

KOM JE DE LEERLINGEN TEGEN OF JEZELF?

Reflectie op beroepsidentiteit als essentieel onderdeel van de lerarenopleiding

**Hildelien Verkuyt
Fred Korthagen**

**Gepubliceerd in:
VELON-Tijdschrift voor Lerarenopleiders (2000), 21(3), 19-29.**

Studenten komen zichzelf nogal eens tegen in stages. Dat kan schokkend voor hen zijn, maar het biedt wel aanknopingspunten om meer in contact te komen met de eigen (beroeps)identiteit en te komen tot 'professioneel zelfverstaan'. De theoretische achtergronden van deze begrippen worden geschetst, alsmede een workshop voor studenten in de eindfase van de universitaire lerarenopleiding, die gericht was op het ontwikkelen van dit zelfverstaan.

Tenslotte roepen de auteurs collega's op om samen met hen verder te gaan op dit terrein. Het gaat daarbij om het bevorderen van een specifieke, nl. op de eigen beroepsidentiteit gerichte vorm van reflectie.

Inleiding

Vrij algemeen wordt reflectie erkend als belangrijk instrument in de ontwikkeling van leraren (Calderhead, 1989). In de lerarenopleiding ligt de nadruk evenwel vaak op een vrij instrumentele invulling van het reflecteren: de stress die gepaard gaat met de eerste schreden op het pad naar het leraarschap en de behoefte te "overleven" temidden van de veelheid aan indringende ervaringen, nopen de a.s. leraar er veelal toe, zich te beperken tot de vraag hoe de lessen van morgen nu weer aan te pakken. En de a.s. leraren die wèl dieper doordenken over hun lessen, hebben vaak een beperkte visie op het beroep. De 'restricted professional' is met name vakinhoudelijk en vakdidactisch georiënteerd, terwijl de morele vorming en de morele cultuur van de school, de waarden en normen en betekenisystemen die men individueel en als schoolteam uitdraagt, onvoldoende aandacht krijgen. Klaassen (1994) wijst er op dat dergelijke docenten tekort schieten in het vervullen van hun pedagogische opdracht. Wij zijn het daarmee eens. De vraag of je als docent wel een pedagogische taak hebt, is voor ons achterhaald. Je hebt een pedagogische taak, of je wilt of niet (Fenstermacher, 1994). Wij zien het - in het verlengde daarvan - als de taak van de opleiding te doordenken welke voorwaarden gerealiseerd kunnen worden om a.s. leraren gevoelig te maken voor zowel de persoonlijke betekenisverlening van het beroep als voor het pedagogische perspectief. Tijdens de gehele opleiding zal reflectie op de eigen professionele ontwikkeling en op de pedagogische verantwoordelijkheid een belangrijke rol moeten spelen. Daarmee samengaan zal hulp en begeleiding gegeven dienen te worden bij het stap voor stap handen en voeten geven aan ideeën en idealen. In de loop van de opleiding kunnen zo nog vage ideeën vorm en inhoud krijgen en kunnen a.s. leraren hun ideeën nader verfijnen en differentiëren om zo te komen tot een eigen invulling van het beroep.

In dit licht is het verheugend dat veel opleiders er, ondanks de neiging tot pragmatisme bij docenten-in-opleiding, toch in slagen om hen diepgaander te laten nadenken over het eigen functioneren in relatie tot de doelen en waarden die ze met hun onderwijs nastreven en in relatie tot de sociale, politieke, economische en culturele context waarin het onderwijs

plaatsvindt. Waar het ons in dit artikel met name om gaat, is het bevorderen van reflectie bij studenten op hun persoonlijke invulling van het beroep en op de eigen professionele ontwikkeling. Dat vinden wij met name van belang wegens de sterk socialiserende invloed van de schoolcontext (Brouwer, 1989; Zeichner & Gore, 1996). Is het mogelijk daarvoor een tegenwicht te bieden en (a.s.) leraren te helpen een eigen beroepsidentiteit te ontwikkelen? Een aantal jaren terug schreef één van ons: "student teachers can be harmed against socialization into established patterns of school practice. The student teacher must first gain some idea of who he or she is, of what he or she wants, and above all, of the ways in which one can take responsibility for one's own learning" (Korthagen, 1987). In hoeverre maken we dat waar in de opleiding? Dat was de vraag die ons bezig hield in het kader van onze eenjarige postdoctorale lerarenopleiding aan het Instituut voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Studievaardigheden (IVLOS) van de Universiteit Utrecht. In deze opleiding ligt een grote nadruk op het ontwikkelen van de reflectiebekwaamheid. Studenten worden op allerlei manieren (bijv. het bijhouden van logboeken, intervisie, supervisie) tot reflectie gestimuleerd, waarbij de manier van reflecteren zelf ook veel aandacht krijgt (Korthagen, 1993a). Toch bleef het ons bezig houden of de kern daarmee geraakt werd. Die ligt voor ons op het snijpunt van de ontwikkeling van de eigen identiteit als mens en de ontwikkeling in het beroep (vgl. Nias, 1989a en 1989b, p. 202-203). Wij vinden het van groot belang dat leraren zich bewust worden van hun eigen sterke punten, van de persoonlijke waarden die ze nastreven en van de manieren waarop ze aan die sterke punten en aan hun innerlijke waarden vorm kunnen geven (Korthagen, 1998; Verkuyl, 1998).

Hieronder werken we deze visie verder uit, onder andere door een theoretische verdieping van begrippen als beroepsidentiteit en professioneel zelfverstaan. Daarna geven we een voorbeeld van een mogelijke uitwerking in de praktijk. We organiseerden een op deze aspecten gerichte workshop van vier bijeenkomsten aan het einde van de opleiding, na de zgn. individuele eindstage. De opzet van de workshop en de ervaringen ermee worden beschreven. Die leiden ten slotte ook tot een reflectie van onszelf.

De onderliggende visie

Het proces waarbij de mens zich van de eigen unieke, persoonlijk bepaalde aspecten bewust wordt, leert die aspecten bewust te hanteren in het omgaan met de buitenwereld en zich daarmee verbijzondert tot een afzonderlijk, van andere mensen te onderscheiden wezen, wordt door Jung (1984) zelfwording of *individuatie* genoemd. Maslow (1968) gebruikt het verwante begrip *zelfactualisatie*. Soms is het begrip zelfactualisatie bekritiseerd, omdat het te individualistisch zou zijn en te weinig recht doet aan de relatie tussen persoon en omgeving (Jansen & Wildemeersch, 1998). Het proces van individuatie of zelfactualisatie leidt volgens ons echter niet tot isolement indien de relatie met anderen uitgangspunt is. Dit sluit aan bij de visie van Dewey (1908), die stelt dat de mens vooral in de relatie met anderen tot zelfrealisatie komt, hetgeen voor hem betekent een ontwikkeling van de persoon die in overeenstemming is met diens capaciteiten en potenties. Er kan volgens ons pas ruimte zijn voor een individuatie- of zelfrealisatieproces als het individu er eerst in geslaagd is de normen van de omgeving zodanig te internaliseren dat er een referentiekader is ontstaan. In de ontwikkeling vanaf de geboorte zien we dan ook dat imitatie van en identificatie met anderen een noodzakelijke basis vormen. In de adolescentie ervaart de jongere vaak intens hoe enerzijds het 'erbij willen horen', de gevoelde noodzaak deel uit te maken van een gemeenschap van mensen, en anderzijds het 'jezelf willen zijn', de ontwikkeling van een eigen identiteit, met

elkaar in botsing kunnen komen (vgl. Erikson, 1971). De verleiding is groot - en dat blijft bij veel mensen gedurende de rest van het leven het geval - om te kiezen voor aanpassing en de individuele weg te laten liggen. Kortom: zonder de ander komt een mens niet tot zichzelf. Juist in de ontmoeting met de ander komen we ons anderszijn tegen, leren we ons zelf, onze eigen uniciteit kennen en kunnen we ons verder ontwikkelen (Taylor, 1989). Tegelijkertijd geldt: zonder een 'zelf' is van een werkelijke ontmoeting, van betekenisvol samenwerken, geen sprake. Je moet je-zelf inzetten om jezelf te ontdekken en om de ander te ontmoeten.

Dat we het ruimte geven aan een individuatieproces belangrijk vinden voor a.s. leraren heeft te maken met een pedagogische visie. Een centraal doel van onderwijs is volgens ons, dat leerlingen van elk ras, elke sociale klasse, elk geslacht en elke leeftijd, zich bewust worden van en vorm leren geven aan hun eigen innerlijk potentieel, kracht, talenten, waarde en waardigheid. Andere mensen, waaronder leraren kunnen steun bieden en als gids fungeren. Om die taak goed te kunnen vervullen zullen leraren hun eigen ontwikkelingsproces en de daarbij behorende crises ook zelf bewust moeten doormaken. Jung noemt dat het principe van de "gewonde heelmester" (Read e.a., 1966, par. 239).

De weg naar zelfkennis: identiteit en zelfverstaan

De vaak moeizame weg naar zelfkennis werd al millennia voor Christus gesymboliseerd door het beeld van het labyrint. Het doolhof lijkt synoniem aan de dwaalwegen van het leven zelf. Om je eigen plek in het middelpunt der tegenstellingen te bereiken heb je moed en doorzettingsvermogen nodig. Het lopen op het levenspad vraagt de concentratie om in het hier en nu te zijn en bewust stappen te zetten. Reflectie, het stil blijven staan om je ervaringen, de beleving ervan en je eigen plaats erin te beschouwen en te doordenken, maakt het mogelijk om - innerlijk rijker en met meer zelfkennis en kennis van de weg die je gaan wilt - je route te vervolgen. Dan kun je zonder de ballast van het verleden, zonder schuldgevoelens en spijt over de zijwegen die je dacht te moeten gaan of juist oversloeg, de queeste vervolgen. Iedere stap blijkt een leermogelijkheid te bevatten en derhalve zinvol te zijn. Ieder die het doolhof binnen gaat en de moed heeft op zoek te gaan naar het eigen centrum, kan ter oriëntatie merktekens achterlaten voor zichzelf en anderen. Zo schrijft Dag Hammarskjöld in 1945/1946:

Ieder ogenblik kies je je eigen ik. Maar kies je - jezelf?

Lichaam en ziel hebben duizend mogelijkheden, waaruit je vele ego's kunt opbouwen. Maar slechts één van deze geeft congruentie tussen de kiezer en het gekozene.

Dag Hammarskjöld, Secretaris Generaal van de Verenigde Naties, hield een soort dagboek bij, zijn 'Merkstenen' (Hammarskjöld, 1978). Hammarskjöld poogde in zijn leven het innerlijke en het uiterlijke leven met elkaar te verbinden. Hij zocht de congruentie tussen zijn manifestatie in de wereld en het zelf, wie hij in wezen was. Je kunt ook zeggen: hij probeerde bij zijn openbare en politieke taken en keuzen constant en consequent te luisteren naar zijn "innerlijke stem". In zijn 'Merkstenen' zet hij merktekens op de stenen die zijn weg markeren. Hij is in contact met zijn eigen geweten over zijn taak en over de tekortkomingen die hij bij het volbrengen daarvan in zichzelf ontdekt. De merkstenen geven houvast bij het verder gaan van de levensweg: het zijn bewust geworden levenservaringen die daarmee tot leerervaringen zijn geworden. Hier zien we het proces dat Jung individuatie noemt.

In het individuatieproces ontwikkelt de persoon een besef van eigenheid. Dat is wat Erikson (1971) *een gevoel van identiteit* noemt. Dat gevoel biedt houvast: identiteit "focuses on the meanings constituting the self as an object, gives structure and content to the self-concept, and anchors the self to social systems" (Gecas, 1985, p. 739; zie ook Beijaard, 1995). Identiteit is volgens Erikson een begrip dat verwijst naar 'persoonsgelijkheid', 'eenzaamheid', 'eenheid van wezen zijn'. Ondanks de veranderingsprocessen die de persoon doormaakt, blijft deze toch dezelfde en wordt zich in toenemende mate bewust van dat "zelf-de". Sommige auteurs spreken in dit verband over het belang van het *zelfverstaan* (bijv. Hirsch et al., 1990).

Beroepsidentiteit

Een belangrijke component van iemands ontwikkeling en identiteit is de keuze voor het beroep en de wijze waarop dat beroep uitgeoefend wordt, de doelen, waarden en normen die het handelen sturen. A.s. leraren, zeker zij die na een volledige universitaire opleiding in het kader van een postdoctorale opleiding een lerarenopleiding volgen, staan over het algemeen later dan hun leeftijdgenoten voor vragen en keuzen die met het beroep en de beroepsuitoefening te maken hebben. In slechts één jaar verwisselen onze studenten de positie van leerling/student voor die van docent. In dat ene jaar wordt een belangrijke basis gelegd voor dat deel van de identiteit dat met het beroep te maken heeft. Wat voor docent ben ik, en kan ik of wil ik zijn, gegeven wie ik ben, waar ik voor wil staan in mijn leven. Aangezien de beroepsidentiteit onlosmakelijk verbonden is met andere aspecten en componenten van iemands identiteit (Nias, 1989a en 1989b, p. 202-203) zal de ontwikkeling van de beroepsidentiteit onvermijdelijk van invloed zijn op alle persoonlijkheidsaspecten van de a.s. leraar. Vragen met betrekking tot de zelfkennis en zelfwaardering en eigen waarden en normen worden door de confrontaties die het leraarschap met zich meebrengt, weer actueel en zullen opnieuw beantwoord moeten worden. Het begeleiden van leerlingen biedt een waardevolle spiegel voor wie de tijd heeft en neemt om er in te kijken, als mogelijkheid om een volgende essentiële ontwikkelingsstap te zetten: wie ben ik en hoe draag ik dat uit?

Overigens betreden we hiermee een gebied waarop de vakliteratuur weinig houvast biedt (Verloop, 1999). Beijaard (1995) en Slegers en Kelchtermans (1999) geven aan dat tot voor kort weinig onderzoek is gedaan naar de professionele identiteit van leraren en naar de wijze waarop zij die professionele identiteit ontwikkelen. Een gunstige uitzondering is Kelchtermans (1994) die zijn promotie-onderzoek hieraan wijdde. Hij benadrukt het belang van *professioneel zelfverstaan*: "het zelfverstaan van leerkrachten als leerkrachten" (Kelchtermans, 1994, p. 89) en de rol van *kritische incidenten, fasen en personen* in de professionele ontwikkeling van leraren.

De lerarenopleiding

Het op basis van zelfverstaan vervullen van het docentschap op een manier die samenvalt wie men is (de congruentie tussen kiezer en gekozen) is een proces dat het hele beroepsbestaan voortduurt. Wie niet de tijd, gelegenheid en/of moed gehad heeft om als a.s. en beginnend docent dat identificatieproces aan te gaan door te experimenteren en te reflecteren loopt het gevaar in de eenmaal gekozen (overlevings)rol te blijven steken zonder verdere stappen te zetten op de weg naar zelfkennis. Er zijn positieve voorbeelden nodig van docenten en opleiders die laten zien dat opvoeden/begeleiden vooronderstelt: jezelf opvoeden in een voortdurend zoekproces. Als voorbeeld zijn mensen nodig die een opvoedingsfilosofie belijden en in praktijk brengen, en daarmee kunnen fungeren als oriëntatiepunten, mensen die merkstenen nalaten. Zo niet dan heeft de a.s. docent weinig houvast en bestaat bovendien een

grotere kans dat hij/zij zich (onbewust) identificeert met een docent van vroeger die destijds als negatief of juist positief ervaren werd. Koster, Korthagen en Schrijnemakers (1994) geven daar op basis van een onderzoek onder leraren-in-opleiding enkele saillante voorbeelden van. Van een eigen invulling van het docentschap kan echter geen sprake zijn als men zich fixeert op een voorbeeldfiguur. Eén van onze studenten beschreef dit zijpad op de weg naar vereenzelviging treffend:

Ik heb nog niet duidelijk voor ogen hoe ik les wil geven. Ik heb wel een idee, of liever een voorbeeld. Op het gevaar af de man te idealiseren denk ik steeds terug aan hoe mijn leraar Nederlands op de middelbare school met ons omging. (...) Dat wil ik ook bereiken: rust in de klas kunnen brengen, een dusdanige structuur en lesvorm aanbieden, dat leerlingen zich er thuis voelen. En daar wringt de schoen. 't Spiegelkje laat me zien, dat het ideaal niet mijn beeld is. Dat ik de essentie van het ideaal in mijn persoon moet opnemen en vanuit mezelf moet lesgeven.(...) Wie ben ik, hoe wil ik mijn persoonlijke visie gebruiken in mijn lesstijl?

Zoals we in de inleiding van dit artikel al aangaven, wordt in onze opleiding voor eerste-graads docenten veel aandacht besteed aan het vergroten van zelfkennis door a.s. docenten te leren om te reflecteren op het eigen functioneren in de klassensituatie en in de school als geheel. Of je nu met anderen praat of in je logboek schrijft: je bent met jezelf in gesprek. Dat gesprek maakt het je mogelijk je ervaringen en levensweg vanuit verschillende perspectieven te beschouwen. Door te reflecteren (denken over het eigen denken en voelen, het eigen gedrag, achtergronden en effecten ervan, de eigen behoeften, wensen, motieven en doelen in de relatie tot die van de leerlingen) kan men van een afstand kijken, communiceren met zichzelf om samenhangen, tegenstellingen en discrepanties op het spoor te komen. We vinden het daarbij van belang ook het gebruik van beelden en metaforen te stimuleren omdat die reflectie stimuleren langs niet-analytische weg (Korthagen, 1993b; Dolk, 1997). Dat is met name van belang als men in (voor)oordelen, rationalisaties of cirkelredeneringen verzeild is geraakt. Door het gebruik van beeldentaal kunnen ook gemakkelijker de invloedrijke niet-rationele achtergronden van gedrag, emoties als angst, verdriet, behoeften als geborgenheid, geaccepteerd willen worden en intuïtieve inzichten, bespreekbaar worden gemaakt. Als bij de reflectie ook andere functies dan alleen het denken aangesproken en geëxpliciteerd worden - en het logboek kan daarbij een belangrijke functie vervullen - kan sprake zijn van rijkgeschakeerde merktekens op de eigen ontwikkelingsweg. Op welke wijze a.s. docenten zichzelf in de interactie met leerlingen tegenkomen, welke confrontaties dit oplevert voor iedere individuele persoon en welke betekenis dat voor hem of haar heeft, verschilt van persoon tot persoon sterk. De mens- en levensbeschouwing van a.s. docenten die de opleiding volgen varieert ook enorm, evenals die van de verschillende opleiders. Het spoorzoeken naar de eigen identiteit zal derhalve voor de één iets anders betekenen dan voor de ander. Ook is niet iedereen even gericht op ontwikkeling (vgl. Korthagen en Verkuyll, 1986). Verschillende van onze studenten hadden die gerichtheid zeker wel en zeiden dat ze het gevoel wilden hebben 'zichzelf' te kunnen zijn voor de klas. "Jezelf" kunnen zijn, 'jezelf' kunnen uitdrukken in handelen veronderstelt dat er sprake is van enige mate van professioneel zelfverstaan. Echter, het antwoord op de vraag wie men is, kan - zeker in relatie tot het leraarschap - tijdens de opleiding vaak nog maar nauwelijks gedifferentieerd en geconcretiseerd beantwoord worden. Onze studenten hebben vele jaren onderwijs beschouwd vanuit het leerling- resp. het studentperspectief. Een half jaar nadien

heeft men de verantwoordelijkheid voor enkele klassen vol met leerlingen, weliswaar op afstand ondersteund door een schoolpracticumdocent, de instituutsbegeleider(s) en medestudenten, maar de beslissingen moeten zelf genomen worden met alle consequenties vandien. Door het tekort aan leraren hebben veel van onze studenten zelfs vanaf het begin van de opleiding een betaalde baan als leraar. Het stelt hoge eisen aan de opleiding, maar vooral aan de betreffende docenten in opleiding om in korte tijd de omslag te maken, om de zich ontwikkelende identiteit uit te breiden en te verrijken met een beroepsidentiteit: zo ben ik als docent, zo wil ik zijn als docent, hier sta ik voor, daar wil ik naar streven, dit zijn mijn sterke punten, die en die aspecten verdienen nog alle aandacht en wil ik verder ontwikkelen. Zoals al in de inleiding aangegeven, ervaren de docenten in opleiding hun situatie vaak als 'van dag tot dag overleven'. De ontwikkeling van de beroepsidentiteit kan deze periode verwaarloosd worden, zeker als er nog weinig sprake is van een ankerplaats, gelegen in het zelfverstaan, zodat al die ontwikkelingen vanuit een vast punt beschouwd en overdacht kunnen worden en van daaruit antwoorden gevonden kunnen worden op de vragen die het werk of het leven voorlegt. Zelfverstaan is een voorwaarde om een eigen koers te kunnen bevesten.

Onze verwachting dat de eisen van alle dag het reflectieproces tijdens de opleiding belemmeren, wordt door de studenten bevestigd met wie wij in een workshop werkten aan professioneel zelfverstaan. Eén student zei letterlijk:

Tijdens mijn laatste stage heb ik reflectie hoofdzakelijk achterwege gehouden omdat ik mijn handen vol had aan doorgaan. In deze workshop word ik aangezet tot reflecteren en dat is goed.

De a.s. docenten vertelden ons dat de rust en ontspanning die nodig is voor reflectie ontbrak, dat geen tijd voor handen was om je emoties ten aanzien van ervaringen voorbij te laten gaan om vervolgens goed te kunnen waarnemen, voelen en denken. Die tijd en rust is er eenvoudig niet als je de volgende dag weer voor de klas moet. In de meeste gevallen zijn er wel medestudenten bij wie je je verhaal kwijt kunt en uiteraard op gezette tijden de schoolpracticumdocent en de instituutsbegeleider. Je verhaal kwijt kunnen is echter iets anders dan begrijpen wat er precies aan de hand is met jezelf.

Een stap kunnen zetten op de weg naar een eigen beroepsidentiteit betekent: je eigen gedrag kunnen duiden, situaties kunnen analyseren en inzicht krijgen in circulaire processen die zich afspelen tussen jou en je leerlingen (Korthagen, 1993a). Voor zo'n verdergaande reflectie is het o.a. nodig dat je als student je eigen overlevingspatronen onder ogen durft te zien, patronen die zich manifesteren als de spanning in de klas oploopt. Dat is het moment waarop de vraag zich kan aandienen wie je nog meer bent dan die patronen. Het zal duidelijk zijn dat een dergelijke vraag bij studenten het gebied van de professionele ontwikkeling overstijgt. Soms komt men er achter welk een centrale rol 'overleven' is gaan innemen in het eigen leven. Het bezig zijn met de eigen beroepsidentiteit is dan ook nauw verweven met het jezelf kwetsbaar durven maken (Kelchtermans, 1999).

De workshop: een voorbeeld van een praktische uitwerking

Wij willen het in dit artikel niet laten bij een theoretische beschouwing. Daarom geven we een voorbeeld van een mogelijke uitwerking van de geschetste thematiek in de praktijk van de opleiding. We beschrijven enkele onderdelen uit een op deze thematiek gerichte workshop

van vier dagdelen (plus huiswerk) aan het einde van de opleiding, na de zgn. individuele eindstage.

De workshop was er één uit een aanbod van 21 workshops waaruit de studenten er minimaal twee moesten kiezen. Dat betekende dat we konden werken met studenten die zich door het thema aangesproken voelden, hetgeen we een belangrijke voorwaarde vonden. Je kunt het bewust bezig zijn met de eigen ontwikkeling immers niet afdwingen. Het tijdstip waarop mensen aan de slag willen gaan met vragen rond de eigen identiteit verschilt, ook als het gaat om de eigen identiteit in het leraarsberoep.

Als titel voor de workshop kozen we "Kom je de leerlingen tegen of jezelf?" Dit bleek voor veel a.s. leraren een schot in de roos: het thema gaf precies aan waarmee ze worstelden. In de workshop hebben we die worsteling als vertrekpunt gebruikt voor een proces van bewustwording. Daarbij hebben we impliciet en expliciet benadrukt dat een crisis een kans is, een kans om er een stukje meer achter te komen wie je nu eigenlijk bent en wat je te doen hebt in je werk.

In de workshop wilden we kritische incidenten en personen (m.n. leerlingen) uit de stage-ervaringen van de studenten gebruiken om hun professioneel zelfverstaan te bevorderen. In de aankondiging van de workshop formuleerden we dit als volgt:

*Deze workshop is bedoeld voor studenten die de Individuele Eindstage achter de rug hebben en hun mogelijkheden als leraar/lerares verder willen uitdiepen.
Herken je je in het volgende verhaal?*

“Ik ben mezelf behoorlijk tegengekomen tijdens de stage. Het lesgeven bleek toch zwaarder dan ik gedacht had en ik kwam allerlei problemen tegen waar ik niet helemaal tegen opgewassen was. Het riep zelfs de vraag op of het leraarsberoep wel wat voor me is. Diep van binnen vind ik het een mooi beroep, maar ik vrees dat ik wel wat idealen moet inleveren. Ik merk dat ik vaak dingen moet doen, waarvan ik denk: past dat wel bij mij? Er waren dagen dat ik mezelf naar school moest slepen. Toch ga ik door!”

In deze workshop willen we aan de slag met studenten die (althans voor dit moment) besloten hebben leraar te worden, maar die het geen gemakkelijke beslissing vinden/vonden. De reden kan van verschillende aard zijn:

- *misschien weet je niet of je het wel kunt;*
- *misschien heb je ontdekt dat je het "vereiste gedrag" wel kunt vertonen, maar dat je je niet lekker bij voelt;*
- *misschien ben je teleurgesteld dat je bepaalde idealen niet kunt realiseren;*
- *misschien lukt het je heel aardig om je doelen te bereiken, maar zou je daarbij meer door collega's geïnspireerd willen worden;*
- *misschien vraag je je af wat jij leerlingen eigenlijk te bieden hebt;*
- *misschien vraag je je af wat leerlingen jou eigenlijk te bieden hebben.*

Op basis van de concrete vragen/zorgen van de deelnemers gaan we samen aan de slag met oefeningen, literatuur en gesprekken die bedoeld zijn om niet alleen je moeilijkheden, maar ook je mogelijkheden als leraar verder te verkennen. We zullen ons zowel richten op het oefenen van concreet gedrag als op reflectie over vragen als: wat voor

leraar wil ik zijn, wat motiveert mij eigenlijk voor het beroep en hoe geef ik vorm aan mijn idealen?

We zouden het leuk vinden om ook met enkele minder conventionele aanpakken te experimenteren, zoals geleide fantasieën en drama, die je kunnen helpen meer tot de kern te komen van wat jij tegenkomt in het contact met de leerlingen. Misschien ontdek je dan wel dat je altijd de leerlingen EN jezelf tegenkomt."

Er schreven zich 15 studenten in voor de workshop.

De eerste bijeenkomst

Aan het begin van de startbijeenkomst hebben we de deelnemers de vragen gesteld:

1. Wat maakt dat je hier zit? In hoeverre sprak de tekst in de brochure je aan?
2. Tot welke (leer)wensen leidt dat?
3. Hoe wil je ervoor zorg dragen dat je wensen gehonoreerd worden?

In tweetallen helpt men elkaar de vragen zo helder mogelijk te beantwoorden. Nadat de tweetallen ongeveer klaar zijn wordt nog een vierde vraag toegevoegd:

4. Wanneer weet je dat je dat wat je onder 2 noteerde bereikt hebt? Wat geldt daarbij als criterium?

Eén derde van de deelnemers vertelde vooral afgekomen te zijn op de titel van de workshop: tijdens m.n. de individuele eindstage had men inderdaad steeds het gevoel gehad zichzelf tegen te komen (en vaak was dat spiegelbeeld geen plezierige ervaring).

Ik zou niet weten waar de rest van de tekst over ging. Ik weet niet eens of ik hem wel helemaal gelezen heb. Ik wist: dit is wat voor mij.

Leerwensen die in eerste ronde genoemd werden:

- * *Hoe speel ik in op onverwachte situaties. Welke alternatieven zijn er en hoe wil ik als leraar voor de klas staan? Wie ben ik, hoe wil ik het, hoe doe ik het vervolgens?*
- * *Ik wil iets, maar er komt iets anders uit dan ik verwacht had. Ligt dat aan mij, aan de leerlingen? Ik wil tijdig herkennen dat het mis gaat.*
- * *Ik wil meer open staan voor kritiek. Eigenlijk streef ik naar 200%, zou met 100% tevreden willen zijn.*
- * *Ik wil positief over mijzelf denken*
- * *Mijn houding ten opzichte van de klas. Hebben ze door dat ik boos ben, de kleine signalen? Ben ik duidelijk genoeg?*
- * *Ben erg onzeker. Iets meer zekerheid in het maken van keuzen.*
- * *Ik zou uit de vicieuze cirkel willen stappen. Steeds dezelfde aspecten van mijn karakter komen naar voren. Ik ben niet in staat dat te doorbreken.*
- * *Fundamentele twijfel: waarom doe ik dingen? Is dit wat ik wil of heb ik het verkeerde gekozen? Hoe ga ik ermee om en hoe kom ik er op terug?*
- * *Ik zou willen dat ik niet zulke hoge doelen stelde.*
- * *Ik trek me te veel aan van dingen, zou willen kunnen relativiseren.*
- * *Ik moet gedrag vertonen dat ik wel kan, maar niet wil. Dat vraagt om keuzen maken. Dat vraagt dat ik goed naar binnen kijk.*

- * *Mezelf zijn voor de klas versus een rol spelen. Dat past niet bij me. Worden er dingen van me gevraagd die niet bij me passen? Kan ik mezelf zijn?*
- * *Ik denk teveel over mezelf na, draai in cirkeltjes rond.*
- * *Ik wil mijn grenzen duidelijker hebben en duidelijker kunnen stellen.*
- * *Ik kan mezelf niet toestaan te twijfelen, durf niet te twijfelen. Ik wil ervaringen, mijn gedrag een plaats kunnen geven. Nu denk ik teveel terug aan vervelende situaties.*
- * *Ik zie mezelf als een politieagent voor de klas. Dat wil ik niet.*
- * *Ik wil mijzelf niet op laten jagen. Ik wil rust in mijzelf vinden.*
- * *Mijn angst is dat ik het gewoon niet kan.*

De opdracht “van ervaringen naar jezelf“, die we vervolgens gaven, is erg eenvoudig, maar levert veel op:

Neem een positieve en een negatieve stage-ervaring in gedachten. Waar zit tussen de twee ervaringen het verschil?

De deelnemers hebben allen in hun opleiding ervaring opgedaan met het zogenaamde 'helpende gesprek' en met intervisie of collegiaal ondersteund leren (*collen*, zie Tigchelaar & Melief, 1997). Er is derhalve ervaring met het actief luisteren en empathisch reageren, het stellen van aansluitende open vragen, het samenvatten etc., allemaal bedoeld om de inbrenger te helpen met het helder krijgen van eigen gedachten en gevoelens. Die achtergrond benutten we door de deelnemers in groepjes met de opdracht aan het werk te laten gaan. De oefening wordt afgerond met het, op basis van het verschil tussen de positieve en negatieve ervaring, aanvullen van één van de volgende uitspraken:

Ik ben iemand die.....nodig heeft

Ik ben iemand die....belangrijk vind

Ik ben iemand die....nastreeft

Teneinde het proces verder te verdiepen introduceren we een model van lagen van de persoonlijkheid dat in de literatuur meestal aangeduid wordt als het model van Bateson (zie bijv. Dilts, 1990). Daarin worden de volgende niveaus onderscheiden: (1) *omgeving* (wat kom ik tegen?); (2) *gedrag* (wat doe ik?); (3) *capaciteiten* (wat kan ik?); (4) *overtuigingen/waarden* (waar geloof ik in?); (5) *identiteit* (wie ben ik?); (6) *spiritualiteit* (waartoe ben ik? Met welk groter geheel voel ik mij verbonden?).

In drietallen helpt men elkaar te onderzoeken op welk(e) niveau(s) de vragen en dilemma's zitten van de verschillende personen in het groepje. Daarbij wordt ook duidelijk dat de hogere niveaus de lagere beïnvloeden. Zo bepaalt een overtuiging dat je als leraar geen politieagent wilt zijn, de capaciteiten die je wilt ontwikkelen, dus ook je gedrag en daardoor je omgeving. Omgekeerd kan door de confrontatie met de omgeving (bijvoorbeeld een lastige klas) duidelijk worden dat je niet het gedrag kunt vertonen dat je zou willen, wat weer kan leiden tot de wens bepaalde capaciteiten te ontwikkelen. Dat kan dan weer aanleiding zijn tot de vraag in hoeverre je jezelf kunt zijn en wie dat “zelf” dan is. Uiteindelijk kan vanuit de confrontatie met de omgeving het proces tot het hoogste niveau doorgaan en vragen oproepen rond zingeving in het werk (het spiritualiteitsniveau).

Achteraf melden diverse deelnemers dat het niveau-schema veel inzicht gegeven heeft, aangezien daardoor hun eigen ervaringen beter geplaatst konden worden.

Ik wil duidelijk leren zijn en blijven. Dit leerpunt dient zich aan zowel bij mij als in de omgeving. Het zat bij 'capaciteiten'. Ik moest mijn gedragsrepertoire uitbreiden bij groepen. Het heeft niet zozeer te maken met mijn identiteit, want in mijn dagelijkse thuisomgeving hoor ik vaak dat ik bezig en streng kan zijn. De klas-omgeving vroeg zelf om strengheid en duidelijkheid.

Positief denken en leren omgaan met het onverwachte hebben wel te maken met identiteit. Ik ben vaak onrustig of wil veel in weinig tijd doen. Verder ben ik nooit een erg zeker type geweest. Ik ben snel geïntimideerd door mensen die veel zelfvertrouwen hebben. Een hele klas put vaak zelfvertrouwen uit hun massa en aantal.

Rust vinden (in mijzelf) en houden heeft ook te maken met 'capaciteiten'. Ik moet bepaalde gedragingen leren in groepsverband die ik tot nu toe als moeilijk heb ervaren.

Een ander schrijft:

Mijn wens voor deze workshop was om meer van mijzelf en mijn gedrag te leren tijdens de interactie in de klas. Bovendien wil ik leren mijn twijfels over het leraarschap te aanvaarden. De echte wens is dus: meer zelfkennis.

Dit punt dient zich aan op het identiteitsniveau. Het diende zich ook aan op het gedrags- en omgevingsniveau: Hoe gedraag ik mij? Welke invloed, welk effect heeft dat? Wat kan ik veranderen? Welke invloed heeft de omgeving op mij? Dat zijn allemaal vragen die mij bezighouden.

Aanpassing is gewenst op gedragsniveau en op identiteitsniveau. Bovendien wil ik meer leren op spiritualiteitsniveau.

Passend bij het beeld van 'merkstenen' krijgen de deelnemers steeds de tijd en gelegenheid om eigen notities in hun logboek te maken van de resultaten van de oefeningen, de inzichten die het opleverde, (nieuwe) vragen en dilemma's die opgeroepen werden.

Als huiswerk krijgt iedereen een stapeltje kaartjes mee met dierenafbeeldingen en daaronder gedragskenmerken van het betreffende dier (Prein, 1989). De opdracht luidt:

Hoe ga je in je werk met situaties om waarin het niet of minder mogelijk is om op basis van jouw (voor)waarden te functioneren?

Neem weer de situatie die je als negatief hebt ervaren uit een van de voorgaande oefeningen.

- Hoe reageerde je in die situatie?
- Welk van de dieren (een of meer) geeft daar het beste een beeld van? Je kunt ook een eigen diermetafoor toevoegen.
- Welke eigenschap van het dier is het meest kenmerkend voor jouw manier van reageren in deze situatie?
- Helpt jouw manier van reageren om de (voor)waarden waaronder je wilt werken te realiseren of raak je er juist verder van af?
- Kun je een alternatieve manier van reageren bedenken waar je meer tevreden over zou zijn (omdat deze manier bij kan dragen aan jouw (voor)waarden)?
- Wat belemmert je om dit alternatief toe te passen?

De antwoorden op deze vragen zijn op papier gezet en worden bij ons ingeleverd.

We hebben voor iedereen een uitvoerige reactie geschreven. Sommige deelnemers kregen bovendien op basis van hun aantekeningen een artikel mee of kregen een boek aangeraden. De notities komen in de derde bijeenkomst - als er onder begeleiding in kleine groepjes gepraat wordt - eventueel weer terug.

Tevens kreeg men de opdracht mee om een collage te maken met als thema:

Wat vind ik belangrijk in het onderwijs? Als ik uitga van mijn ideaal: waar ben ik dan; wat doe ik; wat kan ik; waar geloof ik in; wie ben ik dan? (Vergelijk de niveaus van Bateson.)

De tweede bijeenkomst

In de tweede bijeenkomst worden in drietallen de antwoorden op de zojuist genoemde vragen rond de diermetaforen uitgewisseld en verdiept. Enkele uitspraken van studenten:

Zelfreflectie is moeilijk. Omdat je jezelf niet altijd toestaat de achterliggende redenen te benoemen. En in de reflectie naar anderen stel je je kwetsbaar op, moet je jezelf bloot geven. Dus verberg je wel eens wat achter een stukje muur of ontwijk je rechtstreekse vragen. Het beeld van de uil past dus bij mij: intellectualiseren van gevoelens.

Ik reageerde als een olifant: bleef kalm en vriendelijk en deed alsof het me helemaal niets kon schelen.

Op de vraag of deze manier van reageren haar hielp om de door haar gewenste manier van werken te bereiken, antwoordde deze deelnemer:

Nee, niet echt. Ik vind het belangrijk om mezelf te zijn en om contact te maken met de leerlingen. Ik was mijzelf niet door mijn ware gevoelens niet te tonen en hierdoor was er geen contact.

Een andere deelnemer beschreef een eigen diermetafoor:

Ik reageerde als een zevenkoppige draak, Ik wilde van alles tegelijk, maar ik deed in feite niets. Alle koppen spraken elkaar tegen.

Ten behoeve van de plenaire bespreking wordt ieder groepje gevraagd een samenvatting te maken van de belangrijkste aspecten die naar voren kwamen en om vragen van welke aard dan ook te noteren. Naar aanleiding daarvan presenteren we wat meer theorie (die de deelnemers ook op papier meekrijgen). In de eerste plaats theorie over 'groeien als mens', waarbij het gaat over de ontwikkeling van de persoonlijkheid en de bijbehorende overlevingspatronen en over de vraag hoe je, juist door crises, de weg (terug) kunt vinden naar jezelf. In de tweede plaats kaderen we de eigen reflecties van de studenten met behulp van theoretische noties uit de ontwikkelingspsychologie, met name noties die betrekking hebben op de ontwikkeling van een eigen identiteit. We presenteren deze theorieën niet alleen met het oog op de eigen ontwikkeling van de studenten en hun actuele ervaringen; we achten ze ook van fundamenteel belang voor een beter begrip van de ontwikkelingsprocessen die leerlingen in het voortgezet onderwijs doormaken en dus als essentiële bagage van een leraar. We kiezen er bewust voor de theorie te illustreren met voorbeelden uit onze eigen loopbanen in het onderwijs. Voor sommige studenten is het een eye-opener dat ook de begeleiders van

deze workshop geworsteld hebben en nog steeds worstelen met confrontaties in hun werk en dat de queeste dus kennelijk nooit ophoudt.

De collages met als thema 'wat ik belangrijk vind in onderwijs' worden in tweetallen besproken. Men helpt elkaar dat beeld te verwoorden en de kern vervolgens te noteren. We ronden de activiteit af met een geleide meditatie, waarbij de studenten meer via de weg van de verbeelding in contact komen met hun eigen kracht. Die eindigt met de opdracht aan elke student om te komen tot één woord of kernprincipe waarmee de eigen kracht of kwaliteit als leraar wordt uitdrukt. Dat woord zetten de studenten onder hun collage.

Tot zover een impressie van enkele onderdelen uit de workshop. Uiteraard hebben we hiermee slechts een mogelijke uitwerking geschetst van het meer theoretische deel van dit artikel naar de praktijk. Ongetwijfeld zijn andere aanpakken mogelijk en wij houden ons aanbevolen voor ervaringen van andere opleiders die met deze thematiek werken.

Een reflectie achteraf

Formeel is de mens in onze westerse wereld met 18 à 21 jaar volwassen en zelf verantwoordelijk voor de eigen daden. Het gaat echter niet om een moment, maar om een overgangsproces dat vele jaren in beslag kan nemen afhankelijk van de persoon zelf, zijn of haar bezigheden en de verantwoordelijkheden waar hij/zij zich voor gesteld ziet. De meeste docenten in opleiding hebben al behoorlijk wat geëxperimenteerd en hebben bepaalde keuzen gemaakt ten aanzien van het zoeken en vinden van een partner, vrijwel allen hebben al jaren zelfstandig gewoond, velen hebben werkervaring opgedaan al was het maar in baantjes die met name als doel hadden wat financiële armslag te krijgen en er is heel wat afgereisd. Het leven heeft hen niet onberoerd gelaten. Toch blijkt uit de verhalen dat de stap van de studentstatus naar een arbeidssituatie die direct alle verantwoordelijkheid vraagt, een hele grote is. Men beseft dat er niet alleen een didactische, maar ook een pedagogische verantwoordelijkheid ligt, die niet uit de weg gegaan kan worden.

Er is in deze fase, startend met de stages en vooral de individuele eindstage en voortdurend in de eerste maanden of jaren dat men een benoeming als docent heeft, veel twijfel bij de (a.s.) leraren over de eigen capaciteiten: twijfel over waar de eigen grenzen liggen (die leer je immers pas kennen als ze regelmatig overschreden zijn) en hoe die te bewaken, onzekerheid over het beeld dat leerlingen en collega's van hen hebben, onzekerheid over de eigen overtuigingen (waar sta ik nu eigenlijk achter, waar niet?) etc. Allemaal terechte twijfel en terechte onzekerheid omdat keuzevrijheid, zekerheid en zelfvertrouwen pas kunnen ontstaan op basis van ervaringen en het leerproces dat die ervaringen bieden als je ze daarvoor benut.

In de negatieve ervaring die ik in deze bijeenkomst voor ogen had, liep ik weg van duidelijkheid scheppen. Welke grenzen wilde ik dat de leerlingen accepteerden waarbinnen zij zich konden bewegen? Ik ging aan ordeverstoringen voorbij, negeerde een aantal onrusthaarden om de proeven af te krijgen. Het gevolg was verloren interesse bij de leerlingen, consumptie-onderwijs en tijd uitzitten (de bel! wégwezen).

Het contact met de leerlingen kan een beginnend docent confronteren met een gevoel van weinig zelfvertrouwen en onzekerheid hetgeen leidt tot de angst het lesgeven nooit in de vingers te krijgen, niet geschikt te zijn voor het beroep.

De ontwikkeling van een eigen identiteit is op het aspect van het beroep bij de meeste a.s. en beginnend docenten nog maar net begonnen. Juist daarom is het zo belangrijk a.s. docenten te

leren reflecteren en alle rust en ruimte te creëren om het stilstaan bij ervaringen mogelijk te maken.

Via de vraag hoe ik mezelf kan zijn voor de klas, ben ik erover gaan nadenken of ik wel op mijn plaats ben voor de klas. En onzekerheid over dit laatste punt, maakt het weer moeilijker om de eerste vraag te beantwoorden.

De stages en zeker de individuele eindstage biedt in veel gevallen die tijd en ruimte niet. Een deelnemer aan de workshop verwoordt de klemmen en voetangels die 'het kronkelpad naar zelfkennis' oproept als volgt:

Het is voor mij belangrijk om te leren om niet langer over mij heen te laten lopen voor de klas. De leerlingen hebben dat al snel door en dan is het hek van de dam. Tijdens mijn stage zijn verschillende leerlingen ongehoord brutaal tegen mij geweest, zonder dat daar van mijn kant iets tegenover stond. Ik wil in de workshop er zicht op krijgen wat er precies met mij gebeurt als een leerling over mij heen loopt en waarom ik er bij sta en niet voor mijzelf opkom.

Leerlingen maakten nogal eens denigrerende opmerkingen over mijn capaciteiten. Dat trok ik mij heel erg aan. Het is duidelijk dat dit het niveau van de capaciteiten is. Toch is dat niet het enige. Ben ik eigenlijk wel iemand? Of ben ik niemand?

Deze a.s. docent zegt verderop, nadat ze haar vertrouwen heeft uitgesproken in de eigen groeimogelijkheden:

Ik geloof dat men het docentschap met vallen en opstaan leert en dat je vooral veel moet vallen om vooruit te komen. Het kan dus niet allemaal direct goed gaan. Het is niet nodig om gelijk in een soort identiteitscrisis te raken als je niet goed presteert.

Ervan uitgaande dat ieder nieuw aspect van de volwassenheid geïntegreerd opgenomen moet worden in het gevoel van identiteit dat reeds bestaat, is de kans niet gering dat de ingroei in het leraarsberoep in zo'n korte tijd als van deze mensen gevraagd wordt, wel degelijk met een crisisgevoel gepaard gaat, een crisisgevoel omdat vermeende zekerheden verdwijnen, maar ook omdat geen antwoorden gevonden worden op vragen die de klassensituaties oproepen, omdat kwaliteiten waarop men voorheen kon vertrouwen plotseling niet meer afdoende zijn of - om in de sfeer van de labyrint-metafoor te blijven - omdat men het gevoel heeft ver van het middelpunt, de bestemming te zijn, al heeft men al lange tijd gelopen en vele zijwegen afgetast. Zit men op dood spoor? Kan men niet beter ophouden?

Onlangs verwoordde een a.s. lerares het zo:

Het is alsof ik me op een kersentaart bevindt. Langs de rand een rij kersen en in het midden een kers. Ik beweeg me langs de rand, eet daarvan de kersen, maar bij de middelste kers kan ik niet komen, terwijl ik dat nu juist zo graag wil. Daar ligt de essentie, daar gaat het me om, die kers moet ik eten.

Crisis schept kans, geeft ontwikkelingsmogelijkheden. Dat kun je echter pas achteraf van je eigen crisiservaringen en - veel voorzichtiger - over die van anderen zeggen. In de loop van het leven kan ook in de crisissituatie zelf het vertrouwen blijven bestaan dat ook deze

beproeving weer tot een einde zal komen en dat zij nodig is om jouw leven betekenis te geven. Voor de meeste jonge mensen telt deze levensles nog niet zo en is het gewoonweg een zware en moeilijke periode, waarbij begeleiding noodzakelijk kan zijn om haar weliswaar niet zonder kleerscheuren, maar wel verrijkt met een dieper besef van de eigen identiteit te boven te komen. Een dergelijk leerproces "represents the highest level of teacher development" (Diamond, 1991; James 1996), omdat het hierbij gaat om fundamentele perspectiefveranderingen (Mezirow, 1981).

Een deelnemer aan de workshop schreef dat ze bij moeilijke confrontaties met leerlingen meestal als schaap reageert omdat ze confrontaties heel bedreigend vindt en er alles aan doet om ze te voorkomen door de gemoederen te sussen en iedereen tevreden te stemmen, maar:

Wanneer ik alles helder voor ogen heb durf ik weer beter de confrontatie aan te gaan en blijf ik steviger in mijn schoenen staan.

Om dat te bereiken, is meer nodig dan vaak tijdens de stages geboden kan worden. Om met Jung te spreken: "In the great crises of life, in the supreme moments when to be or not to be is the question, little tricks of suggestion do not help" (Jung geciteerd in Pipes & Davenport, 1990).

Slot

De poging om de studenten in de opleiding meer te bieden dan "little tricks of suggestion" was voor ons een belangrijk onderdeel van onze eigen zoektocht naar onze identiteit als opleiders, een zoektocht waar we graag mee doorgaan. Reisgenoten zijn daarbij welkom en kunnen contact met ons opnemen. We overwegen een workshop te organiseren voor opleiders die in de door ons geschetste richting met studenten (willen) werken. Wellicht ligt als thema voor de hand: "Kom je de studenten tegen of jezelf.....?"

Noot

Wij bedanken onze collega's die ons, zowel door hun ondersteunende opmerkingen als door het uiten van hun twijfels, hebben gestimuleerd bij de ontwikkeling van dit, ook voor ons spannende, stukje opleidingsonderwijs en bij het schrijven van dit artikel. Onze dank gaat ook uit naar Ellen Nuyten voor een aantal inspirerende ideeën en naar Theo Georgiades en Heleen Wientjes die met een opbouwend-kritisch oog het concept van bovenstaande tekst van commentaar voorzagen.

Literatuur

- Beijaard, D. (1995). Vroegere ervaringen van leraren en hun actuele perceptie van professionele identiteit. *Pedagogisch Tijdschrift* 20 (3), p. 181-198.
- Brouwer, N. (1989). *Geïntegreerde lerarenopleiding, principes en effecten*. Amsterdam: Brouwer.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education* 5, p. 43-51.
- Dewey, J. (1908). Ethics. In: J.A. Boydston (ed.), *John Dewey: the middle works, 1899-1924, vol. 5*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Diamond, P.C.T. (1991). *Teacher education as transformation. A psychological perspective*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Dilts, R. (1990). *Changing belief systems with NLP*. Cupertino: Meta Publications.

- Dolk, M. (1997). *Onmiddellijk onderwijsgedrag, over denken en handelen van leraren in onmiddellijke onderwijssituaties*. Utrecht: WCC.
- Erikson, E.H. (1971). *Het kind en de samenleving*. Utrecht/Antwerpen: Spectrum N.V.
- Gecas, V. (1985). Self-concept. In A. Kuper & J. Kuper (Eds.), *The social science encyclopedia* (pp. 739-741). London: Routledge.
- Fenstermacher, G. D. (1994). The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education* 20, p. 3-56.
- Hammarskjöld, D. (1978). *Merkstenen*. Nijmegen: Gottmer.
- Hirsch, G. (1990). *Biographie und Identität des Lehrers. Eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrungen und beruflichem Selbstverständnis*. Weinheim: Juventa.
- James, P. (1996). *Learning to reflect: A story of empowerment*. Melbourne: Hawthorn Institute of Education.
- Jansen, T. & Wildemeersch, D. (1998). Beyond the myth of self-actualization: reinventing the community perspective of adult education. *Adult Education Quarterly* 48(4), p. 216-226.
- Jung, C.G. (1964). *The development of personality*. New York: Bollingen Foundation.
- Jung, C.G. (1981). *Het ik en het onbewuste*. Katwijk aan Zee: Servire.
- Jung, C.G. (1984). *Psychologische typen*. Katwijk aan Zee: Servire.
- Kelchtermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Kelchtermans, G. (1999). Kwetsbaarheid en professionele identiteit van leerkrachten basisonderwijs, een exploratie van de morele en politieke wortels. *Pedagogisch Tijdschrift* 24(4), p. 471-492.
- Klaassen, C. (1994). Herwaardering van de professionaliteit en de pedagogische opdracht. *Pedagogisch Tijdschrift* 19 (5/6), p. 439-456.
- Korthagen, F.A.J. (1987). Intern en extern gestuurd leren in de opleiding van onderwijsgeevenden. In J.J. Peters en H.H. Tillema (Red.), *Teachers' professional learning* (pp. 23-34). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Korthagen, F.A.J. (1993a). Het logboek als middel om reflectie door a.s. leraren te bevorderen. *VELON-Tijdschrift voor lerarenopleiders* 15 (1), p. 27-34.
- Korthagen, F.A.J. (1993b). Two modes of reflection. *Teaching and Teacher Education* 9(3), p. 317-326.
- Korthagen, F.A.J. & Verkuyl, H.S. (1986). Vraag en aanbod, naar een gedifferentieerde opleidingsdidactiek voor onderwijsgeevenden. In: N.A.J. Lagerweij & Th. Wubbels, *Onderwijsverbetering als opdracht, bijdragen aan de onderwijsresearch* (pp. 146-160). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Korthagen, F.A.J. (1998). *Leraren leren leren, realistisch opleidingsonderwijs, geïnspireerd door Ph. A. Kohnstamm* (oratie). Amsterdam: Vossiuspers AUP.
- Koster, B, Korthagen F.A.J. & Schrijnemakers, H.M.G. (1994). How student teachers change their educational values under the influence of teacher education. In: J.T. Voorbach (ed.), *Teacher education 10, research and developments on teacher education in the Netherlands* (pp. 79-90). De Lier: Academisch Boeken Centrum.
- Maslow, A.H. (1968). *Toward a psychology of being* (2nd ed.) Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Meeus, W. (Red.) (1994). *Adolescentie, een psychosociale benadering*, Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Mezirow, J. (1981). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Nias, J. (1989a). Teaching at the self. In M.L. Holly & C.S. McLoughlin (Eds.), *Perspective on teacher professional development* (pp. 155-171). London: The Falmer Press.
- Nias, J. (1989b). *Primary teachers talking: a study of teachers at work*. Londen/New York: Routledge.
- Pipes, R.B. & Davenport, D.S. (1990). *Introduction to psychotherapy*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Prein, H. (1989). *Trainingsboek conflicthantering*. Alphen a.d. Rijn: Bohn, Stafleu, Van Loghum.
- Read, H. Fordham, M & Adler, G. (eds.) (1996). *The collected works of C.G. Jung*. Londen: Routledge.
- Slegers, P. & Kelchtermans, G. (1999). Inleiding op het themanummer: professionele identiteit van leraren. *Pedagogisch Tijdschrift* 24(4), p. 369-373.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the self: the making of the modern identity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tigchelaar, A. & Melief, K. (1997). Collegiaal ondersteund leren in de lio-stage: lio's leren elkaar te begeleiden. *VELON-Tijdschrift voor lerarenopleiders* 18(3), p. 27-32.
- Verkuyl, H.S. (1998) Opleiden in pedagogisch perspectief. *Tijdschrift voor lerarenopleiders* 19(2), p. 16-23.
- Verloop, N. (1999). *De leraar, reviewstudie uitgevoerd in opdracht van de Programmaraad voor het Onderwijsonderzoek van NWO*. Den Haag: NWO/PROO.
- Zeichner, K. M., & Gore, J. M. (1990). Teacher socialization. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 329-348). New York: Macmillan.