommige docenten zeggen: 'Doe maar gewoon, hou het maar simpel, dat is beter.' Op zichzelf is dat een legitieme overtuiging, maar je kunt er wel kritisch naar kijken. Er zijn natuurlijk vele kleine alledaagse probleempjes waar ze inderdaad niet zo diep over hoeven te reflecteren. Maar dat ligt anders bij situaties die de leerling echt raken en bezig blijven houden. In zulke situaties spelen nu eenmaal alle lagen van de ui een rol, of ze daar nu bij stilstaan of niet. Het is veelal heilzamer dat de leerlingen zich bewust zijn van de werking van die lagen dan dat zij zich er onbewust door laten leiden. Juist door zo'n bewustzijn kunnen discrepanties worden verholpen.

In onze maatschappij is het nog niet zo gewoon om het over je identiteit en betrokkenheid te hebben. Ook aandacht voor gevoelens roept bij sommige leraren weerstand op. Ze voelen zich daarbij niet op hun gemak. Ze hebben een belemmerende overtuiging als 'dat is soft', of 'de leerling zal mij raar vinden als ik zoiets vraag'. Dat kan veranderen als je als leraar in een niet te lastige situatie in een gesprek met een leerling toch de lift in beweging zet door naar het gevoel van een leerling te vragen. Je kunt dan ontdekken dat de leerling daar heel natuurlijk op reageert en dat de band met die leerling opeens sterker wordt door het over gevoelens te hebben. Overigens komen leraren soms gemakkelijker over de drempel als ze andere formuleringen kiezen voor de vraag naar gevoel, bijv. 'hoe is dat voor je?' of 'wat doet dat met je?' Zo wordt het heel gewoon om niet alleen te vragen: 'wat denk je hierover?', maar ook 'hoe voel je je hierbij?'

Gelukkig blijkt dat als docenten in een veilige omgeving ontdekken wat kernreflectie hen oplevert, ze enthousiast worden en op zijn minst wat meer gaan letten op de kernkwaliteiten van leerlingen. En de meesten zeggen dat aandacht voor de lagen van de ui uiteindelijk op een heel praktische manier richting geeft aan hun handelen in het onderwijs, ook terwijl ze klassikaal lesgeven. Ze zien dat het 'werkt' en dat is uiteindelijk de beste manier om belemmerende overtuigingen van docenten om te buigen.

Wat velen ontdekken is dat kernreflectie bij leerlingen vaak veel gemakkelijker gaat dan bij volwassenen: volwassenen hebben vaak allerlei weerstanden om in het

bijzijn van anderen grondiger naar zichzelf te kijken en hun overtuigingen vormen vaak een heel ingewikkeld netwerk. Bij leerlingen zijn de overtuigingen nog niet zo complex en nog niet zo diep ingesleten. Twijfels over het eigen kunnen zijn nog wat gemakkelijker om te buigen. Ze ontwikkelen daardoor positieve overtuigingen over het leven en over henzelf die een vruchtbare voedingbodem zijn voor verder leren en groeien in hun hele leven. Zeker als ze zich geleidelijk meer bewust worden van hun eigen kernkwaliteiten, bouwen ze hun psychologisch kapitaal op.

Voorbeeld 10: Kernreflectie levert iets op

Ellen van Rhijn, docente op het St. Antoniuscollege in Gouda, schrijft in het personeelsblad van de school een stukje over de kernreflectietraining die op die school gegeven is:

‘Allemaal goed en wel, hoor ik nu mensen denken..., maar wat kan ik ermee in de praktijk? Hier volgen enkele voorbeelden van recente ervaringen van collega’s en mij: Je kunt doordringen tot een onbenaderbare leerling. Je kunt de sfeer in een klas verbeteren en daardoor het leerklimaat verbeteren. Je kunt een ongemotiveerde leerling inzicht geven in zichzelf en hierdoor zijn/haar houding in de les veranderen/verbeteren, niet alleen in je eigen les, maar ook in lessen van collega’s. Je kunt die anti-klas, waar je altijd veel energie in moet stoppen opeens met andere ogen gaan bekijken, waardoor zij jou met andere ogen gaan bekijken en een meer actieve en positieve houding hebben in de les. Je gaat collega’s minder als eigenwijze lui zien en meer als mensen met ieder voor zich een heel authentieke kracht en kunde. Je kunt mentorleerlingen inzicht geven in de kern van een probleem en ze hun eigen kwaliteiten leren zien en ze zelf oplossingen laten formuleren voor het werkelijke probleem. Natuurlijk konden we veel van deze dingen vroeger ook al bereiken, maar ik heb gemerkt dat het met deze instrumenten soms net even wat sneller gaat en meer energie oplevert.’

7 LERAREN LEREN

Adequate coaching door de leraar op het moment dat een leerling vastloopt, is voor die leerling van essentieel belang. Dat luistert erg nauw. Een coachende leraar neemt zo goed mogelijk waar wat er speelt, bijvoorbeeld aan belemmerende gedachten. En die realiseert zich dat voor het bevorderen van flow, de lift in beweging moet blijven. Van denken naar voelen, van voelen naar willen en weer naar denken enzovoort. En zo'n leraar wil vooral ook kernfeedback geven, dus kernkwaliteiten herkennen en benoemen. Dat doet zo'n leraar ook bij sterke leerlingen, die door de leraar geholpen worden om hun talenten optimaal te ontwikkelen. Dat is al met al iets wat je als leraar niet zo maar beheerst, het vraagt training en oefening. Dit brengt ons van het leren van de leerling bij het leren van de leraar.

Top-down werkt niet

Pas sinds kort is er opeens veel aandacht voor het leren van docenten. Bij veel onderwijsvernieuwingen werd er voorheen nogal simpel gedacht over de rol van de leraar daarbij. Ofwel een vernieuwing werd van bovenaf ingevoerd en de leraar moest het verder maar uitzoeken, of er werd wel nascholing georganiseerd, maar die was vaak relatief beperkt van omvang. Nascholing had ook zelden dat wat de leraren bezig hield als uitgangspunt, maar ging doorgaans uit van het denken van onderwijsexperts en niet van het denken en de ervaringen van de leraren zelf. Inmiddels zijn we er wel achter dat dit geen zoden aan de dijk zet. Het is zelfs zo dat internationaal bijna alle onderwijsinnovaties mislukken. Dat blijkt bijvoorbeeld uit een internationaal overzicht over onderwijsinnovaties, het 'International Handbook of Educational Change' uit 1998 (Holmes, 1998). Het kernprobleem dat ook uit dit werk naar voren komt, is dat leraren nu eenmaal niet effectief leren als veranderingen van bovenaf worden opgelegd.

Voorbeeld 11: Een lerares in tranen

Mei 2005. Een school voor HAVO/VWO ergens in midden-Nederland. Uit het kantoor van de afdelingsleider komt een jonge docente wiskunde, Marian. Ze heeft zojuist gehoord dat ze na haar eerste jaar op deze school een vaste aanstelling heeft gekregen. Ze is verslagen en in tranen.

Wat is hier gebeurd?

De afdelingsleider had eerst gezegd 'we zijn blij met je en willen je graag hier vast op school hebben'. Beiderzijds vreugde. Vervolgens stelde de afdelingsleider voor samen te bezien op welke punten Marian zich nog zou kunnen verbeteren.

Hij pakte de lijst met competenties erbij, en ging ze punt voor punt af. Hij had zich zorgvuldig voorbereid, en hij wist per onderdeel precies aan te geven wat collega's en wat leerlingen hierover te zeggen hadden. In de beleving van Marian bleef er geen spaan van haar heel en ze vroeg zich vertwijfeld af waarom ze eigenlijk een vaste aanstelling had gekregen? Op bijna alle punten schoot ze immers te kort. Op de gang kwamen de tranen los, en de eerste paar weken erna was ze in de klas niet op haar best.

Door de grote nadruk die de afdelingsleider in dit voorbeeld legt op externe eisen is er bij lerares Marian weinig ruimte voor 'leren van binnenuit'. Soortgelijke problemen doen zich vaak voor. Zodra een onderwijsexpert of een schoolleider meent te weten hoe onderwijs 'beter' kan worden, is er een neiging om de docenten in de gewenste richting te veranderen. Maar dat levert allemaal zo weinig op. Ook al weten vernieuwers wat goed zou zijn om in het onderwijs te veranderen, dan wil dat nog niet zeggen dat leraren daar ook zomaar in geloven en het doen zoals de vernieuwers zouden willen.

We hebben al eerder gezien wat er gebeurt als we veranderingsdruk op mensen leggen (zie figuur 1). Meestal zie je drie reactiepatronen: fight, flight of freeze. De docente uit voorbeeld 11 kan de aanpak van de afdelingsleider gaan bestrijden, ze kan die negeren en gewoon haar gang gaan of ze kan gaan verkrampen. Al die reactiepatronen zie je optreden in diverse scholen bij leraren die onder druk staan.

Ook Schön (1987), laat zien dat professionele ontwikkeling niet een technisch probleem is van 'even bijscholen'. In de praktijk werkt dat gewoon niet zo. Fullan (1998, p. 22) zegt: "if we know anything, we know that change cannot be 'managed'." We hebben niet met machines te maken, maar met mensen. Natuurlijk poogt men bij onderwijsinnovaties de externe druk zoveel mogelijk te verkleinen. Het sleutelwoord is dan 'ownership': de leraar moet eigenaar worden van de innovatie. Maar dat betekent nog steeds dat hij iets *moet*, omdat er sprake is van een top-down-benadering. Elliot (1991) stelt dat top-down-benaderingen bedreigend zijn voor leraren, omdat ze daardoor aangetast worden in hun professionele status. Een veel voorkomende vlucht - of vechtreactie van leraren is volgens hem dan ook vernieuwingen af te doen als nutteloos of onpraktisch en negatief te oordelen over onderwijsvernieuwers. Samenvattend kunnen we zeggen dat veel vernieuwingen falen door de nadruk die gelegd wordt op wat er nog niet goed is en beter moet. Dat werkt niet alleen weinig motiverend voor leraren, maar het levert ook weinig op. Het is de tegenhanger van *leren van binnenuit*.

Leraren leren van binnenuit

Leren van binnenuit is voor leraren misschien nog wel belangrijker dan voor leerlingen. Terwijl leerlingen nog wel kunnen accepteren dat een ander meer kennis heeft dan zijzelf, zijn leraren volwassen professionals en die laten zich niet zomaar

de les lezen. Je zou dus extreem aan de andere kant kunnen gaan zitten en zeggen: laat leraren gewoon met rust en ze leren dan zelf wel in de praktijk, ook van elkaar. Dat heet 'informeel leren'. Helaas blijkt dit informele leren echter ook niet zo effectief te zijn. Hoekstra (2007) deed een promotieonderzoek naar het leren van leraren en toonde aan dat veel leraren helemaal niet zoveel leren als ze daar niet gericht bij begeleid worden. Soms proberen ze wel iets nieuws uit, maar bij de eerst de beste tegenslag concluderen ze 'dat het dus niet werkt'. Ze leren soms zelfs de verkeerde dingen aan, gewoon doordat niemand hen laat zien dat het anders of beter kan. Wat wel blijkt te werken, is leraren zelf te laten bepalen wat ze willen leren en hen daar gericht bij te ondersteunen. Dat blijkt een enorme flow op gang te kunnen brengen.

Voorbeeld 12: Ik voel me nu thuis in dit team

Een lerares van een school waar we een paar dagen mee werkten in een project genaamd 'Kwaliteit van Binnenuit' zei het zo: 'Ik heb me nog nooit zo thuis gevoeld in mijn team als nu. We zijn echt met elkaar in gesprek. Dat is voor mij de grootste opbrengst. En daar komt prachtig bij dat het al overgedragen is op leerlingen. Het bruist op school weer van het leven. Dat heb ik jaren gemist. Ik vind dat heel mooi'. Een collega die regelmatig op één van de deelnemende scholen kwam, maar daar de laatste drie maanden niet was geweest, merkt op: 'Hier is iets veranderd, er is iets gebeurd. Eerder werd er vaak gemopperd, nu hangt er een positieve sfeer in de school en in de teamkamer'.

Hoe komt zo'n ontwikkeling tot stand? Op grond van onze ervaring met dit soort 'processen van binnenuit' bij leraren, kunnen we daar een soort stappenplan voor formuleren:

1. Begin bij wat al goed gaat;
2. Maak kwaliteiten bewust;
3. Kijk dan pas naar wat niet zo goed loopt en pak dat aan vanuit kernreflectie;
4. Vertaal de eigen ervaringen met dit leerproces naar een visie op leren en een methodische aanpak;
5. Oefenen, oefenen, oefenen... plus reflectie;
6. Creëer structuren waardoor het leren verder gaat.

We werken deze zes stappen hieronder uit. Ze kunnen toegepast worden op individuele leerprocessen, dat wil zeggen op het leren van één docent. Maar het leerproces van docenten wordt veel krachtiger als een heel team op deze manier aan de slag gaat.

Stap 1: Begin bij wat goed gaat

Het *broaden-and-build-model* werkt ook bij leraren beter dan focussen op wat niet goed gaat. Dat is een waarheid als een koe en toch heeft heel het onderwijsland een ingebakken neiging om te kijken naar problemen. Voor we het weten kijken we weer naar de negatieve kant. Zo hebben veel mensen die met de zogenaamde

‘kernkwadranten’ van Ofman (1992) bezig zijn geweest, daarvan vooral onthouden dat er een valkuil of een allergie bij hun kernkwaliteit hoort.... (‘Ja, enthousiasme is mijn kernkwaliteit, maar het is ook mijn valkuil hoor!’)

Leraren vinden het vaak wat overdreven om stil te staan bij succeservaringen en bij hun kwaliteiten, terwijl ze juist daarvan zoveel kunnen leren. Maar het roept soms een gevoel van gêne op: ‘nou ja, zo goed ben ik niet hoor!’ De eerste stap voor veel docenten is dan ook om onder begeleiding net iets langer te kijken naar hun positieve werkervaringen dan ze misschien zouden doen als ze daar niet bij gesteund werden en te reflecteren op de vraag wat die positieve ervaringen hen laten zien. Dat is motiverend, want het brengt die docenten bij hun eigen kracht. Als een team daar gezamenlijk mee bezig is, werkt dat heel verbindend.

Stap 2: Maak kwaliteiten bewust

In positieve situaties komen we als persoon tot ons recht (anders zouden we de situatie niet als positief ervaren). Dat betekent dat onze kernkwaliteiten in zulke situaties naar voren komen. De reflectie op succeservaringen kan dan ook specifiek gericht worden op die kwaliteiten, die als het ware verborgen zitten in de ervaring. De volgende opdracht werkt bijvoorbeeld goed in tweetallen:

Voorbeeld 13: Opdracht inspirerende ervaring, voor tweetallen

- Docent A vertelt kort een voorbeeld van een (liefst recente) werksituatie die heel inspirerend was.
- Docent B is de coach: deze focust op de kracht van A en benoemt een kernkwaliteit van A.
- Wisselen van rol.

Het zal duidelijk zijn dat door dit soort oefeningen docenten meteen ook vaardigheden ontwikkelen die zij kunnen inzetten bij de coaching van leerlingen. Ze wenen intussen ook aan het focussen op kracht, hun gêne neemt wat af en ze ervaren zelf de flow die op gang komt als ze gezien worden in hun kwaliteiten.

Stap 3: Kijk naar wat niet zo goed loopt en pak dat aan met kernreflectie

Uiteraard is het niet de bedoeling te blijven hangen in de positieve ervaringen. Het gevaar dat dit gebeurt is trouwens niet groot, want bijna niemand houdt het lang vol om alleen maar naar het positieve te kijken. Als leraren eenmaal hun kwaliteiten kennen, die ook in het hier-en-nu voelen en zich gewaar zijn van de potentie die daarin zit, dan wordt hun ideaal voelbaar om daar helemaal voor te kunnen gaan. Dan denken ze ook al gauw aan de momenten waarop die kwaliteiten niet stromen (vergelijk figuur 3): de situaties waarin er een dam in de flow ligt. Dan kunnen ze die situaties met behulp van de principes van kernreflectie aanpakken. Daarbij kan alles worden benut wat we in de voorgaande hoofdstukken hebben beschreven over het leren van leerlingen.

Voorbeeld 14: Coaching vanuit kernreflectie

Docente Mieke Bosman heeft als ideaal dat ze alle leerlingen met respect voor hun eigenheid tegemoet wil treden. Iedereen heeft unieke kwaliteiten; mensen zouden moeten proberen die kwaliteiten van elkaar te zien, zodat ze samen kunnen bijdragen aan een betere wereld. Ze vindt ook dat ze haar leerlingen moet voorbereiden op het participeren in zo'n wereld. Twee leerlingen hebben als prestatie een werkstuk bij haar ingeleverd over vulkanen. De tekst ziet er zo gelikt uit dat Mieke vermoedt dat ze die gewoon van internet hebben geplukt. Na even zoeken met Google vindt ze inderdaad de letterlijke tekst op een website. Ze voelt zich bedrogen en schiet uit haar slof, ze reageert furieus en zet de leerlingen op hun nummer.

Achteraf heeft ze spijt. Ze ziet dat ze allesbehalve respectvol reageerde, maar weet ook niet zo goed hoe ze anders met de situatie had kunnen omgaan. Ze besluit tot kernreflectie: ze reflecteert, samen met een collega, over discrepanties tussen haar diepste waarden en betrokkenheid (laag 6) en haar feitelijke gedrag (laag 2) in de specifieke situatie (laag 1).

De collega begint met kwaliteiten van Mieke te benoemen (ze noemt openheid, zoals die blijkt uit het feit dat ze dit gesprek aangaat, en betrokkenheid op leerlingen). Ze vraagt ook naar Mieke's ideaal in haar onderwijs. Mieke vertelt over haar ideaal van respect voor ieders eigenheid. Al pratend wordt ze zich daardoor bewust van de invloed die de overtuiging 'ik word bedrogen' op haar heeft (laag 4). Die overtuiging maakt haar in het contact met de leerlingen woedend en veroorzaakt dat ze niet meer handelt zoals ze graag zou willen. Anders dan bij sommige therapeutische benaderingen gaat het er bij kernreflectie niet om, de overtuiging te veranderen. Het idee is dat dit alleen maar meer interne spanning geeft ('ik mag niet meer denken dat ik bedrogen wordt'). In het geval van Mieke blijkt het effectiever om van een afstandje te kijken naar de invloed die de overtuiging op haar heeft (of beter gezegd: in de situatie had). Mieke kijkt als het ware in alle rust van buitenaf naar Mieke. Ze wordt zich ervan bewust dat de overtuiging haar ging sturen naar gedrag dat ze eigenlijk helemaal niet wilde vertonen. Ze ziet ook in dat ze veel vaker denkt dat er oneerlijk met haar omgesprongen wordt en dat dit haar gedrag dan sterk beïnvloedt. Vanuit dat inzicht (inzicht verwijst naar denken), helpt Mieke's collega haar om te liften naar het gevoel dat Mieke daarover heeft: frustratie en pijn dat ze zich zo laat meeslepen en dat dit vaker gebeurt. Dat brengt de lift naar de verdieping van het willen: Mieke wordt zich ervan bewust dat ze niet langer op die manier wil omgaan met situaties waarin ze zich bedrogen voelt.

Haar collega vraagt aan Mieke wat ze wél graag wil, wat haar ideaal is. Mieke maakt weer contact met haar waarde van respect voor de eigenheid van mensen

en dat ze die waarde wil uitdragen. Haar collega helpt haar om te doorvoelen dat daar haar kwaliteit ligt. Dat verdiept het willen: ze wil veel meer vanuit die kwaliteit handelen, ook in lastige situaties. Haar ogen beginnen te stralen. Ze weet nu ook opeens heel goed wat ze wil doen. Ze wil alsnog naar de leerlingen toestappen en zeggen dat ze wel erg uit haar slof geschoten is. En ze wil vanuit respect het gesprek aangaan en de leerlingen ook dringend vragen om meer respect voor haar behoefte aan eerlijkheid.

In dit voorbeeld zien we dat volop de principes worden toegepast die we in de voorgaande hoofdstukken beschreven. Docenten kunnen leren om elkaar op een dergelijke manier te coachen. Dat maakt hen tot sterke professionals die de kracht in collega's en in leerlingen kunnen mobiliseren.

Opdracht voor een groepje docenten

Iedere docent brengt om beurten een probleem in waar hij/zij regelmatig tegenaan loopt in het werk. De anderen krijgen de opdracht om niet te zoeken naar oplossingen, maar:

- a de inbrenger te stimuleren tot 'liften' (wat denk je bij dit probleem, wat voel je, en wat zou je graag willen?);
- b op basis daarvan de inbrenger te stimuleren zijn/haar ideaal zo scherp mogelijk te formuleren;
- c via denken en voelen stil te staan bij de vraag wat dit zegt over 'de laag van betrokkenheid' bij de inbrenger: waar ligt diens 'drive' in het beroep van leraar?

Stap 4: Vertaal eigen ervaringen naar een visie en een methodische aanpak

De ervaringen die docenten met stap 1, 2 en 3 opdoen, leiden tot krachtige leerervaringen. Docenten zijn vaak heel goed in staat om te benoemen wat er zo krachtig was in die ervaringen. Het is belangrijk dat zij dat ook metterdaad doen, want dat verheldert hun visie op leren.

Voorbeeld 15: Docent Marc

Docent Marc zegt op basis van zijn ervaringen met stap 1, 2 en 3:
'Ik heb mijn hele denken over onderwijs omgegooid. Het is nu meer het benadrukken van het goede in plaats van het zoeken naar het foute, waar we met z'n allen in het onderwijs in geconditioneerd zijn. Terwijl het veel meer mogelijkheden creëert, veel meer energie genereert en je veel meer vuurtjes ontsteekt en mensen inspireert, als je focust op wat goed gaat.'

Het wordt meestal wat lastiger voor docenten om, uitgaande van de krachtige leerervaringen, helder te verwoorden wat de methodische stappen zijn die ze kunnen nemen als ze iemand coachen vanuit de principes van kernreflectie. Daar is dus meer hulp bij nodig, gebaseerd op hun eigen ervaringen. In begeleidingstrajecten

die wij verzorgen voor docenten creëren we daartoe verschillende coachingsituaties en helpen wij hen de stapjes die ze bij coaching volgens kernreflectie kunnen nemen, steeds duidelijker voor ogen te krijgen.

Stap 5: Oefenen, oefenen, oefenen... plus reflectie

Docenten die hun visie op leren en op methodisch coachen zelf duidelijk onder woorden hebben gebracht, zijn daardoor beter in staat hun inzichten systematisch in de praktijk te brengen. Op basis van die concreet geformuleerde inzichten kunnen zij bepalen hoe ze daarmee praktisch in de klas aan de slag willen gaan. Dat oefenen gaat vaak met vallen en opstaan en dat is ook niet erg. Het is de kunst niet bij de eerste tegenslag op te geven, maar steeds weer opnieuw te oefenen, in allerlei situaties, in verschillende klassen. Het is handig te starten in 'makkelijke klassen' en bij leerlingen met wie al een goede band bestaat en het daarna in moeilijker gevallen uit te proberen. Zo'n oefenprogramma vraagt om discipline, om het bewust sturen van het eigen leerproces.

Essentieel bij die oefeningen is de kritische reflectie op de opgedane ervaringen: handel je als docent in overeenstemming met de visie die je verwoord hebt? Zo ja, welke kwaliteiten van jezelf spelen daarin een rol? Zo niet, wat maakte het lastig je visie in handelen om te zetten?

Je zult, zoals de meeste docenten, merken dat je af en toe in gedragspatronen schiet die in strijd zijn met je eigen visie en die ook niet effectief zijn, net zoals dat gebeurde bij Mieke Bosman uit voorbeeld 14. Dan geldt weer de regel dat alleen denken hierover niet helpt: om van weten hoe je het niet wilt te komen tot kunnen wat je wel wilt, is meer nodig. Hier is de liftbeweging essentieel: je moet ook gaan voelen dat je het heel jammer vindt, dat het pijnlijk is dat je niet doet wat je graag wilde doen. Als je het pijnlijke van je ongewenste gedragspatronen steeds meer kunt gaan voelen op het moment dat je erin schiet, dan kan er echt iets gaan veranderen.

Stap 6: Creëer structuren waardoor het leren verder gaat

Een belangrijk aandachtspunt is het vasthouden van dat wat is geleerd. Oude patronen laten zich niet zo gemakkelijk verdringen. We noemen een aantal maatregelen om doorgaande professionele ontwikkeling van docenten te ondersteunen:

- Intervisie organiseren.
Kleine groepjes docenten coachen elkaar regelmatig. Ze hebben het dan over hun werkervaringen en de coaching vindt plaats volgens de principes van kernreflectie.
- Andere vergaderstructuren kiezen.
Vergaderingen zijn een beruchte plek waar mensen flow kwijtraken. Het kan helpen vergaderingen te beginnen met een flowbevorderende en verbindende activiteit. Bijvoorbeeld een rondje met inspirerende ervaringen van de afgelo-

pen week. Tijdens de vergadering kunnen reflectiemomenten worden ingebouwd waarbij iedereen stilstaat bij de vraag of er gefocust wordt op problemen en op wat niet goed gaat, of op idealen en op mogelijkheden en kwaliteiten. Ook kan stilgestaan worden bij de vraag wat de flow op dat moment van de vergadering belemmert. Meestal leiden dit soort korte reflecties tot doorbraken in de sfeer.

- Een ontwikkelgroep in de school instellen.
Een kleine, representatieve groep docenten kan een voortrekkersfunctie verrichten bij het levend houden van de ontwikkeling. Zij kunnen steeds de volgende ontwikkelstappen voorbereiden, nadenken over de communicatie over de ontwikkeling met ouders en het bestuur enzovoorts.
- Zorgen voor verslaglegging tijdens de rit.
Soms worden er bijvoorbeeld in een teambespreking duidelijke uitspraken gedaan over de na te streven koers. Dan is het heel belangrijk dat die uitspraken vastgelegd en verspreid worden.

Kernreflectie bij leraren

Als leraren leren elkaar en zichzelf te coachen volgens kernreflectie, dan kan er een ongekende flow op gang komen in een school. Ter illustratie sluiten we dit hoofdstuk af met enkele uitspraken van docenten van het Stedelijk Gymnasium in Nijmegen die als team een traject hadden doorlopen waarbij zij kernreflectieprincipes leerden toepassen.

Voorbeeld 16: Uitspraken van v.o.-docenten van één team over een traject gericht op leren van binnenuit

- Ik ben me er meer van bewust geworden dat je zelf wel in flow kunt zijn, maar dat de leerlingen dat niet altijd zijn en dat er dan belemmeringen bij hen spelen. Die kun je dan bespreekbaar maken, zodat ze weer zelf bewust met de les bezig kunnen zijn.
- Het leidt tot meer ontspanning, meer lol, meer contact met de leerlingen. Het gevolg is meer diepgang, op een plezierige wijze. Je wordt daardoor zelf minder leeggezogen; je houdt meer positieve energie over.
- Er is meer saamhorigheid onder collega's, er wordt meer gedeeld.
- Dit maakt dat je als docenten weer wat collegialer naar elkaar toe wordt, opener. Er ontstaat meer wederzijdse ondersteuning en hulp, uit zorg voor elkaar.
- Je gaat minder focussen op wat niet goed gaat, op de leerlingen die iets niet af hebben of hun boek niet bij hen hebben. Als je meer focust op de leerlingen die wel meedoen en geïnteresseerd zijn, blijken de andere leerlingen wel 'mee te moeten'. Het wordt daardoor ook veel lichter voor jezelf; het is niet meer alleen jouw verantwoordelijkheid, maar het wordt ook de verantwoordelijkheid van de leerlingen om met de stof bezig te zijn. Het wordt lichter en er is meer tijd voor humor, voor lachen.

- We stimuleren elkaar als collega's nu meer op elkaars kwaliteiten.
- In de les komt zingeving nu wat vaker aan bod: waarom heb ik dit nodig, waarom leer ik dit? Daardoor gaan de leerlingen het nut meer zien van wat we doen.
- Wat het mij oplevert zijn gereedschappen die ik kan gebruiken om mijn lessen succesvoller te laten zijn: leerlingen komen met meer plezier, voelen zich meer gemotiveerd om aan de les deel te nemen, voelen zich veiliger, ook bij elkaar. Als mentor kan ik in individuele gesprekken meer tot hen doordringen. Niet alleen kan ik hen beter met problemen helpen, maar ook laten groeien.
- Ik durf zelfs te beweren dat ik betere werkstukken van leerlingen krijg. Ik meet nu ook andere dingen. Ik kijk naar de kwaliteiten die erin zichtbaar zijn.
- Ik heb geleerd hoe sterk belemmerende gedachten kunnen doorwerken.
- Respect en jezelf kunnen zijn stonden centraal. Die waarden zou ik op school levend willen houden.
- Tot nu toe zat ik vreselijk in mijn maag met een klas en nu zie ik het bijna als een uitdaging. Zo van: ik mag ernaar toe en ik ga nu eens kijken hoe ik het kan ombuigen en hoe ik de sfeer kan krijgen die ik wil. En ik denk dat mij dat gaat lukken.
- Wat ik op deze manier aan leerlingen meegeef is dat ze een stuk zelfbewustzijn krijgen, zelfstandigheid, onafhankelijkheid van de docent, wat ik ze zo gun. Dat ze ook echt de kracht voelen om het zelf te kunnen.
- Ik kies nu een andere insteek in gesprekken met leerlingen. Ik merk dat leerlingen daardoor opener zijn naar mij toe en dat ik daardoor veel betere gesprekken krijg.
- Je ziet dat leerlingen groeien door het focus op kwaliteiten en dat hun belemmeringen eigenlijk verschrompelen. Dat is zo mooi om te zien.
- Ik ben heel blij met de nieuwe wind die er waait. Er gebeurt meer vanuit het hart en minder vanuit het denken. Dat raakt mij nog het meest.
- Ik bereik nu meer met minder energie. Ik focus minder op het negatieve en ik ben mij meer bewust van hoe ik mezelf dwars zit en de leerlingen dwars zit.
- Ik denk nu: het leraarsberoep is een prachtig beroep en dat ga ik nu nog prachtiger maken.

8 EEN DOCENTENTEAM COACHEN

Je kunt als individuele docent in het traditionele onderwijs een begin maken met het bevorderen van kernreflectie bij leerlingen. Je helpt hen daarmee een beter zicht te krijgen op zichzelf en hun situatie. Het kan ook je relatie met de leerlingen verdiepen. Voor een fundamentele omslag in een school richting 'leren van binnenuit' is echter meer nodig. Zo'n omslag vraagt ook om andere werkwijzen en soms om een heel andere setting binnen de school. Dat krijg je als leraar in je eentje niet voor elkaar. Daar moet de hele school aan meewerken, of tenminste een hele afdeling. Zoiets kan alleen gerealiseerd worden in een langlopend ontwikkeltraject. In zo'n traject gaat het niet alleen om meer flow bij de leerlingen en om hún leren van binnenuit. Ook de leraren raken in flow bij hun begeleidingswerk en ook zij leren van binnenuit. In zo'n ontwikkeling spelen schoolleiders een cruciale rol. Hun taak gaat in zo'n traject verder dan het traditionele organisatorische werk en zelfs verder dan het uitdragen van een inhoudelijke visie. Zij coachen het lerarenteam, gebruikmakend van de principes van kernreflectie.

Het congruentieprincipe

In een langlopend ontwikkeltraject van een school spelen zich op verschillende niveaus vergelijkbare processen af. De schoolleiding begeleidt het lerarenteam, de leraren begeleiden de leerlingen en de leerlingen doen hun schoolwerk. Op alle drie niveaus wordt geleerd. Op alle drie niveaus wordt gewerkt vanuit de principes van kernreflectie zodat er flow ontstaat. We noemen dat het congruentieprincipe. Een school waarin dit principe is gerealiseerd, is een krachtige lerende organisatie waarin de drie niveaus elkaar versterken. Alleen wanneer het vanzelfsprekend is dat schoolleiding en docenten regelmatig reflecteren op hun werken en leren, weten ze uit eigen ervaring wat ze daarmee van hun leerlingen vragen en kunnen ze hen daardoor zo nodig beter helpen.

Het ui-model toegepast op het docententeam

De schoolleiding kan bij het coachen van het lerarenteam gebruik maken van hetzelfde ui-model als bij individuele coaching wordt gebruikt, natuurlijk met kleine wijzigingen. We lopen de zes lagen langs (Korthagen & Lagerwerf, 2008, p.117).

1. Omgeving.

In deze buitenste laag gaat het om het gebouw, de inrichting van de lokalen, beschikbaar materiaal, voorzieningen als computers, telefoons enzovoorts,

maar ook om de omgeving waarin de school staat en de maatschappelijke context.

2. Gedrag.

Welk gedrag is kenmerkend voor de leraren in de school? Is men bijvoorbeeld gericht op overdragen van kennis of op het ondersteunen van zelfstandig werken en leren door de leerlingen? Is er een sterke nadruk op controleren of op vrijlaten?

3. Competenties.

Welke competenties (bekwaamheden) zijn in het lerarenteam aanwezig? Dat is een andere vraag dan de vraag naar individuele competenties. Niet iedereen hoeft hetzelfde te kunnen, maar heeft het team de variëteit aan competenties in huis die het geheel kunnen doen draaien? Sommige docenten kunnen bijvoorbeeld beter zijn in persoonlijke coaching en anderen meer in het ontwikkelen van vakmatige vaardigheden. Sommigen zijn goed in het bedenken van nieuwe materialen, anderen beter in het werken daarmee.

4. Overtuigingen.

Deelt het team bepaalde overtuigingen over leren en leraarschap? Is er wat dat betreft sprake van een collectieve visie?

5. Identiteit.

Wat is de identiteit van het team? Daarmee bedoelen we niet welke religieuze overtuiging wordt aangehangen; dat heeft meer te maken met de zesde laag. Met de identiteit van het team bedoelen we hier de manier waarop het lerarenteam als geheel zich uitdrukt. Wat is kenmerkend voor dit team, wat zijn de kernkwaliteiten van het team als geheel? Als je de school binnenwandelt en rondkijkt terwijl iedereen aan het werk is, dan komt daar een beeld uit naar voren: enthousiasme, of rust, of energie, of saaiheid, of... Met dat soort woorden beschrijven we de identiteit van het team.

6. Betrokkenheid.

Wat zijn de diepere waarden en idealen die ten grondslag liggen aan het werk van de leraren? Is daar voldoende contact over, is er ook overeenstemming over? Niet iedereen hoeft precies dezelfde idealen te hebben, maar overlappen ze elkaar voldoende om het gevoel van gezamenlijke betrokkenheid te kunnen ervaren?

Net zoals dat op individueel niveau van belang is, is hier een cruciale vraag of er overeenstemming is tussen deze lagen. Zijn er bijvoorbeeld voldoende competenties om de identiteit en de betrokkenheid waar te maken? Zijn er belemmerende overtuigingen die de flow kunnen blokkeren? Als de lagen met elkaar sporen, is er een duidelijke en effectieve 'teamcultuur'. Als je als schoolleider bij het coachen van het team één laag verwaarloost, dan breekt je dat vroeg of laat op.

In feite geeft de schoolleider leiding aan de hele school, zichzelf, het onderwijs-ondersteunend personeel en de leerlingen inbegrepen. Het zal dus van tijd tot tijd

nodig zijn in het bovenstaande 'school' in plaats van 'team' te lezen. Met name zal de schoolleiding ook bij zichzelf te rade moeten gaan en reflecteren op de lagen van 'zijn ui'.

Voor de ontwikkeling van een school is scholing en training van docenten nodig. Daarbij gaat het niet alleen om competenties, maar ook andere lagen van de ui zijn daarbij betrokken. Daarvoor is binnen de school(leiding) doorgaans onvoldoende deskundigheid aanwezig; hulp van buitenaf is daarvoor dan onontbeerlijk. Bij scholing en training wordt al gauw gedacht aan een 'cursus'. De ervaring leert echter dat cursussen weinig opleveren als die los staan van het dagelijks werk. Leren en werken (en reflectie daarop) moeten elkaar steeds afwisselen. Als er wordt gekozen voor het organiseren van een cursus, dan is het dus essentieel dat in zo'n cursus telkens hele concrete voornemens worden geformuleerd voor het dagelijks werk. Na het uitvoeren van de voornemens en het oefenen in de praktijk volgt systematische reflectie waarbij zo nodig de verschillende lagen van de ui aan de orde komen. Die reflectie bepaalt vervolgens weer de voortgang van de cursus enzovoorts. Kortom, het gaat om een voortdurende cyclus van werken en leren, die gericht wordt aangestuurd.

Iets anders wat de ontwikkeling kan steunen, is dat er van tijd tot tijd bijeenkomsten zijn waarin de school de ontwikkeling presenteert voor de buitenwacht: de ouders, de buurt, de inspectie enzovoort. In zo'n bijeenkomst legt de school verantwoording af aan de buitenwereld over wat er op school gaande is. Dat dwingt de school nog eens goed te kijken naar de gemeenschappelijke onderwijsvisie, naar wat de beoogde veranderingen zijn en wat daarvan inmiddels is gerealiseerd. Het is een uitdaging om de ontwikkeling ook concreet zichtbaar te maken, bijvoorbeeld door middel van video-opnamen, lesmaterialen, leerlingresultaten en degelijke. Als dat lukt, is er alle reden als school trots te zijn en de successen te vieren.

LITERATUUR

- Achterberg, F. & Koster, B. (1999). *Steunen, leren, stimuleren: Praktijkboek voor begeleiding van docenten*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Almaas, A.H. (1998). *The pearl beyond price*. Berkeley, CA: Diamond Books.
- Buckingham, M. & Clifton, D.O. (2001). *Now, discover your strengths*. New York: Simon & Schuster.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). *Flow: Psychologie van de optimale ervaring*. Amsterdam: Boom.
- Denissen, J.J. & Asendorpf, J.B. & van Aken, M.A.G. (2008). Childhood personality predicts long-term trajectories of shyness and aggressiveness in the context of demographic transitions in emerging adulthood. *Journal of Personality*, 76(1), 67-100.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.
- Enthoven M. (2005). *The contribution of the school environment to youth's resilience : A Dutch middle adolescent perspective*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Fredrickson, B. L. (2002). Positive emotions. In: C.R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 120- 134). Oxford, etc.: Oxford University Press.
- Fullan, M. (1998). The meaning of educational change: A quarter of a century of learning. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (pp. 242-260). Dordrecht/Boston/London: Kluwer.
- Hoekstra, A. (2007). *Experienced teachers' informal learning in the workplace*. Utrecht: IVLOS.
- Holmes, M. (1998). Change and tradition in education: The loss of community. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fulland, & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (pp. 558-575). Dordrecht/Boston/London: Kluwer.
- Korthagen, F. (2001). *Waar doen we het voor? Op zoek naar de essentie van goed leraarschap*. Oratie. Utrecht: WCC.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2002). Niveaus in reflectie: Naar maatwerk in begeleiding. *VELON-Tijdschrift voor lerarenopleiders* 23(1), 29-38.
- Korthagen, F. & Lagerwerf, B. (2008). *Leren van binnenuit: Onderwijsontwikkeling in een nieuwe tijd*. Soest: Nelissen.
- Lagerwerf, B. & Korthagen, F. (2006). *Een leraar van klasse*. Soest: Nelissen.

- Ofman, D. D. (1992). *Bezieling en kwaliteit in organisaties*. Cothen: Servire.
- Peterson, C. & Seligman, M.E.P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Ros, A. (2008). Kennis en leren: Noodzaak, onderzoek en praktijk van het nieuwe leren. *Onderwijsvernieuwing*, 1(1), 1-55.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Seligman, M.E.P. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco: Freeman.

OVER DE AUTEURS

Prof. dr. Fred Korthagen was wiskundeleraar in het voortgezet onderwijs en lerarenopleider. Thans is hij hoogleraar onderwijskunde aan de Vrije Universiteit, de Universiteit Utrecht en de Hogeschool Utrecht. Hij is mede-oprichter en inhoudelijk directeur van het Instituut voor Multi-level Learning (IML) in Amsterdam. Hij werkt als senior-trainer, onderwijsontwikkelaar, adviseur en onderzoeker. Zijn specialismen zijn reflectie en zelfsturing als centrale aspecten van professionele ontwikkeling. Daarover heeft hij veel gepubliceerd en lezingen gegeven, in binnen- en buitenland. Fred Korthagen ontving diverse internationale prijzen voor zijn werk.

Drs. Bram Lagerwerf was eveneens wiskundeleraar en lerarenopleider en is momenteel zelfstandig gevestigd als coach en supervisor van docenten.

Afzonderlijk en samen publiceerden ze boeken en artikelen, waaronder de boeken *Een leraar van klasse* (Lagerwerf & Korthagen, 2006) en *Leren van binnenuit* (Korthagen & Lagerwerf, 2008).