

### Hoofdstuk 3: F.A.J. Korthagen, Persoonsvorming en beroepsvorming

(In: Muynck, A. de & Vos, P.H. (2006), *Leren voor het leven*. Amsterdam: Buijten & Schipperheijn.)

#### 1. Inleiding

##### *Integratie*

In deze bijdrage zal ik ingaan op de verhouding tussen persoonsvorming en beroepsvorming. Daarbij zal ik een aantal verschillende denkbeelden en visies over het beroep van leraar integreren. Mogelijk dat de hieronder geschetste gedachtegang ook toe te passen is op andere beroepsopleidingen. Waarschijnlijk zal dat vooral het geval zijn in opleidingen voor beroepen waarin met mensen gewerkt wordt.

##### *Kwaliteiten van leraren*

Ter inleiding vermeld ik een oefening die ik regelmatig met leraren doe. Wat in deze oefening naar voren komt, geeft aan wat de kern van mijn betoog is. Stel dat ik u de vraag voorleg om terug te denken aan een heel goede docent, die u zelf hebt meegemaakt en die volgens u een grote invloed had op uw persoonlijke vorming. Dat kan iemand zijn geweest uit het basisonderwijs, uit het voortgezet onderwijs, misschien uit uw HBO- of Universitaire opleiding. Er zal blijken dat bijna alles wat u aan herinneringen noemt, aangeduid kan worden als 'persoonlijke kwaliteiten van mensen'. Het gaat bijvoorbeeld om betrokkenheid, echtheid, gedrevenheid, bevlogenheid, passie voor het vak, relativiseringsvermogen, humor, enthousiasme, gerichtheid op de ontwikkeling van de lerende, integriteit, dat zijn heel persoonlijke kwaliteiten van mensen. Deze kwaliteiten liggen eigenlijk op het grensvlak van de persoon en het beroep. Ik spreek in dit verband over *kernkwaliteiten*, in navolging van Ofman (1992). Kernkwaliteiten raken ook aan deugden. Betrokkenheid, echtheid, gedrevenheid, bevlogenheid, het zijn alle deugden die door alle culturen heen gewaardeerd worden in menszijn (Peterson & Seligman, 2003).

##### *Kernkwaliteiten en competenties*

Ofman heeft benadrukt dat er twee belangrijke verschillen zijn tussen kernkwaliteiten en competenties. De eerste is, dat je competenties vaak kunt opdelen in deelcompetenties, bijvoorbeeld als het zou gaan om 'brede kennis' die een leraar heeft. Er kan dan gezegd worden: kennis van dit gebied is nodig, van andere gebieden en in al die gebieden zijn weer subgebieden te onderscheiden. Deze kennis kan gepreciseerd worden en opgedeeld in onderdelen. Dit zelfde kan bij een andere competentie van een leraar gezegd worden, orde houden in de klas. Daarvoor moet je duidelijk zijn, daarvoor moet je echt contact kunnen maken met kinderen, structuur in je lessen kunnen aanbieden. 'Orde houden' kun je dus opsplitsen. Kernkwaliteiten zoals zojuist genoemd kun je echter niet opsplitsen in deelkwaliteiten. Bij betrokkenheid of echtheid kan niet gezegd worden: als je wilt weten wat het is, tel dan die en die vaardigheid bij elkaar op en bij elkaar maken ze een bepaalde kernkwaliteit. Dat kan niet. Kernkwaliteiten zijn holistische concepten, die je niet verder op kunt delen. Het tweede verschil met competenties is misschien nog interessanter. Competenties kun je aanleren van buitenaf. Iemand kan jou die competenties helpen eigen te maken. Bij kernkwaliteiten kan dat niet. Die heb je al in je. Sterker nog, eigenlijk heeft ieder mens alle kernkwaliteiten in zich, hoewel ze niet altijd evenzeer ontwikkeld zijn. Iedereen heeft het vermogen tot betrokkenheid, tot gedrevenheid, tot humor, tot enthousiasme, tot integriteit. Iedereen heeft deze vermogens in zich, en in de beste momenten in het leven komen die ook naar voren.

##### *Inhoud van dit hoofdstuk*

Hoe verhouden zich deze kwaliteiten nu tot concreet gedrag? In deze bijdrage presenteer ik een model waarmee een antwoord op deze vraag gegeven kan worden. Vervolgens zal ik stilstaan bij de vraag hoe we mensen kunnen helpen een goede leraar te worden. Het geïntroduceerde model gebruik ik om geschikte opleidingsdidactische interventies te

bespreken. Daarna bespreek ik implicaties voor de beoordeling van (aanstaande) leraren en implicaties voor de relatie leraar-leerling. Ten slotte trek ik nog enkele conclusies.

## 2. Het ui-model

### *Verschuivingen in opvattingen over de leraar*

De manier waarop in de geschiedenis tegen het beroep van leraar is aangekeken laat belangrijke verschuivingen zien. Dan weer ligt het accent op kennis, dan weer op de persoon van de leraar, dan weer op gedrag, en momenteel gaat de aandacht sterk uit naar competenties. De verschillende aspecten die aandacht krijgen laten zich samenvatten door middel van het zogenaamde *ui-model* (Korthagen & Vasalos, 2005), dat in figuur 1 is weergegeven. Dit model is een bewerking van een model dat in de literatuur bekend staat als het model van Bateson (zie bijv. Jelsma & Le Clerq, 1998). Het model maakt duidelijk dat er verschillende *lagen* zijn (of *niveaus*, ik zal die woorden door elkaar gebruiken) die een rol kunnen spelen in het functioneren van leraren. De buitenste lagen (omgeving en gedrag) zijn voor anderen waarneembaar, de lagen die meer naar binnen liggen, raken meer de kern van de persoon.

De gedachte achter het model is dat de meer naar binnen gelegen lagen het functioneren in de meer naar buiten gelegen lagen bepalen, maar ook dat er een omgekeerde invloed is (van buiten naar binnen).



Figuur 1: Het ui-model © Korthagen & Vasalos

### *Lagen*

Het meest buiten is het niveau van de omgeving (de klas, de leerlingen, de school). Binnen de persoonlijkheid liggen allereerst de niveaus van gedrag en bekwaamheden (tot dat laatste niveau behoort ook kennis, waaronder vakkennis). Nog meer naar binnen ligt het niveau van overtuigingen. En dan komen we bij het niveau van iemands zelfbeeld en persoonlijke visie op de eigen (beroeps)identiteit (identiteitsniveau). Ten slotte komen we bij wat Dilts (1990) het

*spiritualiteitsniveau* noemt, waarvoor ik in het ui-model de term *niveau van betrokkenheid* heb gekozen. We zouden het ook het niveau van *zingeving* kunnen noemen, omdat het volgens verschillende auteurs op dit niveau gaat om zeer persoonlijke vragen zoals “waartoe” men zijn of haar werk wil doen, of nog verder gaand, wat men als zijn of haar roeping in de wereld ziet. Hier draait het dus om de vraag wat ons ten diepste beweegt om te doen wat we doen. Dit wordt wel een transpersoonlijk niveau genoemd (Boucouvalas, 1980), omdat het hier gaat om bewustwording van de betekenis van het eigen bestaan in het grotere geheel van de wereld en van de rol die men voor zichzelf ziet in relatie tot de medemens. Kortom, het gaat om betekenisverlening aan het eigen bestaan in relatie tot een groter geheel. De centrale vraag op dit niveau is “waartoe ben ik?”, oftewel waar komt mijn persoonlijke inspiratie uit voort? Het woord “inspiratie” heeft dezelfde Latijnse herkomst als het woord “spiritueel”. Hier kan het dus gaan om de religieuze ervaring, de verbinding met God. In ieder geval gaat het om diepe persoonlijke waarden die de persoon beschouwt als onverbrekelijk verbonden met zijn of haar bestaan. Veel mensen zijn zich niet altijd zo bewust van dit niveau bij zichzelf. Soms echter kan het plotseling alle aandacht opeisen, bijvoorbeeld als men vastloopt in het leven of geconfronteerd wordt met het verlies van een dierbare.

De verschillende lagen kunnen opgevat worden als verschillende perspectieven van waaruit we naar het functioneren van leraren kunnen kijken. Vanuit elk perspectief wordt een ander type antwoord gegeven op de vraag naar de essentie van goed leraarschap. Daarbij kunnen verschillende perspectieven naast elkaar gebruikt worden.

De meeste kenmerken van leraren die wij formuleren, zijn gebaseerd op de waarneming van *gedrag*. Meestal kunnen we slechts vermoedens formuleren over de meer naar binnen gelegen lagen, tenzij iemand daar expliciet over spreekt. Die lagen zijn namelijk niet rechtstreeks observeerbaar. Ze kunnen natuurlijk wel in een gesprek met zo'n leraar door hem of haar onder woorden gebracht worden.

### 3. Hoe kunnen we mensen helpen een goede leraar te worden?

#### *Lagen en interventies*

Het model biedt houvast bij het begeleiden van reflectieprocessen bij leraren, omdat het – anders dan veel reflectiemodellen - de aandacht vestigt op mogelijke *inhouden* van de reflectie. Het model van lagen van de persoonlijkheid is in die zin een aanvulling omdat het opleiders helpt om te bepalen op welke laag of lagen de problematiek van de (aanstaande) leraar zich bevindt en op welke laag of lagen de aanvulling kan liggen die in de begeleiding tot stand kan komen. Overigens vraagt elke laag om een andere opleidingsdidactische aanpak. Voor het ontwikkelen van ander gedrag is bijvoorbeeld een ander type interventie geschikt dan voor het bevorderen van bewustzijn over beroepsidentiteit of betrokkenheid. Figuur 2 geeft aan hoe we, op grond van de bestaande literatuur over het opleiden van leraren, de verschillende lagen kunnen relateren aan geschikte opleidingsdidactische interventies.

Lagen	Geschikte opleidingsdidactische interventies
1. Omgeving	Creëren van geschikte leeromgeving
2. Gedrag	Modelling en contingency management
3. Bekwaamheden	Instructie, training en coaching
4. Overtuigingen	Conceptual-change-strategieën
5. Beroepsidentiteit	?
6. Betrokkenheid	?

*Figuur 2: Relaties tussen de lagen van het ui-model en opleidingsdidactische interventies*

#### *Soorten interventies in de opleiding*

Ik licht de rechterkolom van figuur 2 nu kort toe.

1. Voor het leren kennen van de "omgeving" die voor de professionele ontwikkeling van leraren relevant is, is het van belang leraren-in-opleiding een geschikte stageomgeving te bieden. Zo is een school waar erg traditioneel wordt lesgegeven minder geschikt voor het leren kennen van nieuwe onderwijspraktijken. Voor het ontwikkelen van een "uitgebreide professionaliteitsopvatting" (Hoyle, 1980) zal in de stageschool voldoende zichtbaar moeten zijn hoe het mesoniveau van invloed is op het primaire proces in de klas. In veel lerarenopleidingen probeert men thans zulke geschikte leeromgevingen voor onze studenten te creëren via samenwerkingsverbanden met scholen, een ontwikkeling die aansluit bij de trend naar *professional development schools* in de V.S. (Darling-Hammond, 1994).

2. Modelling is het laten zien van geschikt gedrag, dat de student vervolgens kan imiteren. Als de student nieuw gedrag probeert, is het van belang via belonen en corrigeren dat gedrag bij te schaven. Gallimore en Tharp (1992) noemen dat *contingency management*: letterlijk het vergroten van de kans dat iemand het gewenste gedrag gaat vertonen. Een strategie daarvoor is het benadrukken van sterke punten in iemands gedrag.

3. Instructie, training en coaching zijn belangrijke ingrediënten van het directe instructiemodel, waarover uitgebreid geschreven is door o.a. Rosenshine en Stevens (1986). Omdat dit zeer bekende didactische aanpakken zijn, ga ik er hier niet verder op in.

4. Bij conceptual-change gaat het erom, bestaande opvattingen van studenten te veranderen. Een bekend voorbeeld is dat studenten soms de opvatting hebben dat onderwijzen het "overdragen" van kennis is, terwijl opleiders tegenwoordig graag opvattingen van onderwijzen bij hun studenten willen ontwikkelen die meer aansluiten bij een constructivistische visie op leren. Conceptual-change-strategieën bestaan vaak uit de volgende stappen (zie ook Korthagen, 1992 en Wubbels, Korthagen & Dolk, 1992):

a. Eerst wordt de student gestimuleerd tot reflectie op een concrete ervaring uit de eigen (stage)praktijk;

b. Dan wordt de student geholpen zich bewust te worden van de vaak impliciete overtuigingen die een rol speelden in zijn of haar perceptie van (en eventueel handelen in) die situatie en in overeenkomstige situaties;

c. Vervolgens wordt ontevredenheid gecreëerd met de bestaande overtuiging door samen met de student de nadelen van die overtuigingen te verkennen;

d. Daarna wordt een alternatieve (wetenschappelijk verantwoorde) theorie aangeboden;

e. Ten slotte wordt alternatief gedrag geoefend, dat gebaseerd is op de aangeboden theorie.

Posner, Strike, Hewson en Gertzog (1982) stellen dat de alternatieve theorie begrijpelijk, aannemelijk en vruchtbaar moet zijn voor de student, opdat de alternatieve theorie een hogere "status" kan krijgen dan de bestaande overtuiging. Overigens heb ik er elders op gewezen dat dit nog niet impliceert dat de student dan ook anders gaat handelen (Korthagen, 1998; Korthagen & Lagerwerf, 1996).

5 en 6. In de opleidingsdidactische literatuur wordt voorsnog relatief weinig aandacht besteed aan interventies die zich richten op de lagen van beroepsidentiteit en betrokkenheid (uitzonderingen zijn Palmer, 1998, en Newman, 2000). Enerzijds zou men kunnen verwachten dat ook hier conceptual-change-benaderingen bruikbaar zijn, anderzijds gaat het bij deze lagen om zaken als zelfbeelden en we hebben hierboven al gezien dat die niet gemakkelijk te beïnvloeden zijn. In allerlei therapeutische stromingen worden dan ook specifieke technieken gebruikt voor het beïnvloeden van zelfbeelden en van het bewustzijn op de laag van betrokkenheid. Binnen neurolinguistic programming (NLP) kent men technieken als "personal history change" om de invloed van iemands levensgeschiedenis op het zelfbeeld te veranderen (Derks & Hollander, 1996, pp. 325-337). Psychosynthese richt zich met name op de laag van betrokkenheid, waarbij technieken als geleide fantasieën, tekenen en meditatie worden gebruikt (Parfitt, 1990). Het gebruik van de laatstgenoemde interventies in de lerarenopleiding staat echter nog in de kinderschoenen en roept bij sommigen ook weerstand op. Ik zal verderop enkele interventies beschrijven die in dit opzicht geschikter lijken, opdat we de vraagtekens uit figuur 2 misschien kunnen gaan vervangen door concrete, en in de opleidingspraktijk bruikbare interventies.

#### *Wederzijdse invloed*

Bij figuur 2 moet nog wel een kanttekening gemaakt worden. Omdat de verschillende lagen elkaar beïnvloeden, is het goed mogelijk dat een bepaalde opleidingsdidactische interventie ook

bruikbaar is op een ander niveau dan in het schema vermeld. Zo hebben Wubbels (1992) en Wubbels, Korthagen & Dolk (1992) laten zien dat beïnvloeding van overtuigingen ook heel goed mogelijk is via interventies die veel minder gebruik maken van reflectie dan de hierboven beschreven conceptual-change-benadering. Zo kunnen de opvattingen van een student veranderen als hij op een andere stageschool gaat lesgeven (beïnvloeding via het niveau van de omgeving) of als hij via modelling geholpen wordt ander gedrag te ontwikkelen (gedragsniveau).

#### *Aansluiten*

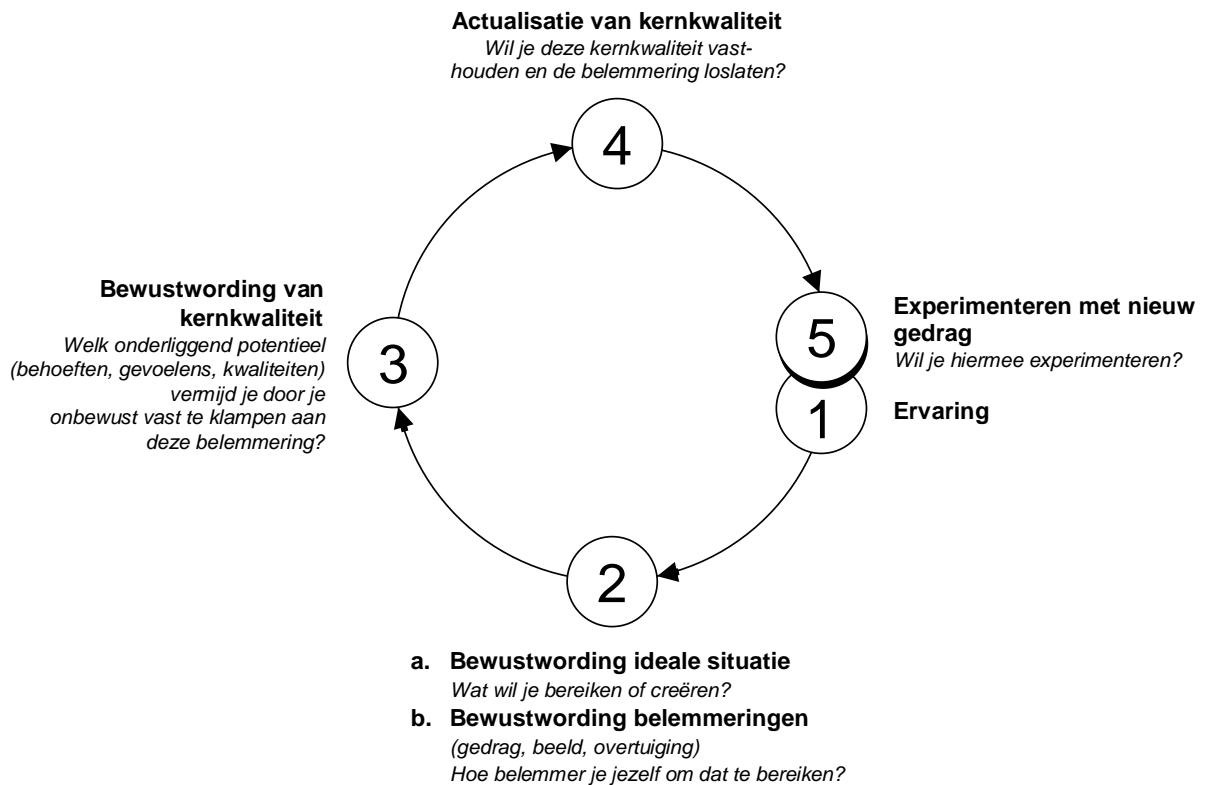
Als globaal antwoord op de vraag 'hoe kunnen we mensen helpen een goede leraar te worden?' is gelegen in het aansluiten bij de laag waarop de persoon een concern heeft. Van belang is echter ook om de aandacht te verbreden naar andere lagen. Daarbij vraagt elke laag om een ander type interventie. Kortom, het model van lagen van de persoonlijkheid kan opleiders helpen *maatwerk* te leveren in de begeleiding.

Het zou een mooi onderwerp voor onderzoek zijn om het effect van het geïntegreerd werken op verschillende lagen systematisch te onderzoeken. Daarbij kan tevens de hypothese getoetst worden dat het professionele ontwikkelingsproces van leraren stagneert als bij problemen op een bepaalde laag niet een niveau dieper gedaan wordt. Ook met betrekking tot de effectiviteit van de verschillende interventietypen uit figuur 2 is nog veel onderzoek nodig. Voor dergelijk onderzoek zal een heldere theoretische basis op het gebied van de verschillende lagen vereist zijn. Voor de buitenste lagen van het ui-model bestaat al veel theorievorming. Op de lagen van gedrag en bekwaamheden hebben bijvoorbeeld Wubbels, Brekelmans, Créton en Van Tartwijk veel onderzoek gedaan, gebaseerd op het theoretisch kader van het model interpersoonlijk leraarsgedrag (Créton & Wubbels, 1984). Als het gaat om theorievorming over de laag van betrokkenheid is er echter (internationaal gezien) nog werk aan de winkel. Zoals gezegd, op dit niveau gaat het om zaken als bezieling en zingeving, begrippen die in de begintijd van de moderne psychologie heel gewoon waren (zie hierover Van der Werff, 2000, p. 21-22). De meeste psychologen hebben zich daar echter van afgewend, mede om niet te veel vermenging te krijgen met theologische visies. Daarom is lange tijd meer aandacht uitgegaan naar de buitenste lagen van de persoonlijkheid. Voor ons vakgebied is dat jammer, want velen kiezen gelukkig nog steeds voor het beroep van leraar uit een roeping. Dat aspect wordt echter zelden meegenomen in beroepsprofielen en lijsten van leraarsbekwaamheden. Daar staat eigenlijk nooit in dat het zo belangrijk is met hart en ziel leraar te zijn, of een verwijzing naar zingeving van religieuze aard. Daardoor gaat ook weinig aandacht uit naar de vraag wat geschikte opleidingsdidactische interventies zijn op het niveau van betrokkenheid.

#### **4. Het proces van kernreflectie**

##### *Een training voor opleiders*

Afstemming tussen alle lagen van de ui is van belang voor een gevoel van welzijn en voor effectiviteit. Dat impliceert dat het belangrijk is ook de diepere lagen in het ui-model aandacht te geven. Reflectie waarbij de diepere lagen worden betrokken, heet *kernreflectie*. Daar heb ik elders uitgebreid over gepubliceerd (Korthagen, 2001; 2004a; Korthagen & Vasalos, 2002). Het congruentieprincipe (Korthagen, 1998) impliceert dat als opleiders (aanstaande) leraren willen begeleiden bij kernreflectie, zij daar ook zelf mee bezig moeten zijn. Bovendien is het van belang dat zij de specifieke begeleidingsvaardigheden verwerven die nodig zijn voor het begeleiden van kernreflectie. Zoals McLean (1999, p. 74) opmerkt, is juist het begeleiden van reflectieprocessen die meer gaan over de persoon van de leraar, moeilijk voor lerarenopleiders. Angelo Vasalos en ik hebben inmiddels vele trainingen verzorgd waarin opleiders leren hoe zij in hun begeleidingswerk aandacht kunnen besteden aan de lagen van beroepsidentiteit en betrokkenheid. Daarbij gebruiken wij een fasenmodel voor kernreflectie (figuur 3), dat als een verdieping beschouwd kan worden van het gewone fasenmodel voor reflectie (Korthagen, 2001).



*Figuur 3: De fasen bij kernreflectie.*

Het beoogde proces van kernreflectie begint meestal met een ervaring: een concrete situatie die is de aanleiding voor reflectie. Dat leidt tot fase 2. Bij kernreflectie worden in die fase twee belangrijke vragen beantwoord:

1. Wat is de (eigenlijk) gewenste *ideale situatie* die de leraar zou willen bereiken?
2. Welke *belemmering(en)* verhindert (verhinderen) het bereiken van dat ideaal?

Met 'ideale situatie' wordt verwezen naar een concrete situatie die de persoon heel graag wil bereiken. Dat wil zeggen dat die sterk verbonden is met de laag van identiteit of de laag van betrokkenheid.

Tijdens het proces van bewustwording van de ideale situatie wordt vaak duidelijk dat de betrokkene niet alleen vandaag problemen ervaart met het bereiken daarvan, maar dat dit vaker het geval is, dus in meer gevallen dan de concrete situatie die vandaag bereflecteerd wordt.

Een dergelijke verbreding van de problematiek prikkelt de behoefte om het probleem aan te pakken en dus om preciezer te kijken naar de ervaren belemmering(en). In eerste instantie zal zo'n belemmering misschien ervaren worden in de omgeving (de lastige klas of de schoolleiding die niet de goede maatregelen neemt). Het gaat er echter ook om, te kijken hoe iemand *zichzelf* belemmert. Daarbij kan het gaan om:

- belemmerend gedrag (bijvoorbeeld: confrontaties uit de weg gaan);
- belemmerende gevoelens (bijvoorbeeld: ik voel mij onmachtig);
- belemmerende beelden (bijvoorbeeld: die klas is een ongrijpbare kluwen);
- belemmerende overtuigingen (bijvoorbeeld: ik kan daar geen invloed op uitoefenen).

Waar het om gaat, is dat de betrokkene afstand neemt en vervolgens gaat inzien dat er een keuze ligt om zich al dan niet door de belemmering te laten bepalen.

#### *Omgaan met discrepanties*

Met het formuleren van een ideaal en van de ervaren belemmeringen is de persoon zich van een spanning of discrepantie bewust geworden (fase 3). Voorbeelden zijn:

- de spanning die een leraar-in-opleiding ervaart tussen de behoefte om zich zeker te voelen in het beroep van leraar (ideaal: een innerlijk zelfverzekerde leraar zijn) en een belemmerende overtuiging dat hij of zij nu eenmaal te weinig in staat is leiding te nemen;
- het probleem van iemand die er eigenlijk ten diepste naar streeft om gewaardeerd en gerespecteerd te worden, maar die te pas en te onpas onaangenaam (dus belemmerend) gedrag vertoont.

Meestal blijkt dat met het formuleren van dit spanningsveld het probleem helder is geworden dat ten grondslag ligt aan veel andere problemen, op het niveau van gedrag, bekwaamheden, of overtuigingen.

Ik geef een voorbeeld. Een student in de lerarenopleiding wordt zich ervan bewust dat er een spanningsveld bestaat tussen zijn ideaal "mij zelfverzekerd en ontspannen voelen in het werk" en zijn belemmerende overtuiging dat dit pas weggelegd is voor zeer ervaren leraren. Door dit bewustwordingsproces wordt hem duidelijk dat zijn gespannenheid voor de klas, het conflictje dat hij gisteren had, maar ook de weinig motiverende opdrachten die hij bedenkt, allemaal te maken hebben met dat onderliggende spanningsveld: doordat hij zich aan de ene kant zelfverzekerd en ontspannen wil voelen, maar aan de andere kant zichzelf belemmert door zijn overtuiging dat dit iets is voor 'later', komen zijn sterke kanten (we spreken over *kernkwaliteiten*) niet uit de verf. Door kernreflectie volgens het model van figuur 3 kunnen die kernkwaliteiten wel geactiveerd worden. Het proces van kernreflectie loopt via fase 2 (bewustwording van het spanningsveld en van de keuze die er is om zich al dan niet met de belemmering te identificeren) en fase 3 (bewustwording van de wel degelijk aanwezige kernkwaliteiten, bijvoorbeeld zelfvertrouwen, spontaniteit, autonomie). Daardoor wordt (in fase 4) de weg geopend naar een fundamenteelere oplossing dan mogelijk is als de reflectie zich tot het niveau van gedrag, bekwaamheden of overtuigingen beperkt.

#### *Aanboren van kernkwaliteiten*

In de trainingen kernreflectie die wij verzorgen, heeft het aanboren van kernkwaliteiten een belangrijke plaats. Het begrip kernkwaliteit is in ons land bekend geworden door het werk van Ofman (1992), die ook een spel ontwierp waarmee mensen zich van hun kernkwaliteiten bewust kunnen worden. Voorbeelden van kernkwaliteiten zijn: creativiteit, scherpzinnigheid, vertrouwen, moed, gevoeligheid, onbevagenheid, daadkracht, spontaniteit, betrokkenheid, flexibiliteit, enzovoorts. Almaas (1987, p. 175) spreekt niet over kernkwaliteiten maar over "aspecten van essentie". Volgens hem zijn ze "absoluut in de zin dat ze niet verder tot iets anders kunnen worden teruggebracht of in eenvoudiger bestanddelen kunnen worden ontleed". Het model van kernreflectie in figuur 3 is gebaseerd op Ofmans gedachte dat "een kernkwaliteit *altijd* potentieel aanwezig is" (Ofman, 1992, p. 33). Hij stelt dat "het onderscheid tussen kwaliteiten en vaardigheden vooral zit in het feit dat kwaliteiten van binnenuit komen en vaardigheden van buitenaf aangeleerd zijn". Dit sluit aan bij het ui-model: vaardigheden (zoals in staat zijn rekening te houden met verschillende leerstijlen of in staat zijn systematisch te reflecteren) bevinden zich op de laag van de bekwaamheden, kernkwaliteiten behoren bij de dieper gelegen lagen. Het volgende voorbeeld kan het verschil verduidelijken: de bekwaamheid om na het stellen van een klassikale vraag een paar seconden te wachten, kan als geïsoleerde vaardigheid aangeleerd worden, maar krijgt een diepere waarde als hij verbonden is met kernkwaliteiten als geduld, nieuwsgierigheid en betrokkenheid bij de leerlingen en hun leerproces.

Het is wel van belang dat iemand die contact maakt met een kernkwaliteit ook gesteund wordt bij de stap naar actualisatie daarvan (fase 4 in figuur 3). Anders gezegd, het gaat in de begeleiding om het faciliteren van het proces waarbij de binnenste lagen van de persoonlijkheid de buitenste lagen gaan beïnvloeden. Uiteindelijk gaat het om het ontwikkelen van effectief interpersoonlijk gedrag. Het is daartoe van belang dat de leraar zich niet alleen cognitief bewust

is van een kernkwaliteit, maar daar ook gevoelsmatig contact mee maakt, en dat de betrokken leraar de stap neemt naar een wilsbesluit om de kernkwaliteit in te zetten en die stap concretiseert. Dit alles vraagt meestal om begeleiding. Daarom is scholing van opleiders in het begeleiden van leerprocessen op de lagen van identiteit en betrokkenheid van groot belang.

## 5. Kernkwaliteiten en de opleiding van leraren

De aandacht voor kernkwaliteiten spoort met een nieuwe ontwikkeling binnen de psychologie. Twee grote psychologen hebben in 2000, ten overstaan van hun collega's, een pleidooi gehouden voor deze nieuwe visie binnen de psychologie. Dat waren Seligman, die rond 2000 voorzitter was van de Amerikaanse vereniging voor psychologen, en Csikszentmihalyi, die bekend is geworden door zijn publicaties over *flow*. Deze twee mensen zijn eigenlijk opgestaan temidden van hun vakbroeders en ze hebben gezegd: "De psychologie is op de verkeerde weg. We zijn verdwaald geraakt. We zijn ons veel te veel gaan richten op de trauma's en onvermogens van mensen" (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Er zijn inderdaad hele systemen ontwikkeld om alle mogelijke 'afwijkingen' van mensen in kaart te brengen met daarbij mogelijke behandelmethoden. En deze twee psychologen stellen: "Als we eerlijk zijn als psychologen, zijn we eigenlijk helemaal niet zo succesvol. Er zijn een paar kleine gebiedjes zoals spinnenangst en pleinvrees waar we vrij effectieve behandelingen voor hebben, maar over de hele linie zijn onze resultaten uiterst mager en slagen we er eigenlijk niet in om dat te doen waar het om gaat: het welzijn van mensen verbeteren. Dat komt omdat we zijn vergeten om in te zetten op de kracht van mensen."

Dit heeft inmiddels geleid tot een hele nieuwe en succesvolle stroming, genaamd *positive psychology*. Daarin gaat veel aandacht uit naar de persoonlijke kwaliteiten van mensen (*character strengths*), die volgens Seligman en Csikszentmihalyi (2000) functioneren als belangrijke schakel tussen persoon en omgeving. Als iemand handelt vanuit zijn kwaliteit, slaat er gemakkelijk een vonk over. Misschien die vonk die u bij die goede docent van vroeger herkende, als die zijn of haar kwaliteiten helemaal inzetten. De positieve psychologie moet overigens niet verward worden met 'positief denken': de essentie is dat het veel meer oplevert om te focussen op kwaliteiten dan op deficiënties, zonder daarbij problemen te bagatelliseren. Dit kan ons aan het denken zetten over onderwijs. Ook in het onderwijs wordt vaak gekeken naar deficiënties van mensen: wat hebben ze nog niet in huis, wat doen ze nog niet goed? Er bestaat een hele waaier aan 'afwijkingen' (ADHD, dislexie, Asperger-syndroom, faalangst, en ga zo maar door). En het rode potlood (waarmee de fouten worden aangegeven) is een stuk gewoner in het onderwijs dan het groene potlood (waarmee wordt gemarkeerd wat er goed is). Docenten zeggen wel eens tegen een leerling: "Dat heb je goed gedaan". Maar ze zeggen bijna nooit: "Ik zie bij jou de kwaliteit nauwkeurigheid" (of creativiteit, doorzettingsvermogen, enzovoorts). Het is jammer dat dit soort feedback zo weinig door docenten gegeven wordt. Het is jammer omdat leerlingen zich echt door de leraar gezien voelen als hun kwaliteiten benoemd worden, maar het is vooral jammer omdat het benoemen van kernkwaliteiten bij anderen helpt om ze te laten groeien. Als je bevestigd wordt in je kwaliteit van zorgzaamheid, wordt je zorgzamer. Het is alsof kernkwaliteiten, net als jonge plantjes, beter groeien als er voldoende aandacht aan besteed wordt.

Met het thema kernkwaliteiten stuiten we overigens op een gebied dat tot nu toe opvallend weinig aandacht heeft gekregen op het gebied van onderwijs en lerarenopleiding, ondanks de nadruk hierop binnen de positieve psychologie. Tickle (1999, p. 123) stelt: "In policy and practice the identification and development of personal qualities, at the interface between aspects of one's personal virtues and one's professional life, between personhood and teacherhood if you will, has had scant attention." Tickle noemt kwaliteiten als empathie, compassie, het vermogen frustratie en ongeduld te reguleren, begrip en tolerantie, liefde, flexibiliteit, het vermogen met schuldgevoelens en boosheid om te gaan. Ik ben het met Tickle eens dat dit wezenlijke kwaliteiten voor leraren zijn. Zoals ik al eerder opmerkte, komen dergelijke kwaliteiten echter vrijwel nooit voor in officiële lijsten van belangrijke (start)bekwaamheden. Ik pleit dus, met Tickle, voor een verbreding van het denken. Dat geeft veel nieuwe mogelijkheden. Zoals een aantal lerarenopleidingen en scholen bijvoorbeeld ontdekt hebben, zijn kernkwaliteiten en het ui-model ook goed te



gebruiken als onderlegger voor persoonlijk ontwikkelingsplannen (POPs) en voor evaluatieve gesprekken.

## 6. Implicaties voor de relatie leraar-leerling

Aandacht voor kernreflectie in de opleiding en nascholing van leraren kan bevorderen dat (aanstaande) leraren meer oog krijgen voor de kernkwaliteiten van leerlingen en dat ze meer toegerust zijn om die leerlingen te begeleiden bij het inzetten van hun kernkwaliteiten, op school en in de rest van hun leven. Kortom, het gaat hier om het pedagogische doel van de identiteitsontwikkeling bij leerlingen, waar ik in mijn Amsterdamse oratie (Korthagen, 1998a) uitgebreid op ben ingegaan. Klaassen en Leeferink (1998) toonden aan dat docenten de pedagogische opdracht vooral belangrijk vinden in verband met dat doel. Anders gezegd, dit leeft bij hen sterk op de laag van betrokkenheid. Ik hoop duidelijk gemaakt te hebben dat dit vraagt om aandacht voor die laag bij leraren en voor de doorwerking ervan naar de andere lagen. In mijn visie gaat het uiteindelijk om bewustwording, bij leraren en opleiders, van de wisselwerking tussen alle lagen van de persoonlijkheid bij de leerling, de leraar en de opleider. In het bijzonder vind ik het van belang dat leraren leren hoe ze steeds weer opnieuw contact kunnen maken met hun kernkwaliteiten en hoe ze die kunnen stimuleren bij hun leerlingen. Daardoor ontstaat een diepere betrokkenheid bij het leerproces, bij zowel leraren als leerlingen. Juist die betrokkenheid dreigt verloren te gaan bij een technisch-instrumentele benadering van competenties (Korthagen, 2004b).

Inmiddels hebben niet alleen veel lerarenopleidingen, maar ook scholen ervaring opgedaan met kernreflectie. Het leidt tot geheel nieuwe perspectieven op de relatie leraar-leerling. Een leerkracht uit het basisonderwijs schreef ons naar aanleiding van een cursus kernreflectie: "Het sluit helemaal aan bij mijn drijfveer om bij te dragen aan een betere wereld. Door de kernkwaliteiten van kinderen, ouders en collega's te benoemen en écht in contact te komen met elkaar, ontdek ik ook wie ik ben. Door het beste in mijzelf aan te spreken breng ik ook het beste in de ander naar boven."

Het is dan ook geen wonder dat onze kernreflectiecursussen ook erg aanslaan in het Christelijk onderwijs, zowel in de lerarenopleiding als op scholen. Kernreflectie blijkt mensen houvast te bieden bij het vertalen van een Christelijke geloofsovertuiging naar de concrete alledaagse onderwijspraktijk, juist doordat de diepste lagen van het ui-model verbonden raken met het concrete handelen in de dagelijkse werkomgeving. De aandacht voor kernkwaliteiten sluit ook aan bij de in het Christelijk onderwijs sterk aanwezige nadruk op het ontwikkelen van de talenten die je meegekregen hebt.

## 7. Afsluiting

Ik heb in deze bijdrage heb ik een model gepresenteerd waarmee de verhouding tussen het beroep van leraar en de persoon van de leraar tot uitdrukking kan worden gebracht. Het model geeft aanleiding om in de lerarenopleiding verschillende typen interventies te onderscheiden. Ik heb een sterke nadruk gelegd op de noodzaak van reflectie op het niveau van de identiteit en op het niveau van de betrokkenheid. Daardoor kan mogelijk de indruk ontstaan zijn dat ik deze lagen belangrijker vind dan de andere. Dat is niet het geval. Mijns inziens zijn alle lagen van fundamenteel belang voor de professionele ontwikkeling van leraren en is het nodig dat opleiders in staat zijn op alle lagen te interveniëren. Het meest essentieel in kernreflectie is de *afstemming tussen de lagen*. Als die afstemming er is, voelt de persoon zich goed en is deze ook effectief in relatie tot wat er nodig is in de omgeving. Goed leraarschap wordt naar mijn opvatting dus gekenmerkt door een goede afstemming van de verschillende lagen. Mijn standpunt is dan ook dat in een opleiding idealiter aan alle lagen, liefst in samenhang, aandacht besteed wordt, uiteraard afgestemd op de verschillende fasen in de opleiding en van het ontwikkelingsproces bij de leraren-in-opleiding. Dat stelt eisen aan de professionaliteit van de opleider, of dat nu een opleider op een opleidingsinstituut is, of een opleider in de school. Het is uit mijn betoog ook duidelijk geworden dat zo'n integratieve benadering vraagt om een combinatie van onderwijskundige en pedagogische principes. Volgens mij is het van groot belang voor de onderwijspraktijk dat de schotten tussen de onderwijskunde en de pedagogiek opgeheven worden: de praktijk laat zich niet in hokjes vangen en leraren al helemaal niet.

## Literatuur

- Almaas, A. H. (1987). *Diamond heart, book 1*. Berkeley: Diamond Books.
- Boucoulvalas, M. (1980). *Transpersonal psychology: A working outline of the field*. *Journal of Transpersonal Psychology*, 12(1), 37-46.
- Créton, H. A. & Wubbels, T. (1984). *Ordeproblemen bij beginnende leraren*. Dissertatie. Utrecht: WCC.
- Darling-Hammond, L. (1994). *Professional development schools: Schools for developing a profession*. New York: Teachers College Press.
- Derks, L. & Hollander, J. (1996). *Essenties van NLP: Sleutels tot persoonlijke verandering*. Utrecht: Servire.
- Dilts, R. (1990). *Changing belief systems with NLP*. Cupertino: Meta Publications.
- Gallimore, R. & Tharp, R. (1992). Teaching mind in society: Teaching, schooling, and literate discourse. In L. C. Mol (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 175-205). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoyle, E. (1980). Professionalization and deprofessionalization in education. In E. Hoyle & J. Megarry (Eds.), *World Yearbook of education 1980: Professional development of teachers* (pp. 42-56). London: Kogan Page.
- Jelsma, A. & Le Clercq, A. G. (1998). Mentor en leernemer: Interventieniveaus. In J. Kessels & C. Smit (Red.), *Opleiders in organisaties, capita selecta, studenteneditie (1989-1997), deel 3* (pp. 499-504). Deventer: Kluwer.
- Klaassen, C. & Leeferink, H. (1998). *Partners in opvoeding in het basisonderwijs: Ouders en docenten over de pedagogische opdracht en de afstemming tussen gezin en school*. Assen: Van Gorcum.
- Korthagen, F.A.J. (1992). Techniques for stimulating reflection in teacher education seminars. *Teaching and Teacher Education*, 8 (3), p. 265-274.
- 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. (2004a). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97.
- Korthagen, F.A.J. (2004b). Zin en onzin van competentiegericht opleiden. *VELON-Tijdschrift* 25(1), 13-23.
- Wubbels, Th., Korthagen, F. & Dolk, M. (1992). *Conceptual change approaches in teacher education; cognition and action*. Paper gepresenteerd op het congres van de American Educational Research Association, San Francisco.
- Korthagen, F.A.J. & Lagerwerf, A. (1996). Reframing the relationship between teacher thinking and teacher behaviour: Levels in learning about teaching. *Teachers & Teaching: Theory and Practice*, 2(2), 161-190.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2002). Niveaus in reflectie: naar maatwerk in begeleiding. *VELON-Tijdschrift voor lerarenopleiders* 23(1), 29-38.

- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47-71.
- McLean, S. V. (1999). Becoming a teacher: The person in the process. In R. P. Lipka & T. M. Brinthaupt (Eds.), *The role of self in teacher development* (pp. 55-91). Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Newman, C. S. (2000). Seeds of professional development in pre-service teachers: A study of their dreams and goals. *International Journal of Educational Research*, 33(2), 125-217.
- Ofman, D. D. (1992). *Bezieling en kwaliteit in organisaties*. Cothen: Servire.
- Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Parfitt, W. (1990). *The elements of psychosynthesis*. Dorset: Element Books.
- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W., & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Towards a theory of conceptual change. *Science Education*, 66, 211-227.
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching functions. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching (3rd ed.)* (pp. 376-391). New York: Macmillan.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Seligman, M.E.P. & Peterson, C. (2003). Positive clinical psychology. In L.G. Aspinwall & U.M. Staudinger (Eds.), *A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology*. Washington, DC: APA.
- Tickle, L. (1999). Teacher self-appraisal and appraisal of self. In R. P. Lipka & T. M. Brinthaupt (Eds.), *The role of self in teacher development* (pp. 121-141). Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Werff, J. J. van der (2000). *Persoonlijkheidsontwikkeling*. Bussum: Coutinho.
- Wubbels, T. (1992). Taking account of student teachers' preconceptions. *Teaching & Teacher Education*, 8(2), 137-149.
- Wubbels, T., Korthagen, F. & Dolk, M. (1992). *Conceptual change approaches in teacher education: Cognition and action*. Paper gepresenteerd op het congres van de American Educational Research Association. San Francisco.