

Over opleiden en reflecteren: ongemakkelijke waarheden en wenkende perspectieven

In september 2011 nam Fred Korthagen afscheid als hoogleraar in de Didactiek van het Opleiden van Leraren. Hij bekleedde deze leerstoel sinds het jaar 2000. Hieronder volgt een ingekorte en bewerkte versie van zijn afscheidsrede, die gaat over het effectief opleiden van leraren, en waarin ook uiteengezet wordt hoe de visie van Fred Korthagen op reflectie en coaching in de loop der tijd veranderd is. Aan de orde komen enkele 'ongemakkelijke waarheden', dat wil zeggen onderzoeksresultaten op het gebied van opleiden en coachen die nogal confronterend zijn voor opleiders. Maar ook worden nieuwe mogelijkheden en wenkende perspectieven geschetst.

Inleiding

In dit artikel sta ik stil bij twee thema's waaraan ik, samen met mijn collega's, ruim dertig jaar met veel plezier heb gewerkt en nog steeds werk:

- (1) het effectief verbinden van theorie en praktijk in de lerarenopleiding;
- (2) het verdiepen van reflectie- en professionele leerprocessen.

Ter inleiding eerst een anekdote uit het begin van de jaren negentig. Samen met mijn collega Bob Koster verzorgde ik toen korte cursussen in begeleidingsvaardigheden voor schoolpracticumdocenten. Zij waren meestal zeer enthousiast over de cursussen en riepen aan het eind steevast: "Ik heb er veel van geleerd!"

Dat streefde ons natuurlijk wel, en we kwamen op het idee om door middel van empirisch onderzoek het succes

van deze cursussen aan te tonen. Wij vroegen aan deelnemers opnamen te maken van hun begeleidingsgesprekken vóór en na de cursus in de verwachting dat daarmee hun leerwinst zichtbaar gemaakt kon worden. Wie schetst onze verbazing toen wij moesten concluderen dat wij nauwelijks een verschil konden waarnemen tussen hun manier van begeleiden voor en na de cursus.... Sinds die tijd zeg ik niet zo snel meer dat ik een succesvolle cursus heb gegeven.

Wat is hier nu aan de hand? Waarschijnlijk hadden de deelnemers door de cursus wel degelijk nieuwe inzichten over begeleiden verworven, en gingen ze zich misschien ook zekerder voelen als begeleider. Maar dit betekent nog niet dat zij dan ook ander *gedrag* gingen vertonen. Dit is een bekend probleem in de opleidingswereld, het probleem van de *transfer van de opleiding naar de praktijk*.

Uit veel onderzoek blijkt dat leraren in hun onderwijspraktijk nauwelijks de pedagogisch-didactische inzichten gebruiken die ze in hun opleiding geleerd hebben. Zoals Zeichner en Tabachnick (1981) het zeggen: het lijkt alsof alles wat ze in de opleiding geleerd hebben, 'weggewassen' wordt zodra afgestudeerden als leraar gaan werken.

In twee belangrijke metastudies naar de effectiviteit van lerarenopleidingen (Cochran-Smith & Zeichner, 2005; Wideen, Mayer-Smith & Moon, 1998) werd dan ook geconcludeerd dat er weinig hard bewijs is dat lerarenopleidingen echt 'een verschil maken' als het gaat om het handelen van leraren. Dit is een 'ongemakkelijke waarheid' voor veel opleiders. Misschien is die zó ongemakkelijk, dat opleiders er liever maar niet te veel bij stilstaan, of al gauw denken 'dat geldt niet voor onze opleiding'. Maar de realiteit is dat er een kloof gaapt tussen theorie en praktijk (Broekkamp & Van Hout-Wolters, 2006). Dit is een internationaal verschijnsel, dat zich ook uitstrekt tot de nascholing van leraren. Leraren passen gewoon niet zomaar de inzichten toe die experts nuttig vinden. Misschien wel een tijdje, bijvoorbeeld kort nadat ze een scholingstraject hebben gevolgd, maar daarna vallen de meeste leraren terug in oude handelingsroutines, tenzij de hele schoolcultuur meeverandert (Van Veen e.a., 2010).

Mijn loopbaan heeft in het teken gestaan van het - samen met collega's - zoeken naar manieren om de kloof tussen theorie en praktijk te overbruggen. Dit artikel belicht vooral het vele dat er in dit opzicht bereikt is, en gaat over nieuwe inzichten en wenkende perspectieven.

AUTEUR(S)

Fred Korthagen
Vrije Universiteit
en Korthagen Training
& Coaching

Realistisch opleiden

Begin 1990 was het probleem van de kloof tussen theorie en praktijk in de lerarenopleiding al behoorlijk bekend en was er daarom in de lerarenopleiding van de Universiteit Utrecht een fundamentele omslag gemaakt in de opleidingsdidactiek. Het uitgangspunt was dat je alleen een goede verbinding tussen theorie en praktijk krijgt als je de praktijk en de problemen die leraren in hun werk tegenkomen, als vertrekpunt neemt in de opleiding. Dat was in die tijd een vrij gedurfd standpunt waarin opleiders als Hans Créton voorop liepen.

In mijn oratie aan de Universiteit van Amsterdam (Korthagen, 1998), heb ik de Utrechtse benadering *realistisch opleiden* genoemd, omdat de principes ervan erg overeenkomen met die van realistisch wiskunde-onderwijs. Die principes zijn:

- 1 Opleiders sluiten aan bij de concrete praktijkproblemen en concerns die studenten meenemen uit authentieke onderwijsituaties waarin die studenten zelf actief participeren.
- 2 Studenten worden gestimuleerd om te reflecteren op die praktijkervaringen en leren ook hoe zij zelfstandig hun eigen reflectie kunnen verdiepen (dat is dus *leren reflecteren*), ook in de interactie met hun medestudenten.
- 3 Pas als de studenten zich door die reflectie bewust worden van een essentieel aspect in hun ervaring, wordt er door de opleider theorie ingebracht en wel theorie die direct aansluit bij en bruikbaar is voor de betreffende situaties. We noemen dat *theorie met een kleine t*, zulks ter onderscheiding van de formele wetenschappelijke Theorie met een hoofdletter (*episteme*), die later in de opleiding aan de orde kan komen (teneinde de studenten professionele denkkaders over leren en onderwijzen mee te geven).

De vakterm voor theorie met een kleine *t* is *phronesis* of *praktische wijsheid* (Kessels & Korthagen, 1996; Lunenberg & Korthagen, 2009). Het belangrijkste kenmerk daarvan is *pedagogisch-didactische sensitiviteit*. Een voorbeeld van sensitiviteit zien we bijvoorbeeld bij een leraar die tijdens het lesgeven goed aanvoelt wanneer zijn leerlingen beginnen af te haken. Het gaat bij praktische wijsheid dus minder om theoretische kennis, maar om *verschert gewaarzijn*. Juist dat is essentieel in de beginfase van de opleiding, waarin het er vooral om gaat dat de student het lesgeven in de vingers krijgt.

Realistisch opleiden vraagt om een flexibel opleidingsprogramma en om opleiders die inhoudelijk van vele markten thuis zijn (generalisten dus). Daarom werd in Utrecht jarenlang veel geïnvesteerd in de professionalisering van de lerarenopleiders zelf, vaak in de vorm van *onderzoek naar de eigen opleidingspraktijk*. Zulk onderzoek, ook wel *zelfstudie-onderzoek* genoemd (Loughran e.a., 2004) wordt tegenwoordig gezien als een krachtige vorm van professionalisering van lerarenopleiders (Lunenberg & Korthagen, 2004). Het onderzoek van de Utrechtse opleiders naar hun eigen opleidingspraktijk leidde tot allerlei nieuwe inzichten en ook tot verbeteringen, en droeg zo sterk bij aan het succes van de opleiding. Dat succes bleek uit visitaties, maar ook uit verschillende evaluatieve

onderzoeken. Er verschenen veel artikelen over deze onderzoeken en een Engelstalig boek over realistisch opleiden (Korthagen e.a., 2001), dat inmiddels ook in vele andere talen is verschenen, waaronder het Japans en Koreaans. Door deze publicaties wordt het Utrechtse model thans in veel landen als voorbeeld gezien van een gewenste benadering van opleiden.

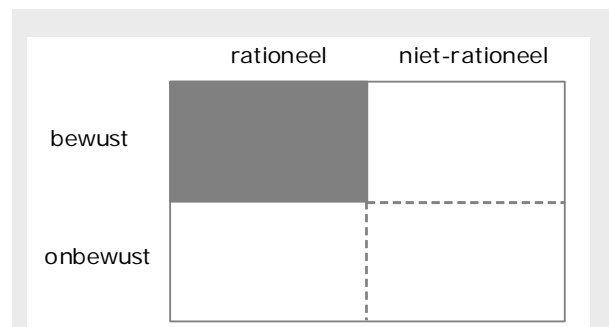
De bronnen van leraarsgedrag

Dat het overdragen van theorie niet zo goed werkt en het realistische opleidingsmodel wèl, heeft te maken met de bronnen van het leraarsgedrag.

Het overdragen van theorieën zou misschien werken als leraren zich in hun handelen voornamelijk zouden laten leiden door rationele overwegingen. We weten tegenwoordig dat dit niet zo is. Immers, er gebeuren tijdens een les heel veel dingen tegelijk, terwijl er ook een voortdurende druk is om te handelen. Dat maakt het onmogelijk om je als leraar bewust te zijn van alles wat op dat moment een rol speelt (Schön, 1987; Eraut, 1995). Veel leraarsgedrag is wat Dolk (1997) *onmiddellijk gedrag* noemt, dat wil zeggen gedrag dat nauwelijks bereflecteerd is.

Hoekstra (2007) heeft dit bestudeerd door middel van observaties en interviews met leraren. Zij concludeert dat we lange tijd te eenzijdig gericht geweest zijn op het *bewuste denken* als bron van het handelen van leraren. In de praktijk blijkt het handelen van een leraar voort te komen uit een complexe mix van cognitieve, affectieve en motivationele bronnen in die leraar, die vaak grotendeels onbewust blijven (Hargreaves, 1998; Sutton & Wheatley, 2003).

De psycholoog Epstein (1990) stelt dat onbereflecteerd gedrag in mensen aangestuurd wordt door het zogenaamde *ervarende systeem* dat zorgt voor snelle informatieverwerking en dat grotendeels via emoties en beelden werkt. De theorie van Epstein maakt duidelijk dat er sterke verbanden zijn tussen denken, voelen en handelen. Zijn theorie wordt bevestigd door hersenspecialisten zoals Immordino-Yang en Damasio (2007), die hebben geconcludeerd dat het grootste deel van ons functioneren plaatsvindt via processen waarin denken en emotie nauw verbonden zijn. Ook is aangetoond dat we ons vaak niet erg bewust zijn van dergelijke verbanden.



Figuur 1: De bronnen van leraarsgedrag

We kunnen het voorgaande samenvatten met behulp van figuur 1. We hebben de bronnen van het leraarsgedrag lange tijd gezocht in de linkerbovenhoek, ter-

wijl veel van die bronnen onbewust zijn en niet zo rationeel als we zouden willen. Kortom, de drie andere vakjes zijn minstens zo belangrijk!

Er is momenteel gelukkig wel meer oog voor de rol die *gevoelens* van leraren spelen, maar er is aan de rechterkant van deze figuur nog een ander gebied dat meer aandacht verdient, namelijk het *willen*, dus de motivatie van leraren. Daar vallen ook hun *idealen* en hun *behoeften* onder. Palmer (1998) wijst erop dat de idealen van leraren, dus dat wat hen inspireert, de belangrijkste drijfveer vormen in hun beroep. Evelein (2005) heeft aangetoond dat de behoeften van beginnende leraren vaak onder druk staan. Hun interesse ligt daardoor meestal niet in de eerste plaats bij theorie: die sluit vaak niet aan bij hun behoeften en hun concerns.

Kortom, cognitie, emotie en motivatie, of in gewone taal *denken, voelen en willen*, zijn drie dimensies waarlangs mensen tot handelen komen. Die drie dimensies zijn nauw verbonden en opleiders zullen daar rekening mee moeten houden, en dan ook nog vanuit het besef dat het denken, voelen en willen van een leraar sterk bepaald worden door de sociale context (Illeris, 2007).

Het is daarom belangrijk om in het denken over opleiden een 'shift' te maken van de theorie naar de persoon van de leraar. En juist die shift is kenmerkend voor het realistische opleidingsmodel. Daarin wordt rekening gehouden met de niet-rationele aspecten waar leraren in hun praktijkcontext mee worstelen, dus ook met hun voelen en willen. Daardoor wordt mijns inziens verklaard dat de in Utrecht opgeleide leraren bij een nationaal evaluatieonderzoek significant hoger scoorden op een vraag naar de praktijkrelevantie van hun opleiding dan het landelijk gemiddelde (Samson & Luitjen, 1996). En het verklaart dat Brouwer en Korthagen (2005) met empirisch onderzoek konden aantonen dat deze opleiding wel degelijk het handelen van afgestudeerde leraren op een positieve manier beïnvloedt.

Reflectie

Al zijn leraren zich vaak helemaal niet zo bewust van hun handelen en de oorzaken daarvan, je mag van professionals verlangen dat zij hun handelen kunnen overdenken en verantwoorden (Koster, 2002, p. 14-16). Dit maakt *reflectie* tot een onmisbaar onderdeel van professioneel functioneren (Schön, 1987).

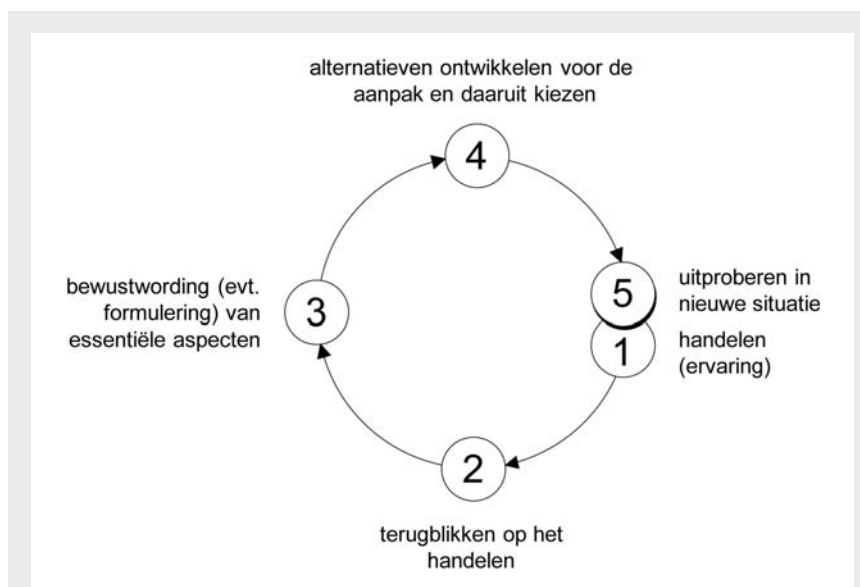
Het vermogen tot reflectie is ook essentieel voor het zelfstandig verder leren in het beroep (Beijaard, Korthagen & Verloop, 2007). Van Woerkom (2003) toonde aan dat het kenmerkend is voor goede professionals dat ze bewust en systematisch leren van hun ervaringen.

Hier was in Nederland nog weinig aandacht voor toen ik dertig jaar geleden mijn proefschrift over reflectie schreef (Korthagen, 1982). Reflecteren over jezelf en je eigen handelen en over het daaraan ten grondslag liggende denken, voelen en willen, vond men toen al gauw te therapeutisch klinken, een kritiek die ik trouwens nog lange tijd daarna ben tegengekomen. Toch werd het begrip reflectie in de afgelopen decennia internationaal een sleutelbegrip in de lerarenopleiding.

Studenten worden soms allergisch voor het woord 'reflecteren'. Naar mijn idee is de ongemakkelijke waarheid dat ze allergisch worden gemaakt ...

Nu kunnen opleiders reflectie wel heel belangrijk vinden, maar dat wil nog niet zeggen dat dit ook voor hun studenten geldt. Ook dat is een ongemakkelijke waarheid, want er gaat op dit vlak veel mis, en ook echt grondig mis. Zo bestond er enige tijd zelfs een Facebook-pagina, getiteld "Wij haten reflecties volgens Korthagen". Als je op deze site de klachten leest van studenten, draait dat meestal om één ding. Zij *moeten* reflecteren, of ze nu iets hebben dat hen bezighoudt of niet, en het *moet* volgens de vijf stappen van het model (zie fig. 2).

Mijn uitgangspunt is dat het weinig zin heeft om mensen te dwingen tot reflectie of tot het volgen van een fasenmodel voor reflectie als ze daar zelf het voordeel niet van inzien. Het reflectiemodel wordt helaas vaak als theoretisch model geïntroduceerd, waarna de student het moet gaan toepassen. Daar horen opdrachten bij om stageverslagen in te leveren die gebaseerd zijn op het reflectiemodel. We hebben al eerder gezien dat een dergelijke aanpak al gauw een kloof creëert tussen theorie en praktijk, en weerstand oproept. Studenten worden soms allergisch voor het woord 'reflecteren'. Naar mijn idee is de onge-



Figuur 2: Het reflectiemodel uit 1982

makkelijke waarheid dat ze allergisch worden gemaakt ...

Wat beter werkt, is bij de praktijk en de daarin ontstane behoeften en concerns van de studenten aansluiten, en hen laten ervaren dat systematiek aanbrengen in de eigen manier van reflecteren echt iets oplevert. Als de opleider er niet in slaagt om *die* ervaring bij de studenten te creëren, dan kan het model beter nog even in de kast blijven liggen. Ik zou lerarenopleiders dan ook willen oproepen het reflectiemodel niet klakkeloos te introduceren, maar ook kritisch stil te staan bij de opleidingsdidactiek die zij daarbij kiezen en kennis te nemen van wat daarover geschreven is (zie bijv. Korthagen e.a., 2001, p. 208-221).

Kernreflectie

Het reflectieconcept heeft sinds de jaren '80 ook een belangrijke ontwikkeling doorgemaakt (zie voor een overzicht Korthagen & Vasalos, 2010). Twee belangrijke nieuwe inzichten vat ik kort samen.

Het eerste inzicht is dat er een neiging is - zowel bij studenten als bij hun opleiders - om bij reflectie te focussen op *problemen* die zich voordeden in de klas, dus op negatieve ervaringen. We weten tegenwoordig dat reflectie op *positieve ervaringen* vaak veel effectiever is voor ontwikkeling. Daarover zijn gegevens beschikbaar vanuit een nieuwe stroming in de psychologie, de *positieve psychologie*.

Empirisch is vastgesteld dat het voor ontwikkeling nodig is dat een persoon minstens circa drie keer zoveel positieve als negatieve ervaringen heeft; dat heet de *Losada-ratio* (Fredrickson & Losada, 2005). In de positieve psychologie wordt dan ook gesteld dat de traditionele psychologie te eenzijdig gericht was op trauma's, deficiënties en afwijkingen. In de positieve psychologie wordt veel onderzoek gedaan naar de rol van *positieve* ervaringen en hoe

die bij mensen ontstaan door het gebruiken van hun persoonlijke kwaliteiten (bijvoorbeeld moed, optimisme, nieuwsgierigheid, creativiteit, betrokkenheid). Ik spreek - in navolging van Ofman - over *kernkwaliteiten*. De positieve psychologie heeft aangetoond dat zulke kwaliteiten, indien zij aangesproken en ondersteund worden, mensen helpen om problemen te overwinnen. Ze maken mensen ook creatiever en effectiever. Kernkwaliteiten worden daarom *het psychologisch kapitaal* van mensen genoemd (Luthans, Youssef & Avolio, 2007). Het is dus belangrijk om voort te bouwen op kernkwaliteiten en op positieve ervaringen. Dat is het uitgangspunt van het *broaden-and-build model* van Fredrickson (2002).

De positieve psychologie heeft de laatste jaren een grote invloed gehad in het bedrijfsleven, de therapiewereld en de welzijnssector, waar 'krachtgericht werken' een sleutelbegrip is geworden. Het is opvallend dat het onderwijs hier nog wat op achterloopt. Daar wordt het rode potlood toch nog steeds gemakkelijker gehanteerd dan het groene; en er heerst vaak een cultuur waarin er een sterk focus ligt op problemen en op probleemleerlingen. Aan de andere kant zijn gelukkig steeds meer scholen doordrongen van het feit dat voortbouwen op de kwaliteiten en talenten van leerlingen veel meer oplevert dan een focus op tekortkomingen en dat dit uiteindelijk ook een betere basis biedt voor *cognitieve* ontwikkeling. Kortom, het is bij reflectie door leraren effectiever om niet zozeer op *problemen* te focussen, maar veel meer op *succeservaringen* en op de *kernkwaliteiten*. Dat is een belangrijk kenmerk van *kernreflectie*. We noemen coaching op basis van kernreflectie dan ook *krachtgerichte coaching*.

Er is nog een tweede inzicht van belang: veel professionals hebben de neiging in hun reflectie wat oppervlakkig te blijven. Ze hebben vaak weinig tijd voor reflectie, en richten zich vooral op *wat werkt en wat niet*, en dus op de vraag wat ze het best kunnen *doen* (Schön, 1987). Dat heet *gedragsgerichte reflectie*. Ik geef een voorbeeld uit het onderzoek van Hoekstra (2007). Een docente, Nicole, is enthousiast over de

invoering van het studiehuis en wil graag het actief en zelfstandig leren van haar leerlingen bevorderen. Ze stapt daarom af van frontaal lesgeven. De leerlingen zijn hier echter niet aangewend en als ze tijdens één van Nicole's lessen in groepjes iets moeten uitzoeken, worden ze daar onzeker van. Nicole denkt "dit gaat niet goed" en stapt weer over op frontaal lesgeven. Dit is een voorbeeld van een reflectie die vooral *gedragsgericht* is.

Uit onderzoek blijkt gedragsgerichte reflectie op de lange termijn veel minder bij te dragen aan professionele ontwikkeling dan reflectie die gericht is op het vinden van de diepere betekenis in een situatie. Nicole zou bijvoorbeeld dieper kunnen nadenken over de onzekerheid



Figuur 3: Het ui-model (naar Korthagen, 2001)

van de leerlingen en over hoe zij hen daarbij kan ondersteunen. Dat heet *betekenisgerichte reflectie* (Hoekstra, 2007).

Om meer diepgang in de reflectie te krijgen, biedt mijn reflectiemodel uit 1982 niet zoveel houvast. Het is een model dat *fasen* in de reflectie beschrijft en het zegt weinig over de *inhoud* en *aard* van de reflectie. Daarom is dit fasenmodel aangevuld met een model waarin *niveaus (lagen) in de reflectie* onderscheiden worden (Korthagen, 2001, zie figuur 3). Het laatste model is in het afgelopen decennium bekend geworden onder de naam 'het ui-model'.

Een belangrijk uitgangspunt is dat alle lagen eigenlijk altijd een rol spelen in elk leerproces, of je je daar nu bewust van bent of niet. Als het leerproces op een bepaalde laag stopt, helpt het om bewust te reflecteren op de lagen daaronder. Als ook de diepere lagen van het ui-model aandacht krijgen bij de reflectie, spreken we over *kernreflectie*.

Nicole's reflectie was aanvankelijk vooral gericht op de buitenste laag: wat gebeurt er in de *omgeving*, in dit geval haar klas. Dat leidde tot een bepaald type *gedrag* (de tweede laag), namelijk terugvallen op frontaal lesgeven. Omdat Nicole wel gemotiveerd was om haar ideaal van actief en zelfstandig lerende leerlingen te realiseren, liet zij zich later coachen en daarbij werd door haar coach gebruik gemaakt van kernreflectie. Dat leidde tot een fundamentele doorbraak in haar professionele ontwikkeling. We hebben het coachingsproces - zeven sessies van een uur - gedetailleerd bestudeerd en daarover gepubliceerd (Hoekstra & Korthagen, 2011). Nu volgen een paar voorbeelden uit de coaching van Nicole die illustreren hoe kernreflectie kan werken.

De start van het coachingsproces lag *niet* bij het analyseren van het probleem en de vraag 'wat te doen' (de buitenste lagen), wat vaak alleen maar tot gedragsgerichte reflectie leidt. De coach wilde gebruik maken van de kracht van Nicole en begon daarom aan de binnenkant van de ui. De coach vroeg dus eerst door op het ideaal van Nicole (de laag van *betrokkenheid*). Dat was dat haar leerlingen zelfontdekkend zouden leren. De coach hielp Nicole om zich bewust te worden van haar *kernkwaliteiten* die daarmee verbonden waren, zoals enthousiasme en doelgerichtheid, en van de daarmee corresponderende rolopvatting (haar professionele *identiteit*). Dat alles maakte duidelijk dat er een krachtig potentieel aanwezig was in Nicole. Maar ook werd duidelijk dat als de leerlingen onzeker werden, Nicole meteen dacht dat het niet goed ging. Als reactie viel ze dan weer terug op frontaal lesgeven (*gedrag*). Na zo'n les was ze teleurgesteld en ging ze vooral focussen op wat er allemaal niet goed gegaan was in plaats van op succesmomenten. Ze had dan de neiging te concluderen dat het ideaal van zelfstandig leren te hoog gegrepen was voor haar leerlingen. De coach hielp Nicole om zich te realiseren dat er dus een blokkade zat op de laag van : het leerproces van Nicole stopte door de belemmerende overtuiging 'het is niet goed als mijn leerlingen onzeker worden'. Door de coaching werd Nicole zich er van bewust dat ze door die overtuiging haar eigen ideaal belemmerde. Ze leerde ook om zich *tijdens de les* meer bewust te zijn van haar belemmerende overtuiging en van haar reflex om weer frontaal te gaan lesgeven. Ze leerde

om meer afgestemd te blijven op haar ideaal en haar kernkwaliteiten. Uiteindelijk trad een verandering op alle lagen: Nicole's ideaal (*betrokkenheid*) werd nu dat leerlingen zouden leren om te gaan met hun eigen onzekerheid bij zelfstandig leren. Op *identiteitsniveau* formuleerde ze helderder de professionele rol die zij daarbij voor zichzelf zag. Er was sprake van een verschuiving in haar beroepsidentiteit van een lerares die onzekerheden bij leerlingen moet wegnemen naar een lerares die leerlingen helpt *om met hun onzekerheden om te gaan*. In concrete klassensituaties kwamen haar eigen daarmee in overeenstemming en ontwikkelde ze de *vaardigheden* en het *gedrag* om haar leerlingen te ondersteunen (*omgeving*).

Het leerproces van Nicole is een voorbeeld van leren op alle ui-lagen. Dat heet *multi-level learning*.

In mijn afscheidsrede (Korthagen, 2011) zijn de verschillende onderzoeken besproken die er de afgelopen tien jaar rond kernreflectie zijn gedaan, bijvoorbeeld naar het leerproces van Nicole, en onderzoeken bij leerlingen en universitaire studenten. Deze studies laten diepgaande en duurzame effecten van kernreflectie zien. Ze verhelderen ook dat de sleutel ligt in meer bewustwording bij mensen van hun eigen kwaliteiten en idealen, dus van hun psychologisch kapitaal, in combinatie met het aanpakken van belemmerende . Daardoor blijkt het handelen veel effectiever te worden.

3D-leren

Op basis van de onderzoeken die gedaan zijn kunnen we concluderen dat kernreflectie leidt tot een vorm van leren die *diepgaand* en *duurzaam* is en die *doorwerkt in gedrag*. Ik noem dat *3D-leren*. Voor 3D-leren is het van fundamenteel belang dat de reflectie van leraren verder gaat dan de buitenste ui-lagen en dat ook de lagen van identiteit en betrokkenheid aandacht krijgen. Dan ontstaat een *leerproces van binnenuit*, dat wil zeggen voortbouwend op het reeds aanwezige potentieel van de deelnemers. Deze visie op leren is uitgewerkt in twee boeken (Korthagen & Lagerwerf, 2011 en Evelein & Korthagen, 2011).

Mijn betoog maakt ook duidelijk waar een zwakte ligt van competentiegericht opleiden, een benadering waarvan inmiddels duidelijk is geworden dat die lang niet altijd tot succes leidt (Seezink, 2009). De theorie van multi-level learning verklaart dat. Competenties hebben meestal vooral betrekking op de buitenste lagen van het ui-model. Die zijn erg belangrijk. Maar pas als ze verbonden raken met de andere lagen, krijg je *diepgaand* leren dat *duurzaam* *doorwerkt* in gedrag. En dat gebeurt lang niet altijd. Zo toonde Teune (2004) aan dat er bij aanstaande leraren die opgeleid werden in een instituut waar de nadruk lag op competenties, weinig doorwerking plaatsvond naar de laag van overtuigingen. Er is dus méér nodig dan alleen een focus op competenties (vgl. Korthagen, 2004). Ik pleit daarom voor *competentieontwikkeling van binnenuit*, dat wil zeggen met aandacht voor, of zelfs vertrekkend vanuit de binnenste lagen van de ui. Dat betekent dat opleiders van studenten vragen om te reflecteren op hun idealen en

op hun professionele identiteit en op de vraag hoe zij hun onderwijsgedrag daarmee in overeenstemming brengen. Dan kan ook meer aandacht uitgaan naar de vraag hoe iemands kernkwaliteiten benut kunnen worden voor competentieontwikkeling. Een competentie als het coachen van leerlingen krijgt bijvoorbeeld een heel andere kleur als die bewust verbonden is met kernkwaliteiten als betrokkenheid, zorg voor de leerling, doelgerichtheid, enzovoorts. Goed onderwijs geven kan daarom ook niet in competentie-lijstjes gevangen worden. Hoe preciezer je die probeert te maken, hoe verder je afraakt van de essentie van het leraarschap, met het risico van *deprofessionalisering* (Korthagen, 2004): er ontstaat een versmald en vereenvoudigd beeld van wat het leraarschap inhoudt en studenten gaan met het oog op hun beoordeling al gauw denken in termen van het afvinken van de vaardigheden, zodat zelfverantwoordelijk professioneel leren wordt belemmerd. Daarom is het vruchtbaarder om competentieontwikkeling te plaatsen in een perspectief waarbinnen de individuele, persoonlijke ontwikkeling van de leraar (en van de leerling!) centraal staat.

Gelukkig zijn er veel lerarenopleidingen die nu op dat spoor zitten. In dergelijke opleidingen gebruiken studenten dan vaak het ui-model als basis voor hun portfolio. Dat stimuleert hen tot multi-level learning, waarbij competenties verbonden raken met alle uilagen. Zo kan een opleiding erin slagen leerresultaten te bereiken die diepgaand en duurzaam zijn en die doorwerken in gedrag (de drie D's).

De 3D-visie opent prachtige mogelijkheden voor de opleiding om leerprocessen van studenten te verdiepen en nog veel meer hun kracht aan te boren. De voor sommigen ongemakkelijke waarheid is echter dat krachtgericht coachen vraagt om een behoorlijk nieuw begrippenkader rond reflectie. En ook al verdiep je je als opleider in dat kader, je zet dit niet zomaar om in effectief handelen. Sterker nog, je gaat met kernreflectie wel de diepte in met studenten en dan past geen amateurisme. Hoewel het ook weer niet heel ingewikkeld is om diepgaande en duurzame resultaten te bereiken die doorwerken in handelen van studenten, vraagt het wel om het als opleider aanleren van nieuwe coachingsvaardigheden, met andere woorden om de eigen professionalisering.

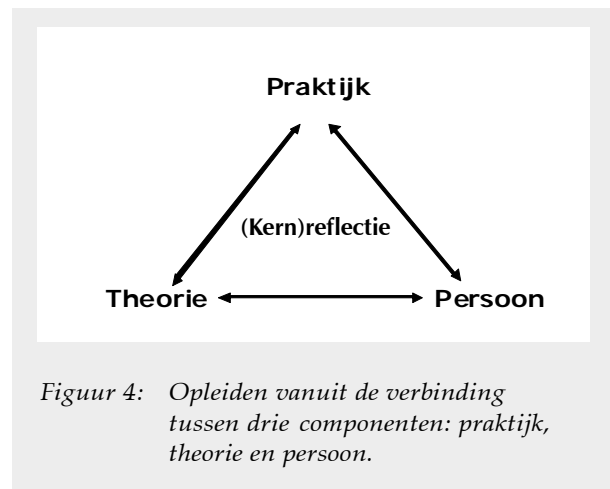
Het lijkt een aantrekkelijke gedachte om evidence-based theorieën in de hoofden van leraren te krijgen, maar er is veel evidence dat dit niet werkt.

Samenvatting en implicaties voor innovaties in het onderwijs

Samenvattend: het gaat bij effectief opleiden of coachen niet alleen om het verbinden van theorie en praktijk. Het is essentieel *de verbinding met de persoon* te zoeken en die persoon tot diepgaande reflectie te stimuleren, waarbij de eigen praktijk en de theorie beide een plek kunnen krijgen (figuur 4).

Daarbij moeten we ons realiseren dat:

- in de persoon de dimensies van denken, voelen en willen sterk verweven zijn;
- leerprocessen zich altijd tegelijkertijd op verschillende lagen in het ui-model afspelen;
- veel innerlijke processen die het handelen bepalen, zich *onbewust* voltrekken.



Dit klinkt nogal complex, en inderdaad, de processen die zich in de onderwijspraktijk afspelen zijn nu eenmaal complex en dynamisch (Martens, 2010). Ze zijn *meerdimensionaal, meerlagig en spelen zich vaak onbewust af*. Als we dat als uitgangspunt aanvaarden, dan blijkt het vervolgens heel goed mogelijk daar op een weloverwogen manier op in te spelen, en zo een belangrijke bijdrage te leveren aan de onderwijspraktijk. Deze inzichten zijn juist daarom van belang omdat zich een maatschappijbrede tendens lijkt af te tekenen naar 'rationalisering' van allerlei processen, inclusief leerprocessen. Hier speelt de illusie van beheersbaarheid een rol, die we ook zien bij het competentiedenken. Peters en Pouw (2004) laten zien hoe deze illusie in allerlei sectoren van onze maatschappij leidt tot kwaliteitsverlies. De bovenstaande analyse laat in ieder geval voor het gebied van onderwijs en opleiding zien waarom een puur rationele insteek niet werkt. De meeste van de geschetste inzichten kunnen overigens gemakkelijk vertaald worden naar andere sectoren van de maatschappij.

Dit alles leidt dan ook tot een fundamenteel andere kijk op innovatieprocessen in het onderwijs. Onderwijsinnovatie is lange tijd een problematisch gebied geweest, met weinig blijvende succeservaringen. Dat kunnen we voor een groot deel verklaren doordat veelal gepoogd wordt vanuit de theorie de onderwijspraktijk te beïnvloeden, waarbij de persoon van de leraar te weinig aandacht krijgt. Het lijkt een aantrekkelijke gedachte om *evidence-based* theorieën in de hoofden van leraren te krijgen, maar er is - zoals uiteengezet - veel *evidence* dat dit niet werkt (vgl. Martens, 2010).

Onderwijskundigen en onderwijsvernieuwers hebben dus een meer realistische visie nodig, wat inhoudt dat de praktijk op een school veel meer het uitgangspunt wordt voor schoolontwikkeling en vooral ook de mensen die daar werken. Hoe denken zij, wat voelen zij en wat willen zij, dus waar liggen hun idealen, wat is hun diepste inspiratiebron? En dus ook: waar ligt hun

potentieel? Hoe kan wetenschappelijke kennis daarmee verbonden worden?

Dit noem ik *realistisch innoveren*. Daarbij gaan we uit van de reële onderwijspraktijk en van wat er bij leerlingen, leraren en schoolleiders in die praktijk leeft. Het zou fantastisch zijn als onderwijskundigen vaker met praktijkmensen op scholen of lerarenopleidingen aan de slag zouden gaan, en hun werk zouden doen binnen de meerlagigheid en multidimensionaliteit van de onderwijspraktijk.

Zo'n aanpak hebben we in de afgelopen tien jaar gerealiseerd in projecten onder de naam 'Kwaliteit van binnenuit' (Korthagen & Lagerwerf, 2011; Korthagen & Vasalos, 2007). Dit deden we samen met instellingen als Q*Primair en ISIS/Q5, door de overheid gesubsidieerde instellingen die tot taak hadden kwaliteitsverbetering in het basis- en voortgezet onderwijs te bevorderen. In die projecten gebruikten we kernreflectie als onderlegger voor een *leerproces van binnenuit*, dus aansluitend bij de idealen en kwaliteiten die reeds bij leraren aanwezig waren, maar die vaak geblokkeerd waren door allerlei interne belemmeringen in de leraren. Door het aanpakken van die belemmeringen en het vrijmaken van het sluimerend potentieel ontstond veel 'flow' in de scholen waar wij mee werkten.

Alle lagen spelen altijd een rol in elk leerproces, of je je daar nu bewust van bent of niet.

We konden aantonen dat er echt sprake was van leren op meerdere lagen in het ui-model, dus van multi-level learning. En er waren aantoonbare positieve veranderingen in opvattingen en onderwijsgedrag van leraren, zo blijkt uit het onderzoek van Attema-Noordewier e.a. (2011). De betrokken leraren rapporteerden ook verschillende leeropbrengsten bij leerlingen, variërend van meer motivatie en zelfsturing tot betere leerresultaten bij rekenen. Deze opbrengsten bleken ook op langere termijn stabiel.

Dit betekent nogal wat, zeker in het licht van mijn inleiding over de kloof tussen theorie en praktijk. Het is dus wel degelijk mogelijk om die kloof te overbruggen. Dat vraagt om een fundamentele blikwisseling bij wetenschappers, trainers en coaches, een blikwisseling waarin de *persoon van de leraar* centraal komt te staan en waarbij die leraar geholpen wordt om eigen idealen en kwaliteiten aan te boren en belemmeringen rond dat potentieel aan te pakken. En het vraagt om een andere, minder op beheersing gerichte benadering van beleidsmakers.

De opleiding van opleiders en coaches

De geschetste visie heeft uiteraard ook consequenties voor de initiële opleiding van leraren. In het licht van de bovenstaande analyse is de huidige trend naar 'opleiden in de school' van groot belang. Echter, een verandering in de structuur van de opleiding is op zichzelf nog niet genoeg. Zo'n visie op opleiden vraagt in de meeste gevallen om competentieontwikkeling bij opleiders, zowel instituutopleiders als

schoolopleiders.

Hier ligt dus een uitdaging voor de verdere professionalisering van opleiders en coaches, want het werken vanuit de geschetste visie is vakwerk. En laten we eerlijk zijn, voor dat vakwerk zijn veel opleiders en coaches zelf nooit opgeleid. Het beroep van lerarenopleider is langzamerhand nog het enige beroep in het onderwijs waar geen formele opleiding voor bestaat. In de afgelopen dertig jaar zijn er op dit gebied wel verschillende initiatieven geweest, maar pas dit jaar is er officieel een *opleiding voor lerarenopleiders op nationaal niveau* gestart. Deze door de Vrije Universiteit verzorgde opleiding is gekoppeld aan de registratieprocedure voor lerarenopleiders van de Vereniging voor Lerarenopleiders in Nederland (de VELON). De opleiding is gebaseerd op een - in samenwerking met de beroepsgroep ontwikkelde - kennisbasis van lerarenopleiders (zie www.kennisbasislerarenopleiders.nl). Dit initiatief heeft daarmee internationale betekenis, want in de hele wereld is lange tijd het belang over het hoofd gezien van een goed onderbouwde opleiding van lerarenopleiders, zowel opleiders op het instituut als op school. De grote uitdaging in de opleiding voor opleiders zal zijn om de boven beschreven principes handen en voeten te geven. En dat kan niet door ze alleen maar als theorie over te dragen. Dat werkt dus niet. Opleiders van opleiders zullen zelf een rolvoorbeeld moeten zijn van realistisch opleiden (het *congruentieprincipe*, Korthagen, 1998, p. 33).

Slot

Het moge duidelijk zijn dat ik wel afscheid neem als hoogleraar aan de Universiteit Utrecht, maar dat er volgens mij nog genoeg werk aan de winkel is. Ik hoop dan ook nog een flink aantal jaren te kunnen doorgaan als onderzoeker aan de Vrije Universiteit en als onderwijsontwikkelaar en trainer!

- Zie www.korthagen.nl voor de volledige afscheidsrede en meer achtergrondartikelen.

- Dank van de auteur gaat uit naar Bram Lagerwerf, Mieke Lunenburg, Ellen Nuyten, Heleen Wientjes en de redactie van het Tijdschrift voor Lerarenopleiders voor hun feedback op een concept van dit artikel.

LITERATUUR

- Attema-Noordewier, S., Korthagen, F., & Zwart, R. (2011). Promoting quality from within: A new perspective on professional development in schools. In M. Kooy & K. van Veen (Eds.), *Teacher learning that matters: International perspectives* (pp. 115-142). New York: Routledge.
- Beijaard, D., Korthagen, F., & Verloop, N. (2007). Understanding how teachers learn as a prerequisite for promoting teacher learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(2), 105-108.
- Broekkamp, H., & Van Hout-Wolters, B. (2006). *De kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk*. Amsterdam: Vossiuspers/UvA.
- Brouwer, N., & Korthagen, F. (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, 42(1), 153-224.

- Clark, C. M., & Yinger, R. J. (1979). Teachers' thinking. In P.L. Peterson & H.J. Walberg (Eds.), *Research on teaching: Concepts, findings and implications* (pp. 231-263). Berkeley CA: McCutchan.
- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. M. (Eds.) (2005). *Studying teacher education: The report of the Panel on Research and Teacher Education*. Washington, DC: AERA/Mahwah: Erlbaum.
- Dolk, M. (1997). *Onmiddellijk onderwijsgedrag: Over denken en handelen van leraren in onmiddellijke onderwijssituaties*. Proefschrift. Utrecht: WCC.
- Epstein, S. (1990). Cognitive-experiential self-theory. In L.A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality, theory and research* (pp. 165-192). New York: The Guilford Press.
- Eraut, M. (1995). Schön shock: A case for reframing reflection-in-action? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(1), 9-22.
- Evelein, F. G. (2005). *Psychologische basisbehoeften van docenten in opleiding*. Proefschrift. Utrecht: IVLOS.
- Evelein, F., & Korthagen, F. (2011). *Werken vanuit je kern: Professionele ontwikkeling vanuit kwaliteiten, flow en inspiratie*. Amsterdam: Boom/Nelissen.
- Fredrickson, B. L. (2002). Positive emotions. In C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 120-134). Oxford: Oxford University Press.
- Fredrickson, B. L., & Losada, M. F. (2005). Positive affect and the complex dynamics of human flourishing. *American Psychologist*, 60(7), 678-686.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- Hoekstra, A. (2007). *Experienced teachers' informal learning in the workplace*. Proefschrift. Utrecht: IVLOS, Universiteit Utrecht.
- Hoekstra, A., & Korthagen, F. A. J. (2011). Teacher learning in a context of educational change: Informal learning versus systematic support. *Journal of Teacher Education*, 62(1), 76-92.
- Illeris, K. (2007). *How we learn: Learning and non-learning in school and beyond*. London: Routledge.
- Immordano-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain and Education*, 1, 3-10.
- Kessels, J. P. A. M., & Korthagen, F. A. J. (1996). The relationship between theory and practice: Back to the classics. *Educational Researcher*, 25(3), 17-22.
- Korthagen, F. A. J. (1982). *Leren reflecteren als basis van de lerarenopleiding*. Proefschrift. 's-Gravenhage: Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs.
- Korthagen, F. A. J. (1998). *Leraren leren leren: Realistisch opleidingsonderwijs, geïnspireerd door Ph. A. Kohnstamm*. Oratie. Amsterdam: Vossiuspers AUP.
- Korthagen, F. (2001). *Waar doen we het voor? Op zoek naar de essentie van goed leraarschap*. Oratie. Utrecht: WCC.
- Korthagen, F. A. J. (2004). Zin en onzin van competentiegericht opleiden. *VELON-Tijdschrift*, 25(1), 13-23.
- Korthagen, F. A. J. (2011). *Ik heb er veel van geleerd!* Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F., & Lagerwerf, B. (2011). *Leren van binnenuit: Kwaliteit en inspiratie in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2007). Kwaliteit van binnenuit als sleutel voor professionele ontwikkeling. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 28(1), 17-23.
- Korthagen, F. A. J., & Vasalos, A. (2010). Going to the core: Deepening reflection by connecting the person to the profession. In N. Lyons (Ed.), *Handbook of reflection and reflective Inquiry* (pp. 529-552). New York: Springer.
- Koster, B. (2002). *Lerarenopleiders onder de loep*. Proefschrift. Utrecht: IVLOS, Universiteit Utrecht.
- Loughran, J. J., Hamilton, M. L., Kubler LaBoskey, V., & Russell, T. (Eds.) (2004). *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp.421-449). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Lunenberg, M. L., & Korthagen, F. A. J. (2004). Lerarenopleidingen, lerarenopleiders en self-study research. *VELON-Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25(3), 29-35.
- Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2009). Ervaring, theorie en praktische wijsheid in de professionele ontwikkeling van leraren. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 30(2), 16-21.
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Martens, R. L. (2010). *Zin in onderzoek: Docentprofessionalisering*. Oratie. Ruud de Moor Centrum/Open Universiteit.
- Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Peters, J., & Pouw, J. (2004). *Intensieve menshouderij: Hoe kwaliteit oplost in rationaliteit*. Schiedam: Scriptum.
- Samson, L., & Luijten, R. (1996). *Wie gaat er in het onderwijs werken?* Leiden: Research voor Beleid.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Seezink, A. (2009). *Continuing teacher development for competence-based teaching*. Proefschrift. Tilburg: Universiteit van Tilburg.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15, 327-358.
- Teune, P. (2004). *Op weg naar competentiegericht opleiden*. Proefschrift. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren: Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Leiden: ICLON/Expertisecentrum Leren van Docenten.
- Van Woerkom, M. (2003). *Critical reflection at work: Bridging individual and organizational learning*. Proefschrift. Enschede: Twente University.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68, 130-178.
- Zeichner, K., & Tabachnik, B. R. (1981). Are the effects of university teacher education washed out by school experiences? *Journal of Teacher Education*, 32, 7-11.