

Kwaliteit van binnenuit als sleutel voor professionele ontwikkeling

"Kwaliteit van Binnenuit betekent voor mij: inspirerend, stimulerend, kritische zelfreflectie, motiverend, zelfrespect, zelfvertrouwen, warmte, flow. Kortom een geweldige eye-opener voor nóg meer (onderwijs)-kwaliteit in het leven."

Ted Nefkens, leerkracht van Basisschool De Liaan, Helden (Limburg)

In het artikel 'Zin en onzin van competentiegericht opleiden' liet Korthagen (2004) zien dat competentiegericht opleiden kan leiden tot een versmalling van het denken over het leraarsberoep. Het gevaar bestaat dat leraren zich niet serieus genomen voelen in hun eigen professionaliteit en inspiratie. Uit een promotieonderzoek van Teune (2004) naar competentiegericht opleiden bij de Fontys lerarenopleiding Tilburg blijkt bovendien dat 'beliefs' van de meeste leraren-opleiding niet fundamenteel veranderen en voor een groot deel niet sporen met de gehanteerde competentiegerichte benadering. Ook in het bedrijfsleven ligt het competentiegerichte denken onder vuur (Bergenhengouwen & Glaudé, 2006), vooral omdat het niet blijkt te leiden tot de effectiviteit waarop men had gehoopt.

Het wordt tijd voor een fundamenteel andere benadering, temeer daar langzamerhand wel duidelijk is dat steeds weer nieuwe pogingen om een veranderingsdruk op onderwijzensmen te leggen, weinig effect sorteren. Dat neemt niet weg dat competenties belangrijk zijn. De vraag is alleen hoe mensen die op optimale wijze kunnen ontwikkelen, zonder hun persoonlijke kracht te verliezen, en hoe ze van binnenuit gemotiveerd kunnen blijven om zich verder te ontwikkelen. Hieronder schetsen wij een veelbelovende aanpak, die een radicale omslag inhoudt. De aanpak is fundamenteel bottom-up, omdat hij uitgaat van de kwaliteiten en betrokkenheid die leraren al in huis hebben. Het gaat om de ontwikkeling van 'kwaliteit van binnenuit'.¹

Inleiding

Een praktijkvoorbeeld. Mei 2005, een school voor HAVO/VWO ergens in midden-Nederland:

Een jonge docente wiskunde, Marian, heeft een gesprek met haar afdelingsleider over de vraag of ze nu, na haar eerste jaar, een vaste aanstelling zal krijgen. Ze krijgt inderdaad te horen dat ze die krijgt, waar ze erg blij mee is. Na die mededeling gaat het gesprek verder. Uiteindelijk komt ze verslagen en in tranen naar buiten. Wat is hier gebeurd?

Een tweede voorbeeld, uit een onderzoek naar informeel leren van docenten in de praktijk, uitgevoerd door Annemarieke Hoekstra van het IVLOS:

Een ervaren leraar die zeer gemotiveerd is voor zijn beroep en steeds weer bezig is na te denken over verbeteringen in zijn onderwijs, staat in de school goed bekend. De schoolleiding vraagt hem daarom om als proefkonijn te fungeren in een aanpak die men bedacht heeft voor verbetering van de kwaliteit. Hij stemt toe en doet mee in het experiment. Dat eindigt ermee dat hij boos en negatief is over de aanpak van de schoolleiding en zich niet gezien voelt in zijn kwaliteiten. Wat is hier gebeurd?

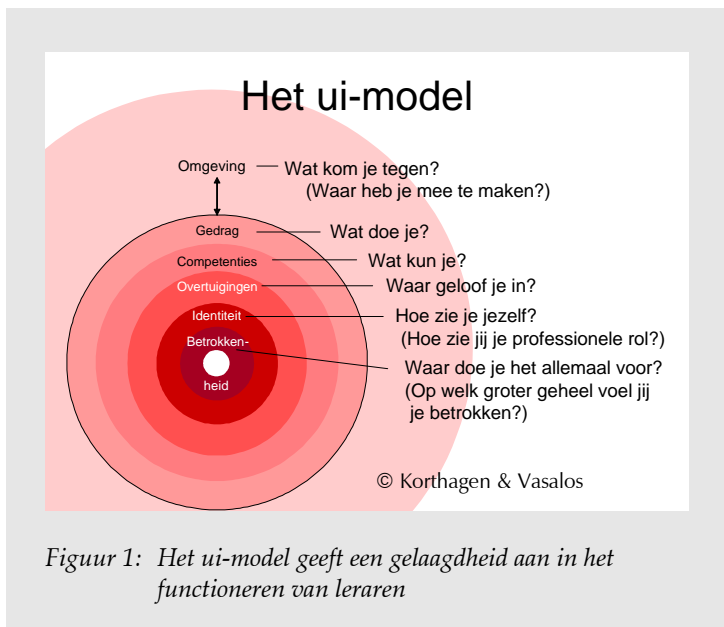
In beide gevallen is aan de betreffende docent een competentielijst voorgesteld. In het eerste geval werd daarbij vooral gefocust op de vraag wat er nog niet goed ging, en werd daar informatie van leerlingen en collega's bij gegeven. In het tweede geval moest de ervaren docent met een portfolio aantonen dat hij aan de competenties voldeed die in Nederland zijn geformuleerd door de Stichting beroepskwaliteit leraren

en ander onderwijspersoneel (SBL), overigens in samenspraak met leraren. De docent vroeg zich af of er aan zijn kwaliteit getwijfeld werd en hij had het gevoel dat die competenties geen recht deden aan zijn kwaliteiten.

Het is altijd gevaarlijk om op grond van twee voorbeelden te generaliseren. Maar er zijn er inmiddels zoveel dat de onderwijsinspectie en SBL zich zorgen beginnen te maken over de effecten van de competentielijsten. Het lijkt erop dat die vaak tot smalle opvattingen over het leraarsberoep leiden en tot beoordelingspraktijken die demotiverend werken. Zo is de competentiegerichte benadering natuurlijk niet bedoeld, maar zo werkt die in de praktijk vaak wel uit (hoewel er ook goede voorbeelden zijn van uitwerkingen van de competentiegerichte visie). SBL is dan ook hard bezig te werken aan een andere inkadering van het denken over leraarskwaliteiten, waarbij een veel holistischer visie op het leraarschap centraal komt te staan. In die visie wordt meer recht gedaan aan de gelaagdheid in professioneel functioneren, zoals die tot uitdrukking komt in het ui-model (zie

AUTEUR(S)

Fred Korthagen
& Angelo Vasalos,
Instituut voor Multi-level
Learning (IML), Amsterdam
& Educatieve Faculteit
Hogeschool Utrecht



Figuur 1: Het ui-model geeft een gelaagdheid aan in het functioneren van leraren

figuur 1). Het ui-model staat centraal in een benadering van leren waarin het erom gaat de zes lagen op elkaar afgestemd te krijgen. Die benadering heet *multi-level learning*. Het ontwikkelen van competenties is daarin belangrijk, maar essentieel is dat die steunen op de diepere lagen van de ui. Door deze visie op leren en professionele groei wordt de competentiegerichte benadering niet alleen verdiept, maar het denken vanuit de zes lagen leidt ook tot een fundamentele blikwisseling als het gaat om de vraag *hoe* competenties en gedrag zich kunnen ontwikkelen, een blikwisseling die wij hieronder verder zullen uitwerken.

We hebben niet met machines te maken, maar met mensen.

Onderwijsinnovatie als probleem

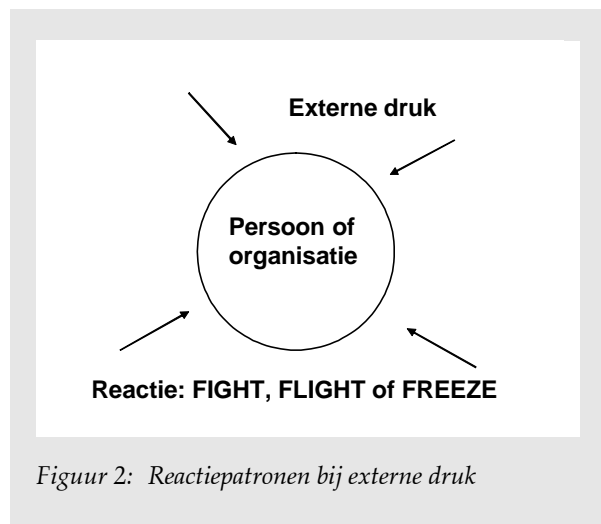
Zodra een onderwijsexpert of een schoolleider meent te weten hoe onderwijs ‘beter’ kan worden, is er een neiging om het onderwijs in de gewenste richting te veranderen. Concreet: als we weten welke competenties belangrijk zijn, willen we graag dat leraren die ontwikkelen. Het probleem is echter dat dit een druk legt op die leraren: de boodschap is dat ze nu niet adequaat functioneren en dat het anders moet. Maar wat nog veel ernstiger is: het levert allemaal zo weinig op. Decennia lang hebben we de ene vernieuwing na de andere aan het onderwijs voorbij zien trekken, waarvan de meeste uiteindelijk geen aanwijsbare effecten hebben gehad (Stevens, 2004). In het in 1998 verschenen *International Handbook of Educational Change* werd geconcludeerd dat een groot aantal onderwijsinnovaties mislukt is (Holmes, 1998, p. 254), maar pas heel langzaam begint een besef door te dringen over de oorzaken daarvan.

Technisch rationalisme

Een eerste belangrijke oorzaak is wat Schön (1987) het *technisch rationalisme* heeft genoemd: het idee dat als je op grond van onderzoek weet wat er nodig is voor goed onderwijs, leraren dat gewoon moeten leren. Hoewel dat logisch klinkt, blijkt het in de praktijk helaas niet te werken. Zoals Fullan (1998, p. 22) het zegt: “*If we know anything, we know that change cannot be ‘managed’.*” We hebben niet met machines te maken, maar met mensen.

Reacties op externe druk

Een tweede belangrijke oorzaak voor het stuklopen van innovatiepogingen heeft met die menselijke kant te maken. Het is al heel lang bekend vanuit de psychologie dat mensen en organisaties een natuurlijke neiging hebben om weerstand te bieden aan veranderingsdruk: het organisme wil een eenmaal verworven evenwicht graag handhaven. Er zijn drie basismanieren waarop er op externe druk gereageerd kan worden: *fight*, *flight* en *freeze* (figuur 2). De docente uit ons eerste voorbeeld kan de aanpak van de afdelingsleider gaan bestrijden, ze kan er haar schouders over ophalen en gewoon haar gang gaan of ze kan gaan verkrampen. Al dit soort reactiepatronen zie je optreden in diverse scholen en bij leraren die onder druk staan.



Figuur 2: Reactiepatronen bij externe druk

Natuurlijk poogt men bij onderwijsinnovaties de externe druk zoveel mogelijk te verkleinen. Het sleutelwoord is dan ‘ownership’: de leraar moet eigenaar worden van de innovatie. Maar dat betekent nog steeds dat hij iets *moet*, dat er sprake is van een top-down-benadering: “*Despite the rhetoric, school change projects are inevitably top-down. For all the talk of democratic decision-making, collaboration, and recognizing the importance of teachers, change projects are and must be implemented from the top*” (Holmes, 1998, p. 250). Elliot (1991) stelt dat top-down-benaderingen bedreigend zijn voor leraren, omdat ze daardoor aangetast worden in hun professionele status. Een veel voorko-

mende vlucht- of vechtreactie van leraren is volgens hem dan ook vernieuwingen af te doen als nutteloos of onpraktisch en negatief te oordelen over onderwijsvernieuwers.

Onderwijsexperts en leraren bereiken elkaar niet echt, ze nemen elkaar eigenlijk niet serieus.

Volgens Hargreaves (1994) hebben onderwijsvernieuwers aan de andere kant een gebrek aan respect voor leraren. Daarmee is het totale plaatje redelijk hopeloos: onderwijsexperts en leraren bereiken elkaar niet echt, ze nemen elkaar eigenlijk niet serieus.

Nadruk op wat niet goed is

Een derde reden voor het falen van vernieuwingen is de nadruk die vaak gelegd wordt op wat er nog niet goed is en beter moet. Dat werkt niet alleen weinig motiverend voor leraren, maar het levert ook weinig op. Dit inzicht sluit aan bij een nieuwe stroming op een ander vakgebied, de psychologie. In deze stroming, *positive psychology*, wordt benadrukt dat de psychologie in het verleden te veel is uitgegaan van trauma's en wat er mis is met mensen (en wat dus 'gerepareerd' moet worden). Volgens de grondleggers van deze nieuwe stroming, Seligman en Csikszentmihalyi (2000), heeft dit denken in termen van deficiënties eigenlijk bitter weinig opgeleverd: de psychologie slaagt er volgens hen niet wezenlijk in om bij te dragen aan het welzijn van mensen. We moeten volgens hen meer uitgaan van de kracht van mensen, van hun *character strengths*, zoals enthousiasme, liefde, moed, doorzettingsvermogen, creativiteit. Die persoonlijke 'krachten' fungeren als de schakel tussen persoon en omgeving en geven je het gevoel van 'dit ben ik!' In Nederland gebruiken we hiervoor de term *kernkwaliteiten* (Ofman, 1992), omdat deze kwaliteiten te maken hebben met de kern van de persoon (het binnenste rondje in het ui-model). Kernkwaliteiten zitten van kinds af aan in je, ze bepalen als het ware wie je bent, terwijl je competenties zoals 'orde houden', 'duidelijke uitleg geven' en 'collegiaal samenwerken' tot op grote hoogte kunt aanleren, ook als je ouder bent.

Verschillen

Competenties	Kernkwaliteiten
opdeelbaar	ondeelbaar
aan te leren	heb je al
domeinspecifiek	grote transferwaarde
het gaat om 'kunnen'	het gaat om 'zijn'

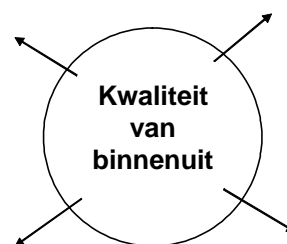
Figuur 3: Verschillen tussen competenties en kernkwaliteiten

Maar er zijn meer verschillen tussen competenties en kernkwaliteiten (zie figuur 3). Voor onderwijs is bijvoorbeeld heel belangrijk dat kernkwaliteiten breed inzetbaar zijn, op vrijwel alle gebieden, met andere woorden: ze hebben een grote transferwaarde.

Hoe hard je ook werkt aan je competenties als leraar, het zijn jouw persoonlijke kwaliteiten die kleur geven aan je beroepsinvulling. Dat voelde de leraar uit ons tweede voorbeeld haarfijn aan en het is dan ook verklaarbaar dat hij zich verzetten tegen pogingen om hem slechts langs de maatlat van competenties te leggen. Dat roept toch vooral deficiëntiedenken op (wat is er nog niet in orde?), waar de positieve psychologie nu juist mee probeert af te rekenen. We zijn het eens met Tickle (1999) dat niet alleen binnen de psychologie, maar ook binnen het onderwijs de kernkwaliteiten van mensen te veel verwaarloosd worden, door een technische, analytische manier van kijken naar mensen.

Een alternatief: het aanboren van kwaliteit van binnenuit

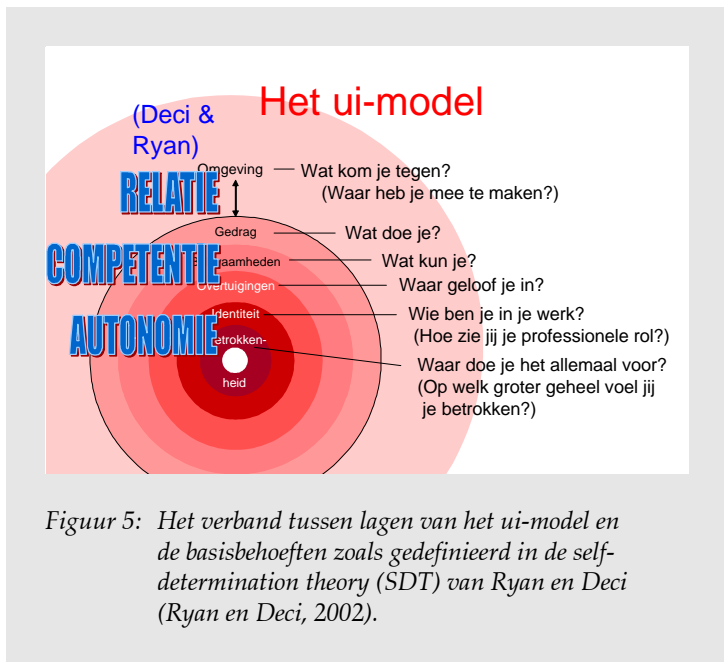
Deze drie oorzaken voor het falen van onderwijsvernieuwingen wijzen wel de richting aan voor een alternatief. Daarbij gaat het erom veel meer uit te gaan van de kracht van leraren, van hun kwaliteiten, hun inspiratie (de laag van betrokkenheid) en daarop voort te bouwen. Fredrickson (2002) noemt dit het *broaden-and-build-model*; daarmee bedoelt zij het verbreden en uitbouwen van de al bestaande basis. McIntyre en Hagger (1992) werken in Engeland al vele jaren succesvol vanuit een verwant principe, waarbij zij ook de metafoor van 'bouwen op' gebruiken. Zij waarschuwen (p. 271) dat deze metafoor nog wel ten onrechte opgevat kan worden als 'iets nieuws te bouwen', los van en bovenop wat er al is. In hun visie gaat het erom dat het nieuwe, het toegevoegde, juist geïntegreerd raakt met wat er al is en *van daaruit* groeit.



FLOW

- er is sprake van een aangename uitdaging, die je graag aangaat
- je voelt je als een vis in het water
- je staat in je kracht
- 'shining eyes'
- je bent snel en haast ongemerkt aan het leren

Figuur 4: Het aanboren van kwaliteit van binnenuit leidt tot flow



Figuur 5: Het verband tussen lagen van het ui-model en de basisbehoeften zoals gedefinieerd in de self-determination theory (SDT) van Ryan en Deci (Ryan en Deci, 2002).

Relatie en autonomie als voorwaarden voor competentie

We hebben nu bijna driemaal eenzelfde verhaal verteld vanuit verschillende theoretische invalshoeken, namelijk (1) de positieve psychologie, (2) de theorie over multi-level learning en (3) de self-determination theory. Samenvattend gaat het erom dat (1) flow bevordert wordt door op de kracht van mensen te focussen, (2) dat de lagen van de ui op elkaar afgestemd zijn en (3) dat de drie basisbehoeften vervuld zijn.

De self-determination theory benadrukt daarbij dat de vervulling van de drie basisbehoeften samenhangt: pas als de behoeften aan relatie en autonomie vervuld zijn, kan de competentiebehoefte optimaal vervuld raken (zie ook het proefschrift van Evelein, 2005, die de self-determination theory toepaste op leraren-in-opleiding). Voor de vervulling van de behoefte aan relatie zijn persoonlijke relaties essentieel. Het gaat om authentiek contact met de ander (contact tussen schoolleider en leraar, tussen leraar en leerling, tussen leraren onderling, tussen leerlingen onderling). Voor de vervulling van de autonomiebehoefte is het essentieel om in contact te blijven met jezelf, met je eigen kern. Sommige mensen zijn in staat zo te functioneren dat deze behoeften goed vervuld raken, maar de meeste mensen helpt het om rond deze thema's gericht te leren reflecteren (dat heet *kernreflectie*; Korthagen & Vasalos, 2002, 2005). Kortom, het gaat om authentiek contact met jezelf en de ander als voorwaarden voor vervulling van de competentiebehoefte.

Er is dus een groot verschil tussen het van bovenaf proberen te veranderen van leraren en het aansluiten bij en ondersteunen van *de beweging die van binnenuit in hen plaatsvindt*. De twee manieren waarop we het werkwoord 'veranderen' kunnen gebruiken impliceren een wereld van verschil en ook vaak het verschil tussen falen en succes (zie ook Korthagen, 2001).

Flow

Als verandering gebaseerd wordt op *kwaliteit van binnenuit*, ontstaat een totaal ander proces dan we kennen vanuit traditionele pogingen tot innovatie. Er is niet langer sprake van fight, flight of freeze bij de betrokken leraren, maar van een beweging van binnenuit. Csikszentmihalyi (1999) noemt dat *flow*. Enkele kenmerken van flow staan in figuur 4. Waar het ontwikkelen van competenties zich richt op één laag in het ui-model, gaat het bij het aanboren van kwaliteit van binnenuit allereerst om de bron: de kern van de persoon en op de doorwerking daarvan in alle andere lagen. Als de lagen op elkaar afgestemd zijn, is er een flow-ervaring. Bovendien leidt dit tot vervulling van de drie menselijke basisbehoeften (de behoefte aan autonomie, competentie en relatie) zoals gedefinieerd in de *self-determination theory* (Ryan & Deci, 2002). Dat is ook niet zo vreemd, omdat die sporen met respectievelijk de binnenkant, de tussenlagen en de buitenkant van het ui-model (figuur 5):

- de behoefte aan autonomie verwijst naar de behoefte om afgestemd te zijn op je eigen zelfbesef (Deci & Ryan, 2000, p. 231; Evelein, 2005, p. 25), wat iets anders is dan egocentristisch of individualistisch zijn;
- bij de behoefte aan competentie gaat het erom, invloed te kunnen hebben op je wereld, het gevoel capaciteiten te kunnen inzetten en effectief te zijn (Ryan & Deci, 2002; Evelein, 2005, p. 23);
- de behoefte aan relatie verwijst naar het hebben van positieve relaties met en betrokkenheid op anderen (Ryan & Deci, 2002; Evelein, 2005, p. 24).

Het bovenstaande heeft ons een duidelijk kader gegeven voor een aanpak van onderwijsvernieuwing die wij aanduiden met de term *kwaliteit van binnenuit*. Daarbij sluiten wij niet de ogen voor het feit dat er nu eenmaal ook van buitenaf eisen gesteld worden aan het onderwijs, en dus aan leraren. En dat is naar onze mening ook terecht. Op zijn minst mag je verwachten dat er door de leerlingen iets geleerd wordt, en zelfs dat er zoveel mogelijk geleerd wordt. Een zekere mate van externe druk is nooit te voorkomen, al is het maar door Cito-toetsen en eindexamens die een landelijke norm weerspiegelen. De sleutelvraag is dan: hoe kun je in het onderwijs het stellen van eisen op een natuurlijke manier laten aansluiten bij het ontwikkelen van kwaliteit van binnenuit? Hoe kun je voorkomen dat de externe druk fight-, flight- of freeze-patternen oproept en ervoor zorgen dat mensen in flow blijven? Dat is een sleutelvraag die evenzeer van belang is voor het werken met leraren als voor het werken met leerlingen.

De combinatie van kwaliteit van binnenuit met kwaliteitseisen

Het bovenstaande heeft ons een duidelijk kader gegeven voor een aanpak van onderwijsvernieuwing die wij aanduiden met de term *kwaliteit van binnenuit*. Daarbij sluiten wij niet de ogen voor het feit dat er nu eenmaal ook van buitenaf eisen gesteld worden aan het onderwijs, en dus aan leraren. En dat is naar onze mening ook terecht. Op zijn minst mag je verwachten dat er door de leerlingen iets geleerd wordt, en zelfs dat er zoveel mogelijk geleerd wordt. Een zekere mate van externe druk is nooit te voorkomen, al is het maar door Cito-toetsen en eindexamens die een landelijke norm weerspiegelen. De sleutelvraag is dan: hoe kun je in het onderwijs het stellen van eisen op een natuurlijke manier laten aansluiten bij het ontwikkelen van kwaliteit van binnenuit? Hoe kun je voorkomen dat de externe druk fight-, flight- of freeze-patternen oproept en ervoor zorgen dat mensen in flow blijven? Dat is een sleutelvraag die evenzeer van belang is voor het werken met leraren als voor het werken met leerlingen.

In onze benadering nemen wij de relatie- en autonomiebehoefte heel serieus als basis voor competentieontwikkeling. Anders gezegd, er kunnen alleen fundamentele veranderingen plaatsvinden op de middelste lagen van het ui-model als er èn geïnves-

teerd wordt in relaties en in contact met de eigen diepere lagen (de bronnen van autonomie).

De praktijk

Concrete innovatieprojecten

Op basis van deze uitgangspunten zijn we de afgelopen jaren met een flink aantal scholen aan de slag gegaan. Bijvoorbeeld in een samenwerkingsproject van Q*Primair en het IML, onder de naam 'Kwaliteit van Binnenuit', waarvan een pilot is uitgevoerd op twee basisscholen in Limburg, 'De Liaan' en 'De Kemp'. Door de samenwerking met Q*Primair zijn een aantal belangrijke elementen aan onze multi-level-aanpak (Korthagen & Vasalos, 2002, 2005) toegevoegd.²

Maar ook hebben we gewerkt met diverse scholen voor voortgezet onderwijs, zowel meer traditionele scholen als scholen die met het 'nieuwe leren' bezig zijn (zoals Slash-21, Via Nova, Unic) en ook met andere onderwijsinstellingen (bijvoorbeeld het APS, Pabo Almere, de Calo in Zwolle, SBL).

In onze manier van werken kiezen we voor een combinatie van bijeenkomsten in groepen van maximaal 18 en veel leren 'on the job'. De didactische aanpak van de bijeenkomsten is gebaseerd op het concept van realistisch opleiden (Korthagen, 1998; Korthagen e.a., 2001): er wordt aangesloten bij de actuele behoeften en concerns van de deelnemers en bij hun dagelijkse praktijkervaringen; ook ter plekke worden steeds weer ervaringen gecreëerd die aanleiding vormen voor kernreflectie. Tussen de bijeenkomsten in proberen deelnemers voortdurend dingen uit in de praktijk, op leerlingen (studenten) en op elkaar. Ze doen intervisie in tweetallen, schrijven daarover reflectieve verslagen, lezen verdiepende artikelen, enzovoorts. Daarbij wordt gereflecteerd op en contact gemaakt over ieders kernkwaliteiten, en ieders idealen, want die verwijzen naar de laag van betrokkenheid. Belemmeringen worden serieus genomen en op een specifieke manier aangepakt die kenmerkend is voor multi-level learning. De deelnemers worden ook wel degelijk getraind in bepaalde competenties, maar dan wel op basis van hun eigen leerwensen.

Opbrengsten

Wat levert dat nu op? Wat wij waarnemen is dat leraren meer naar leerlingen gaan kijken vanuit de vraag wat hun kwaliteiten zijn dan uit te gaan van hun zwakke kanten. Een volgende stap die veel leraren nemen is dat ze leerlingen ook uitdrukkelijk zo naar zichzelf en naar elkaar leren kijken.

Daar komt bij dat leraren de inspiratie en idealen van leerlingen meer centraal gaan stellen in hun onderwijs en dat ze ervaren wat dit toevoegt, niet alleen qua motivatie bij de leerlingen en henzelf, maar ook qua diepgang van het leerproces. Leraren worden ook effectiever in het herkennen en aanpakken van belemmeringen voor leren en persoonlijke groei, bij leerlingen en bij zichzelf. Daardoor wordt veel meer potentieel losgemaakt dan voorheen, opnieuw zowel bij leraren als leerlingen. Als we kijken naar de competentieontwikkeling die plaatsvindt bij de leraren, dan is dus opvallend dat ze vooral leren om de voor-

waarden voor optimaal leren te creëren. Je zou dit kunnen zien als een cruciale meta-competentie. Door dit alles verandert de relatie leraar-leerlingen en de relaties tussen de leerlingen ingrijpend, en het leren van de leerlingen gaat dieper en sneller. Er is namelijk meer flow bij leraren en leerlingen. Ook de ouders van de leerlingen beginnen op te merken dat hun kinderen in positieve zin veranderen.

Authenticiteit en betrokkenheid worden dan centrale thema's in het onderwijs. Leraren gaan herkennen dat die de basis vormen voor interpersoonlijke relaties die leren en groei ondersteunen. Zo krijgt het hele idee van competentieontwikkeling een andere kleur. Er vinden dus - van binnenuit - allerlei veranderingen in de klas plaats, maar tevens in het functioneren van het team. Dat wordt voelbaar in allerlei overlegsituaties in de school, waarin communicatiestructuren gaan veranderen en daarmee de cultuur van de school. Deelnemers melden terug dat dit zelfs tot uiting komt in gesprekjes bij de koffie.

Uitspraken van betrokkenen

Als het gaat om de vraag naar de opbrengsten, zijn de uitspraken van betrokkenen het meest sprekend: Een lerares zei het zo: *"Ik heb me nog nooit zo thuis gevoeld in mijn team als nu. We zijn echt met elkaar in gesprek. Dat is voor mij de grootste opbrengst. En daar komt prachtig bij dat het al overgedragen is op kinderen. Het bruist op school weer van het leven. Dat heb ik jaren gemist. Ik vind dat heel mooi."*

Een andere lerares: *"Ik vind het heel mooi dat ik voor de klas mag staan en die kinderen die 'flow' mag geven en dat ze elkaar die flow geven. En het vertrouwen dat je dan geeft aan die kinderen en dat ze in elkaar krijgen. Je hebt dan echt het gevoel dat ze je iets meegeeft voor de maatschappij, en dat het niet alleen gaat om het rekenlesje."*

Jos Keijmes, een basisschooldirecteur, zegt: *"Vorderingen van collega's zijn in de groep met leerlingen waar te nemen. Zelfs een 'oude rot' laat me glunderend weten dat hij 'anders' bezig is! Ook dat heb ik kunnen waarnemen. Men is er echt mee bezig. Ik merk ook dat de relatie tussen leerkrachten aan het verbeteren is. Er komt echt begrip voor elkaar. Er is meer openheid tussen de collega's."*

Een andere schooldirecteur zegt: *"Het gezamenlijk als team deze weg inslaan, heeft een ontzettende meerwaarde, heeft de nodige betrokkenheid en bewustwording losgemaakt, en wordt bijzonder gewaardeerd door de ouders."*

Een lerares: *"Het project Kwaliteit van Binnenuit sluit helemaal aan bij mijn drijfveer om bij te dragen aan een betere wereld. Door de kernkwaliteiten van kinderen, ouders en collega's te benoemen en écht in contact te komen met elkaar, ontdek ik ook wie ik ben. Door het beste in mijzelf aan te spreken, breng ik ook het beste in de ander naar boven."*

Een collega die regelmatig op één van de deelnemende scholen kwam, maar daar de laatste drie maanden niet was geweest: *"Hier is iets veranderd, er is iets gebeurd. Eerder werd er vaak gemopperd, nu hangt er een positieve sfeer in de school en in de teamkamer"*.

Een pabo-docente: *"Ik voel me nu veel meer ontspannen als ik werkcolleges verzorg. Ik heb het de laatste tijd ontzettend druk, werk veel extra dagdelen en heb toch een enorme arbeidsvreugde. Ik betrap me er regelmatig op dat ik met een glimlach zit na te genieten van een hele dag én avond op de*

pabo en nog veel energie heb, terwijl ik dan al veel te lang aan het werk ben."

In het licht van de vele mislukte onderwijsinnovaties waarover we het hierboven hadden, zijn dit soort uitspraken op zijn minst opmerkelijk.

Een echte cultuurverandering kan alleen plaatsvinden als alle niveaus binnen de school meedoen.

Ingrediënten

De citaten maken duidelijk dat we bij "Kwaliteit van Binnenuit" op meer mikken dan alleen ander onderwijsgedrag in de klas. Het gaat om een ontwikkeling in de hele school. Cuban (1988) spreekt in dit verband over *second order changes*: diepgaande veranderingen in de schoolstructuur en cultuur die veranderingen in het primaire proces mogelijk maken. In ons geval zetten we daarbij sterk in op de relationele kant: door de professionele relaties in de school te veranderen, verandert de cultuur en de hele organisatie. Tegelijkertijd constateren we dat er op dit punt nog werk aan de winkel is als het gaat om het verder uitbouwen van onze benadering. Er is - internationaal - nog weinig theorie die diep leren van de individuele professional verbindt met diep leren op organisatieniveau en op dit punt zijn ook wij nog zoekende. We hebben wel gemerkt dat de volgende 'ingrediënten' van belang zijn:

- 1 Een echte cultuurverandering kan alleen plaatsvinden als alle niveaus binnen de school meedoen (de leerlingen, de leraren en de schoolleiding). Er moet *congruentie* zijn tussen het handelen op al deze niveaus. Niet alleen vragen wij tegenwoordig altijd aan de schoolleiding of directie om mee te doen (al dan niet in een afzonderlijk traject), maar we halen ook leerlingen binnen in minstens één van de bijeenkomsten met de leraren. We gaan ter plekke oefenen met hetgeen geleerd is, waardoor de transfer naar de dagelijkse praktijk wordt ondersteund. Uiteindelijk bevorderen wij ook dat leerlingen kernreflectieprincipes op zichzelf en elkaar kunnen toepassen (zoals focussen op kernkwaliteiten en werken vanuit contact met idealen).
- 2 Een basis voor fundamentele organisatieontwikkeling is dat de individuen binnen de organisatie de belangrijkste principes kennen en begrijpen die ten grondslag liggen aan de benadering 'Kwaliteit van Binnenuit'. Sterker nog, ze moeten die principes, op basis van eigen praktijkervaringen, doorleefd hebben en daardoor in hun eigen woorden kunnen formuleren. Dan ontstaat een 'pedagogisch-didactische huisstijl' en daarmee een geëxpliciteerde identiteit en missie van de organisatie. We hebben het dan over de diepere uilagen van de hele organisatie. Een geëxpliciteerde pedagogisch-didactische huisstijl maakt het ook beter mogelijk om adequaat te reageren op nieuwe uitdagingen, bijvoorbeeld veranderingen die van buitenaf op de school/onder-

wijsinstelling afkomen. Kortom, uit dit artikel blijkt weliswaar dat onze benadering is gebaseerd op een vertaalslag van bestaande theorie naar de praktijk, maar dit derde 'ingrediënt' houdt in dat de betrokkenen op basis van de nieuwe praktijken die daardoor gaan ontstaan, ook weer hun eigen theorie opbouwen. Essentieel daarbij is de ontwikkeling van een *gemeenschappelijke taal*, die niet alleen de communicatie binnen het team ondersteunt over de relatie tussen theorie, visie en praktijk, maar die ook de reflectie van de individuele leraar op de eigen praktijk verdiept.

- 3 We stimuleren de laatste tijd ook veel meer dan voorheen dat de school of opleiding naar buiten treedt met de innovatie die plaatsvindt, bijvoorbeeld door een middag te organiseren voor ouders, andere scholen of onderwijsinstellingen, de onderwijsinspectie, de plaatselijke pers, etcetera. Dat dwingt tot een nog scherpere formulering van de pedagogisch-didactische huisstijl, tot het zichtbaar maken van effecten en tot het kritisch reflecteren op hetgeen bereikt is en nog bereikt zou moeten worden. Het verantwoording afleggen naar buiten is een belangrijke stimulans voor ontwikkeling. Kunnen de betrokken leraren duidelijk maken wat ze nu meer of anders doen, waarom ze dat doen en wat dat oplevert? Kunnen ze dat onderbouwen, met video-materiaal, leerlingmateriaal, evaluaties, toetsen,? In feite gaat het hierbij om een mini-onderzoek naar de eigen praktijk. Daardoor ontstaat echt 'ownership', namelijk eigenaarschap 'van binnenuit'. Ook voor leerlingen geldt dat werken vanuit inspiratie, wat nogal centraal staat in het nieuwe leren, nog krachtiger wordt als leerlingen ook naar anderen toe zichtbaar willen en kunnen maken wat ze geleerd hebben en als ze daarbij gestimuleerd worden tot een kritische, onderzoeksmatige analyse van hun leerproces en behaalde resultaten.
- 4 Ten slotte: de aanpak werkt niet als de bestaande visie van de school of onderwijsinstelling vooral gericht is op de technisch-didactische kant van leren en te weinig op de intermenselijke kant. We spreken wel over de koude en de warme kant van leren. Voor optimaal leren en voor schoolontwikkeling moeten beide kanten geïntegreerd aandacht krijgen. Met je collega's praten over ieders kwaliteiten, focussen op de kracht van collega's en leerlingen, samen stilstaan bij je problemen, dat alles vraagt om open en authentiek contact met elkaar. Hoewel er binnen elk team altijd mensen zijn die dat maar soft vinden, moet er schoolbreed een bereidheid zijn tot authentiek contact, met jezelf en met elkaar. Want zoals Palmer (1998) zegt: "*Good teaching cannot be reduced to technique; good teaching comes from the identity and integrity of the teacher.*"

Dankwoord

Met dank aan Saskia Noordewier, Ellen Nuyten, Mart Seerden, Lia Voerman, Heleen Wientjes, Janny Wolters en Tiemen Zijlstra voor hun commentaar op een conceptversie van dit artikel.

NOTEN

- ¹ Dit artikel is een uitwerking van de lezing die Fred Korthagen hield op het VELON-congres 2006.
- ² Onze dank gaat uit naar Janny Wolters van Q*Primair voor een aantal inspirerende ideeën en voor haar niet aflatende streven naar diepgaande verandering op organisatieniveau binnen scholen. Ook danken wij het bestuur van Q*Primair, de Stichting Prisma in Panningen (met name Mart Seerden en Thijs Rutten) en de betrokken basisscholen voor hun moed om met een onorthodox innovatieproces aan de slag te gaan.

REFERENTIES

- Bergenhengouwen, G.J. & Glauvé, M.T. (2006). Competentieontwikkeling en performance management: Een noodzakelijke verbintenis. *Opleiding & Ontwikkeling*, 19, 11-14.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). *Flow: Psychologie van de optimale ervaring*. Amsterdam: Boom.
- Cuban, L. (1988). A fundamental puzzle of school reform. *Phi Delta Kappan*, 70, 341-344.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.
- Evelein, F. (2005). *Psychologische basisbehoeften van docenten-in-opleiding*. Proefschrift. Utrecht: IVLOS.
- Deci, E.L. & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Fredrickson, B.L. (2002). Positive emotions. In: C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 120-134). Oxford, etc.: Oxford University Press.
- Fullan, M. (1998). The meaning of educational change: A quarter of a century of learning. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (pp. 242-260). Dordrecht/Boston/London: Kluwer.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Toronto: OISE Press.
- Hargreaves, A. Lieberman, A., Fullan, M. & Hopkins, D. (1998). *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Kluwer.
- Holmes, M. (1998). Change and tradition in education: the loss of community. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (pp. 558-575). Dordrecht/Boston/London: Kluwer.
- Korthagen, F.A.J. (1998). *Leraren leren leren: Realistisch opleidingsonderwijs, geïnspireerd door Ph. A. Kohnstamm*. Oratie. Amsterdam: Vossiuspers AUP.
- Korthagen, F.A.J. (2001). Changing our view of educational change. *Teaching and Teacher Education*, 17, 263-269.
- Korthagen, F.A.J. (2004). Zin en onzin van competentiegericht opleiden. *VELON-Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 25(1), 13-23.
- 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. & Vasalos, A. (2002). Niveaus in reflectie: Naar maatwerk in begeleiding. *VELON-Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 23(1), 29-38.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47-71.
- McInyre, D., & Hagger, H. (1992). Professional development through the Oxford Internship Model. *British Journal of Educational Studies*, 40(3), 264-283.
- Ofman, D.D. (1992). *Bezieling en kwaliteit in organisaties*. Cothen: Servire.
- Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ryan, R.M. & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester: The University of Rochester Press.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Seligman, M.E.P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Stevens, R.J. (2004). Why do educational innovations come and go? What do we know? What can we do? *Teaching and Teacher Education*, 20, 389-396.
- Teune, P. (2004). *Op weg naar competentiegericht opleiden*. Proefschrift. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- 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.