

Bijdragen aan persoonsvorming in de lerarenopleiding

Fred Korthagen & Ellen Nuijten, Korthagen Opleidingen, Utrecht

Samenvatting

In dit hoofdstuk staan we eerst stil bij persoonsvorming op school. Daaruit trekken we twee conclusies: (1) leraren-in-opleiding hebben specifieke competenties nodig om de persoonsvorming bij leerlingen te kunnen begeleiden en (2) voorwaarde daarvoor is dat zij bewust bezig zijn met hun eigen persoonsvorming. We richten ons hier vooral op het tweede punt en de implicaties voor het opleiden van leraren: hoe kan persoonsvorming bij de student handen en voeten krijgen? Het ui-model biedt hierbij een nuttig kader dat de integratie bevordert van competentieontwikkeling en persoonsvorming. We geven opleidingsdidactische richtlijnen voor het bevorderen van op persoonsvorming gerichte dialogen en reflectie. Tot slot bespreken we wat dit alles vraagt van opleiders.

Inleiding

Door de eeuwen heen is persoonsvorming beschouwd als een belangrijk element van opvoeding en onderwijs. Daarbij zien we fluctuaties: in het ene decennium krijgt persoonsvorming meer aandacht dan in het andere. Onder andere door de nadruk die Biesta (2015; 2018) heeft gelegd op het onderwijsdoel 'subjectivering' staat persoonsvorming momenteel weer volop in de belangstelling.

Als we kijken naar persoonsvorming in het onderwijs, dan zien we dat die onder andere buiten de schoolklas plaatsvindt, bijvoorbeeld bij projecten in de natuur, projecten voor goede doelen, excursies, werkweken, stagedagen, schoolreisjes, optredens in muziekvoorstellingen, toneelstukken of een musical. Daarbij kunnen kinderen nieuwe kanten van zichzelf ontdekken en ontwikkelen. Ook in de dagelijkse contacten in de klas - tussen leraren en leerlingen en tussen leerlingen onderling - vindt persoonsvorming plaats. We geven een eenvoudig voorbeeld.

Praktijkvoorbeeld 1. Rob is een beginnende leraar in groep 7. Hij helpt leerling Veerle die een week later een spreekbeurt moet geven en die daar heel onzeker over is. Rob toont begrip en betrokkenheid en helpt Veerle bij het nadenken over het onderwerp voor de spreekbeurt. Hij vindt het belangrijk dat het onderwerp echt aansluit bij haar belangstelling. Door te kijken naar boeken die Veerle graag leest en films die ze graag ziet, komen ze samen uit op het onderwerp 'dolfijnen'. Veerle leeft daardoor op, maar is nog wel gespannen door het idee voor de groep te moeten staan. Rob bespreekt met haar hoe zij zichzelf kan helpen, bijvoorbeeld door houvast te vinden in een PowerPoint en in een blaadje met de punten die zij achtereenvolgens wil presenteren. Rob herinnert zich zijn eigen onzekerheid toen hij in zijn stage voor het eerst voor de klas stond. Hij weet niet zo goed hoe hij steun kan bieden bij de emotionele kant van de uitdaging die Veerle nu te wachten staat en komt daarin zijn eigen handelingsverlegenheid tegen.

Zelfs in zo'n betrekkelijk alledaagse situatie zien we verschillende elementen van persoonsvorming, bijvoorbeeld bij het kiezen van een onderwerp dat echt bij Veerles belangstelling past en bij de door Veerle gevoelde uitdaging om voor de klas te gaan staan. Persoonsvorming speelt ook een rol bij leraar Rob, want hij wordt zich bewust van zijn eigen groei sinds zijn stageperiode; en hij komt zijn 'zone van de naaste ontwikkeling' tegen: hij voelt de wens om als leraar beter steun te kunnen geven aan een onzekere leerling. Bij persoonsvorming in het onderwijs gaat het dus vaak om parallelle processen: tijdens het bewust werken aan persoonsvorming bij leerlingen vindt ook persoonsvorming bij de leraar plaats.

Een pedagogische doordenking

Al in de vorige eeuw heeft Nederland veel pedagogen voortgebracht die belangrijke inzichten ontwikkelden rond persoonsvorming. Als voorbeeld noemen we één van de belangrijkste Nederlandse pedagogen van de vorige eeuw, Philip Kohnstamm (1875-1951). Hij benadrukte dat de leraar zich op méér kan richten dan alleen de lesstof, en dat deze de leerlingen kan leren "te denken onder eigen verantwoordelijkheid" (Kohnstamm, 1948, p. 401). Volgens Kohnstamm (1939) is de rol van de leraar daarbij die van een 'wegbereider': de leraar geeft de leerling ruimte om de eigen weg te zoeken en ondersteunt niet alleen het denken van de leerling, maar heeft ook aandacht voor diens voelen en willen, en dus voor 'de totale mens' (Kohnstamm, 1946). Door elk kind te zien als 'persoon' (en niet als object waarin kennis moet worden gestopt) wordt deze geholpen "het eigenste en diepste ik" te ontdekken (Kohnstamm, 1929, p. 60). Leren en persoonsvorming zijn dus onlosmakelijk verbonden, iets dat ook Volman en Wardekker (2008) benadrukken.

Deze visie heeft niet aan betekenis ingeboet en is zelfs uiterst actueel. De fase waarin onze samenleving verkeert, is wel eens vergeleken met het in het verleden ontstaan van geheel nieuwe beschavingen langs de Nijl, Tigris en Jangtsekiang. Volgens die visie zou er thans een nieuwe beschaving ontstaan langs de oevers van de grote rivier der elektronische informatie. Die rivier van informatie biedt prachtige mogelijkheden, maar kan ons ook overspoelen door de stortvloed aan informatie, muziek en beelden, waarbij we voortdurend ontelbare mogelijke keuzes tot onze beschikking hebben. Dat betekent dat iedereen zich gesteld ziet voor de taak in die context een eigen identiteit te vinden. Hoe kunnen kinderen leren om in contact met zichzelf te zijn en te blijven? Dit vereist opvoeding gericht op 'zelfverstaan' (Kelchtermans, 1994) en 'vorming tot persoon-willen-zijn' (Biesta, 2018).

Dialoog en relatie

Kohnstamm benadrukte dat men de eigen wezenlijke identiteit slechts kan beleven in en door de ontmoeting met de ander. Anders gezegd: 'in relatie' wordt zelfverstaan mogelijk. In het voorbeeld is de dialoog tussen leraar Rob en leerling Veerle een bedding voor elementen van persoonsvorming. Niet alleen de relatie leraar-leerling, maar ook de relatie tussen leerlingen onderling is van grote betekenis voor bewustwording van wie je bent, en voor wat Biesta (2015) het 'horen van de innerlijke roep' noemt, dus voor het ontwikkelen van levensidealen.

Dergelijke aspecten kunnen niet door de leraar 'overgedragen' worden, maar 'vormen zich' in betekenisvolle contactmomenten. Biesta (1997; 2015) spreekt dan ook over opvoeding als een niet geheel voorspelbare gebeurtenis, waarin alle betrokken actoren een transformatie ondergaan.

Samenvattend: persoonsvorming vindt plaats in dialogen, in de ontmoeting, binnen relaties. Tegelijkertijd vindt in betekenisvolle relaties ook 'socialisatie' plaats, bijvoorbeeld door het leren kennen van manieren van doen en zijn (Biesta, 2015) en het ontwikkelen van normen en waarden. Het kind leert zich bewegen in sociale contexten en leert omgaan met het spanningsveld tussen autonomie en verbondenheid.

De leraar

Het begeleiden van dit proces bij de leerling vraagt nogal wat van de leraar. We trekken twee conclusies:

- ▶ Ten eerste is bewustzijn bij de leraar nodig over hoe hij een bijdrage levert aan het proces van persoonsvorming en socialisatie bij leerlingen. Zoals Derkse (2001) het zegt, moet de leraar in staat zijn mogelijkheden, interesses, vermogens in de persoon van de leerling op te wekken en te laten groeien, in contact met bronnen van waarde. Ook moet de leraar de leerling kunnen helpen bij het begrijpen van de motieven en keuzes van anderen (Dekeyser, 2006). Kortom, de leraar heeft allerlei pedagogische competenties nodig om persoonsvorming bij leerlingen te ondersteunen.
- ▶ Onze tweede conclusie is dat de leraar persoonsvorming bij leerlingen beter kan begeleiden als hij het proces van persoonsvorming bewust heeft leren kennen bij zichzelf en de betekenis daarvan heeft ervaren. Belangrijk is bijvoorbeeld dat de leraar vanuit eigen ervaring weet hoe een voortdurende wisselwerking plaatsvindt tussen de omgeving (bijvoorbeeld belangrijke personen met wie hij te maken heeft) en de eigen identiteit. We gaan nu dieper in op dit aspect, persoonsvorming bij de (aanstaande) leraar, en we staan stil bij een concrete opleidingsdidactische uitwerking.

Persoonsvorming in de lerarenopleiding

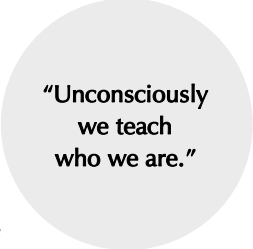
Hoe kunnen studenten in de lerarenopleiding gestimuleerd worden tot bewustwording rond hun eigen persoonsvorming? Veel opleidingen proberen dit te doen door nadruk te leggen op het schrijven van reflectieverslagen, maar studenten zijn daar dikwijls niet zo voor gemotiveerd (Korthagen, 2014). Wie wil verplichte reflectieverslagen over zichzelf schrijven als hij daar het nut niet van inziet? Mede daardoor blijven reflecties van studenten ook vaak wat oppervlakkig (bijvoorbeeld: "de leerlingen zijn zo ongemotiveerd, daardoor kwam de les niet goed uit de verf."). Het bevorderen van de reflectiecompetentie is weliswaar belangrijk in de lerarenopleiding, maar een fundamentele opleidingsdidactische vraag is hoe de student gemotiveerd kan raken voor reflectie op zichzelf als persoon. Mede op basis van onderzoek (Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf, & Wubbels, 2001; Korthagen, Kim, & Greene, 2013) kunnen daarvoor drie belangrijke richtlijnen geformuleerd worden:

1 *Aansluiten bij ervaringen en concerns*

Om te kunnen en willen reflecteren moeten eerst betekenisvolle ervaringen zijn opgedaan. Bij het opdoen van praktijkervaringen, bijvoorbeeld in hun stage, doorlopen de concerns van studenten een aantal fasen. Aanvankelijk zijn zij vooral gericht op overleven voor de klas, dus op de vraag 'wat moet ik doen?', veelal in lastige omstandigheden. Die periode is niet erg geschikt voor diepgaande reflectie, want daarvoor is de overlevingsdruk te groot. Pas na enige tijd komt er meer aandacht voor de leerstof en voor didactiek en pas daarna voor de leerling. Het thema persoonsvorming bij de leerling wordt dus pas in die fase interessant voor studenten. En pas daarna gaan ze zich realiseren hoe sterk hun eigen persoon een rol speelt in hun onderwijs: "Consciously, we teach what we know; unconsciously, we teach who we are" (Hama-chek, 1999, p. 209). Eerst dan kan de eigen persoonsvorming een interessant thema worden voor studenten en kan reflectie tot verdieping leiden.

Eerder onderzoek heeft laten zien dat een versnelling in de concern-ontwikkeling optreedt als de student vroeg in de opleiding individuele begeleiding aan een leerling geeft en daarover reflecteert of als studenten lesjes aan elkaar geven (Korthagen et al., 2001). Omdat er bij dergelijke praktijkervaringen niet of veel minder sprake is van orde- of motivatieproblemen, krijgt de student eerder oog voor de leerling, voor de relatie leraar-leerling en voor de invloed van de eigen persoonlijkheid op de vorming van de leerling.

Kortom, aandacht voor persoonsvorming in de lerarenopleiding komt niet tot stand door studenten te dwingen tot reflectie, maar door 'ervaringen' te organiseren die studenten prikkelen om meer over zichzelf na te denken in relatie tot wat zij tegenkomen (het basisprincipe van 'realistisch opleiden'; zie Korthagen et al., 2001).



**"Unconsciously
we teach
who we are."**

2 *Positieve ervaringen als ingang*

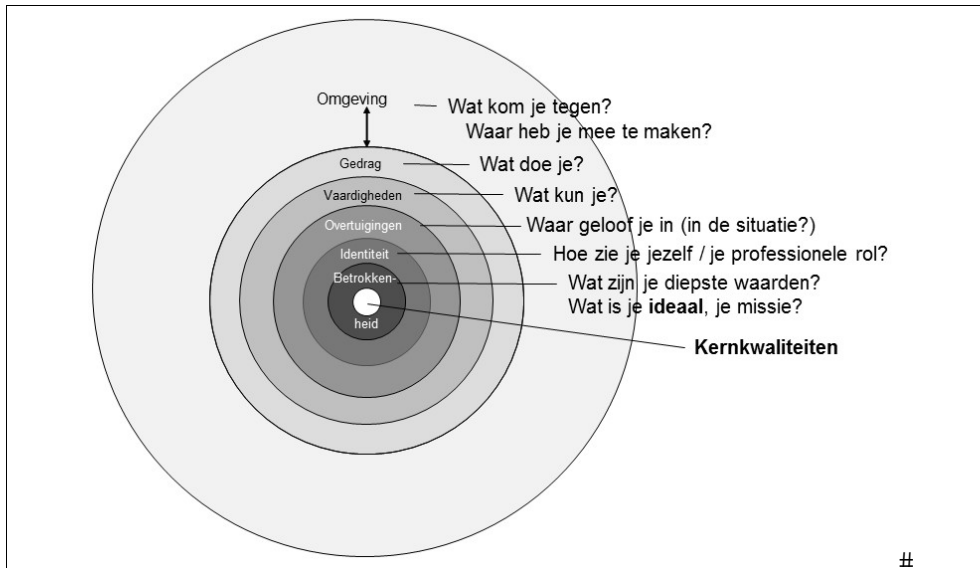
Problemen die de student tegenkomt, bijvoorbeeld tijdens een stage, leiden lang niet altijd tot diepgaande reflectie. Studenten richten zich - vanuit het concern om te 'overleven' - vaak op de vraag 'wat kan ik (beter) doen' en willen liever tips dan dat ze diepgaand over zichzelf gaan reflecteren. Positieve ervaringen zijn veel stimulerender om stil te staan bij de vraag wat die ervaringen zeggen over wie je bent als leraar, wat je drijft (je idealen) en welke persoonlijke kwaliteiten (kernkwaliteiten) je daarbij benut. Van daaruit ontstaat ook motivatie om die idealen en kwaliteiten (vaker) bewust te benutten.

3 *Dialogische persoonsvorming*

Eigenlijk is het logisch dat individuele reflectie over persoonsvorming niet zo aantrekkelijk is voor studenten: we zagen al dat persoonsvorming vooral tot stand komt in dialogen, binnen relaties. Het met anderen praten over positieve (les)ervaringen of over je worstelingen met het leraarschap is veel vruchtbaarder dan in je eentje een reflectieverslag te moeten schrijven. Dialogen over vragen als 'wie ben ik', 'wat drijft mij' en 'wat zijn mijn kwaliteiten' kan een student niet alleen met zijn opleider hebben, maar hierover kunnen studenten ook onderling mooie en leerzame gesprekken voeren.

Het ui-model

Een handig hulpmiddel is het 'model van lagen in de persoonlijkheid', kortweg het 'ui-model' (Figuur 1). In Kohnstamms taal beschrijft dit model 'de totale mens'. Het ui-model stimuleert bewustwording over persoonsvorming aan de hand van vragen zoals: Wie ben ik en wie wil ik zijn als leraar? Wat streef ik na? Ben ik in staat mijn handelen daarmee in overeenstemming te brengen? Hoe wordt mijn (van buitenaf waarneembare) handelen bepaald door de omgeving, maar ook door innerlijke krachten, zoals mijn idealen, mijn overtuigingen en mijn vaardigheden (competenties)? Hoe kan ik mijn innerlijke krachten optimaal gebruiken? Wat belemmert mij daarbij? Hierbij gaat het dus om reflectie over jezelf als persoon en om bewuste zelfsturing.



Figuur 1. Het model van lagen van de persoonlijkheid (het ui-model).

We geven hieronder een korte uitleg over de verschillende lagen, waarna we zullen stilstaan bij de vraag hoe het ui-model gebruikt kan worden.

- 1 De buitenste laag is de 'omgeving'. Dit is de context waarin je als leraar werkt: de leerlingen (wie ze zijn en wat ze doen), de klas, de school, normen en waarden die een rol spelen op de school, enzovoort. Het gaat ook om gewoontepatronen in die context die jou als leraar bewust of onbewust beïnvloeden. De centrale vraag bij deze laag is: "wat kom je tegen?" In de omgeving kom je bijvoorbeeld externe belemmeringen tegen: ongemotiveerde leerlingen, beperkingen van het klaslokaal, druk vanuit de schoolcontext, en dergelijke.
- 2 De tweede laag is het 'gedrag': hoe handel je in de interactie met de omgeving? Uiteraard wisselt dat bij een leraar snel: het ene moment luistert hij naar een leerling, het volgende moment geeft hij feedback of legt hij iets uit. De centrale vraag op deze laag is: "wat doe je" in de interactie met de omgeving?
- 3 De volgende laag is die van 'vaardigheden' (competenties). Welke vaardigheden heb je in huis waaruit je kunt putten voor je gedrag? Een leraar moet bijvoorbeeld de vaardigheid hebben

- om instructies te geven. Deze derde laag is de eerste innerlijke laag, dat wil zeggen dat een ander die niet rechtstreeks kan observeren, maar hoogstens indirect, via gedrag. Het gaat hier om de vraag: "wat kun je?" Juist op deze laag komt leraar Rob uit het voorbeeld zichzelf tegen.
- 4 Daarna komt de laag van 'overtuigingen', principes waarin een leraar gelooft in de concrete situatie die hij tegenkomt. Hij denkt bijvoorbeeld 'dit moeten de leerlingen weten' of 'dit is risikant'. Hier is de vraag: "waar geloof je in, in de situatie?" Rob heeft bijvoorbeeld de overtuiging dat het zijn taak is Veerle steun te bieden bij haar onzekerheid.
 - 5 De vijfde laag is die van (beroeps)'identiteit'. Hierbij gaat het om overtuigingen van de persoon over zichzelf. Hoe ziet de leraar zichzelf? Hoe ziet hij zijn rol? Ziet hij zichzelf bijvoorbeeld als een opvoeder of een kennisoverdrager, als iemand die op de voorgrond staat of juist op de achtergrond werkt, een teamplayer, inspirator, enzovoorts? Op deze laag is de vraag: hoe zie je jezelf? Het gaat op deze laag om het (professionele) 'zelfbeeld' en om (professionele) 'rollen'.
 - 6 Dan is er de laag van 'betrokkenheid'. Hierbij gaat het om de diepere motivatie. "Wat zijn je diepste waarden, je ideaal, missie?" "Hoe zie je jouw betekenis voor de mensen met wie je werkt, voor de wereld als geheel?" Het gaat hier om zingeving en levensbeschouwing.
 - 7 Daarbinnen zit de kern van het ui-model, waar we iemands 'kernkwaliteiten' lokaliseren: positieve kwaliteiten die kenmerkend zijn voor de persoon, bijvoorbeeld zorgzaamheid, sensitiviteit, flexibiliteit, moed, doelgerichtheid, humor. De vraag is hier: "welke persoonlijke kwaliteiten maken jou tot een sterke leraar?"

Er is een voortdurende wisselwerking tussen de verschillende lagen van het ui-model. Die werking gaat 'van buiten naar binnen' (bijvoorbeeld invloeden van de omgeving op de andere lagen in een persoon) en 'van binnen naar buiten' (bijvoorbeeld invloeden van kernkwaliteiten op gedrag en omgeving). Bij dit laatste is de vraag ook: hoe wil en kan ik mij als persoon verhouden tot wat ik tegenkom? Wat is daarbij passend, passend bij wie ik wil zijn en passend bij de context? (Dat laatste noemt Biesta, 2018, de *reality check*.)

Werken met het ui-model

Hoe kan het ui-model gebruikt worden in de lerarenopleiding? De drie richtlijnen uit de vorige paragraaf wijzen hierbij de weg. Om te beginnen heeft het, zeker in de beginfase van de opleiding, weinig zin de student te dwingen tot individuele reflectie over problemen met behulp van het ui-model. Uitnodigender zijn 'gesprekken' (bijvoorbeeld in kleine groepjes studenten) naar aanleiding van 'succeservaringen'. Dat kan al vroeg in de opleiding beginnen, bijvoorbeeld aan de hand van succesmomenten in lesjes die studenten aan elkaar geven.

Wij hebben veel ervaring met een werkvorm waarbij naast elkaar bordjes op de grond gelegd worden met de namen van de ui-lagen. Uitgaande van een positieve, liefst een inspirerende werkervaring loopt een student samen met één of twee medestudenten langs de opeenvolgende ui-lagen en staat steeds stil bij de vraag die hoort bij die laag: wat kwam ik tegen, wat deed ik, welke vaardigheden zette ik daarbij in, enzovoorts. Opvallend is hoe leuk studenten het vinden om naar aanleiding van zo'n positieve situatie ook bij de diepere ui-lagen stil te staan en te ontdekken dat er een positief zelfbeeld bij hoort (identiteit) en een persoonlijk ideaal (betrokkenheid). Dit reflecteren over de verschillende lagen in het ui-model heet 'kernreflectie'. Daar-

door wordt studenten ook duidelijk dat in een inspirerende situatie alle ui-lagen met elkaar harmoniëren. Deze werkvorm leidt dus in korte tijd tot diepgaande reflectie. Er gebeurt echt iets in de studenten. Illustratief hiervoor is de uitroep van een student nadat deze werkvorm was gebruikt: "Ik ben mij nu veel meer bewust van alle positieve aspecten die ik in huis heb. Daarop kan ik in lastige situaties terugvallen. Dat geeft vertrouwen!".

Spanningen tussen de ui-lagen

Als aan de hand van positieve ervaringen duidelijk is geworden dat reflectie met behulp van het ui-model veel oplevert, worden studenten ook benieuwd naar de vraag hoe het model hen kan helpen bij lastige situaties. Het wordt dan interessant voor de student om te onderzoeken op welke laag of lagen een probleem ligt en wat de mogelijkheden voor ontwikkeling zijn. Ook dan wordt persoonsvorming gestimuleerd. Maar nogmaals: de motivatie daarvoor ontstaat vaak pas als voldoende tijd is besteed aan positieve ervaringen.

Praktijkvoorbeeld 2. Marije is een bevlogen studente met de visie dat de leerlingen pas echt groeien als zij hen stimuleert tot zelfstandig denken (deze visie bepaalt de ui-lagen van identiteit en betrokkenheid). De geringe prestaties van leerling Iwan ontmoedigen haar echter zo, dat ze denkt: "dit wordt niets" (laag van overtuigingen). Ze dicteert Iwan wat de oplossing is van een opdracht (laag van gedrag).

In dit voorbeeld zijn de lagen van het ui-model niet met elkaar in harmonie. Dat geeft vroeg of laat spanningen, ofwel in de relatie tot de omgeving ofwel in de persoon zelf.

Kernreflectie

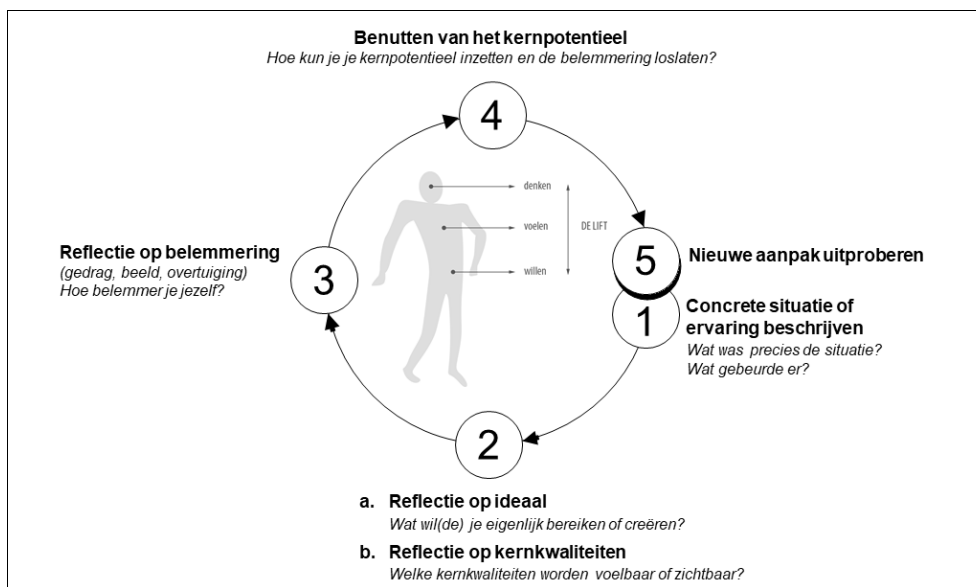
Bewustwording over de verschillende lagen is dus van belang, vooral gericht op de vraag of de lagen met elkaar sporen en hoe dat versterkt kan worden. Voorbeeld 2 maakt duidelijk dat dit niet alleen zal helpen bij een proces van persoonlijke groei, maar ook bij kwalificatie: Marije kan haar competentie vergroten om met leerlingen als Iwan om te gaan. Het volgende voorbeeld illustreert hoe in een dialoog het proces van persoonsvorming kan worden ondersteund.

Praktijkvoorbeeld 3 (ontleend aan Korthagen & Lagerwerf, 2011).

Hoewel lerares Mieke zichzelf als steun en toeverlaat ziet voor haar leerlingen, begon zij twee van haar leerlingen uit te foeteren toen die in haar ogen te gemakkelijk waren omgegaan met een belangrijke opdracht die zij hen had gegeven. Na afloop zit ze ermee in haar maag. Een collega coacht haar. Die toont begrip voor het gevoel van spijt van Mieke en benoemt dat zij in zo'n situatie eigenlijk worstelt met zichzelf. De collega begint, zoals gebruikelijk bij het bevorderen van kernreflectie, met een focus op de laag van betrokkenheid: wat zou het ideaal voor Mieke zijn in zo'n situatie? Die vertelt dat zij wel haar teleurstelling zou willen uiten, maar vooral op een constructieve wijze met haar leerlingen zou willen bekijken hoe dit probleem een volgende keer voorkomen zou kunnen worden. De collega helpt Mieke om zich bewust te zijn van haar kernkwaliteiten van betrokkenheid en positiviteit, en haar beroepsidentiteit als 'steuner'. Mieke wordt uitgenodigd om de positieve kracht van die kernkwalitei-

ten in zichzelf te voelen en vervolgens om zich af te stemmen op de kracht van haar ideaal en kernkwaliteiten. Dat geeft Mieke weer een krachtig gevoel. Daar wil zij eigenlijk graag voor gaan! Nadat deze basis gelegd is, wordt verkend op welke ui-lagen een frictie optrad in de problematische situatie. Duidelijk wordt dat als Mieke zich onder druk voelt staan, zij de neiging heeft om in vechtgedrag (laag van gedrag) te schieten, vanuit een gedachte dat ze in zo'n situatie moet knokken om de zaken goed te laten verlopen (laag van overtuigingen).

Dit voorbeeld laat zien hoe verschillende ui-lagen in een persoon elkaar kunnen tegenwerken. Mieke heeft een ideaal en kernkwaliteiten die dit ideaal kunnen ondersteunen. Maar er zijn ook belemmeringen: een gedragspatroon en een overtuiging, die nauw met elkaar samenhangen en die een gewoontepatroon oproepen. Zo'n gewoontepatroon voltrekt zich vaak op de automatische piloot, totdat de persoon ondersteund wordt bij kernreflectie. Dan opent zich de mogelijkheid tot bewuste zelfsturing. Zoals Victor E. Frankl het zegt: "Tussen stimulus en respons is een ruimte. In die ruimte is onze macht om onze respons te kiezen. In onze respons ligt onze groei en vrijheid"¹. Dit is een wezenlijk aspect van persoonsvorming. Het proces van kernreflectie wordt samengevat in het model in Figuur 2.



Figuur 2. Het fasenmodel voor kernreflectie.

Toepassing van kernreflectie in de opleidingspraktijk

Kenmerkend voor kernreflectie is dat naar aanleiding van een positieve of negatieve ervaring (bijvoorbeeld met klassikaal lesgeven) 'de lift' in beweging wordt gezet, bijvoorbeeld door vragen van een gesprekspartner. Daarmee wordt bedoeld dat zowel 'denken' als 'voelen' en 'willen' rond de situatie aandacht krijgen en met elkaar in verband gebracht worden (vgl. Kohnstamms focus op 'de totale mens'). Het 'willen' brengt de reflectie naar het ideaal van de (aanstaande) leraar, waarmee de laag van betrokkenheid centraal staat (stap 2a). Met het ideaal

zijn altijd kernkwaliteiten van de persoon verbonden. Ook hiervoor geldt dat die niet alleen cognitief verkend worden, maar dat het belangrijk is dat de leraar de kracht van die kwaliteiten in zichzelf 'voelt' en dat de 'wil' om ze te gebruiken wordt aangejaagd (stap 2b). Als vervolgens stilgestaan wordt bij belemmeringen (stap 3), is het van belang niet te blijven hangen in externe belemmeringen (bijvoorbeeld ongemotiveerde leerlingen, materiaalproblemen e.d.), maar vooral te verkennen welke interne belemmeringen in de persoon de kracht van het ideaal en de kernkwaliteiten blokkeren. Zoals uiteengezet kan zo'n interne belemmering zich op verschillende ui-lagen bevinden. Opnieuw wordt nu de lift benut: het is essentieel dat de leraar niet alleen nadenkt over de belemmering, maar ook de werking ervan in zichzelf 'voelt' en de 'wil' ontwikkelt om zich hier niet langer door te laten bepalen. De leraar kan dan kiezen voor gedrag dat spoort met zijn ideaal en kernkwaliteiten (stap 4), waarna dit in de praktijk toegepast wordt (stap 5). Zo wordt de doorwerking van de binnenkant van de ui naar de buitenkant versterkt. Het begeleiden van het proces van kernreflectie wordt 'krachtgericht coachen' genoemd en is in detail uitgewerkt door Korthagen en Nuijten (2015). Een belangrijke stimulans voor dit proces zijn (a) 'inspirerende ervaringen' en (b) 'grens-ervaringen', dat zijn ervaringen die op de rand van de comfortzone liggen. Voor de ene student kan het een grens-ervaring zijn om de leerstof in een dialoog met de klas te behandelen, voor een tweede om een leerling als Veerle (uit het eerste voorbeeld) te begeleiden, voor een derde om bij een fikse ruzie tussen leerlingen te bemiddelen. Door grens-ervaringen wordt de student met zichzelf geconfronteerd en dan is er meer motivatie voor (kern)reflectie.

Kernreflectie en persoonsvorming

In onze optiek is persoonsvorming dus 'het proces van jezelf leren kennen op de verschillende ui-lagen en leren die lagen (inclusief je gedrag) bewust op elkaar af te stemmen'. We staan nu stil bij drie manieren waarop kernreflectie daarbij ondersteunend kan zijn.

Ten eerste biedt kernreflectie de mogelijkheid om stil te staan bij idealen, waarden en kwaliteiten (de diepere lagen in het ui-model).

Dat levert een fundamentele bijdrage aan persoonsvorming, omdat de (beginnende) leraar dan kan leren het eigen gedrag in overeenstemming te brengen met die idealen, waarden en kernkwaliteiten, dus met een authentieke bron in zichzelf. Door die bewuste zelfsturing wordt de leraar effectiever (Korthagen & Nuijten, 2018). Ten tweede leidt dit ook tot bewustwording over de relatie tussen enerzijds persoonlijke idealen, waarden en kwaliteiten en anderzijds de eigen sociale, culturele en religieuze achtergrond. Mensen nemen uit hun achtergrond - en in het bijzonder uit hun gezin van herkomst en milieu - idealen, waarden en normen mee, die hen in hun persoonlijke ontwikkeling steun kunnen geven. Om die steun innerlijk optimaal te kunnen ervaren, is bewustwording op de ui-laag van betrokkenheid nodig. Pas dan kun je die idealen, waarden en normen ook bewust doorgeven, bijvoorbeeld als leraar aan leerlingen.

Ten derde kan reflectie op gang komen rond normen en waarden die de persoon in zijn huidige leven niet meer als dienend of voedend ervaart. Zo voltrekt zich het proces van 'individuatie en separatie' (Mahler, 1968). Met separatie wordt bedoeld dat men zich gedeeltelijk losmaakt van



**“In onze
respons ligt
onze groei
en vrijheid.”**

aannames en overtuigingen die afkomstig zijn uit de opvoeding of sociale context. Zowel leerlingen in de puberteit als studenten in de lerarenopleiding zitten volop in dat proces.

Oefeningen

Ook zijn er talloze oefeningen die reflectie op persoonsvorming bevorderen en die eenvoudig benut kunnen worden in de lerarenopleiding. Evelein en Korthagen (2011) schreven bijvoorbeeld een boek met 78 oefeningen, gebaseerd op kernreflectie en het ui-model. Verkuyll (2012) publiceerde een boek over *Lesgeven in pedagogisch perspectief*, met veel oefeningen waardoor persoonsvorming bij de leerling en bij de leraar verbonden worden. Een voorbeeld is de oefening 'muurtje', waarin eerst individueel papieren bouwstenen met belangrijke waarden/pedagogische doelen worden geordend en de student vervolgens in dialoog met medestudenten stilstaat bij de concretisering van die waarden in het eigen gedrag, maar ook bij verschillen in opvattingen tussen studenten, de invloeden daarop van ieders persoonlijke achtergrond en de waardenkeuzen die op de stageschool worden gemaakt. In het boek van Verkuyll wordt ook expliciet de verbinding gelegd met competentieontwikkeling.

Individuele reflectie, ontwikkelingsplannen en portfolio's

Door gezamenlijke (kern)reflectie en door stimulerende gesprekken en oefeningen kunnen studenten geleidelijk gemotiveerd raken om ook individueel te reflecteren en zo hun eigen persoonsvorming bewust te ondersteunen. Belangrijk is dat zij geleerd hebben dat kernreflectie niet een puur cognitief proces is - dit is een veel voorkomende misvatting - maar hoe juist de lift langs denken, voelen en willen diepgang in het proces brengt.

Studenten kunnen ook hun professionele ontwikkelingsplannen en hun portfolio's aan de hand van het ui-model maken (Ruit, 2016). Het ui-model helpt dan om erbij stil te staan wat de meer naar binnen gelegen lagen in de student zijn (beroepsidentiteit, idealen, kernkwaliteiten) en hoe die al dan niet doorwerken naar de buitenkant (gedrag en omgeving). Het ligt ook voor de hand om te onderzoeken op welke laag of lagen belemmeringen aanwezig waren of nog zijn en wat daarin de volgende stap lijkt te zijn.

Verbinding tussen persoonsvorming en professioneel handelen

Vervolg van praktijkvoorbeeld 1. Leraar Rob uit het eerste voorbeeld wilde effectief ondersteuning kunnen bieden aan onzekere leerlingen zoals Veerle. Doordat hij door een opleider begeleid werd bij kernreflectie, werd hij zich bewust van zijn ideaal om bij te dragen aan het zelfvertrouwen van zijn leerlingen en van zijn kernkwaliteiten betrokkenheid en creativiteit. Hij werd zich bewust van de kracht die uitgaat van zo'n ideaal en van zijn kernkwaliteiten.

Hij ontdekte ook dat hij zichzelf tot nu toe belemmerd had door de gedachte "ik kan een onzekere leerling niet goed helpen", omdat hij zelf met onzekerheid worstelde. Hij werd zich bewust van de pijnlijkheid van die gedachte. Hij stemde vervolgens doelgericht af op zijn ideaal en sprak in een tweede gesprekje met Veerle over haar naderende spreekbeurt en over wat er in haar gebeurde als ze onzeker werd. Hij gebruikte daarbij wat hij zelf

geleerd had: Rob hielp Veerle om zich bewust te worden van kernkwaliteiten die behulpzaam zouden zijn bij haar spreekbeurt. Veerle kreeg daardoor duidelijk meer vertrouwen.

In dit voorbeeld zien we dat kernreflectie een bijdrage leverde aan persoonsvorming bij een leraar, wat leidde tot ander professioneel gedrag; in dit geval zelfs gedrag dat persoonsvorming bij een leerling ondersteunde. De ervaring van Rob staat niet op zichzelf. Als het voor studenten gewoon is geworden om gesprekken te hebben die tot doel hebben bij te dragen aan hun persoonsvorming en als zij die gesprekken zelf als betekenisvol hebben ervaren, zullen ze eerder gesprekjes aangaan met leerlingen vanuit het perspectief van persoonsvorming. Sterker nog, leraren kunnen leren om ook leerlingen te begeleiden bij het proces van bewustwording over hun idealen en kwaliteiten en over de vraag of en hoe die tot uiting komen in hun gedrag. Ze kunnen dus leren kernreflectie te gebruiken voor de persoonsvorming van leerlingen. Dit proces wordt door Korthagen en Lagerwerf (2011) beschreven en met voorbeelden geïllustreerd. Anders dan veel mensen verwachten, verloopt kernreflectie bij kinderen vaak gemakkelijker dan bij volwassenen.


Persoonsvorming, kwalificatie en socialisatie

We merkten al op dat in de lerarenopleiding in verschillende perioden andere doelstellingen benadrukt werden, afhankelijk van wat in die periode als de essentie van 'goed leraarschap' werd beschouwd (Korthagen, 2004).

Als we dit beschouwen vanuit het ui-model dan zien we dat in sommige perioden de buitenkant van de ui (met name effectief gedrag en vaardigheden) veel nadruk kreeg (*competency-based teacher education*) en in sommige perioden de binnenkant, die meer verwijst naar persoonsvorming (*humanistic-based teacher education*). Het ui-

model legt niet de nadruk op het één of het ander, maar laat zien dat goed leraarschap bepaald wordt door een optimale verbinding tussen 'binnen' en 'buiten': bij een goede leraar is sprake van een effectieve afstemming tussen de ui-lagen (Korthagen, 2001; 2004). Vanuit deze visie zijn persoonsvorming en goed professioneel handelen dus nauw verbonden: leraar Rob ontwikkelde bijvoorbeeld ook zijn professionele vaardigheid om leerlingen steun te bieden.

Zo wordt de onwenselijke tegenstelling tussen een nadruk op competenties en een nadruk op de leraar als persoon overstegen. Persoonsvorming en kwalificatie kunnen hand in hand gaan. Bij een goede harmonie tussen de ui-lagen is ook sprake van afstemming tussen enerzijds de omgeving, met de daarbij behorende normen, waarden en gewoonten, en anderzijds de persoon, dus de andere ui-lagen. Dan is er dus ook sprake van vruchtbare integratie van persoonsvorming en socialisatie.



**Persoons-
vorming en goed
professioneel
handelen zijn nauw
verbonden.**

Tot slot

Toepassing van al deze inzichten en ideeën in de lerarenopleiding is een uitdagend en boeiend proces dat eigenlijk nooit 'af' is. Dit proces vereist veel samenwerking tussen opleiders en tussen opleidingsinstituut en school. Idealiter wordt op beide plekken een vergelijkbare opleidings-

didactiek, bijvoorbeeld realistisch opleiden, gehanteerd en zijn alle betrokken opleiders competent in het stimuleren en begeleiden van kernreflectie. En dan ligt het volgende aandachtspunt voor de hand: in hoeverre zijn 'opleiders' (op het instituut en op school) bereid naar hun eigen persoonsvorming te kijken? Het gaat dan om vragen als:

- ▶ Ben ik zelf gewend om te reflecteren en de dialoog met collega's aan te gaan over de diepere lagen van het ui-model en de mate waarop er harmonie is tussen de lagen in mijzelf?
- ▶ Sporen mijn idealen en kernkwaliteiten met mijn gedrag of spelen belemmeringen een rol?
- ▶ Hoe beïnvloed ik, door mijn professionele rol of door wat ik doe, motivatie of weerstand rond reflectie op persoonsvorming?

Bewuste aandacht van lerarenopleiders voor hun eigen persoonlijke professionele ontwikkeling, in dialoog met collega's, is een voorwaarde voor aandacht voor persoonsvorming bij leraren en dat is weer een voorwaarde voor het op vruchtbare wijze kunnen werken aan persoonsvorming bij leerlingen.

Referenties

- Biesta, G. (1997). Onmogelijke opvoeding, kanttekeningen bij de pedagogische overdrachtsmetafoer. *Comenius 17*, 312-324.
- Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Phronese.
- Biesta, G. (2018). *Tijd voor pedagogiek: Over de pedagogische paragraaf in onderwijs, opleiding en vorming*. Oratie. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek / Net aan Zet.
- Covey, S.R. (2010). *De zeven eigenschappen van effectief leiderschap*. Amsterdam: Business Contact.
- Dekeyser, G. (2006). Algemeen secundair onderwijs, morele vorming en de vakken. In L. Braeckmans (Red.), *Ze zijn zo onbeschoft, mevrouw: Reflecties over morele vorming op school* (pp. 93-124). Gent: Academia Press.
- Derkse, W. (Red.) (2001). *Pleidooi voor een onderwijs'wende': Van functionele informatemarkt naar vitaal leren* (zonder plaats).
- Evelein, F. & Korthagen, F. (2011). *Werken vanuit je kern: Professionele ontwikkeling vanuit kwaliteiten, flow en inspiratie*. Amsterdam: Boom/Nelissen.
- Hamachek, D. (1999). Effective teachers: What they do, how they do it, and the importance of self-knowledge. In R.P. Lipka & T.M. Brinthaupt (Eds.), *The role of self in teacher development* (pp. 189-224). Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Kelchtermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Kohnstamm, P.A. (1929). *Schepper en schepping, deel II: Persoonlijkheid in wording, schets eener Christelijke opvoedkunde*. Haarlem: Tj. Willink.
- Kohnstamm, Ph.A. (1939). De wetenschappelijke grondslag voor moderne didactiek. In: *Verslag van het onderwijscongres Amsterdam 1939*. Groningen: Wolters.
- Kohnstamm, Ph.A. (1946). *Existentialisme, personalisme en paedagogiek*. Groningen/Batavia: Wolters.
- Kohnstamm, Ph.A. (1948). *Keur uit het didactisch werk van prof. dr. Ph. A. Kohnstamm*. Groningen/Batavia: Wolters.
- Korthagen, F. (2001). *Waar doen we het voor? Op zoek naar de essentie van goed leraarschap*. Oratie. Utrecht: WCC.
- Korthagen, F.A.J. (2004). 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. (2014). Een softe benadering van reflectie helpt niet. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 35(1), 5-14.

- 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.
- Korthagen, F.A.J., Kim, Y.M., & Greene, W.L. (Eds.) (2013). *Teaching and learning from within: A core reflection approach to quality and inspiration in education*. New York/London: Routledge.
- Korthagen, F. & Lagerwerf, B. (2011). *Leren van binnenuit: Kwaliteit en inspiratie in het onderwijs* (2e druk). Amsterdam: Boom Lemma.
- Korthagen, F. & Nuijten, E. (2015). *Krachtgericht coachen: Een aanpak voor diepgaand leren en effectief functioneren*. Amsterdam: BoomLemma.
- Korthagen, F. & Nuijten, E. (2018). *Zijnsgericht coachen: Van overlevingspatronen naar authenticiteit*. Amsterdam: Boom.
- Mahler, M. (1968). *On human symbiosis and the vicissitudes of individuation*. New York: International University Press.
- Ruit, P. (2016). Leerwensen formuleren en reflectie. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 37(2), 71-80.
- Verkuyl, H. (2012). *Lesgeven in pedagogisch perspectief* (3e druk). Amsterdam: BoomLemma.
- Volman, M. & Wardekker, W. (2008). Identiteitsvorming op school. In D. de Haan & E. Kuiper (Red.), *Leerkracht in beeld: Ontwikkelingsgericht Onderwijs, theorie, onderzoek en praktijk* (pp. 23-32). Assen: Van Gorcum.

Eindnoot

- ¹ Er is discussie over de oorsprong van dit veel gebruikte citaat. Sommigen verwijzen als bron naar Covey (2010), die Frankl wel noemt, maar die hem niet echt citeert.

