

**WAAR DOEN WE HET VOOR?**  
**Op zoek naar de essentie van goed**  
**leraarschap**

Rede, in verkorte vorm uitgesproken bij de aanvaarding van het  
ambt van bijzonder hoogleraar, vanwege het Universiteitsfonds, op  
het vakgebied van de Didactiek voor het opleiden van leraren  
door

**Fred A.J. Korthagen**

16 januari 2001

Mijn dank gaat uit naar Ellen Nuyten, Heleen Wientjes en Theo Wubbels voor hun commentaar op een conceptversie van deze oratie.  
Fred Korthagen

Waar doen we het voor? Op zoek naar de essentie van goed leraarschap/ F.A.J. Korthagen. Utrecht: WCC.  
Oratie Universiteit Utrecht  
ISBN 90-71282-44-9

© 2001, F.A.J. Korthagen

Contactadres:  
IVLOS, Universiteit Utrecht  
Postbus 80127  
3508 TC Utrecht  
e-mail: [F.Korthagen@ivlos.uu.nl](mailto:F.Korthagen@ivlos.uu.nl)

Alle rechten voorbehouden. Behoudens de uitdrukkelijk bij de wet bepaalde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar gemaakt, op welke wijze ook, zonder voorafgaande en schriftelijke toestemming van de auteur.

*Consciously, we teach what we know;  
unconsciously, we teach who we are.*  
Hamachek (1999, p. 209)

## 1. Inleiding

Mijnheer de Rector Magnificus, Dames en Heren,

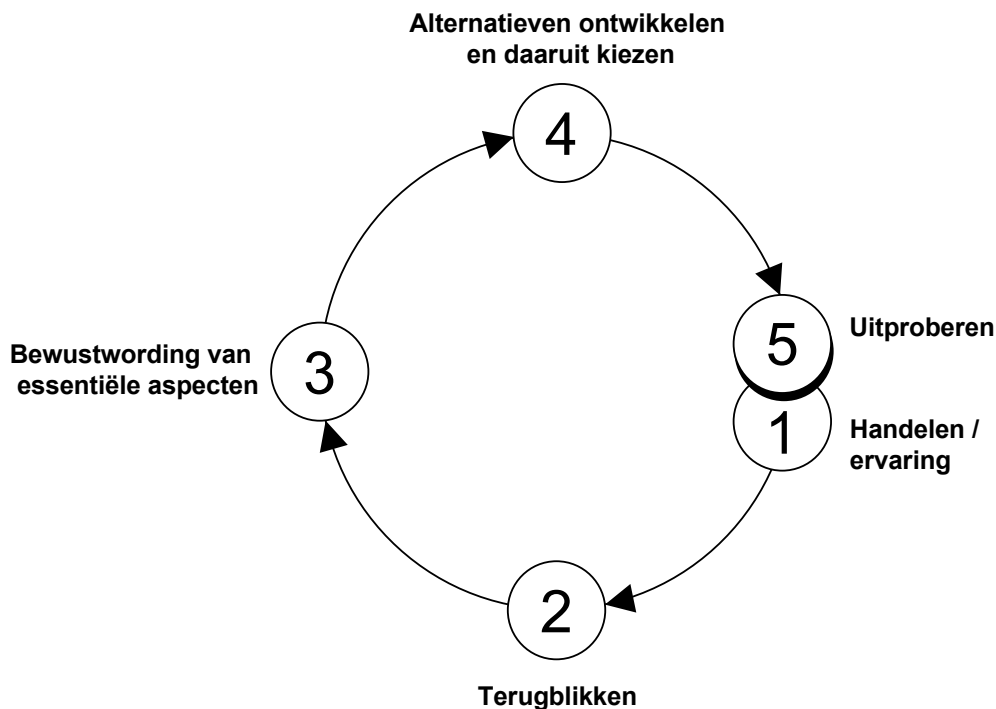
Het is nog niet zo heel lang geleden dat een groot aantal van u aanwezig was bij mijn oratie aan de Universiteit van Amsterdam (Korthagen, 1998a). Ik heb me dan ook afgevraagd of het wel verantwoord was u opnieuw uit te nodigen om drie kwartier naar mij te komen luisteren, temeer daar de activiteit 'luisteren' meestal geen al te grote bijdrage levert aan leer- processen (zie hierover bijvoorbeeld Westhoff, 1993, p. 23-25). In de lerarenopleiding proberen we te bevorderen dat leraren in hun onderwijs andere, meer actieve vormen van leren stimuleren. Wat dat betreft is een oratie een merkwaardig fenomeen in onderwijsland. Het is immers traditie dat het publiek luistert (of slaapt). Wellicht vindt u dat nu juist zo aantrekkelijk aan een oratie, maar ik wil het vandaag toch wat anders aanpakken. Als u zich ingesteld had op 45 minuten bijkomen van een drukke werkdag, moet ik u teleurstellen. U krijgt meer te doen dan luisteren, en slapen zal al helemaal lastig worden. U heeft inmiddels een werkboekje gekregen en ik zal u een paar keer vragen een opdracht uit te voeren.

Mijn doel is met u stil te staan bij de kern van mijn vakgebied, de didactiek van het opleiden van leraren. In dit gebied gaat het mijns inziens om twee centrale vragen:

1. *Wat is essentieel voor goed leraarschap?*
2. *Hoe kunnen we mensen helpen een goede leraar te worden?*

Deze vragen zijn om verschillende redenen van belang voor de opleiding van leraren. Ik noem er een paar.

Zo ligt in de lerarenopleiding veel nadruk op leren reflecteren, maar het is niet altijd duidelijk *waarover* leraren zouden moeten reflecteren. Kijken we bijvoorbeeld naar het spiraalmodel voor reflectie (Korthagen, 1982; Korthagen et al., 2001; zie figuur 1), dan zien we dat fase 3 de belangrijkste fase is van "bewustwording van essentiële aspecten". Maar wat zijn eigenlijk die essentiële aspecten als het gaat om goed leraarschap? Het spiraalmodel geeft daar geen antwoord op; het beschrijft slechts het beoogde reflectieproces, niet de beoogde *inhoud* van de reflectie. Pas als we weten wat essentieel is voor goed leraarschap, kunnen we mensen helpen op die essentie te reflecteren.



*Figuur 1: Het spiraalmodel voor reflectie*

Een andere reden waarom de twee genoemde vragen van belang zijn, ligt in de grote veranderingen die zich - onder invloed van het grote tekort aan leraren - voltrekken in opzet en vormgeving van de Nederlandse lerarenopleidingen. (Zie Snoek, 2000; het congres dat de Vereniging voor Lerarenopleiders Nederland in maart 2001 organiseert, is zelfs getiteld "Aardverschuivingen".) Men probeert onder andere trajecten op maat te creëren voor zij-instromers, dat wil zeggen mensen die na een loopbaan in een andere sector van de maatschappij, voor het leraarschap willen kiezen. Zulke trajecten worden gebaseerd op een beoordeling ('assessment') van de reeds aanwezige bekwaamheden van de zij-instromers. Om zo'n assessment te kunnen doen en er een traject-opmaat op te kunnen baseren, moeten we weten wat essentieel is voor goed leraarschap.

Mijn bespreking van de twee vragen is als volgt opgebouwd. In paragraaf 2 wil ik aan de hand van een korte historische schets laten zien welke verschillende antwoorden er in de loop der tijd gegeven zijn op de eerste vraag, naar de essentie van goed leraarschap. Daarbij zal ook blijken dat de aandacht tegenwoordig steeds meer uitgaat naar de persoon van de leraar en naar de manier waarop deze zijn of haar rol definieert. Ik zal het daarom onder andere hebben over het begrip *beroepsidentiteit*. In paragraaf 3 werk ik dat begrip verder uit. In paragraaf 4 presenteer ik een

overkoepelend model dat verschillende antwoorden op de vraag naar de essentie van goed leraarschap samenvat. In paragraaf 5 zal ik stilstaan bij de tweede vraag (hoe kunnen we mensen helpen een goede leraar te worden?) en het geïntroduceerde model gebruiken om geschikte opleidingsdidactische interventies te bespreken. In aansluiting daarop ga ik in paragraaf 6 in op drie voorbeelden van concrete scholingsarrangementen. In paragraaf 7 bespreek ik implicaties voor de beoordeling van (aanstaande) leraren en in paragraaf 8 implicaties voor de relatie leraar-leerling. Ten slotte is paragraaf 9 gewijd aan een standpuntbepaling ten aanzien van een aantal belangrijke thema's op mijn vakgebied, de didactiek van het opleiden van leraren. In feite bouw ik in mijn betoog voort op mijn Amsterdamse oratie (Korthagen, 1998a). Ik zal hier en daar expliciet het verband daarmee aangeven.

### Opdracht 1: Goed leraarschap

Denkt u eens terug aan een hele goede docent(e) die u in uw leven hebt meegemaakt. Schrijf in één of twee trefwoorden op wat u kenmerkend vond voor deze docent(e). (1 minuut)  
Vergelijk daarna uw antwoord met dat van uw buurvrouw of buurman (2 minuten).

- 1.
- 2.

(Als u geen goede docent(e) kunt bedenken, zou u ook uit kunnen gaan van een docent(e) waar u heel ontevreden over was en u afvragen wat deze docent(e) miste.)

## **2. Wat is goed leraarschap? Naar een theoretisch kader.**

Het opschrijven van een kenmerk van een bepaalde leraar (zoals in opdracht 1) is misschien nog wel te doen, maar het wordt een stuk lastiger als we onder woorden willen brengen wat meer in het algemeen essentieel is voor goed leraarschap. Zo bevat de lijst van startbekwaamheden van de leraar secundair onderwijs die op landelijk niveau is vastgesteld, vele tientallen bekwaamheden. Die lijst geeft dus allesbehalve een kernachtig antwoord op de vraag naar de essentie van goed leraarschap.

Ik wil nu proberen te komen tot een ordening in typen antwoorden die op deze vraag te geven zijn. Anders gezegd, ik zoek naar een handzame categorisering van mogelijke antwoorden. Daartoe blik ik in deze paragraaf terug op de geschiedenis van de lerarenopleiding. We zullen zien dat de vraag wat essentieel is voor goed leraarschap, in de loop der tijd steeds anders beantwoord werd. Waar iedereen het wel steeds over eens lijkt te zijn, is dat vakinhoudelijke kennis van groot belang is. In het denken over de pedagogisch-didactische kant van het leraarsberoep hebben echter grote verschuivingen plaatsgevonden. Daar wil ik nu op ingaan.

Voor de twintigste eeuw bestonden er geen lerarenopleidingen zoals we die tegenwoordig kennen, althans geen echte beroepsopleidingen. Wubbels (1992a, p. 161) beschrijft dat leraren in die tijd het beroep van een ervaren collega leerden, in een soort meester-gezel-relatie. Zo kwamen zij erachter hoe leerlingen waren, wat die konden, wat de heersende gewoonten op school waren, en hoe je je als goede leraar hoorde te gedragen. Goed leraarschap werd in deze visie bepaald door het kennen van de gangbare onderwijspraktijk en het kunnen imiteren van het gedrag van de leermeester, een visie die tot ver in de twintigste eeuw bleef bestaan. Kort samengevat kunnen we zeggen dat het bij het ingroeien in het beroep draaide om het leren kennen van een concrete *onderwijsomgeving* en het - door imitatie - leren kennen van het "juiste" *onderwijsgedrag* in zo'n omgeving.

Naarmate er in de twintigste eeuw meer psychologische, pedagogische en didactische kennis ontstond, groeide de behoefte bij academici om die kennis over te dragen aan leraren, zodat het onderwijs daarvan kon profiteren. Het ging toen niet alleen meer om het aanleren van het juiste gedrag, maar goed leraarschap betekende het kunnen beschikken over een wetenschappelijke kennisbasis. Die werd meestal in hoorcolleges voor leraren behandeld door psychologen, pedagogen en andere geleerde mensen.

Na het midden van de twintigste eeuw leidde het behaviorisme tot de visie dat goede leraren meer in huis hebben dan alleen een kennisbasis, en dat met name de vaardigheidskant nadruk diende te krijgen. Zo ontstond het "performance-based" of "competency-based" model voor het opleiden van leraren. De gedachte was dat concrete, observeerbare gedragscriteria konden dienen als basis voor het trainen van leraren. Gedurende een flink aantal jaren werden zogeheten proces-product-studies gedaan: uitgezocht werd welke gedragingen van leraren hoog

correleerden met leeropbrengsten bij leerlingen. Dat werd vertaald naar concrete *bekwaamheden* die leraren zouden moeten verwerven.<sup>1</sup> Het begrip bekwaamheden is duidelijk breder dan alleen kennis. Men bedoelt er meestal een geïntegreerd geheel van kennis, vaardigheden en houdingen mee (Stoof, Martens & Van Merriën-boer, 2000).

Nog niet zo lang geleden heeft mijn Leidse collega Verloop geschetst tot welke problemen deze ontwikkeling leidde.<sup>2</sup> Om voldoende validiteit en betrouwbaarheid te bereiken bij het beoordelen van leraren werden lange lijsten met gedetailleerde bekwaamheden geformuleerd, waardoor een soort fragmentarisering van de rol van de leraar ontstond (zie ook Verloop, 1995, p. 116). In de praktijk waren die lange lijsten nagenoeg onhanteerbaar. Bovendien werd ook steeds duidelijker dat er in deze visie op opleiden onvoldoende rekening gehouden was met het feit dat goed leraarschap niet vertaald kan worden in een aantal via training aan te leren, geïsoleerde bekwaamheden. Combs, Blume, Newman en Wass, (1974, p. 4) stelden:

"In the first place, it is a fallacy to assume that the methods of the experts either can or should be taught directly to beginners."

Bovendien benadrukte Lowyck (1978):

"dat het begrijpen van onderwijsgedrag pas mogelijk wordt, als de ontstaanscontext van het specifieke onderwijsgedrag mede in de interpretatie betrokken wordt." (Lowyck, 1978, p. 215)

Wat dat betreft is het opvallend, dat we momenteel een ervaring meemaken van een visie op opleiden waarin bekwaamheden centraal staan. Misschien dat het deze keer lukt om het beter te doen dan dertig à veertig jaar geleden, maar mijn vrees is dat een nieuwe generatie opleiders weer helemaal opnieuw moet ontdekken dat een eenzijdige nadruk op bekwaamheden niet werkt. Ik kom hier nog op terug.

Rond 1970 ontstond een contrasterende visie op opleiden, Humanistic Based Teacher Education (HBTE), waarin de aandacht veel meer uitging naar de persoon van de leraar. HBTE kwam voort uit de humanistische psychologie, een stroming met als belangrijke vertegenwoordigers Rogers en Maslow. HBTE werd vooral bekend door het werk van Combs e.a. (1974) aan de Universiteit van Florida in Gainesville en door de School of Education van de Universiteit van Californië in Santa Barbara, waar George Brown en zijn collega's "*confluent education*" nastreefden, het samengaan van denken en voelen in leerprocessen (zie bijv. Shapiro, 1998). Joyce (1975, p. 130) wijst erop dat HBTE vooral de uniciteit en waardigheid van de persoon benadrukte. In deze visie op opleiden staat persoonlijke groei centraal (Maslow, 1968, spreekt over zelfactualisatie).

Verloop (1995, p. 114) vat de kerngedachte van deze benadering als volgt samen: "De leraar dient in de eerste plaats een evenwichtige en volwassen persoonlijkheid te zijn." Zoals Joyce (1975, p. 132) stelt is dit standpunt niet verenigbaar met de gestandaardiseerde specificaties van leraarsbekwaamheden. Overigens brak HBTE niet breed door. Voor de ontwikkeling van het denken over opleiden was het echter betekenisvol dat deze stroming de aandacht richtte op de persoon van de leraar. Een heel hoofdstuk in het boek van Combs e.a. (1974) is bijvoorbeeld gewijd aan "het zelf" van de effectieve leraar.

Vanaf 1980 ontstond nog een andere reactie op de bekwaamheidsgerichte visie, onder invloed van de zogenaamde *cognitive shift* in de leerpsychologie. Onderzoekers op het gebied van leraarsgedrag en lerarenopleiding benadrukten dat het van belang is wat leraren *denken*, wat hun *beliefs*, hun *overtuigingen* zijn (zie hierover bijvoorbeeld Clark, 1986 en Pajares, 1992). De overtuigingen die je als leraar hebt over leren en onderwijzen, bepalen je handelen, iets dat in de meer behavioristische benadering vaak over het hoofd gezien was. Verschillende auteurs (bijvoorbeeld Lortie, 1975) stellen dat leraren jarenlange ervaring hebben als leerling en daardoor overtuigingen hebben ontwikkeld over onderwijs die vaak haaks staan op hetgeen hen in de opleiding geleerd wordt. Die oude overtuigingen winnen het meestal van dat wat de opleiding probeert te bereiken (Feiman-Nemser, 1983; Wubbels, 1992b).

Dat heeft geleid tot een ontwikkeling in de lerarenopleiding waarbij de nadruk wat minder kwam te liggen op het overdragen van wetenschappelijke kennis ("formele kennis" noemt Fenstermacher, 1994, dat), maar meer op bewustwording van persoonlijke praktijkkennis ("personal practical knowledge"; Clandinin, 1986). Die praktijkkennis heeft veelal de vorm van "images". Een voorbeeld is het beeld van een leraar dat veel leraren vanuit hun eigen schooltijd meenemen: een leraar is iemand die voor de klas staat en uitlegt. In mijn eigen werk heb ik er de nadruk op gelegd dat het niet alleen gaat om visuele beelden en ook niet om louter cognitieve aspecten, maar bijvoorbeeld ook om gevoelens.<sup>3</sup> Ik spreek over *Gestalts*, samenhangende gehelen van vroegere ervaringen, rolopvattingen, behoeften, waarden, gevoelens, beelden en routines, die - veelal onbewust - opgeroepen worden door concrete situaties (zie voor het begrip Gestalt Korthagen & Lagerwerf, 1996 en Korthagen, 1998a).

Ik geef een voorbeeld. Een leraar-in-opleiding wordt geconfronteerd met een in zijn ogen ongemotiveerde leerling. Dat roept in een onderdeel van een seconde oude beelden en gevoelens op, de behoefte om iets bij die leerling te veranderen en een daarbij behorende gedragsimpuls. Het kan



al gauw gebeuren dat alle kennis die in de opleiding is aangereikt, weggedrukt wordt door die Gestalt. De leraar-in-opleiding probeert bijvoorbeeld tegen de leerling in te gaan, terwijl de theorie zegt dat hij in zo'n situatie beter niet voor zulk "tegedrag" kan kiezen, maar beter voor "samengedrag". (Deze termen zijn ontleend aan Créton & Wubbels, 1984).

Het toenemen van de nadruk op overtuigingen of images als bron van het handelen van leraren ging hand in hand met een grotere aandacht voor het bevorderen van reflectie bij leraren. Dat ligt ook voor de hand: als de bron van het handelen meer in de leraar zelf ligt, dan is het van belang dat die leraar de blik regelmatig naar binnen keert. In dat opzicht kunnen we van een doorbraak spreken in het denken over leraarsgedrag en over opleiden. Waar voor de jaren tachtig de nadruk nog sterk op uitwendig gedrag lag, heeft de aandacht zich in de laatste twee decennia verplaatst naar dat wat zich *in* de leraar afspeelt. Ook qua onderzoeksmethoden trad een verschuiving op. Er werd minder gebruik gemaakt van sterk kwantitatief gerichte proces-product-studies. Wanneer nog wel kwantitatief onderzoek gedaan werd, lag het accent daarbij veel meer op het meten van opvattingen van docenten. In toenemende mate werden echter kwalitatieve casestudies gedaan naar het denken van individuele leraren.

*We are always living out a story. There is no way to live a storyless (...) life.* (Novak, 1971, p. 62)

Meer recentelijk richtten veel onderzoekers zich op de *verhalen* van leraren. In de zogenaamde narratieve benadering wordt ervan uitgegaan dat het denken van docenten over onderwijs ingebed is in de verhalen die zij elkaar en zichzelf vertellen (Carter, 1993). Geleidelijk is daarbij nog een accentverschuiving opgetreden: waar het in de narratieve benadering aanvankelijk van belang leek om op te sporen hoe leraren dachten over onderwijs, gaat tegenwoordig steeds meer aandacht uit naar de vraag hoe zij zichzelf definiëren, oftewel naar hun *beroepsidentiteit* en hoe die beroepsidentiteit zich ontwikkelt. Het is geen wonder dat dit een belangrijker thema is geworden: er verandert de laatste tijd veel in het denken over leren en onderwijzen, en de rol van de leraar is in korte tijd verschoven van die van een kennisoverdrager naar die van een begeleider. Dat betekent dat van leraren een andere rolopvatting wordt verwacht, een ander antwoord op de vraag "wie ben ik als leraar"? McLean (1999, p. 55) constateert dat na decennia waarin "de persoon" grotendeels afwezig was in het denken over het opleiden van leraren, er een opleving is van de belangstelling voor de vraag hoe beginnende

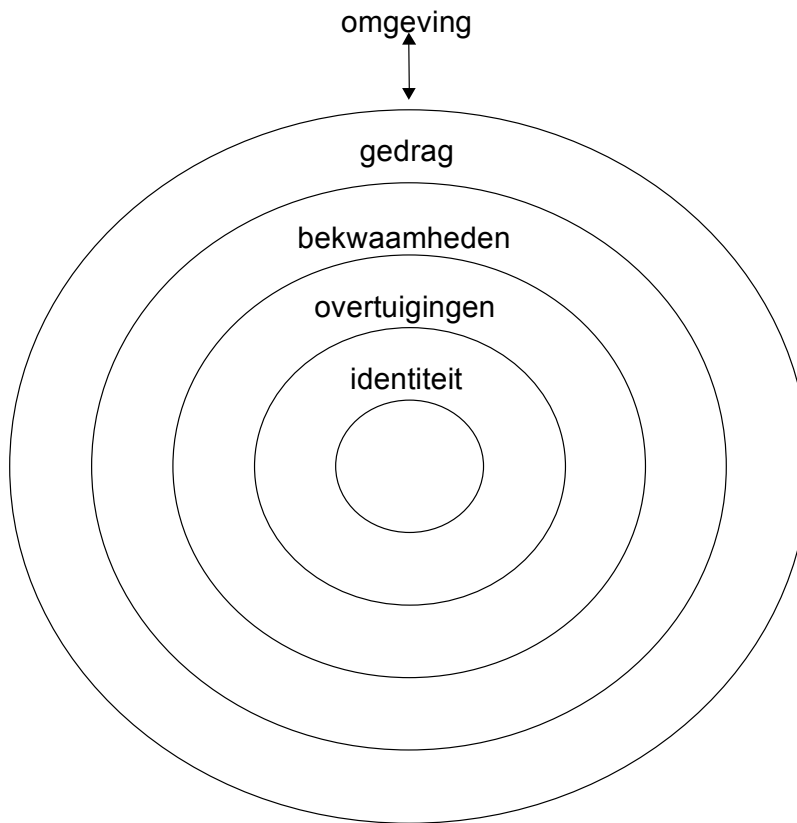
leraren over zichzelf denken en de aanzienlijke persoonlijke transformaties doormaken die gepaard gaan met het toegroeien naar het leraarschap (vgl. ook Verloop, 1999; Slegers & Kelchtermans, 1999).<sup>4</sup>

*Allerlei inhoudelijke en methodische eisen, onderwijskundige en maatschappelijke ontwikkelingen vragen om een voortdurende heroriëntatie van de eigen aard van het beroep en de identiteit van leraar.*  
(Klaassen, Beijaard & Kelchtermans, 1999, p. 375)

Een mooi voorbeeld van die accentverschuiving zien we in het werk van Kelchtermans (1994), die de invloed onderzocht van zgn. kritische gebeurtenissen, fasen en personen in het leven van leraren (zie ook Tripp, 1994) op de professionele ontwikkeling van die leraren. Door het biografisch perspectief dat Kelchtermans koos, werd duidelijk dat rolprofielen van leraren sterk gekleurd worden door gebeurtenissen en personen in hun leven. Dit werd al eerder benadrukt door Knowles (1988) die een "Biographical Transformation Model" beschrijft "to explain the relationships between early childhood experiences with significant others, teacher role identity and classroom actions." Binnen het IVLOS deden Koster en Schrijnemakers onderzoek naar de invloed van positieve en negatieve rolmodellen (Koster, Korthagen & Schrijnemakers, 1995). Daaruit kwamen fraaie voorbeelden naar voren van de invloed op de aanstaande leraren die uitging van bepaalde leraren die zij vroeger gehad hadden. Die voorbeelden illustreren hoe het professionele zelfbeeld van deze aanstaande leraren gevormd is door rolvoorbeelden uit hun verleden. Dat is van groot belang voor de lerarenopleiding, omdat "behavior is a function of self-concept which makes self-concept an essential aspect of teaching and learning to teach" (Tusin, 1999, p. 27). Hamachek (1999, p. 209) stelt: "the more that teachers know about themselves – the private curriculum within – the better their personal decisions are apt to be about how to pave the way for better teaching."

Deze - globale - historische schets laat zich samenvatten door middel van het model van lagen van de persoonlijkheid, dat ik samen met mijn collega-trainer Vasalos ontwikkelde (Korthagen & Vasalos, 2000) en dat in figuur 2 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).<sup>5</sup> 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 2: Het model van lagen van de persoonlijkheid.*

De bovengeschetste historische ontwikkeling kan grofweg samengevat worden als een verschuiving van de aandacht van buiten naar binnen de persoon van de leraar. 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).<sup>6</sup>

Wel moet de kanttekening gemaakt worden dat het samenvatten van de geschiedenis van de lerarenopleiding als een verschuiving van buiten naar binnen in figuur 2, geen recht doet aan een aantal afwijkingen van deze vereenvoudigde weergave van de werkelijkheid. Zo was er in het

begin van de twintigste eeuw een tijdlang veel aandacht voor de persoonlijkheid van de leraar en probeerde men uit gedrag van goede leraren algemene persoonlijkheidstrekken te destilleren (wat uiteindelijk overigens een doodlopende weg is gebleken; zie Wubbels, 1990, p. 6). Dit geeft op zijn minst aan dat men al vroeg geïnteresseerd was in lagen die meer binnen de persoonlijkheid liggen. Verder is er de laatste jaren juist een grote belangstelling voor bekwaamheden van leraren, die vaak vastgesteld worden door te kijken naar gedrag in specifieke contexten. Dat maakt duidelijk dat men tegenwoordig niet alleen zaken als beroepsidentiteit van belang vindt, maar juist ook de buitenste lagen van het model uit figuur 2.

De verschillende lagen kunnen daarom beter 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.

*Opdracht 2: Het model van lagen van de persoonlijkheid (individueel)*

Pas het model van lagen van de persoonlijkheid toe op de leraar die u bij opdracht 1 koos:

Bevinden de kenmerken die u bij opdracht 1 opschreef, zich in een bepaalde laag?

De meeste kenmerken van leraren die wij formuleren, zijn gebaseerd op de waarneming van *gedrag*. Waarschijnlijk kunt u bij opdracht 2 slechts vermoedens formuleren over de meer naar binnen gelegen lagen bij de door u gekozen leraar. 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. Beroepsidentiteit van leraren als belangrijk concept in een theoretisch kader over goed leraarschap.**

Omdat er binnen mijn vakgebied veel meer gepubliceerd is over de vier buitenste lagen in figuur 2 dan over het niveau van identiteit, wil ik in deze paragraaf juist eens aandacht besteden aan het thema beroepsidentiteit.

#### *Het concept beroepsidentiteit*

De aandacht voor de professionele (of beroeps)identiteit van de leraar is van betrekkelijk recente datum, hoewel de humanistic based benadering

(HBTE) in dat opzicht de tijd vooruit was. In die stroming was het namelijk al heel gebruikelijk dat leraren reflecteerden over vragen als “wie ben ik?”, “wie wil ik zijn als leraar?”, “hoe zie ik mijn rol als leraar?”, kernvragen als het gaat om de ontwikkeling van een beroepsidentiteit.

*The teacher as a person is the core by which education itself takes place.* (Tickle, 1999, p. 136).

Juist omdat het identiteitsniveau bij leraren pas betrekkelijk kort uitgebreide aandacht van onderzoekers trekt, ligt hier nog een heel terrein voor onderzoek braak (Sleegers & Kelchtermans, 1999). Beijaard, Verloop en Vermunt (2000, p. 750) wijzen erop dat in de schaarse publicaties over dit onderwerp meestal een heldere definitie van het begrip professionele identiteit ontbreekt. Ik sluit me aan bij de definitie van Klaassen, Beijaard en Kelchtermans (1999, p. 377) die het begrip omschrijven als “relatief duurzame opvattingen, reflectiepatronen op het beroepsmatige handelen en het bijbehorende zelfbeeld.”<sup>7</sup> Gecas (1985, p. 739) stelt dat identiteit “gives structure and content to the self-concept, and anchors the self to social systems.” In beide omschrijvingen is het begrip *zelfbeeld* dus belangrijk. Op basis van de interviews die Nias (1989) hield met leraren, concludeert zij dat het concept *zelf* onmisbaar is voor een goed begrip van het functioneren van leraren (vgl. ook Beijaard e.a., 2000, p. 750). Een probleem is echter dat wie in de ontwikkelingspsychologische literatuur duikt om het begrip zelfbeeld en het begrip zelf scherp in beeld te krijgen, een overweldigende hoeveelheid begrippen vindt die zich concentreren rond de term ‘zelf’. We komen termen tegen als het actuele zelf, het ware zelf, het essentiële zelf, het ideale zelf, het mogelijke zelf, maar ook het sociale zelf, het emotionele zelf, het lerende zelf, enzovoorts. Bovendien is er veel verwarring over het verschil tussen zelfbeeld, zelfconcept, zelfconceptie, zelfervaring, zelfbesef, zelfwaardering en ga zo maar door. Daarnaast treft men dan nog meer procesmatige begrippen aan als zelfontwikkeling, zelfactualisatie en zelfrealisatie. En dit alles is nog maar een greep uit de uitgebreide literatuur over het ‘zelf’, waarbij ook nog volop gediscussieerd wordt over het verschil tussen het zelf en het ego of tussen het zelf en de persoonlijkheid.

Wellicht ziet menigeen hierin een aanwijzing voor wetenschappelijke vaagheid rond de laag van de identiteit en ontstaat gemakkelijk de gedachte dat we het hele begrip beroepsidentiteit maar moeten vergeten. Maar dan wil ik er toch op wijzen dat eenzelfde Babylonische spraakverwarring aangetroffen wordt rond de in mijn vakgebied meer gebruikelijke begrippen als bekwaamheden (zie bijv. Eraut, 1994; Mulder, 2000) en overtuigingen (zie bijv. Pajares, 1992 en Dolk, 1997). Ik

beschouw het als een uitdaging om dit soort begrippen verder te verhelderen en hanteerbaar te maken voor de opleidingspraktijk. Voor het thema beroepsidentiteit ligt hier dan ook een belangrijk onderzoeksterrein.

Overigens is er in de literatuur wel een redelijke consensus te ontdekken rond het centrale begrip 'zelfconcept'. Een veel gehanteerde definitie van zelfconcept is "een georganiseerde samenvatting van informatie, berustend op waargenomen feiten over zichzelf, inclusief zaken als (karakter)trekken, waarden, sociale rollen, interesses, fysieke kenmerken en persoonlijke geschiedenis." (Bergner & Holmes, 2000; Kihlstrom & Klein, 1994).<sup>8</sup> Op basis van die definitie is het niet zo heel moeilijk om een 'persoonlijk zelf' en een 'professioneel zelf' te onderscheiden, namelijk door een verschil te maken tussen een samenvatting van informatie die betrekking heeft op het geheel van het persoonlijk functioneren en een samenvatting van informatie die betrekking heeft op het beroepsmatig functioneren.<sup>9</sup> Voor de lerarenopleiding is een interessante vraag hoever die twee uit elkaar kunnen liggen. Hoewel sommigen er de voorkeur aan geven die twee identiteiten duidelijk gescheiden te houden, zijn de meesten het er wel over eens dat te grote inconsistenties tussen de persoonlijke identiteit en de beroepsidentiteit op de lange duur tot fricties binnen de persoon van de leraar leiden (zie hierover Nias, 1989, p. 42 en Verkuyl & Korthagen, 2000). Juist teneinde dergelijke fricties te voorkomen, is aandacht voor de beroepsidentiteit van leraren van groot belang, nog meer dan in beroepen waar de persoon gemakkelijker gescheiden kan worden van het ambachtelijk handelen (McLean, 1999; Kelchtermans & Vandenberghe, 1994, p. 46).

*The fact that man is aware of an ego-concept raises him infinitely above all other creatures living on earth. Because of this, he is a person; and by virtue of his oneness of consciousness, he remains one and the same person despite all the vicissitudes which may befall him.*  
(Kant: Anthropology from a pragmatic point of view)

#### *De ontwikkeling van de beroepsidentiteit*

We kunnen ons afvragen of de lerarenopleiding ook een bijdrage kan leveren aan de ontwikkeling van de beroepsidentiteit van leraren. Een belangrijk probleem daarbij is dat zelfconcepten zeer resistent zijn tegen verandering, zelfs in het licht van feiten die er duidelijk mee in tegenspraak zijn (Swann, 1992). Inderdaad weet elke ervaren opleider dat studenten met een negatief zelfconcept moeilijk tot andere inzichten over zichzelf te brengen zijn, zelfs als ze hen voorbeelden noemen van

situaties waarin zij uitstekend functioneerden. (Zulke studenten zullen in zo'n geval al gauw denken: "Ja, dat was een uitzondering voor een slechte leraar als ik ben.") Het omgekeerde is minstens zo lastig: studenten met een irrealistisch positief zelfconcept proberen duidelijk te maken dat er nog wel wat schort aan hun professionaliteit. De klassieke, psychoanalytische verklaring voor dit fenomeen is die van ego-beschermingsmechanismen (Freud, 1936/1986).

Dit probleem in de lerarenopleiding komt overigens in een ander licht te staan door een interessante verschuiving in de theorievorming over het zelfconcept. Bergner en Holmes, vertegenwoordigers van de statusdynamische benadering in de psychotherapie, hebben recentelijk een alternatieve definitie voorgesteld. Zij beschouwen het zelfconcept als de samenvattende formulering van de eigen status (Bergner & Holmes, p. 36). Daarbij verwijst het begrip "status" naar de "overall-conceptie" van de eigen plaats of positie in relatie tot alle elementen in iemands wereld, inclusief zichzelf. In deze opvatting is het zelfconcept een *relationeel* begrip en wordt ons zelfconcept sterk bepaald door de wijze waarop wij onze relaties met belangrijke anderen percipiëren.<sup>10</sup> Dat sluit aan bij de benadering van Watzlawick, Beavin en Jackson (1967), die interpersoonlijke relaties opvatten als deel van een systeem dat de participanten in de relatie vormen. Als gevolg van het dwingende karakter van het systeem is de perceptie van de relatie door de betrokkenen moeilijk te veranderen als de relatie eenmaal vorm heeft gekregen. Daarmee wordt een geheel andere verklaring gegeven voor het feit dat zelfconcepten moeilijk te veranderen zijn dan de klassieke verklaring die gebruik maakt van het begrip ego-beschermingsmechanismen, waar volgens Bergner en Holmes eigenlijk weinig empirische onderbouwing voor bestaat.

De statusdynamische benadering leidt tot praktische consequenties voor de begeleiding van leraren: Bergner en Holmes stellen dat het niet effectief is om te pogen irreële zelfbeelden van mensen te veranderen door hen te confronteren met conflicterende informatie. Zelfs het bevorderen van reflectie op het eigen zelfbeeld werkt wellicht slechts conserverend. Wat wel helpt, is mensen in een situatie brengen die een andere status, een andere relatiedefinitie creëert. Een bekend voorbeeld uit de lerarenopleiding is het plaatsen van een student met een zeer negatief zelfbeeld in een gemakkelijke, vriendelijke klas. Een ander voorbeeld kan de vormgeving van de begeleidingsrelatie zijn: in die relatie kan de ervaring van een bepaalde status in de begeleide student opgeroepen worden. Men denke aan de status van onvoorwaardelijke aanvaardbare persoon die Carl Rogers bij zijn therapiecliënten bewerkstelligde en die Borich (1999, p. 112-113) vertaalt naar de relatie tussen de lerarenopleider en de leraar-in-opleiding.<sup>11</sup> Bergner en Holmes

stellen dat op dezelfde manier andere statutypen gecreëerd kunnen worden, bijv. door de cliënt te benaderen als iemand die belangrijk is, die veel potentie tot verandering in zich heeft, die de capaciteit heeft een “change agent” te zijn, etcetera. Zij vatten die aanpak samen met: “This is who you are, and I will treat you as such.” Voor veel opleiders zal die aanpak al lang een goede gewoonte zijn (zie bijvoorbeeld Korthagen et al., 2001, p. 125), maar recente ontwikkelingen in het psychotherapeutische domein verschaffen hen daar nu dus een theoretische basis voor.

Overigens zijn niet alle auteurs het helemaal eens over de vraag in welke mate de professionele identiteit tot stand komt door invloeden van buitenaf, dan wel door invloeden vanuit de persoon zelf. Van Huizen (2000) bouwt voort op de theorie van Vygotsky en ziet de ontwikkeling van de beroepsidentiteit vooral als internalisatie van vigerende waarden en professionele rolopvattingen zoals die aanwezig zijn in de sociale context van de leraar. Anderen menen dat de professionele identiteit sterk bepaald wordt door reeds aanwezige persoonlijke eigenschappen (Verkuyl & Korthagen, 2000). Deze kwestie doet denken aan het ‘person-situation debate’ (een variant op het nature-nurture-debat) dat een paar decennia geleden in alle heftigheid gevoerd werd. De situationisten betoogden toen dat gedrag niet zozeer voortkomt uit vastliggende innerlijke eigenschappen, maar wordt bepaald door sociale situaties en verwachtingen en voorschriften die van sociale omgevingen uitgaan (zie bijv. Van der Werff, 2000, p. 15). De meeste psychologen gaan er tegenwoordig vanuit dat de waarheid ergens tussen beide standpunten in ligt. Zoals ik al eerder opmerkte, wordt er in het model van lagen van de persoonlijkheid van uitgegaan dat er zowel een invloed is die van buiten naar binnen gaat, als omgekeerd. Het gedrag, de bekwaamheden, de overtuigingen en de professionele identiteit van leraren worden in die opvatting bepaald door een wisselwerking van sociale invloeden en invloeden van binnenuit de persoon. Dit is ook het standpunt dat Klaassen, Beijaard en Kelchtermans (1999, p. 377) innemen. In dit verband is het van belang te wijzen op het feit dat veel hedendaagse psychologen benadrukken dat mensen de mogelijkheid hebben hun eigen ontwikkeling bewust te sturen; zij spreken in dat verband over *zelfbepaling*. Van der Werff (2000, p. 34) stelt: “De zelfbepaling is een volwaardige derde optie geworden naast de omgevings- en de genetische determinanten. Alle drie zullen ze hun werking hebben op de persoonlijkheidsontwikkeling.” Begrippen als zelfbepaling en zelfsturing liggen ook ten grondslag aan veel van het denken over de professionele ontwikkeling van leraren. Het hele reflectieconcept is erop gebaseerd. Het is daarom een interessante



vraag voor de lerarenopleiding hoe die zelfbepaling en reflectie op de eigen beroepsidentiteit bij leraren bevorderd kunnen worden. In de leraren-opleiding van het IVLOS is het bijvoorbeeld gebruikelijk om de studenten te laten reflecteren over positieve en negatieve rolvoorbeelden uit de tijd dat ze leerling of student waren. Dat kan hen helpen om impliciete invloeden expliciet te maken en een bewustere keuze te maken over het soort leraar dat ze willen zijn (Tripp, 1994, p. 74, noemt dit essentieel voor leraren). Ook wordt gebruik gemaakt van oefeningen als “de levenslijn”, waarbij studenten op een tijdbalk belangrijke gebeurtenissen en personen markeren die van invloed waren of nog zijn op hun ontwikkeling richting het leraarschap. Daarmee brengen ze in kaart wat Pinar (1986) de “Architecture of Self” noemt. Andere voorbeelden van werkvormen in de opleiding die gericht zijn op bewustmaking van de eigen beroepsidentiteit treffen we bijvoorbeeld aan bij Clandinin (1992) en McLean (1999), die beiden wijzen op het belang van het vertellen van verhalen door leraren aan elkaar, bij Kelchtermans (1991) en bij Bullough (1997).

Door dit soort activiteiten in de opleiding is er sprake van “constructing life through language” (Van Huizen, 2000, p. 41) en co-constructie van beroepsidentiteit die plaatsvindt in interpersoonlijke communicatie (van Huizen, 2000, p. 63, 65). In overeenstemming met mijn eerdere publicaties over de bronnen van leraarsgedrag (zie bijv. Korthagen, 1998a, Korthagen & Lagerwerf, 1996) ga ik ervan uit dat leraren zich zonder dit soort activiteiten meestal helemaal niet zo bewust zijn van hun beroepsidentiteit en zeker niet tijdens het handelen. De beroepsidentiteit heeft vaak het karakter van een Gestalt: een onbewust en dynamisch geheel van behoeften, beelden, gevoelens, waarden, rolopvattingen, vroegere ervaringen en gedragstendensen.<sup>12</sup> De genoemde werkvormen bevorderen bewustwording van die Gestalt. Dat leidt tot wat Kelchtermans (1994, p. 88-90) *zelfverstaan* noemt.<sup>13</sup> Op basis van dat zelfverstaan kan de leraar bewustere keuzes maken ten aanzien van het voorheen meer onbewuste onderwijsgedrag en ten aanzien van de eigen professionele ontwikkeling. Hier zien we dus een vertaling van het biografisch perspectief in onderzoek naar de opleidingspraktijk.

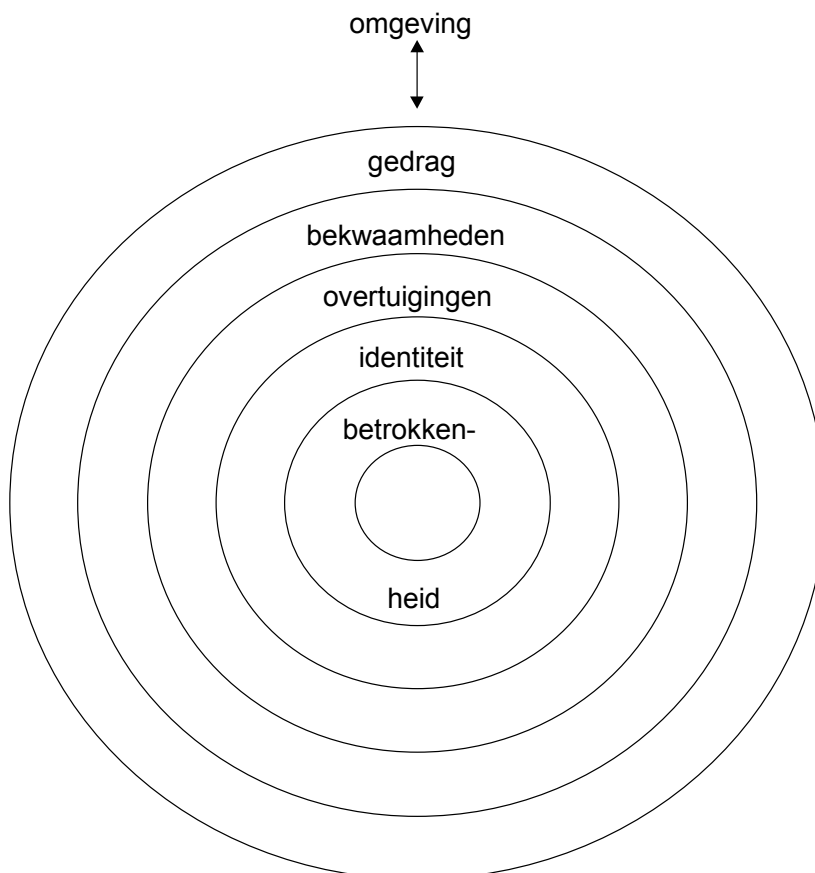
#### **4. Een uitbreiding van het theoretisch kader over goed leraarschap.**

Het zal nog wel even duren voordat in het main-stream-denken over de essentie van goed leraarschap de aandacht weer verlegd zal worden naar een nieuw aspect. De in paragraaf 2 geschetste historische ontwikkeling roept evenwel de vraag op of we kunnen voorspellen wat het daarop volgende stadium zal zijn. Het model uit figuur 2 laat de mogelijkheid open dat er nog meer naar binnen gelegen lagen zijn waaraan wij aandacht kunnen geven. In de vorm waarin het model in de

literatuur opduikt, wordt inderdaad meestal nog minstens één niveau toegevoegd, dat in dit opzicht dus interessant is. Dilts (1990) noemt dit het *spiritualiteitsniveau*. 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. Terwijl het identiteitsniveau betrekking heeft op de persoonlijke eigenheid van het individu, gaat het op het spiritualiteitsniveau over “the experience of being part of meaningful wholes and in harmony with superindividual units such as family, social group, culture and cosmic order” (Boucouvalas, 1988). 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”. Ik heb echter gemerkt dat de in de literatuur gebruikelijke term “spiritualiteitsniveau” allerlei ongewenste associaties oproept met de *New-Age*-beweging en dat ook mogelijke aanduidingen als “niveau van zingeving” of “niveau van bezieling” hier en daar wrevels oproepen.<sup>14</sup> Misschien is het daarom beter een suggestie te volgen die mij (in persoonlijke communicatie) gedaan werd door M. Bourcier. Hij spreekt over het niveau van ‘interconnectedness’.<sup>15</sup> In het Nederlands zouden we dan als term kunnen kiezen: *niveau van betrokkenheid*.<sup>16</sup> De centrale vraag op dit niveau kan dan geherformuleerd worden als “op welk groter geheel voel ik mij betrokken?”<sup>17</sup> Zoals ook uit het citaat van Boucouvalas blijkt, laat dit de mogelijkheid open voor alle antwoorden die er tussen hemel en aarde te bedenken zijn, wat een groot voordeel is in ons ruimdenkende land. Zo kan het antwoord van religieuze aard zijn, maar men kan ook denken aan betrokkenheid op de medemens, op het milieu, op een ideaal als vrede op aarde, en dergelijke. In ieder geval gaat het om diepe persoonlijke waarden die de persoon beschouwt als onverbreekelijk verbonden met zijn of haar bestaan. De meeste mensen zijn zich niet altijd even 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. Zoals ik verderop wil laten zien, is het niveau van betrokkenheid direct relevant voor de leraar en kan het een hele concrete betekenis krijgen in de professionele ontwikkeling. Vandaar dat ik het model uit figuur 2 nu wil

aanvullen en meer in overeenstemming wil brengen met wat in de literatuur het model van Bateson heet (zie figuur 3).

Ik moet er overigens op wijzen dat mij geen onderzoek bekend is waarin het model van lagen van de persoonlijkheid empirisch getoetst is. Aan de andere kant beschrijft het model niet veel meer dan wat al in allerlei theorieën bekend is, bijvoorbeeld dat de omgeving en iemands bekwaamheden het gedrag van die persoon bepalen, dat opvattingen bepalend zijn voor wat iemand als bekwaamheden kan en wil verwerven, en dat die opvattingen op hun beurt beïnvloed worden door het zelfbeeld van de persoon.



*Figuur 3: Uitbreiding van het model van lagen van de persoonlijkheid*

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

Een vorm van wetenschappelijke toetsing van het model zou zijn om na te gaan of het model verklaringen biedt voor verschijnselen in de opleidingspraktijk en of het ons helpt bij het vormgeven aan die opleidingspraktijk. Hiermee beland ik geleidelijk bij de tweede centrale vraag die ik in mijn inleiding opwierp, namelijk hoe kunnen we mensen

helpen een goede leraar te worden? Het model kan inderdaad een bijdrage leveren aan het beantwoorden van die vraag. Zo biedt het model houvast bij het begeleiden van reflectieprocessen bij leraren, omdat het de aandacht vestigt op mogelijke *inhouden* van de reflectie. Zoals ik in de inleiding al opmerkte, is de beperking van reflectiemodel uit figuur 2 dat het een procesmodel is en geen uitspraken doet over de vraag waarover leraren kunnen reflecteren. 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. Laten we naar een praktijkvoorbeeld kijken.

Een opleider voert een begeleidingsgesprek met een wiskundedocente-in-opleiding, genaamd Judith. Deze Judith is geïrriteerd over een leerling, genaamd Hans. Ze heeft het gevoel dat Hans altijd probeert de kantjes ervan af te lopen. Vandaag viel haar dat weer op. In de vorige les had ze de leerlingen een opdracht voor drie lessen gegeven, waarbij ze in tweetallen aan de slag moesten. De opdracht zou in de derde les afgerond worden met een verslagje. Vandaag was de tweede van de drie lessen. Judith had verwacht dat alle leerlingen hard aan het werk zouden zijn en haar tijdens deze les vragen zouden stellen als ze vastliepen. Hans bleek echter met een heel ander vak bezig te zijn. Toen Judith dat zag, reageerde ze met: "O, dus jij bent weer eens met iets anders bezig..... Dat wordt vast weer een onvoldoende voor deze opdracht!" Achteraf is ze ontevreden over haar manier van reageren, want ze merkte dat die niets uithaalde.

De verschillende lagen uit figuur 3 kunnen in dit voorbeeld als volgt geconcretiseerd worden:

1. *De omgeving*: datgene wat Judith tegenkomt, dat wil zeggen alles buiten haarzelf. In dit voorbeeld is dat Hans en de manier waarop die zich gedraagt.
2. *Gedrag*: zowel gedrag dat minder effectief is, zoals geïrriteerd reageren, als mogelijk ander, effectiever gedrag.
3. *Bekwaamheden*: bijvoorbeeld de bekwaamheid om meer constructief te reageren.
4. *Overtuigingen*: er is bij Judith misschien sprake van een overtuiging dat Hans niet gemotiveerd is of zelfs dat Hans haar dwars wil zitten.
5. *Beroepsidentiteit*: hoe ziet de lerares haar eigen beroepsrol? Ziet zij hier bijvoorbeeld een pedagogische taak voor zichzelf?
6. *Betrokkenheid*: vanuit welke roeping heeft Judith voor het leraarschap gekozen? Het komt bij wiskundedocenten-in-opleiding voor dat zij vooral

warm lopen voor hun vak, wiskunde, en daar hun inspiratie in vinden, maar veel minder in de relatie met leerlingen.

Een belangrijke opleidingsdidactische vraag is nu: wat houdt Judith precies bezig naar aanleiding van deze situatie? In termen van het model uit figuur 3 is de vraag op welke laag zich haar *concern* bevindt. In de visie op opleiden die ik in mijn Amsterdamse oratie (Korthagen, 1998a) verwoordde, zal de opleider daarbij aan moeten sluiten.<sup>18</sup> Misschien begint Judith zich af te vragen of ander gedrag misschien beter is (de laag van gedrag), of misschien begint ze zich vragen te stellen over haar rol als lerares (identiteitslaag). De opleider zal daar niet alleen bij moeten aansluiten, maar ook in de gaten moeten houden of en hoe de andere lagen aandacht moeten krijgen. Als Judith bijvoorbeeld ander gedrag wil inzetten, is een belangrijke vraag of zij daar de bekwaamheid voor bezit. En om die bekwaamheid te kunnen ontwikkelen, zal de laag van de overtuigingen misschien wel aandacht moeten krijgen.

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 4 geeft aan hoe we, op grond van de bestaande literatuur over het opleiden van leraren, de verschillende lagen kunnen relateren aan geschikte opleidingsdidactische interventies.<sup>19</sup>

<b>Lagen</b>	<b>Geschikte opleidingsdidactische interventies</b>
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 4: Relaties tussen de lagen van de persoonlijkheid en opleidingsdidactische interventies*

Ik licht de rechterkolom 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 de IVLOS-lerarenopleiding proberen we zulke geschikte leeromgevingen voor onze studenten te creëren via samenwerkingsverbanden met zogenaamde Universitaire Praktijkscholen, 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. In onze IVLOS-opleiding maken we daarom veel gebruik van de bekende strategie van 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, 1998a; Korthagen & Lagerwerf, 1996).

5 en 6. In de opleidingsdidactische literatuur wordt vooralsnog relatief weinig aandacht besteed aan interventies die zich richten op de lagen van beroepsidentiteit en betrokkenheid (recente 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 (in paragraaf 3) 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. Ik noemde in paragraaf 3 bijvoorbeeld Rogeriaanse interventies, gericht op het beïnvloeden van zelfconcepten. 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 in paragraaf 6 enkele interventies beschrijven die in dit opzicht geschikter lijken, opdat we de vraagtekens uit figuur 4 misschien kunnen gaan vervangen door concrete, en in de opleidingspraktijk bruikbare interventies.

Bij figuur 4 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 (1992b) 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 modellering geholpen wordt ander gedrag te ontwikkelen (gedragsniveau).

Hiermee heb ik langzamerhand een globaal antwoord gegeven op de tweede vraag waar ik mijn betoog mee begon, namelijk: hoe kunnen we mensen helpen een goede leraar te worden? De essentie van dit antwoord luidt: sluit aan bij de laag waarop de persoon een concern heeft, maar verbreed de aandacht ook 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 gegaan wordt. Ook met betrekking tot de effectiviteit van de verschillende interventietypen uit figuur 4 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 model uit figuur 3 bestaat al veel theorievorming. Om een voor de hand liggend voorbeeld te noemen: op de lagen van gedrag en bekwaamheden hebben mijn collega's Wubbels, Brekelmans, Créton, Somers en Van Tartwijk veel onderzoek gedaan, gebaseerd op het theoretisch kader van het model interpersoonlijk leraarsgedrag (Créton & Wubbels, 1984). Daarvan wordt volop gebruik gemaakt in de IVLOS-lerarenopleiding voor het ontwikkelen van bekwaamheden van leraren op het gebied van interpersoonlijk gedrag. Als het gaat om theorievorming over de laag van betrokkenheid is er echter (internationaal gezien) nog werk aan de winkel.<sup>20</sup> 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. Daardoor gaat ook weinig aandacht uit naar de vraag wat geschikte opleidingsdidactische interventies zijn op het niveau van betrokkenheid.

## **6. Concrete toepassingen: drie scholingsarrangementen**

Juist omdat de binnenste lagen van het model in de didactiek van het opleiden van leraren relatief weinig aandacht krijgen, zijn we vanuit het IVLOS aan de slag gegaan in een aantal projecten waarin het uitdrukkelijk om de niveaus van beroepsidentiteit en betrokkenheid ging. De projecten richten zich respectievelijk op aanstaande leraren, ervaren leraren en lerarenopleiders. Door deze projecten beginnen we langzamerhand wat zich te krijgen op interventies die geschikt zijn om de vraagtekens in figuur 4 te gaan vervangen.



### *Een workshop voor aanstaande leraren*

Mijn collega Hildelien Verkuyl, als pedagoge werkzaam bij het IVLOS, en ik hebben een workshop van vier dagdelen voor aanstaande leraren ontwikkeld en gegeven onder de titel “Kom je de leerlingen tegen of jezelf?”. De workshop vond plaats tegen het einde van de opleiding en trok studenten die zichzelf behoorlijk waren tegengekomen in de stages. Gevoelens als onzekerheid en twijfel waren sterk aanwezig bij de deelnemende studenten en zij worstelden bijna allemaal met vragen op de niveaus van identiteit of betrokkenheid, zoals: kan of wil ik wel gedrag vertonen dat kennelijk nodig is om orde te houden, past dat wel bij mij, wil ik eigenlijk nog wel leraar worden, kan ik eigenlijk wel iets kwijt van dat wat mij inspireert om leraar te worden?

In de workshop gebruikten we een aantal reflectiebevorderende technieken teneinde de studenten te helpen tot meer bewustwording te komen op het niveau van identiteit en betrokkenheid. Elders hebben we een uitgebreide beschrijving gegeven van de workshop, van de achtergronden ervan, van de gebruikte interventies, alsmede van een evaluatie van de workshop (Verkuyl & Korthagen, 2000). Een voorbeeld van een oefening kan wellicht helpen om een indruk te krijgen van de workshop (zie opdracht 3).

Opdracht 3: *Contrastanalyse*<sup>21</sup> (een individuele opdracht, die afgerond wordt met een korte uitwisseling in tweetallen).

1. Kies een recente positieve werkervaring (van het type: ja, zo wil ik graag werken; dat maakt mijn hele dag goed!) en een recente negatieve ervaring (van het type: afschuwelijk, ik hoop dat soort ervaringen niet teveel meer mee te maken in mijn loopbaan).

Kies bij voorkeur ervaringen in het werken met studenten of leerlingen. Als u niet in het onderwijs werkt of helemaal niet werkt, kies dan voor een eigen variant van de opdracht. Hij kan in principe ook toegepast worden op andere situaties, bijvoorbeeld studeren of vrijwilligersactiviteiten.

2. Probeer eerst de negatieve situatie weer zo helder mogelijk voor de geest te halen met behulp van de volgende vragen:  
Wat ziet u als u die situatie weer voor ogen haalt?  
Wat hoort u? Wat doet u? Wat voelt u?
3. Idem met de positieve situatie.
4. Benoem het verschil tussen beide ervaringen in één zin (of kernwoord): wat is er in de positieve situatie wel (of meer) en in de

negatieve situatie niet (of minder)?

5. Vul één van de volgende zinnen aan:
  - Ik ben iemand die ..... belangrijk vindt.
  - Ik ben iemand die wil werken (leven) vanuit .....
6. Bespreek (2 minuten) met uw buurman (-vrouw) of u uw antwoord op vraag 5 kunt plaatsen op één van de lagen van het model van lagen van de persoonlijkheid (figuur 3).

De oefening werd in de workshop expliciet gekoppeld aan het model van lagen van de persoonlijkheid, wat de deelnemers inzicht bleek te geven in hun eigen ervaringen.<sup>22</sup> Zo beantwoordden sommige mensen vraag 5 in termen van de omgeving (bijvoorbeeld: "ik vind het belangrijk dat leerlingen enthousiast meedoen"), maar de meeste mensen formuleren een antwoord in termen van meer naar binnen gelegen lagen (bijvoorbeeld: "ik wil zelf vanuit enthousiasme lesgeven.")

De studenten rapporteerden dat reflectie op de lagen van identiteit en betrokkenheid (we noemen dat *kernreflectie*) eigenlijk weinig expliciete aandacht had gehad in hun opleiding en voor hen een belangrijke toevoeging was. Het bleek in de workshop als springplank te kunnen dienen voor een hernieuwde bezinning, zowel op de beroepskeuze als op concreet onderwijsgedrag. Bij dat laatste gaat het om de belangrijke slag van de binnenste lagen van het model naar de buitenste lagen. Ik kom daarop terug.

Al met al leverde de workshop op dat beroepsidentiteit en persoonlijke inspiratie in het beroep serieuze aandacht kregen. Door de nadruk op kernreflectie kan mijns inziens een tegenwicht gevormd worden tegen onbewuste socialisatie en aanpassing aan een traditionele schoolcultuur (vgl. Brouwer, 1989, Zeichner & Gore, 1996). Kernreflectie helpt studenten bij het bewust sturen van de eigen ontwikkeling, in overeenstemming met hun persoonlijke identiteit en hun inspiratie voor het beroep.

### *Een project met ervaren leraren*

Ook in een project met ervaren leraren uit het basis- en voortgezet onderwijs is gewerkt aan kernreflectie.<sup>23</sup> In de groep leraren werden allerlei werkvormen gebruikt die gericht waren op bewustwording van de eigen pedagogische beroepsidentiteit en 'pedagogische missie', zoals de 'contrastanalyse' (zie opdracht 3 hierboven) en het 'muurtje' (Korthagen, 1998b), een oefening in het expliciet maken van de eigen pedagogische visie. Ook kozen de deelnemers in het kader van het project een concrete casus waarmee ze worstelden. Aan de hand van die casus steunden ze

elkaar, ook in kleine intervisiegroepjes, bij het helder krijgen van hun pedagogische idealen en bij het in de praktijk realiseren daarvan. Aan het einde van het traject rapporteerden deze leraren dat zij zich ervan bewust waren geworden hoe weinig de cultuur op hun scholen gericht is op het bevorderen van reflectie op en samenwerking van collega's bij het omgaan met pedagogische vragen. Het traject dat wij gezamenlijk hadden doorlopen had hen zeer geïnspireerd en zij gaven aan dat ze zouden willen dat hun collega's op hun school ook de kans kregen zo'n traject te doorlopen. Vooral het belang van de collegiale gesprekken werd benadrukt. Zo schreef één van de deelnemers in een reflectie naar aanleiding van het project:

“Na een dergelijk gesprek houdt het denken over jezelf, je eigen functioneren, natuurlijk niet op. Het gesprek heeft, zoals ik al eerder zei, nieuwe inzichten in jezelf gegeven die je confronteren met een kant die je niet kende en misschien ook liever niet had gekend. Voor deze waarheid kun je je ogen niet sluiten en dus gaat het denkproces door. Tijdens volgende lessen zul je meer stilstaan bij ingrepen, beslissingen, opmerkingen en gevoelens. Hoe ben, denk, handel ik als docent? Wat vind ik nou zo belangrijk?” (Peters, in voorbereiding)

Dit citaat illustreert dat de lagen van identiteit en betrokkenheid in het centrum van de aandacht van deze docente gekomen waren.

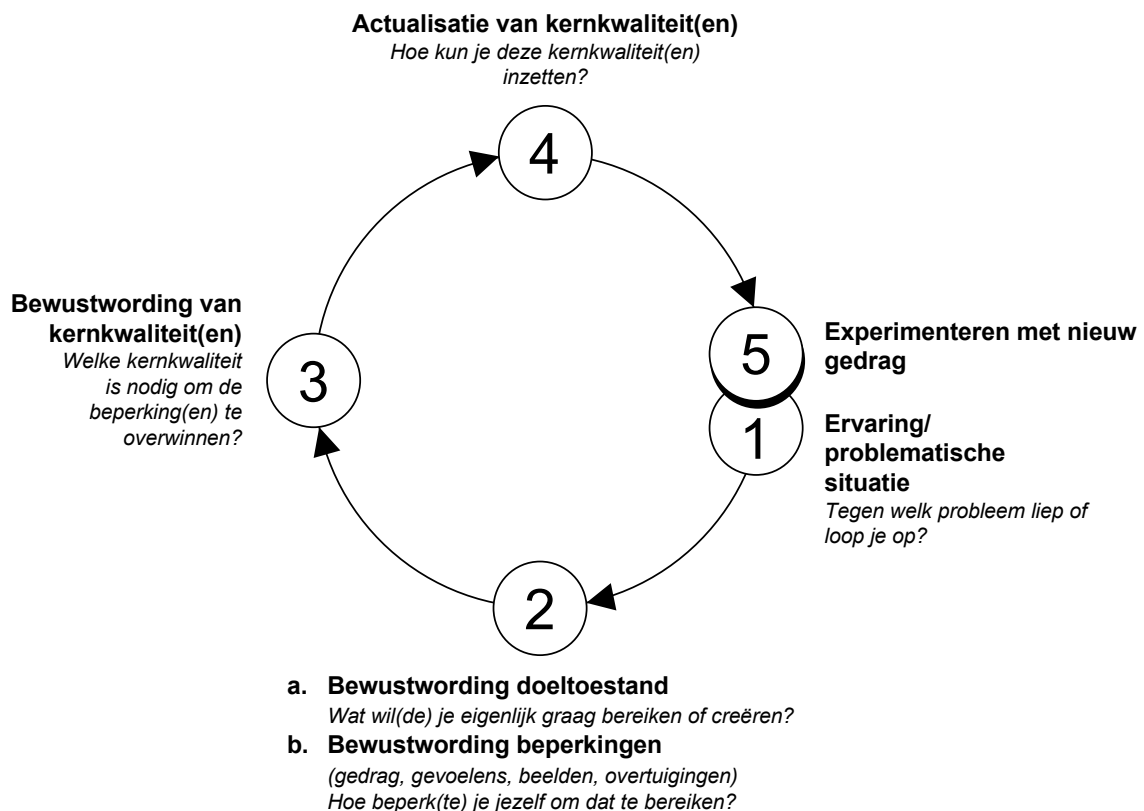
*Treasures are people who look into my eyes and see my heart.* Rick Betz

Bij veel deelnemers zagen we, door de collegiale steun, ook een "revitalisering" van hun (pedagogische) idealen optreden. Temidden van de hectiek van alledag zijn veel leraren schrikbarend eenzaam in hun pogingen vorm te geven aan de idealen die zij hebben of hadden toen zij kozen voor een loopbaan in het onderwijs. Er wordt momenteel veel aandacht gegeven aan het tekort aan leraren en we doen er alles aan om meer mensen het beroep in te krijgen. We zouden ons echter minstens zo druk moeten maken om het binnen houden van zittende leraren. Immers, burnout-verschijnselen bij ervaren leraren zijn aan de orde van de dag. Uit onderzoek blijkt dat het verlies van idealen of het ervaren van een gebrek aan ondersteuning bij het realiseren van die idealen een belangrijke rol speelt bij burn-out en bij beslissingen om de huidige werkkring te verlaten (Freudenberger & Richelson, 1980). Edelwich en Brodsky (1980, p. 14) definieëren burn-out zelfs in termen van verlies van idealen en zingeving, namelijk als “progressive loss of idealism, energy, purpose and concern as a result of conditions of work.” Een belangrijke werkconditie voor leraren is dan ook voldoende aandacht voor en collegiale steun bij het werken aan persoonlijke idealen. Kortom, aandacht voor de vraag “waar doe ik het voor?” is voor veel leraren niet

alleen een luxe, maar pure noodzaak om met hart en ziel aan het werk te kunnen blijven.

### *Een training voor opleiders*

Het congruentieprincipe (Korthagen, 1998a) 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. Daarom zijn mijn collega-trainer Angelo Vasalos en ik met opleiders aan de slag gegaan. We hebben inmiddels een aantal 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 5), dat als een verdieping beschouwd kan worden van het gewone fasenmodel voor reflectie (Korthagen, 2000).



*Figuur 5: De fasen bij kernreflectie.*

Het beoogde proces van kernreflectie begint meestal net zo als beschreven wordt door figuur 1: er is een ervaring opgedaan en een concrete situatie is de aanleiding voor reflectie. Dat leidt tot fase 2: terugblikken. Bij kernreflectie wordt de terugblik gebruikt om twee belangrijke vragen te beantwoorden:

1. Wat is de (eigenlijk) gewenste *doeltoestand* die de leraar zou willen bereiken?
2. Welke *beperking(en)* verhindert (verhindert) het bereiken van die doeltoestand?

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

Tijdens het proces van bewustwording van de doeltoestand 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 beperking(en). In eerste instantie zal zo'n beperking 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* beperkt. Daarbij kan het gaan om:

- beperkend gedrag (bijvoorbeeld: confrontaties uit de weg gaan);
- beperkende gevoelens (bijvoorbeeld: ik voel mij onmachtig);
- beperkende beelden (bijvoorbeeld: die klas is een ongrijpbare kluwen);
- beperkende 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 beperking te laten bepalen.

Met het formuleren van de ideale doeltoestand en van de ervaren beperkingen 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 (doeltoestand: een innerlijk zelfverzekerde leraar zijn) en een beperkende 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 beperkend) 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 doeltoestand "mij zelfverzekerd en ontspannen voelen in het werk" en zijn beperkende 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 beperkt 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 5 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 beperking 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.

*Therefore, good Brutus, be prepar'd to hear;  
And since you know you cannot see yourself  
So well as by reflection, I, your glass,  
Will modestly discover to yourself  
That of yourself which you yet know not of.  
(William Shakespeare, Julius Caesar)*

In de training 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, onbevangenheid, 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 5 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 model van lagen van de persoonlijkheid: 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 van de persoonlijkheid. 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.

Opdracht 4: *Het benutten van kernkwaliteiten*. (Individueel)

Welke kernkwaliteit die u in de *positieve* situatie van opdracht 3 "als vanzelf" inzette, zou u (meer) kunnen benutten in de *negatieve* situatie?

(Voorbeelden van kernkwaliteiten zijn: creativiteit, scherpzinnigheid, vertrouwen, moed, gevoeligheid, onbevangenheid, daadkracht, spontaniteit, betrokkenheid, flexibiliteit)

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 5). 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. Ik ben het dan ook helemaal met Lipka en Brinthaup (1999, p. 228) eens dat “an excessive focus on “self” at the expense of “other” will be counterproductive.” 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.

*If we let our own light shine, we unconsciously give other people permission to do the same.*

M. Williamson, geciteerd door Nelson Mandela in 1994.

De beschreven trainingen voor opleiders kregen zeer positieve evaluaties. De deelnemers waardeerden onder andere dat kernreflectie - in tegenstelling tot allerlei meer therapeutische benaderingen - niet vereist dat dieper gegraven wordt in iemands verleden (met alle pijn die daarbij hoort), terwijl het proces toch diep gaat. Die diepte zit bij kernreflectie meer in het aanboren van een innerlijk potentieel ten behoeve van de professionele ontwikkeling. Dat is een groot voordeel voor begeleiders die – terecht – het privé-domein van de mensen die zij begeleiden, willen respecteren.

## **7. Implicaties voor de beoordeling van (aanstaande) leraren**

Met het thema kernkwaliteiten stuiten we overigens op een gebied dat tot nu toe opvallend weinig aandacht heeft gekregen van opleiders en onderzoekers. 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. Evenmin krijgen ze veel aandacht bij de huidige assessments van zij-instromers in het beroep. Toch zijn het vaak juist zulke kernkwaliteiten die zij-instromers in het beroep reeds in andere situaties hebben ontwikkeld, veel meer dan dat het geval is bij de traditionele studentenpopulatie in de lerarenopleiding. Als we zij-instromers ten behoeve van een assessment vragen hun kwaliteiten aan te tonen, zou het dan ook veel redelijker zijn daarbij de aandacht meer te richten op kernkwaliteiten in plaats van op specifieke leraarsbekwaamheden, die immers veel meer beroepsspecifiek zijn.<sup>24</sup>

*Good teaching cannot be reduced to technique; good teaching comes from the identity and integrity of the teacher. (Palmer, 1998, p. 10)*

Mijns inziens zou dat ons uit het dilemma kunnen helpen dat nu rond assessments van leraren zichtbaar wordt. Als we namelijk aan de ene



kant pogen assessments enige mate van betrouwbaarheid te geven door de beoordelingscriteria helder te maken, dan ontstaat aan de andere kant al snel het probleem van onhanteerbare lange lijsten gedetailleerde bekwaamheden, waarvan men bovendien het gevoel heeft dat die het wezen van goed leraarschap ook niet echt in kaart brengen. Ik geloof dat dit dilemma een rechtstreeks gevolg is van het feit dat assessments in de lerarenopleiding zich momenteel meestal richten op de laag van bekwaamheden in het model van lagen van de persoonlijkheid.

## **8. 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

*Teaching is a relationship, a way of being with and relating to others, and not merely an expression of having mastered a set of delivery skills.*

(Bullough & Gitlin, 1994, p. 72)

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. Leeferink en Klaassen (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. Zoals mijn collega Vasalos benadrukt, ontstaat daardoor een diepere betrokkenheid bij het leerproces, bij zowel leraren als leerlingen. Juist die betrokkenheid dreigt verloren te gaan bij een technisch-instrumentele benadering van assessments en competenties.

## **9. Standpuntbepaling**

Ik heb in deze oratie twee vragen opgeworpen, die bij elke vorm van opleiden, dual of niet dual, geflexibiliseerd of niet, van belang zijn. Ten eerste de vraag: wat is essentieel voor goed leraarschap? Ten tweede de

vraag: hoe kunnen we mensen helpen een goede leraar te worden? Verschillende mogelijke antwoorden heb ik samengevat in het model van lagen van de persoonlijkheid. Voor de beantwoording van de tweede vraag heb ik de verschillende lagen gekoppeld aan mogelijke interventies. Ik ben dieper ingegaan op de lagen van beroepsidentiteit en betrokkenheid omdat daar relatief minder theorievorming over is. Ik heb daarna, door het beschrijven van drie projecten, een aanzet gegeven tot het nadenken over interventies op deze twee lagen, omdat dit nog een enigszins braakliggend terrein in de opleidingsdidactiek is. 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.<sup>25</sup> Daarbij is het vaak volstrekt voldoende om die interventies tot de buitenste lagen te beperken. Sterker nog, als een leraar-in-opleiding grote ordeproblemen heeft in een bepaalde klas en

*Every person who will ever occupy a bed in a mental hospital, every parent, every professional, every criminal, every priest, was once in some teacher's first grade. Somewhere, sometime, everyone in our society has known a teacher who might have influenced him or her. The teacher's opportunity for impact is thus both broad and deep.*  
(Fuller, Bown, & Peck, 1966, geciteerd in Borich, 1999, p. 92-93)

morgen weer die klas in moet, is het meestal effectief om de begeleiding uitsluitend te richten op de buitenste lagen, namelijk die van omgeving (de klas) en het eigen interpersoonlijk gedrag. Als echter na de stage twijfels bij deze leraar-in-opleiding leven over de eigen motivatie voor het leraarsberoep, komen ook de meer naar binnen gelegen lagen in zicht. Het beschouwen van de leraar vanuit het perspectief van verschillende lagen maakt ook wetenschappelijke analyses van het functioneren van leraren meer valide en verbreedt onze blik op goed leraarschap.<sup>26</sup> Goed leraarschap wordt naar mijn opvatting 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. Mijn officiële vakgebied is weliswaar de onderwijskunde, maar ik bouw graag voort op het integratiedenken dat zijn wortels heeft in het Pedagogisch Didactisch Instituut, waaruit het IVLOS is voortgekomen. Daarmee doe ik in feite ook een uitspraak over de vraag hoe ik mijn eigen beroepsidentiteit en betrokkenheid zie. In het verlengde daarvan kan ik zeggen dat ik het als een uitdaging beschouw om leraren te steunen bij het levend houden van hun pedagogische idealen en bij het vinden van wegen om daar binnen hun onderwijspraktijk vorm aan te geven. Ik ben van mening dat leraren recht hebben op die steun, ook vanuit de politiek, want ik geloof dat leerlingen recht hebben op leraren die hen laten zien dat er dingen zijn waar je je met hart en ziel voor kunt inzetten. Uiteindelijk hoop ik dat dit de identiteitsontwikkeling van de leerlingen ten goede komt. Daarmee benoem ik dus een eigen ideaal. Samen met collega's van het IVLOS probeer ik aan dat ideaal te werken. Ik gun het elke leraar dat die zulke collega's vindt, want vorm geven aan je idealen is mijns inziens iets dat maar weinigen in hun eentje klaarspelen. Wij<sup>27</sup> hebben een begeleidingstraject ontwikkeld voor groepen leraren onder de titel "Waar doe je het voor?". Het is gebaseerd op de ervaringen met de in paragraaf 6 beschreven projecten en richt zich op het revitaliseren van de pedagogische beroepsidentiteit van de leraar. Een eerste verkenning onder leraren en scholen heeft duidelijk gemaakt dat er veel behoefte is aan zo'n traject. Het ligt in de bedoeling ook onderzoek te gaan koppelen aan het traject "Waar doe je het voor?", zodat we de resultaten ervan zorgvuldig kunnen evalueren en meer inzicht krijgen in de rol van de niveaus van identiteit en betrokkenheid in het functioneren van leraren.

## **10. Dankwoord**

Tot besluit wil ik graag een aantal mensen bedanken. In de eerste plaats dank ik het College van Bestuur en het Utrechts Universiteitsfonds voor het uit mijn benoeming blijkende vertrouwen. Bij het initiatief voor de instelling van de leerstoel zijn velen betrokken geweest. In de eerste plaats mijn collega en hoogleraar-directeur van het IVLOS, Theo Wubbels, aan wie ik ook wat betreft mijn wetenschappelijke vorming veel te danken heb. Ik dank de Faculteit Sociale Wetenschappen en de leden van de toenmalige Begeleidingscommissie, in het bijzonder de secretaris Joop Buddingh'.

Vele IVLOS-medewerkers hebben bijgedragen aan mijn werk en daarmee uiteindelijk aan mijn benoeming. Ik denk met name aan Bob Koster, Ko Melief, Jeannette den Ouden en Anke Tigchelaar van het projectteam "Opleiding van Opleiders". We hebben er in dit team

inmiddels tien jaar opleiding van opleiders opzitten, maar onze samenwerking is nog altijd even inspirerend. Ik dank ook Margriet Groothuis, Hildelien Verkuyl en Heleen Wientjes voor hun ideeën en hun wijsheid. Samen met de reeds genoemde Jeannette den Ouden vormen wij de groep die zich bezig houdt met de ontwikkeling van het traject "Waar doe je het voor?". Deze groep heeft een belangrijke bijdrage geleverd aan de ideeën die ik in deze oratie verwoord heb. Verder wil ik de voormalige onderzoeksgroep SCHOVO (Scholing van Onderwijsgevenden) van het IVLOS vermelden, waarin een groot deel van mijn wetenschappelijke ontwikkeling heeft plaats gevonden. Maar eigenlijk wil ik het hele IVLOS noemen, waar onderzoek en onderwijs in de eerste plaats teamwork zijn.

Ik bedank Angelo Vasalos en ook het Instituut voor Psychosynthese voor de wijze waarop zij mij geïnspireerd hebben het transpersoonlijke domein te integreren in mijn leven en in mijn werk. Ten slotte dank ik mijn ouders en Ellen. Hun investering in tijd, energie en liefde hebben gemaakt dat ik hier nu sta. Over betrokkenheid gesproken....

## Noten

1. Ik vermijd de term “competentie”, in navolging van Kessels (1999). Die bespreekt de grote begripsverwarring rond het begrip competentie. Hij merkt onder andere op dat de gebruikers van deze term zich niet bewust zijn van de historische en taalkundige achtergrond ervan: “Officieel kennen we in de Nederlandse taal het begrip competentie alleen in de oorspronkelijk Franse, juridische, betekenis van gerechtigd of bevoegd” (Kessels, 1999, p. 8).
2. Verloop bracht dit naar voren in een gezamenlijke bijeenkomst van de Divisie Lerarenopleiding en Leraarsgedrag van de Vereniging voor Onderwijsresearch en de VELON-werkgroep onderzoek, op 23 maart 2000.
3. Ook Hargreaves benadrukt in verschillende publicaties het belang van aandacht voor gevoelens van leraren (zie bijvoorbeeld Hargreaves, 1998).
4. Deze verwijzing refereert aan de volgende constatering: “After several decades in which “the person” has been largely absent from thinking and writing about teacher education, over the last five years, there has been a surge of interest in the people who enter preservice professional education programs and their experiences within them. Those who teach beginning teachers increasingly are interested in how they think about themselves as they master professional practice and undergo the substantial personal transformations associated with this period in their lives” (McLean, 1999, p. 55).
5. Met name in de literatuur over neurolinguïstisch programmeren (NLP) wordt vaak naar “het model van Bateson” verwezen, waarbij de niveaus dan als gestapelde lagen worden gevisualiseerd (zie bijvoorbeeld Dilts, 1990; Jelsma & Le Clerq, 1998). Gregory Bateson (1904-1980) zelf heeft een dergelijk model echter nooit beschreven, ook niet in de publicaties waar de auteurs die het model van Bateson noemen, naar verwijzen. De vorm waarin wij het model in figuur 3 weergeven, kan dus eigenlijk evenmin ‘het model van Bateson’ genoemd worden. Vasalos en ik spreken over “een model van lagen van de persoonlijkheid”.
6. De toenemende aandacht voor de lagen die meer naar binnen liggen, sluit aan bij een pleidooi dat Lowyck al 23 jaar geleden hield voor “centripetale methoden”, “d.w.z. gericht op het centrum van het onderwijzen: de leerkracht als intentioneel handelend in functie van het bereiken door de leerlingen van wenselijke doelen.” (Lowyck, 1978, p. 230)
7. Klaassen, Beijaard en Kelchtermans (1999, p. 379) onderscheiden de dimensie van de sociale en de persoonlijke identiteit. De eerste betreft het van buiten aangedragen (sociale) beroepsbeeld, de tweede het subjectief ervaren beroepsbeeld. Verder analyseren zij drie perspectieven op de (ontwikkeling van) de professionele identiteit: het maatschappelijke, het cognitieve en het biografische perspectief en pleiten zij voor een integratie van die drie perspectieven in toekomstig onderzoek. Hun artikel biedt een uitstekend overzicht van onderzoek en theorievorming rond de professionele identiteit van leraren.
8. Deze moderne formulering ligt opvallend dicht bij de omschrijving van James van meer dan honderd jaar geleden, die het “zelf” van een persoon definieerde als “the sum total of all that he can call his.” (James, 1890)

9. Mijn definitie komt daarmee dicht in de buurt van de omschrijving die Sleegers en Kelchtermans (1999, p. 369) geven. Zij beschouwen professionele identiteit van leraren als het resultaat van “tijdelijke betekenissen over zichzelf en hun beroep” die leraren construeren door te interacteren met hun omgeving.

10. Sleegers en Kelchtermans (1999, p. 369) benadrukken eveneens het relationele karakter van de professionele identiteit. Zij beschouwen professionele identiteit als “een sociaal geconstrueerd, relationeel, en dynamisch verschijnsel en begrip.”

11. Borich (1999, p. 112-113) werkt de implicaties van onvoorwaardelijke aanvaarding uit voor de lerarenopleider, die hij ziet als “significant/salient other” in het proces van “development of a teacher’s self-identity”. Hij begint met op te merken dat “to accept the beginning teacher is to acknowledge differences in ability, interests, and preferences and to recognize and respect the differences that may lie between the developing teacher and significant/salient other.”

Borich geeft vervolgens de volgende concrete handelingsuggesties:

- Erken en bespreek de sociale en psychologische fenomenen die individuele verschillen tussen leraren veroorzaken;
- Identificeer de typische oorzaken van verstoring in een professionele omgeving die de acceptatie van en waardering voor individuele verschillen kan beïnvloeden;
- Werk in kleine groepen en individuele begeleiding teneinde verschillen tussen leraren te erkennen en erbij aan te sluiten;
- Creëer een klimaat van groepswork en gezamenlijke besluitvorming dat communicatie en een gevoel van betrokkenheid bevordert bij leraren-in-ontwikkeling.

12. Latner (1973, p. 50) stelt: “the self, as it is understood in Gestalt therapy, is a unitary concept. It encompasses our physical, emotional, and cognitive aspects. Each of these are different manifestations of the activity of the self. Body, feelings, and brain are not separate, though they can be distinguished.”

13. Kelchtermans prefereert de term “zelfverstaan” boven “zelfconcept”. Met de term zelfverstaan duidt hij zowel het proces aan van het (leren) kennen en begrijpen van zichzelf, als ook het product van dit begrijpen, “namelijk een opvatting over zichzelf, een impliciete persoonlijkheidstheorie over de eigen persoon, die meteen ook een naïeve handelingstheorie vormt, van waaruit het ik als actor en bewustzijnsdrager met zijn omgeving interacteert”

(Kelchtermans, 1994, p. 89). Al bijna dertig jaar geleden stelde ook Epstein (1973, p. 407) dat het zelfconcept een intuïtieve theorie over zichzelf is: “It is a theory that the individual has unwittingly constructed about himself as an experiencing, functioning individual, and it is part of a broader theory which he holds with respect to his entire range of significant experience.”

14. Dit is des te opvallender, daar het woord ‘psyche’ oorspronkelijk geest of ziel betekent en de term zielkunde tot in de jaren zestig van de afgelopen eeuw gebruikelijk was. Verschillende auteurs (bijv. Graham, 1986, Van der Werff, 2000) wijzen erop dat de psychologie zich in dat opzicht losgemaakt lijkt te hebben van haar wortels. Met name Graham (p. 21) is daar zeer kritisch over: “Bereft of its soul or psyche, psychology became an empty or hollow discipline; study for its own sake.” Beide auteurs noemen echter ook de transpersoonlijke

psychologie als een stroming waarin wel gepoogd wordt de verbinding met het begrip 'ziel' te leggen.

15. Het betreft hier Mike Bourcier die in Nederland trainingen heeft gegeven over de invoering van zelfsturende teams in organisaties, een heel concreet onderwerp dat hij op heldere wijze wist te verbinden met het niveau waarover deze paragraaf handelt.

16. Een alternatief zou zijn "niveau van verbondenheid".

17. De term betrokkenheid doet denken aan het werk van Van den Berg en Vandenberghe (1995). Zij gebruiken de term echter in een andere betekenis, namelijk ongeveer als vertaling van het Engelse begrip concern.

18. Zie voor een concreet voorbeeld van concernvolgend opleiden ook Wubbels, Korthagen en Tigchelaar (in druk).

19. De rechterkolom van figuur 4 is sterk beïnvloed door een theorie van Gallimore en Tharp (1992) over "assisted performance". Zij baseren zich onder andere op neo-Vygotskiaanse denkbeelden en onderscheiden 6 interventietypen: modelling, contingency management, feeding back, instructing, questioning en cognitive structuring. Feeding back en questioning zijn belangrijke aspecten van coaching. Cognitive structuring beschouw ik als een belangrijk onderdeel van de conceptual-change-benadering.

20. Ik heb recentelijk een aanzet gedaan; zie Korthagen (2000).

21. Met dank aan Heleen Wientjes

22. Zie voor een illustratie van deze conclusie de uitspraken van deelnemende studenten, geciteerd in Verkuyl en Korthagen (2000).

23. Dat werk heb ik samen met enkele collega's gedaan die al jaren werkzaam zijn als pedagoog. Het betreft Gert Biesta, Cees Dietvorst en Hildelien Verkuyl. Ook Kees Vreugdenhil heeft korte tijd zijn steentje bijgedragen. De aanleiding was het schrijven van een boek over de pedagogische dimensie in het onderwijs. Het betreft een initiatief van NVO, de Nederlandse Vereniging voor Onderwijskundigen en Pedagogen. Het boek verschijnt naar verwachting in 2001.

24. Wat dat betreft is het ook merkwaardig dat bij de invoering van assessments in de lerarenopleiding veelvuldig verwezen werd naar het feit dat assessments in het bedrijfsleven al jaren heel gangbaar zijn, maar dat niet is opgemerkt dat assessments in die sector zich dikwijls richten op sterk afgebakende domeinen (bijvoorbeeld het besturen van een vliegtuig) of juist op het vaststellen van kernkwaliteiten.

25. Zoals in paragraaf 2 al werd aangestipt, is vakkennis voor leraren bijvoorbeeld van groot belang.

26. Beijaard (1995, p. 181) stelt: "Wetenschappelijke kennis van het werkelijke professionele leven van docenten is onder meer gewenst om een tegenwicht te bieden aan prescriptie vanuit de wetenschap."

27. De groep bestaat uit Margriet Groothuis, Jeannette den Ouden, Hildelien Verkuyl en Heleen Wientjes.

## Referenties

- Almaas, A. H. (1987). *Diamond heart, book 1*. Berkeley: Diamond Books.
- Bergner, R. M. & Holmes, J. R. (2000). Self-concepts and self-concept change: A status dynamic approach. *Psychotherapy*, 37(1), 36-44.
- Beijaard, D. (1995). Vroegere ervaringen van leraren en hun actuele perceptie van professionele identiteit. *Pedagogisch Tijdschrift*, 20(3), 181-198.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching & Teacher Education*, 16, 749-764.
- Borich, G. D. (1999). Dimensions of self that influence effective teaching. In R. P. Lipka & T. M. Brinthaupt (Eds.), *The role of self in teacher development* (pp. 92-117). Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Boucouvalas, M. (1980). Transpersonal psychology: A working outline of the field. *Journal of Transpersonal Psychology*, 12(1), 37-46.
- Boucouvalas, M. (1988). An analysis and critique of the concept "self" in self-directed learning: Toward a more robust construct for research and practice. In M. Zukas (Ed.), *Proceedings of the Trans-Atlantic Dialogue Conference* (pp. 56-61). Leeds, Engeland: University of Leeds.
- Brouwer, N. (1989). *Geïntegreerde lerarenopleiding, principes en effecten*. Amsterdam: Brouwer.
- Bullough, R. V. (1997). Practicing theory and theorizing practice in teacher education. In J. Loughran & T. Russell (Eds.), *Purpose, passion and pedagogy in teacher education* (pp. 13-31). London/Washington D.C.: Falmer Press.
- Bullough, R. V., & Gitlin, A. D. (1994). Challenging teacher education as training. *Journal of Education for Teaching*, 20(1), 67-81.
- Carter, K. (1993). The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher*, 22, 5-12.
- Clandinin, D. J. (1986). *Classroom practice: Teacher images in action*. London: Falmer Press.
- Clandinin, D. J. (1992). Narrative and story in teacher education. In T. Russell & H. Munby (Eds.), *Teachers & Teaching: From classroom to reflection* (pp. 124-137). London: Falmer Press.
- Clark, C. M. (1986). Ten years of conceptual development in research on teacher thinking. In M. Ben-Peretz, R. Bromme, & R. Halkes (Eds.), *Advances of research on teacher thinking* (pp. 7-20). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Combs, A. W., Blume, R. A., Newman, A. J., & Wass, H. L. (1974). *The professional education of teachers: A humanistic approach to teacher preparation*. Boston: Allyn & Bacon.
- 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.
- Dolk, M. (1997). *Onmiddellijk onderwijsgedrag: Over denken en handelen van leraren in onmiddellijke onderwijssituaties*. Utrecht: WCC.
- Edelwich, J. & Brodsky, A. (1980). *Burn-out*. New York: Human Sciences Press.
- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited, or a theory of a theory. *American Psychologist*, 28, 404-416.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. Londen/Washington, D.C.: Falmer Press.
- Feiman-Nemser, S. (1983). Learning to teach. In L. Shulman & G. Sykes (Eds.), *Handbook of teaching and policy* (pp. 150-170). New York: Longman.
- Fenstermacher, G. D. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education*, 20, 3-56.
- Freud, A. (1986). *The ego and the mechanisms of defence, revised edition*. London: The Hogarth Press. (Origineel gepubliceerd in 1936)
- Freudenberger, H. J. & Richelson, G. (1980). *Burn-out*. Garden City: Anchor Press.
- Fuller, F. , Bown, O, & Peck, R. (1966). *Creating climates for growth*. Austin: University of Texas, Research and Development Center for Teacher Education.
- 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.
- Gecas, V. (1985). Self-concept. In A. Kuper & J. Kuper (Eds.), *The social science encyclopedia* (pp. 739-741). London: Routledge.
- Graham, H. (1986). *The human face of psychology*. Philadelphia: Open University Press.
- 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.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching & Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- 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.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York: Holt.
- 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.
- Joyce, B. R. (1975). Conceptions of man and their implications for teacher education. In K. Ryan (Ed.), *Teacher Education, 74th yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 111-145). Chicago: University of Chicago Press.
- Kelchtermans, G. (1991). Leren van je eigen geschiedenis. *VELON-Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 12(2), 4-10.
- Kelchtermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Kelchtermans, G. & Vandenbergh, R. (1994). Teachers' professional development: A biographical perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 26, 45-62.
- Kessels, J. (1999). Het verwerven van competenties: Kennis als bekwaamheid. *Opleiding & Ontwikkeling*, 12(1/2), 7-11.
- Kihlstrom, J. & Klein, S. (1994). The self as a knowledge structure. In R. Wyer & T. Srull (Eds.), *Handbook of social cognition* (2nd edition, pp. 152-208). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Klaassen, C., Beijaard, D. & Kelchtermans, G. (1999). Perspectieven op de professionele identiteit van leraren. *Pedagogisch Tijdschrift*, 24(4), 375-399.
- 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.
- Knowles, J. G. (1988). *Models for understanding preservice and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies*. Paper gepresenteerd op het congres van de American Educational Research Association, New Orleans.
- Korthagen, F.A.J. (1982). *Leren reflecteren als basis van de lerarenopleiding*. 's-Gravenhage: SVO.
- Korthagen, F.A.J. (1998a). *Leraren leren leren, realistisch opleidingsonderwijs, geïnspireerd door Ph. A. Kohnstamm* (oratie). Amsterdam: Vossiuspers AUP.
- Korthagen, F. (1998b). Leren reflecteren: Naar systematiek in het leren van je werk als docent. In L. Fonderie & J. Hendriksen (Red.), *Begeleiden van docenten: Reflectie als basis voor de professionele*

- ontwikkeling in het onderwijs* (pp. 43-56). Baarn: Nelissen.
- Korthagen, F.A.J. (2000). De organisatie in balans: Reflectie en intuïtie als complementaire processen. *Tijdschrift voor Management & Organisatie*, 54(3), 36-52.
- 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.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. (2000). *Maatwerk bij het begeleiden van reflectie*. Paper gepresenteerd op het VELON-congres 2000. Veldhoven.
- Koster, B., Korthagen, F. A. J., & Schrijnemakers, H. G. M. (1995). Between entry and exit: How student teachers change their educational values under the influence of teacher education. In F. Buffet & J. A. Tschoumy (Eds.), *Choc démocratique et formation des enseignants en Europe* (pp. 156-168). Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Latner, J. (1973). *The Gestalt therapy book: A holistic guide to the theory, principles and techniques of Gestalt therapy developed by Frederick S. Perls and others*. New York: Julian Press.
- Lipka, R.P. & Brinthaupt, T.M. (1999). How can the balance between the personal and the professional be achieved? In R. P. Lipka & T. M. Brinthaupt (Eds.), *The role of self in teacher development* (pp. 225-228). Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Lortie, S. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lowyck, J. (1978). *Procesanalyse van het onderwijsgedrag*. Leuven: Universiteit Leuven.
- 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.
- Maslow, A.H. (1968). *Toward a psychology of being* (2nd ed.) Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Mulder, M. (2000). *Competentieontwikkeling in bedrijf en onderwijs*. Oratie. Wageningen Universiteit.

- 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.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. Londen/New York: Routledge.
- Novak, M. (1971). *Ascent of the mountain, flight of the dove: An invitation to religious studies*. New York: Harper & Row.
- Ofman, D. D. (1992). *Bezieling en kwaliteit in organisaties*. Cothen: Servire.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Parfitt, W. (1990). *The elements of psychosynthesis*. Dorset: Element Books.
- Peters, K. (in voorbereiding). Wat ik leerde van Richard. In G. Biesta, F. Korthagen & H. Verkuyl (Red.), *Pedagogisch bekeken* (werktitel). Utrecht: NVO.
- Pinar, W. (1986). *Autobiography and the architecture of self*. Paper gepresenteerd op het congres van de American Educational Research Association, Washington, DC.
- 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.
- Shapiro, S. B. (1998). *The place of confluent education in the humanistic potential movement*. Lanham, MD: University Press of America.
- Sleegers, P. & Kelchtermans, G. (1999). Inleiding op het themanummer: Professionele identiteit van leraren. *Pedagogisch Tijdschrift*, 24(4), 369-373.
- Snoek, M. (2000). Aardverschuivingen in de lerarenopleidingen? *VELON-Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 21(3), 5-12.
- Stoof, A., Martens, R. L. & Van Merriënboer, J. J. G. (2000). *What is competence? A constructivist approach as a way out of confusion*. Paper gepresenteerd op de Onderwijsresearchdagen, Leiden.
- Swann, W. (1992). Seeking "truth," finding despair: Some unhappy consequences of a negative self-concept. *Current Directions in Psychological Science*, 1, 15-18.
- 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.

- Tripp, D. (1994). Teachers' lives, critical incidents, and professional practice. *Qualitative Studies in Education*, 7, 65-76.
- Tusin, L.F. (1999). Deciding to teach. In R. P. Lipka & T. M. Brinthaupt (Eds.), *The role of self in teacher development* (pp. 11-35). Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Van den Berg, R. & Vandenberghe, R. (1995). *Wegen van betrokkenheid: Reflecties op onderwijsvernieuwing*. Tilburg: Zwijzen.
- Van der Werff, J. J. (2000). *Persoonlijkheidsontwikkeling*. Bussum: Coutinho.
- Van Huizen (2000). *Becoming a teacher: Development of a professional identity by prospective teachers in the context of university-based teacher education*. Dissertatie. Utrecht.
- Verkuyl., H. & Korthagen, F. (2000). Kom je de leerlingen tegen of jezelf? Reflecties op beroepsidentiteit als essentieel onderdeel van de lerarenopleiding. *VELON-Tijdschrift voor lerarenopleiding*, 21(3), 19-29.
- Verloop, N. (1995). De leraar. In Lowyck, J. & Verloop, N. (Red.), *Onderwijskunde: Een kennisbasis voor professionals* (pp. 109-150). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Verloop, N. (1999). *De leraar: Reviewstudie uitgevoerd in opdracht van de Programmaraad voor het Onderwijsonderzoek van NWO*. Den Haag: NWO/PROO.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1967). *Pragmatics of human communication*. New York: Norton.
- Westhoff, G. J. (1993). *Liever lui dan moe*. Oratie. Utrecht: WCC.
- Wubbels, T. (1990). Leerkrachtkenmerkende factoren. *Onderwijskundig Lexicon, Tweede editie*, B 3100, 1 - 20.
- Wubbels, T. (1992a). Teacher education and the universities in the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 15(3), 157-172.
- Wubbels, T. (1992b). 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.
- Wubbels, T., Korthagen, F. & Tigchelaar (in druk). De plek waar de energie zit: Aansluiten bij studenten. In Korthagen, F., Tigchelaar, A. & Wubbels, T. (Red.), *Opleiden met het oog op de praktijk*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Zeichner, K. M., & Gore, J. M. (1990). Teacher socialization. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 329-348). New York: Macmillan.



---

## Noten

<sup>1</sup> Ik vermijd de term “competentie”, in navolging van Kessels (1999). Die bespreekt de grote begripsverwarring rond het begrip competentie. Hij merkt onder andere op dat de gebruikers van deze term zich niet bewust zijn van de historische en taalkundige achtergrond ervan: “Officieel kennen we in de Nederlandse taal het begrip competentie alleen in de oorspronkelijk Franse, juridische, betekenis van ‘gerechtigd of bevoegd’” (Kessels, 1999, p. 8).

<sup>2</sup> Verloop bracht dit naar voren in een bijeenkomst van de Divisie Lerarenopleiding en Leraarsgedrag van de Vereniging voor Onderwijsresearch, op 23 maart 2000.

<sup>3</sup> Ook Hargreaves benadrukt in verschillende publicaties het belang van aandacht voor gevoelens van leraren (zie bijvoorbeeld Hargreaves, 1998).

<sup>4</sup> Deze verwijzing refereert aan de volgende constatering: “After several decades in which “the person” has been largely absent from thinking and writing about teacher education, over the last five years, there has been a surge of interest in the people who enter preservice professional education programs and their experiences within them. Those who teach beginning teachers increasingly are interested in how they think about themselves as they master professional practice and undergo the substantial personal transformations associated with this period in their lives” (McLean, 1999, p. 55)

<sup>5</sup> Met name in de literatuur over neurolinguïstisch programmeren (NLP) wordt vaak naar “het model van Bateson” verwezen, waarbij de niveaus dan als gestapelde lagen worden gevisualiseerd (zie bijvoorbeeld Dilts, 1990; Jelsma & Le Clerq, 1998). Gregory Bateson (1904-1980) zelf heeft een dergelijk model echter nooit beschreven, ook niet in de publicaties waar de auteurs die het model van Bateson noemen, naar verwijzen. De vorm waarin wij het model in figuur 3 weergeven, kan dus eigenlijk evenmin ‘het model van Bateson’ genoemd worden. Vasalos en ik spreken over “een model van lagen van de persoonlijkheid”.

<sup>6</sup> De toenemende aandacht voor de lagen die meer naar binnen liggen, sluit aan bij een pleidooi dat Lowyck al 23 jaar geleden hield voor “centripetale methoden”, “d.w.z. gericht op het centrum van het onderwijzen: de leerkracht als intentioneel handelend in functie van het bereiken door de leerlingen van wenselijke doelen.” (Lowyck, 1978, p. 230)

<sup>7</sup> Klaassen, Beijgaard en Kelchtermans (1999, p. 379) onderscheiden de dimensie van de sociale en de persoonlijke identiteit. De eerste betreft het van buiten aangedragen (sociale) beroepsbeeld, de tweede het subjectief ervaren beroepsbeeld. Verder analyseren zij drie perspectieven op de (ontwikkeling van) de professionele identiteit: het maatschappelijke, het cognitieve en het biografische perspectief en pleiten voor een integratie van die drie perspectieven in toekomstig onderzoek. Hun artikel biedt een uitstekend overzicht van onderzoek en theorievorming rond de professionele identiteit van leraren.

<sup>8</sup> Deze moderne formulering ligt opvallend dicht bij de omschrijving van James van meer dan honderd jaar geleden, die het “zelf” van een persoon definieerde als “the sum total of all that he can call his.” (James, 1890)

<sup>9</sup> Mijn definitie komt daarmee dicht in de buurt van de omschrijving die Slegers en Kelchtermans (1999, p. 369) geven. Zij beschouwen professionele identiteit van leraren als het resultaat van “tijdelijke betekenissen over zichzelf en hun beroep” die leraren construeren door te interacteren met hun omgeving.

<sup>10</sup> Slegers en Kelchtermans (1999, p. 369) benadrukken eveneens het relationele karakter van de professionele identiteit. Zij beschouwen professionele identiteit als “een sociaal geconstrueerd, relationeel, en dynamisch verschijnsel en begrip.”

<sup>11</sup> Borich (1999, p. 112-113) werkt de implicaties van onvoorwaardelijke aanvaarding uit voor de lerarenopleider, die hij ziet als “significant/salient other” in het proces van “development of a teacher’s self-identity”. Hij begint met op te merken dat “to accept the beginning teacher is to acknowledge differences in ability, interests, and preferences and to recognize and respect the differences that may lie between the developing teacher and significant/salient other.” Borich geeft vervolgens de volgende concrete handelingssuggesties:

1. Erken en bespreek de sociale en psychologische fenomenen die individuele verschillen tussen leraren veroorzaken;
2. Identificeer de typische oorzaken van verstoring in een professionele omgeving die de acceptatie van en waardering voor individuele verschillen kan beïnvloeden;

---

Werk in kleine groepen en individuele begeleiding teneinde verschillen tussen leraren te erkennen en erbij aan te sluiten;

Creëer een klimaat van groepswork en gezamenlijke besluitvorming dat communicatie en een gevoel van betrokkenheid bevordert bij leraren-in-ontwikkeling.

<sup>12</sup> Latner (1973, p. 50) stelt: "the self, as it is understood in Gestalt therapy, is a unitary concept. It encompasses our physical, emotional, and cognitive aspects. Each of these are different manifestations of the activity of the self. Body, feelings, and brain are not separate, though they can be distinguished."

<sup>13</sup> Kelchtermans prefereert de term "zelfverstaan" boven "zelfconcept". Met de term zelfverstaan duidt hij zowel het proces aan van het (leren) kennen en begrijpen van zichzelf, als ook het product van dit begrijpen, "namelijk een opvatting over zichzelf, een impliciete persoonlijkheidstheorie over de eigen persoon, die meteen ook een naïeve handelingstheorie vormt, van waaruit het ik als actor en bewustzijnsdrager met zijn omgeving interacteert" (Kelchtermans, 1994, p. 89). Al bijna dertig jaar geleden stelde ook Epstein (1973, p. 407) dat het zelfconcept een intuïtieve theorie over zichzelf is: "It is a theory that the individual has unwittingly constructed about himself as an experiencing, functioning individual, and it is part of a broader theory which he holds with respect to his entire range of significant experience."

<sup>14</sup> Dit is des te opvallender, daar het woord 'psyche' oorspronkelijk geest of ziel betekent en de term zielkunde tot in de jaren zestig van de afgelopen eeuw gebruikelijk was. Verschillende auteurs (bijv. Graham, 1986, Van der Werff, 2000) wijzen erop dat de psychologie zich in dat opzicht losgemaakt lijkt te hebben van haar wortels. Met name Graham (p. 21) is daar zeer kritisch over: "Bereft of its soul or psyche, psychology became an empty or hollow discipline; study for its own sake." Beide auteurs noemen echter ook de transpersoonlijke psychologie als een stroming waarin wel gepoogd wordt de verbinding met het begrip 'ziel' te leggen.

<sup>15</sup> Het betreft hier Mike Bourcier die in Nederland trainingen heeft gegeven over de invoering van zelfsturende teams in organisaties, een heel concreet onderwerp dat hij op heldere wijze wist te verbinden met het niveau waarover deze paragraaf handelt.

<sup>16</sup> Een alternatief zou zijn "niveau van verbondenheid".

<sup>17</sup> De term betrokkenheid doet denken aan het werk van Van den Berg en Vandenberghe (1995). Zij gebruiken de term echter in een andere betekenis, namelijk ongeveer als vertaling van het Engelse begrip *concern*.

<sup>18</sup> Zie voor een concreet voorbeeld van concernvolgend opleiden ook Wubbels, Korthagen en Tigchelaar (in druk).

<sup>19</sup> De rechterkolom van figuur 4 is sterk beïnvloed door een theorie van Gallimore en Tharp (1992) over "assisted performance". Zij baseren zich onder andere op neo-Vygotskiaanse denkbeelden en onderscheiden 6 interventietypen: *modelling*, *contingency management*, *feeding back*, *instructing*, *questioning* en *cognitive structuring*. *Feeding back* is een belangrijk aspect van coaching. *Cognitive structuring* beschouw ik als een belangrijk onderdeel van de *conceptual-change*-benadering.

<sup>20</sup> Ik heb recentelijk een aanzet gedaan; zie Korthagen (2000).

<sup>21</sup> Met dank aan Heleen Wientjes

<sup>22</sup> Zie voor een illustratie van deze conclusie de uitspraken van deelnemende studenten, geciteerd in Verkuyl en Korthagen (2000).

<sup>23</sup> Dat werk heb ik samen met enkele collega's gedaan die al jaren werkzaam zijn als pedagoog. Het betreft Gert Biesta, Cees Dietvorst en Hildelien Verkuyl. Ook Kees Vreugdenhil heeft korte tijd zijn steentje bijgedragen. De aanleiding was het schrijven van een boek over de pedagogische dimensie in het onderwijs. Het betreft een initiatief van NVO, de Nederlandse Vereniging voor Onderwijskundigen en Pedagogen. Het boek verschijnt naar verwachting in 2001.

<sup>24</sup> Wat dat betreft is het ook merkwaardig dat bij de invoering van assessments in de lerarenopleiding veelvuldig verwezen werd naar het feit dat assessments in het bedrijfsleven al jaren heel gangbaar zijn, maar dat niet is opgemerkt dat assessments in die sector zich dikwijls richten op sterk afgebakende domeinen (bijvoorbeeld het besturen van een vliegtuig) of juist op het vaststellen van kernkwaliteiten.

<sup>25</sup> Zoals in paragraaf 2 al even werd aangestipt, is vakkennis voor leraren bijvoorbeeld van groot belang.

<sup>26</sup> Beijaard (1995, p. 181) stelt: "Wetenschappelijke kennis van het werkelijke professionele leven van docenten is onder meer gewenst om een tegenwicht te bieden aan prescriptie vanuit de wetenschap."

<sup>27</sup> De groep bestaat uit Margriet Groothuis, Jeannette den Ouden, Hildelien Verkuyl en Heleen Wientjes.