

Niveaus in reflectie: naar maatwerk in begeleiding

Reflectie is tegenwoordig een sleutelbegrip in de opleiding van leraren. Het ideale reflectieproces wordt vaak beschreven door een model bestaande uit vijf fasen. In dit artikel wordt uiteengezet dat dit spiraalmodel goed van toepassing is in situaties waarin gereflecteerd wordt op het eigen gedrag, op bekwaamheden of op overtuigingen (bijvoorbeeld persoonlijke theorieën) die het handelen sturen. Echter, soms lijken fundamentele zaken door te werken op het functioneren van leraren. Het zelfbeeld van een leraar kan bijvoorbeeld een beslissende invloed hebben op diens functioneren, of een leraar doet wel wat er van hem verwacht wordt, maar voelt zich er niet echt bij betrokken. Dan is een fundamentele vorm van reflectie nodig, die we in dit artikel kernreflectie noemen.

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

(Rick Betz)

Inleiding

Een voorbeeld uit de opleidingspraktijk.

Een opleider verzucht tegen een collega: "Nu heb ik al wel tien keer een begeleidingsgesprek met Johan gevoerd over zijn gebrek aan contact met de klas. We hebben allerlei aanpakken verkend, en daarbij steeds de reflectie-cirkel toegepast, maar het schiet niets op. Volgens mij zit dit dieper en staat het probleem niet los van hoe Johan überhaupt met andere mensen omgaat. Maar ik voel me niet bekwaam om daarover met hem in gesprek te gaan."

In trainingen voor opleiders komen regelmatig situaties naar voren die lijken op dit voorbeeld. Gewone reflectieprocessen lijken soms niet te werken, maar opleiders willen en kunnen ook geen therapeutisch proces aangaan....

Toch denken we dat in dergelijke gevallen een vorm van reflectie nodig is die leidt tot fundamentele veranderingen. Opleiders kunnen betrekkelijk eenvoudig getraind worden om ook dat soort veranderingen middels hun begeleiding tot stand te brengen. Daarbij is het niet nodig te 'graven' in iemands privéleven. Dat willen we hieronder toelichten.

Het artikel¹ is als volgt opgebouwd. Eerst wordt kort ingegaan op de reflectiebekwaamheid, die tegenwoordig in alle documenten waarin bekwaamheden van leraren omschreven worden, benadrukt wordt. Inderdaad, om als professionele leraar bewust te kunnen leren van ervaringen is de bekwaamheid tot systematische reflectie essentieel (Calderhead, 1989; Schön, 1987). Daarmee bedoelen we het vermogen gestructureerd terug te blikken op een ervaring teneinde daar conclusies uit te trekken voor toekomstig handelen. Begeleiders of coaches hebben een belangrijke functie bij het bevorderen van die reflectie. Hoe zij die functie precies kunnen vervullen, hebben wij elders beschreven (Korthagen, 1998; Korthagen e.a., 2001). In de tweede paragraaf wordt daarvan een korte samenvatting gegeven. Daarin gaat het voornamelijk over het proces van reflecteren. In de derde paragraaf richten wij ons op de vraag welke inhoud relevant zijn om op te reflecteren. Idealiter wordt het begeleidingsproces primair afgestemd op de inhoud die op dat moment relevant zijn voor de (aanstaande) leraar, maar vaak is ook een 'verbreding' van de reflectie nodig. Een model van zes veranderingsniveaus zal blijken te helpen bij het leveren

AUTEUR(S)

Fred Korthagen,
IVLOS,
Universiteit Utrecht
IDO/VU, Amsterdam

Angelo Vasalos,
Vasalos Trainingen,
Amsterdam

van dergelijk 'maatwerk' in het begeleiden van (aanstaande) leraren. Dat model wordt beschreven in paragraaf 4. In de daarop volgende paragrafen gaan we in op de consequenties voor het begeleiden van professionele ontwikkelingsprocessen.

Het reflectieproces

Systematische reflectie is vaak toch net iets anders dan leraren gewoonlijk geneigd zijn te doen. Mede onder invloed van de schoolcultuur zijn leraren vaak

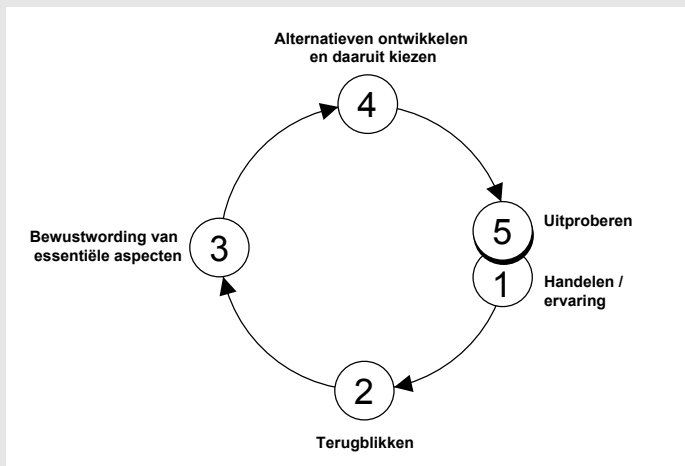
sterk gericht op het snel vinden van oplossingen voor praktische problemen, zonder dat reflectie plaatsvindt op de onderliggende problematiek. Dat is weliswaar een effectieve manier om in een hectische praktijk overeind te blijven, maar het gevaar bestaat dat de professionele ontwikkeling stagneert. Soms hebben leraren - veelal onbewust - standaardoplossingen ontwikkeld voor wat zij als probleem ervaren en raken de bijbehorende oplossingsstrategieën bevroren; deze strategieën staan niet meer ter discussie, laat staan de ooit gemaakte analyse van de problematiek. Ook voor beginnende leraren of leraren-in-opleiding, die nog aan het verkennen zijn hoe ze in de klas willen en kunnen functioneren, is systematiek in de reflectie van belang. Immers, zonder zo'n systematiek ontstaat er vaak een soort hap-snap reflecteren (vandaag over dit probleem, morgen over dat). Er wordt dan vaak te weinig nagedacht over de beleving van de lessen door de leerlingen en er wordt te snel naar oplossingen voor problemen gezocht, nog voordat die problemen zelf goed in kaart gebracht zijn. Rating en Hafkamp (2000, p. 123) noemen dit soort tendensen 'leerblokkades'.

Het model in figuur 1 is bedoeld om zulke leerblokkades te helpen voorkomen. Het is redelijk bekend als basis voor de beoogde systematiek in het reflecteren op praktijkervaringen (zie o.a. Korthagen, 1982, 1998). Ideaal gezien kan een leraar de fasen van dit model zelfstandig doorlopen, maar veelal is er (eerst) een begeleider of collega nodig om daarbij te helpen. Zo'n begeleider of collega kan gebruik maken van bepaalde interventies. De vaardigheden, nodig om zulke interventies toe te passen, kunnen heel goed geleerd worden door middel van cursussen. In figuur 2 zijn helpende vaardigheden per fase in kaart gebracht.

Bij elke vaardigheid behoren achterliggende theoretische noties. Zo betekent concreetheid bijvoorbeeld dat de begeleider doorvraagt over verschillende aspecten in de situatie en daarbij in ieder geval de dimensies van willen, voelen, denken en doen betreft. Omdat deze dimensies zowel bij de leraar zelf als bij de leerlingen een rol spelen, is het van belang dat leraren in hun reflectie aandacht geven aan alle negen gebieden die in figuur 3 staan aangegeven (zie ook Korthagen, 1993). Een begeleider kan doorvragen op deze gebieden en uiteindelijk de (aanstaande) leraar leren om zelf meer systematisch aandacht te geven aan deze gebieden. Pas dan is er sprake van leren reflecteren.

Een voorbeeld van een concretiseervraag is bijvoorbeeld: "Wat denk je dat de leerlingen voelden toen jij die vraag stelde?"

Een andere belangrijke begeleidingsvaardigheid is empathie: empathie betekent het je inleven in de ander en diens ervaring, en het benoemen van diens gevoel, alsmede het benoemen van datgene waardoor het gevoel opgeroepen werd of wordt. Een voorbeeld van een empathische reactie zou kunnen zijn: "Ik begrijp dat je je onzeker begon te voelen toen de leerlingen zeiden dat die opgaven niet als huiswerk waren opgegeven?" In deze reactie wordt tevens een verband gelegd tussen twee van de vakjes van figuur 3 (namelijk de vakjes 2 en 8), waardoor een essentieel



Figuur 1: Spiraalmodel voor reflectie



Figuur 2: Begeleidingsvaardigheden (in hoofdletters) per fase

0. Wat is de context?	
1. Wat wilde ik?	5. Wat wilden de leerlingen?
2. Wat voelde ik?	6. Wat voelden de leerlingen?
3. Wat dacht ik?	7. Wat dachten de leerlingen?
4. Wat deed ik?	8. Wat deden de leerlingen?

Figuur 3: Gebieden die aandacht verdienen bij concreetheid

aspect in de persoonlijke beleving van de situatie wordt verhelderd (leidend tot fase 3). Of zo'n reactie echt empathisch is, kan alleen bepaald worden door degene die begeleid wordt: een reactie is pas empathisch als de ander zich echt begrepen voelt en als die reactie past in de totale context van het gesprek. Tot zover enkele voorbeelden van de theorie achter het spiraalmodel voor reflectie (figuur 1) en de bijbehorende interventies in figuur 2. Wie meer wil lezen over de andere interventies uit figuur 2, verwijzen we naar Korthagen e.a. (2001, p. 106-128). Het spiraalmodel en de bijbehorende interventies bieden bij elkaar een kader dat het mogelijk maakt reflectie handen en voeten te geven in de opleiding van leraren. Het model beschrijft een beoogd proces, maar het zegt nog niet zoveel over de inhoud van de reflectie: waarover reflecteert de leraar? Aan mogelijke inhoud van de reflectie wordt de volgende paragraaf gewijd.

Inhouden van reflectie

We geven eerst een voorbeeld van een situatie waarin een aanstaande leraar, genaamd Esther, de fasen van het spiraalmodel doorloopt onder begeleiding van een lerarenopleider.

Voorbeeld van een begeleidingsgesprek8 volgens het reflectiemodel

Esther 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. Esther 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 Esther dat zag, reageerde ze met: "O, dus jij bent weer eens met iets anders bezigDat wordt vast weer een onvoldoende voor deze opdracht!" (Fase 1: handelen) Tijdens het begeleidingsgesprek wordt Esther zich meer bewust van haar irritatie en ze begrijpt hoe die irritatie haar handelen beïnvloedde. Als de begeleider haar vraagt wat het effect van haar reactie op Hans zou kunnen zijn, realiseert ze zich dat Hans daar op zijn beurt geïrriteerd door kan zijn geraakt, waardoor hij misschien nog minder gemotiveerd raakt voor haar vak, iets wat Esther nu juist wil voorkomen. (Fase 2: terugblikken, gebruik makend van de dimensies willen, voelen, denken, doen)

Door deze analyse wordt ze zich bewust van het escalerende proces dat zich tussen haar en Hans voltrekt en van het feit dat dit een doodlopende weg is. (Fase 3: bewustwording van essentiële aspecten)

Esther ziet echter geen manier om hier uit te komen. Haar begeleider toont empathie voor Esthers probleem met Hans. Hij brengt ook enkele theoretische elementen in over escalerende processen in de relatie tussen leraren en leerlingen, zoals het patroon van 'meer van

hetzelfde' (Watzlawick, Weakland & Fisch, 1974) en de richtlijn om in zo'n situatie te de-escaleren door het patroon te doorbreken, bijvoorbeeld met een empathische reactie op Hans of door bewust een positieve opmerking over hem te maken. Dit is het begin van fase 4: het ontwikkelen van alternatieven. Esther vergelijkt deze theoretische richtlijn met haar impuls om steeds strenger te worden en Hans terecht te wijzen. Tenslotte besluit ze tot het uitproberen (fase 5) van een meer positieve en empathische benadering, die begint met het stellen van vragen aan Hans over zijn plannen. Dit probeert ze eerst uit binnen het begeleidingsgesprek: de begeleider vraagt Esther om voorbeelden te geven van zinnen die ze tegen Hans zou kunnen zeggen. Hij doet ook een kleine oefening met Esther in het gebruiken van gevoelswoorden, zodat Esthers vaardigheid in empathisch reageren vergroot wordt. Als de resultaten van de nieuwe benadering van Hans door Esther bereflecteerd wordt nadat ze die in de volgende les heeft uitgeprobeerd, wordt fase 5 de eerste fase van de volgende reflectiecyclus en ontstaat een spiraal van professionele ontwikkeling.

Dit voorbeeld illustreert de vijf fasen van het reflectiemodel, maar het maakt ook nog iets anders duidelijk, en wel dat reflectie door leraren zich meestal richt op de volgende factoren:

- De omgeving: datgene wat Esther tegenkomt, dat wil zeggen alles buiten haarzelf. In dit voorbeeld is dat Hans en de manier waarop die zich gedraagt.
- Gedrag: zowel gedrag dat minder effectief is, zoals geïrriteerd reageren, als mogelijk ander, effectiever gedrag.
- Bekwaamheden: bijvoorbeeld de bekwaamheid om constructiever te reageren.
- Overtuigingen: er is bij Esther misschien sprake van een overtuiging dat Hans niet gemotiveerd is of zelfs dat Hans haar dwars wil zitten. (Beginnende leraren nemen vaak bij voorbaat aan dat leerlingen hen willen uitproberen.)

Soms ligt de zaak echter gecompliceerder. Vaak zijn overtuigingen diep geworteld en niet zomaar te veranderen en lukt het de begeleider niet zo gemakkelijk als in dit voorbeeld om een echte verandering tot stand te brengen. Esther doet bijvoorbeeld op grond van het begeleidingsgesprek een poging om Hans constructief tegemoet te treden, maar zowel de begeleider als de leraar zelf hebben het gevoel dat dit niet echt bij haar past. Dan kan er meer in het geding zijn. Een belangrijke onderliggende vraag zou wel eens kunnen zijn hoe Esther aankijkt tegen haar eigen beroepsidentiteit, wat voor leraar zij wil zijn. Of misschien gaat het probleem nog wel dieper: ze loopt misschien heel erg warm voor haar vak, wiskunde, en vindt daar haar bezieling, maar veel minder in het opbouwen en onderhouden van de relatie met leerlingen. Toch betekent dat niet zonder meer dat Esther maar beter geen leraar kan worden. Misschien is er sprake van een beperkend zelfbeeld dat de ontwikkeling van een aantal sociale kwaliteiten belemmert. Zou ze zich meer openen voor de mogelijkheid dat ze zulke kwaliteiten misschien wel degelijk kan ontwikkelen, dan zou ze misschien een hernieuwd gevoel

van inspiratie in het beroep van leraar kunnen krijgen. Voor het op gang brengen van zo'n proces is reflectie op de omgeving, het gedrag en bekwaamheden niet voldoende. En zelfs reflectie op overtuigingen raakt dan niet de kern.

Niveaus van verandering

Het model in figuur 4 (een variant op het zogenaamde model van Bateson)² biedt een kader voor de hierboven gesignaleerde problematiek (Korthagen, 2001; zie ook Jelsma & Le Clerq, 1998; Nathans, 1999, p. 20-24). Het model maakt duidelijk dat er verschillende niveaus zijn die een rol kunnen spelen in het functioneren. De buitenste niveaus (omgeving en gedrag) zijn voor anderen waarneembaar, de niveaus die meer naar binnen liggen, raken meer de kern van de persoon. De gedachte achter het model is dat de meer naar binnen gelegen niveaus het functioneren in de meer naar buiten gelegen niveaus bepalen, maar ook dat er een omgekeerde invloed is (van buiten naar binnen).

Aan de niveaus omgeving, gedrag, bekwaamheden en overtuigingen worden in dit model van niveaus van verandering twee niveaus toegevoegd: het niveau van identiteit en het niveau van betrokkenheid. Dat laatste niveau wordt door Dilts (1990) het spiritualiteitsniveau genoemd. Reflectie op dit niveau betekent dat men zich vragen stelt 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 bezielt, drijft of zin geeft aan ons werk of leven. Dit is een transpersoonlijk niveau (Boucouvalas, 1999), 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. Daarom wordt het in het Engels ook wel het niveau van 'interconnectedness' genoemd. Sommigen spreken over het niveau van innerlijke missie.³ Terwijl het identiteitsniveau betrekking heeft op het ervaren van de persoonlijke eigenheid, gaat het op het niveau van betrokkenheid 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).

Reflectie op dit niveau betekent dat men zich vragen stelt 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 bezielt, drijft of zin geeft aan ons werk of leven.

Het contact maken met het niveau van betrokkenheid heeft een hele praktische betekenis. Een beginnende leraar kan bijvoorbeeld op identiteitsniveau gericht zijn op zijn overleven in de klas en een rolidentiteit aannemen van 'de politieagent'. Zo'n leraar heeft een heel andere invloed op de klas dan een leraar die de belangen of behoeften van de leerlingen voor ogen

heeft en oprecht handelt vanuit een pedagogisch ideaal (op het niveau van betrokkenheid). Waar de eerste leraar vaak een machtsstrijd oproept, creëert de tweede vaak veel meer een 'samen-sfeer': de leerlingen gaan het ook eerder belangrijk vinden dat er prettig en goed samengewerkt wordt. Anders gezegd: mensen die handelen vanuit het niveau van betrokkenheid, bevorderen eenzelfde type bewustzijn in hun omgeving.

Kernreflectie

Reflectie kan betrekking hebben op elk van de zes niveaus van verandering. We kunnen ze daarom ook reflectieniveaus noemen. Als de reflectie zich uitstrekt tot de twee diepste niveaus (de 'kern' van de persoonlijkheid), dan spreken we over kernreflectie (Korthagen, 2001). Het gewone spiraalmodel (figuur 1) en de daarbij behorende interventies (figuur 2) voldoen niet helemaal om het proces van kernreflectie en de rol van de begeleider daarbij te beschrijven. Wel begint het proces vaak net zo als beschreven wordt door figuur 1: er is een ervaring opgedaan en een concrete situatie is de aanleiding voor reflectie. Meestal wordt de prikkel tot reflectie gevormd door iets dat de leraar (of aanstaande leraar) nog bezighoudt. Er is bijvoorbeeld een gevoel van onvrede over wat er bereikt is in een les, of iets dat in de relatie met de leerlingen gebeurde, blijft ook na de les in de aandacht terugkomen. Dat leidt tot fase 2: terugblikken. Bij de terugblik kunnen de acht vakjes van figuur 3 een nuttige rol spelen.

Bij kernreflectie wordt de bij deze tweede fase naar voren gekomen informatie gebruikt om twee belangrijke vragen te beantwoorden:

- Wat is de (eigenlijk) gewenste doeltoestand die de leraar zou willen bereiken?
- Welke beperking(en) verhindert (verhinderen) het bereiken van die doeltoestand?

Met het begrip doeltoestand wordt verwezen naar een situatie die de leraar heel graag wil bereiken, naar een ideaal dat hij wil verwezenlijken. Dat wil zeggen dat de doeltoestand sterk verbonden is met het niveau van identiteit of van betrokkenheid. Tijdens het proces van bewustwording van de doeltoestand wordt vaak duidelijk dat de leraar niet alleen vandaag problemen ervaart met het bereiken ervan, maar dat dit vaker het geval is, dus in meer gevallen dan de concrete situatie die vandaag bereflecteerd wordt. Het is in dat geval van belang dat die verbreding van de problematiek aandacht krijgt, omdat dit nog sterker de behoefte prikkelt 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 leraar afstand neemt en vervolgens gaat inzien hij of zij de keuze heeft om zich al dan niet door de beperking te laten bepalen.

Met het formuleren van de ideale doeltoestand en van de ervaren beperking(en) is de persoon zich van een spanning of discrepantie bewust geworden. Voorbeelden zijn:

- de spanning die een leraar-in-opleiding ervaart tussen de behoefte om zich zeker te voelen in het beroep van leraar (doeltoestand: innerlijk zelfverzekerd voor de klas staan) 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.

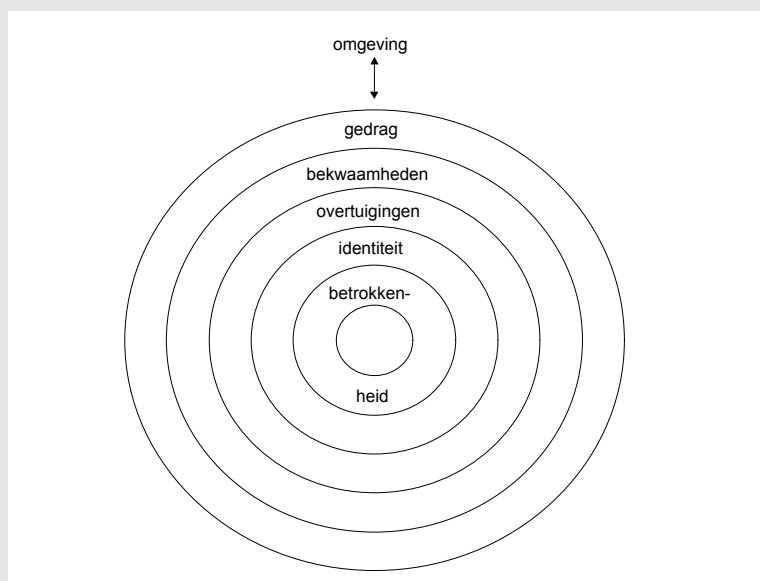
Er is een belangrijk verschil met een reflectieproces waarbij alleen de buitenste niveaus van figuur 4 bij de reflectie betrokken zijn: meestal blijkt dat met het formuleren van het spanningsveld tussen doeltoestand en ervaren beperking(en) het probleem helder is geworden dat ten grondslag ligt aan veel andere problemen, op het niveau van gedrag, bekwaamheden of overtuigingen. We kunnen zeggen dat zo een 'kerndiscrepantie' duidelijk is geworden, dat wil zeggen een spanningsveld dat zich op een dieper niveau bevindt dan als slechts de buitenste niveaus van het model van figuur 4 bij de reflectie betrokken worden. Het gaat dan om een spanningsveld dat te maken heeft met de kern van de persoon. 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.

Zo kan een student in de lerarenopleiding zich ervan bewust worden dat er een spanningsveld bestaat tussen zijn doeltoestand om zich zelfverzekerd en ontspannen te voelen in zijn werk en zijn beperkende overtuiging dat dit pas weggelegd is voor zeer ervaren leraren. Door dit bewustwordingsproces wordt 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 kernkwali-

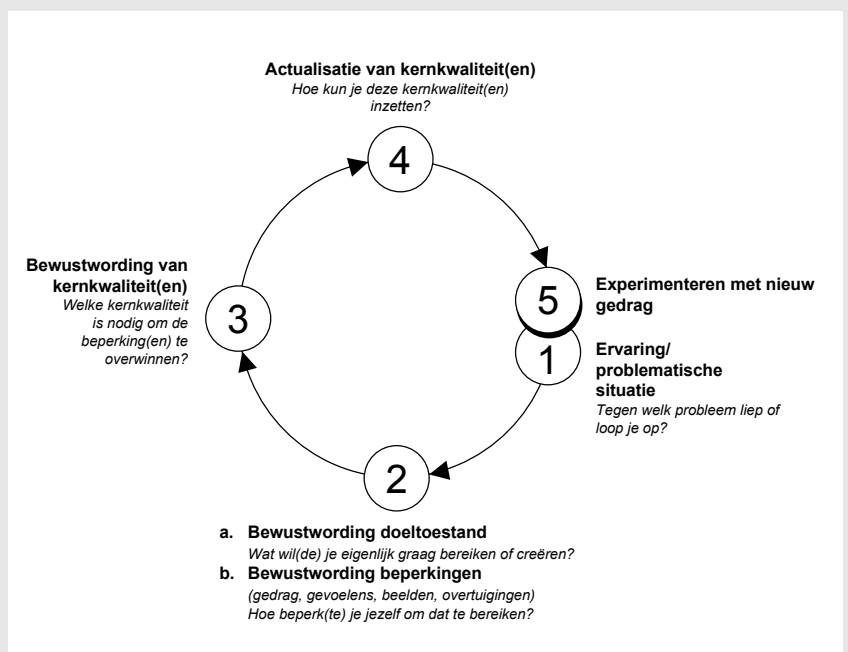
teiten) niet uit de verf. Door kernreflectie volgens het model van figuur 5 kunnen die kernkwaliteiten wel geactiveerd worden. Het proces van kernreflectie begint met fase 2 (bewustwording van het spanningsveld en van de keuze die er is om zich al dan niet met de beperking te identificeren) en leidt naar fase 3: bewustwording van de wel degelijk aanwezige kernkwaliteiten, bijvoorbeeld zelfvertrouwen, spontaneiteit, autonomie.

Degene die het proces van kernreflectie doorloopt, wordt zich na fase 2 soms spontaan bewust van zulke kernkwaliteiten. Als dat niet het geval is, zijn er verschillende strategieën mogelijk.

De eerste is het opsporen van relevante vroegere ervaringen waarin het wel lukte om de doeltoestand te bereiken. Zo kan de student uit het voorbeeld zich een situatie proberen te herinneren waarin hij wèl



Figuur 4: Het model van niveaus in verandering



Figuur 5: De fasen bij kernreflectie

zelfverzekerd en ontspannen functioneerde. Dat kan een situatie uit een hele andere context zijn, bijvoorbeeld het voorzitten van een vergadering in zijn studentenhuis. Door zich weer helemaal in te leven in die situatie kan hij zich bewust worden van het feit dat hij daar 'als vanzelf' spontaan en autonoom was. Hij kan zich dan (cognitief) realiseren dat hij die kernkwaliteiten dus in huis heeft, maar nog belangrijker is het om zich daar - via de herinnering aan de positieve ervaring - gevoelsmatig mee te verbinden en contact te maken met zijn wil om de kernkwaliteiten in te zetten. Op basis daarvan kan de vraag aan de orde komen hoe hij die kernkwaliteiten zou kunnen benutten in een concrete les van de volgende dag. Dat is fase 4. Een andere strategie is om de student die zichzelf beperkt door de overtuiging dat hij geen overwicht op een klas heeft, uit te dagen om in een concrete, minder lastige situatie de leiding te nemen. Daardoor kan hij contact maken met een innerlijk potentieel (bijvoorbeeld de kernkwaliteit zelfvertrouwen) dat gewoonlijk niet aangeboord wordt. Beperkende overtuigingen of beelden hebben dikwijls zo lang belangrijke kernkwaliteiten onderdrukt, dat er soms een stimulans van buiten voor nodig is om die opnieuw te activeren.

Ook bij deze tweede strategie gaat het om meer dan alleen cognitief inzicht. Denken, voelen en willen zijn alledrie van belang om tot nieuw handelen op basis van een kernkwaliteit te komen. Fasen 3 en 4 van het model voor kernreflectie leiden uiteindelijk naar een fundamenteelere oplossing dan mogelijk is als de reflectie zich tot de niveaus van gedrag, bekwaamheden of overtuigingen beperkt. Immers, het proces leidt tot een herdefiniëring op het niveau van (beroeps)identiteit of betrokkenheid. Zo zag de student het uit voorbeeld zichzelf eerst niet als een zelfverzekerde leraar en na de kernreflectie wel of in ieder geval veel meer. We gaan nu nog wat dieper in op het actualiseren van kernkwaliteiten en zullen daarbij ook een concreet voorbeeld uit een begeleidingsgesprek geven.

Het actualiseren van kernkwaliteiten

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.

Het model van kernreflectie in figuur 5 spoort met 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 niveau-model: vaardigheden bevinden zich op het niveau van de bekwaamheden, kernkwaliteiten behoren bij de dieper gelegen niveaus. Almaas (1995, 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".⁴

Het is wel van belang dat iemand die contact maakt met een kernkwaliteit ook gesteund wordt bij de stap naar actualisatie daarvan (de stap van fase 3 naar fase 4). Anders gezegd, het gaat in de begeleiding van leraren om het faciliteren van het proces waarbij de binnenste niveaus van het model de buitenste niveaus gaan beïnvloeden. In de vorige paragraaf is al aangegeven dat het belangrijk is dat de leraar zich niet alleen cognitief bewust is van een kernkwaliteit, maar daar ook gevoelsmatig contact mee maakt, dat de leraar een wilsbesluit neemt om de kernkwaliteit in te zetten en dat de leraar die stap concretiseert.

Een voorbeeld uit een begeleidingsgesprek:

Voorbeeld van een begeleidingsgesprek in het kader van kernreflectie, fase 3 en 4.

Begeleider: "Hoe voelt het als je contact maakt met deze kwaliteit van spontaniteit?".....

Student-leraar: "Ja, fantastisch, het geeft me een gevoel van ruimte".

Begeleider: "Ja, ik zie het aan je! Wat fijn dat je daar nu contact mee hebt..... Hoe zou het zijn om vanuit dat gevoel de volgende les in te gaan?"

Student: "Ja, als dat zou kunnen....."

Begeleider: "Blijf maar even met je aandacht bij dit goede gevoel."

Student: "Ja, ik voel ruimte, ik voel dat ik meer mogelijkheden heb dan ik tot nu toe benutte."

Begeleider: "Wat zou je nu concreet anders kunnen doen in die klas waar je het moeilijk mee had?"

Student: "Ik zou de leerlingen sneller laten blijken wat ik prettig vind en wat niet."

Begeleider: "Ja precies! Noem eens een voorbeeld?"

Student: "Ik zou Sandra bijvoorbeeld eerder een halt toe roepen."

Begeleider: "Laten we dat concreet maken. Stel Sandra begint weer door de klas te roepen..... Maak contact met de kernkwaliteit spontaniteit in jouzelf en dat gevoel van ruimte..... Wat zou je vanuit dat gevoel zeggen of doen?"

Student: "Dat ik dat niet wil".

Begeleider: "Ja, prima, dat klinkt stevig! Stel je voor dat je Sandra hier-en-nu voor je ziet. Zeg het eens tegen haar?"

Student: "Sandra, ik wil niet dat je zomaar door de klas roept."

Begeleider: "Heel goed, ik zie dat je het vermogen in je hebt om die kwaliteit van spontaniteit ook daadwerkelijk in te zetten! Hoe is het voor jou?"

Student: "Ja, het lucht op! Dank je wel voor dit gesprek."

Begeleider: "Ik vond het ook fijn om jou zo te zien opbloeien. Zullen we het er in het volgende begeleidingsgesprek over hebben hoe het concreet in de les gegaan is?"

Student: "O.k.!"

Een ervaren begeleider die zelf gewend is aan het proces van kernreflectie, zal vaak goed in staat zijn in fase 4 te helpen een kernkwaliteit te actualiseren.

Uit het voorbeeld blijkt dat zo'n stimulan kan komen van een betrokken begeleider die gelooft dat de student het potentieel tot verandering wel in zich heeft en die de student helpt zich daarvan bewust te worden.

Het begeleiden van kernreflectie

Belangrijke vaardigheden van de begeleider zijn dan ook het herkennen en bekrachtigen van kernkwaliteiten. Ook de andere begeleidingsvaardigheden die in de buitenste cirkel van figuur 2 staan aangegeven, krijgen bij kernreflectie een wat andere betekenis. Zo is bij het begeleiden van het terugblikken (fase 2) van belang dat de begeleider zich inleeft in de nagestreefde doeltoestand en in de beperkingen zoals ervaren door de leraar die hij begeleidt, en daar empathie voor toont. Ook de vaardigheid concretiseren kan een andere inkleuring krijgen, n.l. van doorvragen op het niveau van identiteit of betrokkenheid, bijvoorbeeld met vragen als "wat is eigenlijk je diepste wens?", "wat in jezelf laat je eigenlijk in de steek als je dat doet?", of "wat voor situatie hoop je over een jaar bereikt te hebben?"

Heel belangrijk is ook dat de begeleider de vaardigheid echtheid kan inzetten. Daarbij laat de begeleider iets zien van wie hij of zij zelf is of waar de eigen bezieling of inspiratie ligt.

De vaardigheid confronteren verdient speciale aandacht als het gaat om het bevorderen van kernreflectie. Het gaat er dan om, iemand te helpen zich bewust te worden van het spanningsveld tussen doeltoestand en beperking(en). Aangezien confronteren gewoonlijk al vraagt om het tegelijkertijd bieden van empathie, is dat bij het begeleiden van het proces van kernreflectie een absolute noodzaak opdat de begeleidingssituatie veilig en steunend kan blijven.

Kan iedere begeleider dit leren?

De bovenstaande 'theorie' over begeleiden kan gemakkelijk de vraag oproepen of dit allemaal niet veel te moeilijk is voor de gemiddelde begeleider. Onze ervaring is anders. Sinds enige tijd geven we cursussen aan lerarenopleiders in het begeleiden van reflectie op de verschillende niveaus. In die cursussen blijkt wel dat begeleiders even door een 'bocht' moeten als het gaat om kernreflectie, omdat ze in de loop der tijd vaak gericht zijn geraakt op problemen in plaats van op mogelijkheden en veelal meer focussen op het aanreiken van geschikte gedragsalternatieven dan op de inspiratiebronnen voor gedrag die in de leraar of student zelf aanwezig zijn (de kernkwaliteiten). We zien echter ook dat juist de kennismaking met een andere aanpak dergelijke patronen helpt te doorbreken en dat deelnemers enthousiast worden over de effecten die zij al spoedig waarnemen bij hun studenten. We geven in het onderstaande kader een voorbeeld van een schriftelijke reflectie van een docente, opgetekend reeds na anderhalve dag van een cursus 'begeleiden van kernreflectie' die wij momenteel aan een team pabo-opleiders geven (en die nog niet afgerond is).

Een reflectie van een pabo-docente ⁵

Voornemen: Ik neem mezelf voor om in de komende periode kernkwaliteiten te herkennen bij anderen en die door mensen zelf te laten benoemen, omdat deze nodig zijn om de beperkingen te overwinnen.

Ervaring: Tijdens een individueel gesprek met een student, geeft deze aan dat het plezier in de opleiding weg is. De student geeft duidelijk aan dat er vele situaties zijn die door hem als negatief ervaren worden. Daaruit volgt een gebrek aan zelfsturing, een laag welbevinden, eenzaamheid, weinig wilskracht en daadkracht. De student verwoordt dit proces erg duidelijk. Tijdens dit gesprek heb ik gevraagd aan de student om eens aan te geven wat deze graag zou willen bereiken en wat hiervoor nodig is. Uiteindelijk kwam hij ermee dat hij nu geen gevoelens deelde met medestudent(en) en/of docent(en), maar dat hij zich daar eigenlijk wel prettig bij zou voelen. Openheid en kwetsbaarheid kwamen als kernkwaliteiten naar voren. De student gaf aan dat dit gesprek hem veel lucht gaf; iemand die naar hem wilde luisteren en ook probeerde te begrijpen. Toen ik aangaf dat in deze gespreksituatie wel degelijk openheid en kwetsbaarheid naar voren kwamen, merkte hij dat dit wel prettig was. Uiteindelijk hebben we afgesproken dat de student steeds zijn positieve ervaringen op school met mij deelt via de mail. Hij gaf ook aan dat hij misschien mensen 'in vertrouwen' gaat nemen, om meerdere gevoelens te delen. Hierdoor zou een samenwerking gestalte kunnen krijgen, volgens zijn eigen overtuiging.

Kernreflectie op mezelf: Het proces verliep volgens de eerste drie stappen van het kernreflectiemodel. Maar nu heb ik mezelf wel opgeworpen om een helpende hand te bieden. Is de student nu niet te afhankelijk van mij? Uiteindelijk wil ik dat hij zelf zijn motivatie, welbevinden, zelfsturing en wils/daadkracht in eigen handen neemt. Mijn vraag is wel nu: hoe moet ik hier verder mee gaan? Met deze vragen ben ik naar het intervisiegroepje gegaan. Samen met mijn collegae hebben we dit besproken. We zijn nagegaan wanneer een student afhankelijk wordt van een docent en wanneer dat niet het geval is. Uiteindelijk heb ik allerlei vragen/opmerkingen gedestilleerd uit het gesprek: - Geeft het mailen het gewenste effect? Ga je nu met plezier naar de opleiding toe? - Zie je nog andere manieren om dit effect te bereiken? - Zit je op het goede spoor? - Geef zelf aan wanneer je voldoende positieve ervaringen hebt opgedaan. Misschien komt er nu een andere vraag naar boven waarbij ik je kan helpen? - Welke (kern-)kwaliteiten gebruik je op dit moment op de opleiding? Welke wil je gaan uitbouwen? Ik denk dat het goed is om het geëxperimenteerde gedrag opnieuw te bespreken met de student. Hierna kunnen we opnieuw de cirkel 'rond gaan'. Wel bedenk ik dat het goed is om het lijstje met kernkwaliteiten mee naar het gesprek te nemen, om de student voor te leggen. Op deze manier komt de student zelf met ideeën.

Hoewel er verschillen in tempo van ontwikkeling zijn, is onze ervaring dat vrijwel alle opleiders de belangrijkste principes van het bevorderen van kernreflectie na enkele cursusedagen oppakken. In onze cursussen zien ze die aanpak niet alleen gedemonstreerd

(wat natuurlijk beter werkt dan erover lezen), maar ervaren ze het effect daarvan ook aan den lijve: kernreflectie wordt uiteraard ook op henzelf toegepast, eerst met behulp van de cursusleiders, daarna door henzelf. Die vorm van ervaringsleren blijkt effectief om de transfer naar de opleidingspraktijk te versterken.

Opleiders ontdekken dan dat wat wij aanreiken eigenlijk een heel natuurlijk proces is: het vinden van een afstemming van de eigen kwaliteiten op de omgeving is één van de meest fundamentele menselijke processen, waar wij in het onderwijs helaas wat van vervreemd geraakt zijn door de nadruk op externe normen voor het handelen (bijvoorbeeld lijsten met leraarscompetenties!). Het terugvinden van dat natuurlijke proces is haast als het terugvinden van de eigen natuurlijke manier van lopen, na een tijd waarin anderen hebben geprobeerd die manier van lopen aan allerlei eisen te laten voldoen.

Het moeilijke van het schrijven van een artikel als dit is echter dat het in kaart brengen van dat natuurlijke proces al gauw ingewikkeld klinkt, net zoals wanneer we het proces van lopen in detail zouden proberen te beschrijven. Misschien is het daarom illustratief om enkele evaluatieve uitspraken te citeren van deelnemers aan een korte cursus 'kernreflectie' van slechts drie dagdelen.

Enkele karakteristieke evaluatieve uitspraken over een cursus kernreflectie:

- *Mijn vaardigheden zijn aangescherpt en ik heb een helder kader gekregen om "de diepte in te gaan".*
- *Prima aanvulling op het reflectiemodel.*
- *Op een dieper niveau bewust geworden van mijn eigen aanpak en wat ik daarin verder zou willen ontwikkelen.*
- *Een goed werkende manier om kernkwaliteiten boven tafel te krijgen.*
- *Bewustwording van eigen begeleidingskwaliteiten, bewustwording van mogelijkheden om goede begeleiding te geven, durf om deze zaken in te zetten*

Voorwaarde voor deelname aan deze cursus was wel dat de opleiders bekend waren met het gewone reflectiemodel en ervaring hadden als begeleider. We hebben namelijk de ervaring dat als dit niet het geval is, de stap naar kernreflectie opeens wel heel groot is. Wij zien aandacht voor kernreflectie als een natuurlijke volgende stap in de professionele ontwikkeling van begeleiders die ervaring hebben met het bevorderen van reflectie. Een soort impliciete voorwaarde is verder dat begeleiders oog (willen) hebben voor de kracht van mensen en niet alleen voor hun zwakke kanten en beperkingen. In de praktijk blijkt dit voor al onze deelnemers te gelden. Sterker nog: dit is vaak de reden waarom zij hun werk als begeleider leuk en belangrijk vinden. Kernreflectie maakt hen ook daarvan opnieuw bewust en stimuleert het op één lijn brengen van hun bezieling in het werk en hun gedrag in concrete begeleidingssituaties.

Dit illustreert onze ervaring dat deelnemers aan zo'n cursus vaak veel leren over de diepere niveaus (die van identiteit en betrokkenheid) in zichzelf. Bewust-

zijn bij begeleiders van de rol van deze niveaus in hun eigen functioneren is ons inziens ook een voorwaarde voor het kunnen bieden van empathie voor de zoektocht van leraren die zich soms bij kernreflectie afspeelt. Het is ook een voorwaarde voor het kunnen bieden van een vorm van echtheid waarbij de begeleider iets deelt over zijn of haar eigen leerproces op diepere niveaus (nu of vroeger).⁶

Gewone reflectie versus kernreflectie

Uiteraard is het lang niet altijd nodig om de begeleiding te richten op de diepere niveaus. Veel problemen laten zich uitstekend aanpakken op het niveau van gedrag, bekwaamheden, of overtuigingen. Om dat op extreme wijze duidelijk te maken: als een leraar niet weet waar de krijtjes te vinden zijn, is het handiger om hem dat te vertellen dan om te gaan onderzoeken wat dat met zijn zelfbeeld of bezieling als leraar te maken heeft..... Als een student grote ordeproblemen heeft in een bepaalde klas en morgen weer die klas in moet, is het het meest effectief om in een begeleidingsgesprek te focussen op de buitenste niveaus, namelijk die van omgeving (de klas) en van het interpersoonlijk gedrag van de student in die klas. Aan de andere kant lopen opleiders en begeleiders in de begeleiding van reflectieprocessen bij (aanstaande) leraren soms aan tegen problemen die met gewone interventietechnieken niet gemakkelijk aan te pakken zijn. Enkele voorbeelden uit de initiële opleiding:

- Fase 5 van de reflectiecirkel is bereikt (uitproberen van een nieuw alternatief), maar de student voelt zich er toch niet goed bij. Het alternatieve gedrag lijkt niet te passen bij de persoon.
- Eenzelfde type probleem is herhaaldelijk bereflecteerd, en leek ook steeds oplossingen op te leveren, maar de student komt er alsmaar niet toe om die toe te passen.
- Er lijkt telkens een nieuw probleem te zijn zonder dat de essentie 'gepakt' lijkt te worden; het lijkt dwelen met de kraan open. Kennelijk zit er onder al die problemen iets wat fundamenteeler is.
- Eenzelfde type probleem doet zich in verschillende contexten voor, dus onafhankelijk van de anderen die betrokken zijn in de situatie. (Iemand is bijvoorbeeld overal onzeker of dominant.)
- De student voelt een behoefte om dieper naar zichzelf te kijken. Dat kan optreden bij vragen rond zingeving in werk, beroepskeuze, en dergelijke (Bijvoorbeeld de vraag "wil ik wel leraar worden/blijven?")

Dergelijke gevallen zijn indicaties dat gewone reflectieprocessen, dat wil zeggen processen die zich beperken tot gedrag, bekwaamheden of overtuigingen, niet echt helpen. Dan kan het goed zijn als dieper ge-gaan kan worden.

Van kernreflectie naar gedrag

Dit artikel is al met al een pleidooi voor maatwerk bij het begeleiden van reflectie: een professionele begeleider zou in staat moeten zijn het niveau in te schatten waarop begeleiding nodig of gewenst is. Dat kan

ook uitsluitend het omgevingsniveau (bijvoorbeeld een bepaalde leerling) zijn. Vaak echter zal de reflectie 'van buiten naar binnen' gaan: iets dat ervaren is in het omgaan met de 'omgeving' (bijvoorbeeld een conflictueuze situatie) is vaak aanleiding om de reflectie te richten op meer naar binnen gelegen niveaus, en soms zelfs de niveaus van identiteit of betrokkenheid. In die situaties zal de begeleider in de gaten moeten houden dat de weg 'naar buiten' ook weer aandacht krijgt: als een leraar bijvoorbeeld dieper contact is gaan voelen met wat hem drijft in het beroep (zijn roeping), gaat het er wel om dat deze leraar die roeping vertaalt naar concreet gedrag in de omgeving waarin hij moet functioneren, zodat 'binnen' en 'buiten' op één lijn komen. Daarvoor moeten misschien eerst de niveaus van overtuigingen en bekwaamheden aandacht krijgen.

Ofman (1992) wijst op het gevaar dat iemand kan doorschieten in een kernkwaliteit. Het wordt dan een 'valkuil'. Zo kan iemand die de kernkwaliteit spontaneiteit ontwikkelt (vergelijk het voorbeeld hierboven) opeens te pas en te onpas spontaan worden en bijvoorbeeld overdonderend worden voor de omgeving. Ook dan geldt dat er geen goede afstemming meer is tussen de niveaus: het gedrag is niet afgestemd op de omgeving. Een begeleider kan ook helpen om in dat opzicht 'binnen en buiten' afgestemd te krijgen. (In het Engels heeft men hiervoor de mooie term *alignment*: het op één lijn brengen van de verschillende niveaus.)

Kortom, in onze opvatting kan een goede begeleider flexibel heen en weer schuiven tussen de niveaus en is daarbij afgestemd op degene die hij of zij begeleidt. Een goede vuistregel daarbij is dat een schijnbaar onoplosbaar of hardnekkig probleem op een bepaald niveau een aanwijzing vormt dat een dieper gelegen niveau aandacht behoeft. Dat werkt echter alleen als degene die begeleid wordt, ook naar die niveaus wil kijken, want men kan mensen niet dwingen tot veranderingen op diepere niveaus; de wens daartoe moet iemand zelf voelen. Dit alles stelt eisen aan de professionaliteit van de opleider, of dat nu een opleider op een opleidingsinstituut is of een opleider in de school.

Opleiders ontdekken dan dat wat wij aanreiken eigenlijk een heel natuurlijk proces is

Slot

Samenvattend kunnen we het volgende zeggen. Het spiraalmodel voor reflectie beschrijft het ideale reflectieproces. Het model van veranderingsniveaus (figuur 4) is daarom een belangrijke aanvulling: het gaat over de inhoud van de reflectie. Het model helpt om te bepalen op welk(e) niveau(s) de problematiek van de (aanstaande) leraar zich bevindt en op welk(e) niveau(s) de aanvulling kan liggen die in de begeleiding tot stand kan komen. Het model van kernreflectie (figuur 5) is daarbij een aanvulling op het gewone reflectiemodel, omdat het gericht is op het bevorderen

van meer bewustzijn op de niveaus van identiteit en betrokkenheid.

In aanvulling op deze korte samenvatting willen we nog benadrukken dat het proces van kernreflectie in het algemeen vooral een prettig proces is: het is voor ieder mens een fijne ervaring om (meer) contact te maken met de eigen kernkwaliteiten en van daaruit tot handelen te komen. (Dat blijkt onder andere uit het voorbeeld in paragraaf 6). In tegenstelling tot allerlei meer therapeutische benaderingen vereist kernreflectie niet dat dieper gevangen 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 ook een groot voordeel voor lerarenopleiders die - terecht - een scheiding willen aanbrengen tussen het privé-domein van studenten en hun ontwikkeling in het leraarsberoep.

Net als bij gewone reflectie gaat het er uiteindelijk om dat leraren autonoom worden in het hanteren van kernreflectie, dat wil zeggen dat zij leren ook zonder begeleiding het proces te doorlopen. Bij gewone reflectie wordt er veelal naar gestreefd dat ervaren leraren dat ook tijdens het handelen kunnen doen (*reflection-in-action*; zie Schön, 1987). Hetzelfde geldt voor kernreflectie: uiteindelijk kunnen mensen leren om tijdens het lesgeven het proces van kernreflectie in te zetten en daardoor contact te maken met kernkwaliteiten die op dat moment van belang zijn.

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. Inderdaad zijn dit wezenlijke kwaliteiten voor leraren. Dergelijke kwaliteiten komen 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.

Goed leraarschap wordt naar onze opvatting gekenmerkt door een goede afstemming van de verschillende niveaus. Ons standpunt is dan ook dat in een opleiding idealiter aan alle niveaus van het model uit figuur 4, 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. Ten slotte: aandacht voor kernreflectie in de lerarenopleiding kan bevorderen dat aanstaande leraren meer oog krijgen voor de kernkwaliteiten van leerlingen en dat ze meer toegerust zijn om die leerlingen te begeleiden bij het inzetten van hun kernkwaliteiten, op school en in de rest van hun leven. Dat kan met name van belang zijn in het kader van de verschuiving die momenteel optreedt in de rol van de leraar. In het studiehuis bijvoorbeeld heeft de leraar een meer begeleidende rol en zal daarbij met name in staat moeten zijn het zelfsturend vermogen van leerlingen te ontwikkelen. Daartoe zullen bij de leerling kernkwaliteiten gestimuleerd moeten worden als nieuwsgierigheid, betrokkenheid bij de doelstelling van het leren, zelfvertrouwen e.d. Net als bij gewone reflectie kunnen we dus stellen dat kernreflectie van belang is voor opleiders, leraren en leerlingen.

Noten

- 1 De auteurs bedanken Bob Koster, Ellen Nuyten, Jeannette den Ouden, Anke Tigchelaar en Heleen Wientjes voor hun commentaar op een eerdere versie van dit artikel.
- 2 Met name in de literatuur over neurolingvistisch programmeren (NLP) wordt vaak naar "het model van Bateson" verwezen, waarbij de niveaus dan als gestapelde niveaus worden gevisualiseerd (zie bijvoorbeeld Dilts, 1990 en 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 4 weergeven, kan dus eigenlijk evenmin 'het model van Bateson' genoemd worden. In dit artikel wordt voorgesteld te spreken over 'een model van veranderingsniveaus'.
- 3 De term 'missie' is de laatste tijd in het bedrijfsleven populair geworden. Deze term verwijst dan vaak naar doelstellingen van de organisatie als geheel, waar de individuele medewerker zich aan dient te conformeren. Dat kan dus betekenen dat persoonlijke bezieling van het individu in het gedrang komt. Op het zesde niveau gaat het nu juist om het voelen van verbondenheid met een groter geheel en het ontwikkelen van een persoonlijke visie op de eigen plaats en rol in dat grotere geheel. Vandaar dat wij voorkeur hebben voor de term de term 'niveau van betrokkenheid'. Overigens zou de term 'niveau van bezieling' het best omschrijven wat wij bedoelen, maar deze term blijkt bij sommigen weerstand op te roepen. Wellicht voltrekt zich in dat opzicht wel een cultuurverandering: de ondertitel van het VELON-congres 2002 is bijvoorbeeld 'kwaliteit en bezieling in de lerarenopleiding'. Dat is eigenlijk precies waar het in dit artikel over gaat.
- 4 De in dit artikel beschreven benadering is sterk beïnvloed door de zgn. 'Diamond approach' van Almaas (zie bijvoorbeeld Almaas, 1987, 1988). Hij benadrukt sterk het belang van het in contact komen met de eigen 'essentie', teneinde van binnenuit de persoonlijkheid te laten transformeren.
- 5 Met dank aan Patrice Verstegen, pabo-docente, voor het ter beschikking stellen van deze tekst (die zij in het kader van de cursus schreef).
- 6 Walsh (1992, p. 30) stelt: "state-dependent communication may be particularly limited if the receiver of the communication has never experienced the state from which the communication is coming." Zie ook Tart (1983).

Literatuur

- Almaas, A. H. (1995). *Essentie, de diamanten weg naar zelfrealisatie*. Heemstede: Altamira.
- Boucoulvalas, 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.
- Boucoulvalas, M. (1999). 'Following the movement: From transpersonal psychology to a multi-disciplinary transpersonal orientation'. *Journal of Transpersonal Psychology* 31(1), 27-39.
- Calderhead, J. (1989). 'Reflective teaching and teacher education'. *Teaching and Teacher Education*, 5, 43-51.
- Dilts, R. (1990). *Changing belief systems with NLP*. Cupertino: Meta Publications.
- 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.
- Korthagen, F.A.J. (1982). *Leren reflecteren als basis voor de lerarenopleiding, een model voor de opleiding van leraren, in het bijzonder wiskundeleraren*. 's-Gravenhage: Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs.
- Korthagen, F.A.J. (1993). 'Het logboek als middel om reflectie door a.s. leraren te bevorderen'. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 15(1), 27-34.
- Korthagen, F. (1998). '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. (2001). *Waar doen we het voor? Op zoek naar de essentie van goed leraarschap*. Oratie. Utrecht: WCC.
- 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.
- Nathans, H. (1999). *Adviseurs als tweede beroep*. Deventer: Kluwer.
- Ofman, D. D. (1992). *Bezieling en kwaliteit in organisaties*. Cothen: Servire.
- Ratering, D. & Hafkamp, K. (2000). *Zelfsturend leren: begeleiden van ervaringsgericht leren in organisaties*. Schoonhoven: Academic Service.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Tart, C. (1983). *States of consciousness*. El Cerrito, CA: Psychological Processes.
- 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.
- Walsh, R. (1992). 'The search for synthesis: transpersonal psychology and the meeting of East and West: psychology and religion, personal and transpersonal'. *Journal of Humanistic Psychology*, 32(1), 19-45.
- Watzlawick, P., Weakland, J. H., & Fisch, R. (1974). *Change: principles of problem formation and problem resolution*. New York/London: Norton.