

Flow in de school. Kan dat?

H. Wientjes, F.A.J. Korthagen & A. Vasalos,
Universiteit Utrecht en Instituut voor Multi-level learning (IML), Amsterdam

samenvatting

In dit artikel beschrijven de auteurs een andere dan de gangbare visie op leren op school en daarbuiten: multi-level learning. De theorie zelf, de visie daarachter en de achtergronden ervan (positive psychology, self-determination theory) zijn het kader waarbinnen praktijkvoorbeelden en perspectieven geschetst worden. De auteurs betogen dat door multi-level learning een andere visie op leren en een werkelijke leercultuur binnen de scholen kan groeien. Qua doelstellingen en aanpak zijn er duidelijke overeenkomsten met vormen van wat 'nieuw leren' genoemd wordt.

inleiding

Mei 2005. Een school voor HAVO/VWO ergens in midden-Nederland. Uit het kantoor van de afdelingsleider komt een jonge docente wiskunde, Marian. Ze heeft zojuist gehoord dat ze na haar eerste jaar op deze school een vaste aanstelling heeft gekregen. Ze is verslagen en in tranen.

Wat is hier gebeurd? De feiten:

De afdelingsleider had eerst gezegd 'we zijn blij met je en willen je graag hier vast op school hebben'. Beiderzijds vreugde. Vervolgens stelde de afdelingsleider voor samen te bezien op welke punten Marian zich nog zou kunnen verbeteren. Hij pakte de lijst bekwaamheidseisen erbij, en ging ze punt voor punt af. Hij had zich zorgvuldig voorbereid, en hij wist per onderdeel precies aan te geven wat collega's en wat leerlingen hierover te zeggen hadden. In de beleving van Marian bleef er geen spaan van haar heel, en ze vroeg zich vertwijfeld af waarom ze eigenlijk een vaste aanstelling had gekregen? Op bijna alle punten schoot ze immers te kort. Op de gang kwamen de tranen los, en de eerste paar weken erna was ze in de klas niet op haar best. Zacht gezegd.

Wat is er gebeurd? Een eerste analyse:

De schoolleider spreekt niet met maar tegen de docente, en in dat 'gesprek' wordt niet bijvoorbeeld gezamenlijk benoemd wat de sterke punten van Marian zijn, waar haar kracht ligt (immers: 'we zijn blij met je'), waar zij vervolgens zélf ziet dat ze zich kan en wil ontwikkelen en hoe ze haar kracht daarbij kan inzetten. In plaats daarvan stelt hij haar op de hoogte van de diagnose die door leerlingen en collega's is geformuleerd – en gezien de degelijkheid en uitgebreidheid hiervan ervaart Marian deze diagnose als een brevet van onvermogen.

Hoe zou het ook hebben kunnen gaan? Een droombeeld:

Marian werkt op een school die gekenmerkt wordt door een sfeer van vertrouwen, veiligheid en uitdaging. Binnen die bedding stroomt het leren – voor allemaal: leerlingen, docenten, ondersteunend personeel en schoolleiding. Van nagenoeg elke situatie wordt het ontwikkelpotentieel onderkend en uitgebuit. Mensen(kinderen) worden gewaardeerd en serieus genomen in wie ze zijn. In gesprek met elkaar wordt vastgesteld welke (leer-)verlangens en mogelijkheden iemand heeft, en de ruimte wordt gecreëerd én benut om die mogelijkheden te realiseren. Er wordt gezongen en gezocht, geploeterd en genoten; er wordt intensief geleefd en gewerkt. Je ziet er vaak dat mensen met stralende ogen aan het werk zijn.

In het gesprek tussen de afdelingsleider en Marian vraagt de afdelingsleider waarin Marian zich sterk voelt in haar werk. Hij vult dat aan met wat hij, collega's en leerlingen gezien hebben aan uitstekend werk. Hij is concreet ('je ging met de leerling heel precies na welke redenering hij toepaste en met hem samen vond je het punt waarop hij de verkeerde weg insloeg'). Hij benoemt vervolgens welke kwaliteit van Marian daar zichtbaar is ('vermogen tot inleving in de leerling, respect voor en betrokkenheid bij de leerling, gerichtheid op diens groei'). Marian gloeit van trots, hoewel ze er ook wel wat verlegen van wordt misschien – we zijn in onze samenleving immers niet erg gewend op die manier met elkaar om te gaan. Toch: ze voelt zich gezien en mede door het oog van de ander ziet ze haar eigen kracht. Waarschijnlijk zegt ze op een gegeven moment zelf dat het niet allemaal rozengeur en maneschijn is, er zijn ook dingen die beter kunnen. Mogelijk ook vraagt de afdelingsleider naar een door haar ervaren knelpunt in haar beroepsuitoefening. Samen onderzoeken ze wat het precies is dat Marian wil, op welk punt nu precies de schoen wringt. Ze kijken naar welke kwaliteiten Marian in huis heeft om dit aan te pakken, en hoe dat er uit zou kunnen zien. Ze maken een plannetje hiervoor, en een afspraak om daar na verloop van tijd samen naar te kijken.

Marian verlaat de kamer blij en vol goede moed – ze heeft heel wat in haar mars en ze zal er nog meer in krijgen. De afdelingleider is blij met deze docente, en met haar groeiende beroepsbekwaamheid. Hij heeft het volste vertrouwen in haar. De leerlingen die het eerstvolgende uur les wiskunde van Marian krijgen zien een stralende en krachtige vrouw voor zich. Van de weeromstuit krijgen zij zin in dit uur – dit soort energie is besmettelijk.

Een school in flow, zo zouden we zo'n school noemen. Maar kan zo'n school wel bestaan? Kan het meer zijn dan een droombeeld?

In onze overtuiging en ervaring kan dat. Hoe en waardoor, daarover gaat dit artikel. Eerst het 'waardoor' als we (kort) drie belangrijke recente ontwikkelingen binnen de (onderwijs)psychologie bespreken: de self-determination theory (Ryan en Deci), de positieve psychologie (Seligman en Csikszentmihalyi), en de multi-level learning theory (Korthagen en Vasalos). Dan het 'hoe', als we vervolgens praktische toepassingen van deze theorie beschrijven.

self-determination theory en de drie psychologische basisbehoeften van mensen

Ondermeer voortbouwend op de theorie van Abraham Maslow is er de afgelopen twintig, vijftwintig jaar door een aantal Amerikaanse psychologen onderzocht wat maakt dat mensen optimaal functioneren. De door hen ontwikkelde theorie, die door onder anderen E.L. Deci en R.M. Ryan verwoord wordt, heet de Self-Determination Theory (SDT). De visie die ten grondslag ligt aan deze theorie is dat ieder mens geboren worden met de behoefte om te groeien en zich te ontwikkelen tot wat hij kan worden. Wisselwerking met de omgeving is de manier waarop de groei vorm krijgt, en voorwaarde tot groei is het ervaren van competentie, autonomie en verbondenheid. Deze drie ziet men als psychologische basisbehoeften. **[HIER OPNEMEN VOETNOOT 1]**

De behoefte aan *competentie* heeft te maken met de drang van organismen om invloed uit te oefenen op hun omgeving én te ervaren dat dit lukt, wat weer te maken heeft met de biologisch-evolutionaire noodzaak om te overleven in die omgeving. In de praktijk van alledag kun je dit zien als een (aangeboren) streven om bekwaam te zijn, wat belangrijk is omdat je daardoor kunt vertrouwen op de effectiviteit van je eigen handelen en dit bevordert weer een gevoel van veiligheid en op je plek zijn. De behoefte aan *autonomie* gaat om het verlangen om ervaringen en gedrag zelf te organiseren en activiteiten uit te voeren die overeenstemmen met het zelfbesef. Zo kun je vormgeven aan je eigen authentieke mogelijkheden, je eigen 'zelf' laten zien. Je maakt keuzes vanuit het bewustzijn van jouw eigen waarden.

Verbondenheid gaat erom dat je voelt dat er een relatie is tussen jou en andere mensen, dat je deel uitmaakt van (een) kleinere of grotere gemeenschap(pen), dat je mensen kunt vertrouwen en dat er betrokkenheid is op elkaar. Er is een veilige verbinding tussen jou en anderen. **[HIER OPNEMEN VOETNOOT 2]**

De drie psychologische basisbehoeften hebben een dynamische onderlinge relatie. Autonomie en verbondenheid bijvoorbeeld zijn te zien als twee polen waartussen de mens afwegingen maakt en zoekt naar mogelijkheden om enerzijds het eigen authentieke zelf vorm te geven en anderzijds ruimte te maken of te laten voor de keuzes, het belang, de behoefte van anderen. Of: wie iets doet wat hij belangrijk vindt zal in dat handelen zijn competentie inzetten en vergroten. Of: de specifieke, karakteristieke competentie van een persoon is deel van de wijze waarop hij zijn authentieke zelf manifesteert. En altijd is er wisselwerking tussen een persoon en zijn omgeving, is er dus waarnemen van de omgeving (inclusief mensen) en reageren daarop. In de wijze waarop je je verstaat met die context zul je ook weer je eigen competentie inzetten en vergroten, je authentieke zelf laten zien, en je verbondenheid nader vormgeven – bijvoorbeeld door te aanvaarden en voort te bouwen op wat de omgeving aandraagt, of juist door dat af te wijzen, veranderingen aan te brengen, op ideeën te komen en iets nieuws te bedenken en te maken.

positieve psychologie en de kracht van mensen

Wat maakt een schooldag tot een succes? Wanneer heb je optimaal gefunctioneerd, het beste van jezelf kunnen inzetten? Wanneer heb je het gevoel dat je echt iets geleerd hebt wat er toe doet? Wanneer kom je thuis met het gevoel: 'Yes, dit is waar ik het voor doe'? En wat maakt dat je moedeloos tegen jezelf zegt: 'Wat een afschuwelijke dag, als ik zo tot het eindexamen, of de vakantie, of mijn pensioen, door moet...?'

Dit zijn vragen waar een nieuwe stroming binnen de psychologie, onder de naam *positive psychology*, zich mee bezig houdt. Rond de millenniumwisseling namen Seligman (voormalig voorzitter van de de American Psychological Association) en Csikszentmihalyi (bekend van zijn publicaties over *flow*)

daarin het initiatief. Zij stellen dat de psychologie te lang de aandacht heeft gericht op wat er mis was met mensen en organisaties en hoe dat 'gerepareerd' kon worden. Bovendien benadrukken zij dat de effecten van die aanpak eigenlijk gering blijken te zijn: slechts op een beperkt aantal hele specifieke gebieden blijkt deze benadering te werken. We zijn, zo zeggen Seligman en Csikszentmihalyi (2000), een beetje vergeten om het vertrekpunt te kiezen in de kracht van mensen.

Dit kan ons te denken geven over sommige vormen van competentie-management zoals steeds meer toegepast worden in het onderwijs. Het geïsoleerd 'afvinken' van de verschillende deelvaardigheden draagt het risico van vervreemding in zich. Vervreemding van de mogelijkheden en eisen van de context, vervreemding van de interactie tussen precies die leerlingen en precies deze docent op precies dit moment, vervreemding van de karakteristieken, kwaliteiten en eigenheid van de individuele docent. Het uitgangspunt om competenties van mensen centraler te stellen kan zeker een positieve bijdrage leveren aan leerprocessen. Maar het voorval dat we in de inleiding beschreven illustreert daarnaast ook de huidige tendens in schoolmanagement om via gespecificeerde competentielijsten op te sporen wat er ontbreekt bij mensen, teneinde dat te 'repareren'. De effecten daarvan zijn twijfelachtig, omdat mensen aangetast worden in hun persoonlijke autonomie; zij worden niet gezien, letterlijk ont-kend, niet gekend, in waar zij sterk in zijn. Ook is er bij competentiegerichte benaderingen soms weinig oog voor wat mensen (leerlingen, docenten, leidinggevenden en ondersteunend personeel) van binnenuit motiveert. Dit brengt dan ook het gevaar met zich mee dat er *deprofessionalisering* ontstaat: de professional gaat zich richten naar allerlei externe specificaties; zelfsturing, eigen reflectie en motivatie raken afgezwakt **[HIER INVOEGEN VOETNOOT 3]** (Korthagen, 2004). Seligman en Csikszentmihalyi stellen dat we niet zozeer zouden moeten kijken naar wat er mis, ziek, deficiënt is, maar naar wat er gezond en sterk is. Zij hebben veel mensen ondervraagd over situaties waarin ze op hun best waren. Mensen kwalificeerden die situaties als volgt: 'alsof ik vlieg', 'als vanzelf', 'stromend' (vandaar het woord 'flow') en noemden kenmerken als 'je als een vis in het water voelen', 'je hebt geen idee van tijd meer'. Denken, voelen, willen en handelen vallen nagenoeg samen, er is een beleving van doelgerichtheid, van energie. Het wordt beleefd als 'beziel bezig zijn'.

Het onderzoek binnen de positieve psychologie heeft geleid tot het identificeren van eigenschappen van mensen die bijdragen aan een gevoel van betrokkenheid en welzijn, maar ook aan een hoge kwaliteit van het handelen. Men merke op dat deze zaken dus goed kunnen samengaan: als mensen optimaal functioneren (we zeggen wel: 'als ze lekker draaien'; Csikszentmihalyi zou zeggen: 'als ze in flow zijn') voelen ze zich goed en presteren ze beter. Wat zijn nu de eigenschappen die daaraan bijdragen? Seligman noemt ze *character strengths*. Voorbeelden zijn moed, vertrouwen, doorzettingsvermogen, liefde, oprechtheid, helderheid, doelgerichtheid.

Het is opvallend dat deze zaken bij de oude Grieken al aandacht kregen; Aristoteles legde er bijvoorbeeld veel nadruk op. Veelal is de Griekse term hiervoor (*arètè*) vertaald als 'deugd', maar helaas is vervolgens de oorspronkelijke betekenis verdwenen: vergeten is dat dit woord in het Grieks de connotatie heeft van 'innerlijke kwaliteit' en (bijvoorbeeld bij Homerus) van 'geestkracht'.

Belangrijk is het bewustzijn dat ieder mens al deze kwaliteiten in potentie bezit. Daarmee verschillen ze essentieel van *competenties*: die kunnen van buitenaf aangeleerd worden. Een belangrijk verschil met competenties is ook dat je deze 'deugden', 'character strengths' niet (zoals competenties) kunt opdelen in stukjes die je apart kunt ontwikkelen. Neem bijvoorbeeld 'moed' of 'liefde': je kunt niet zeggen dat die bestaan uit kleinere samenstellende delen die tezamen deze kwaliteit opleveren. Zo kunnen we inzien dat zowel het begrip '*character strength*' als het begrip '*arètè*' nagenoeg samenvallen met wat Ofman (1992) '*kernkwaliteiten*' noemt. Dat lijkt ons de beste term voor het Nederlandse taalgebied. Bekend is zijn kernkwadrantenspel dat een tijdje erg populair was: kennelijk raakte Ofmans aanpak aan wat mensen herkennen als essentieel.

Hoe zou het zijn als mensen niet zo'n spel nodig hadden om – tijdelijk – tot een inzicht over zichzelf te komen, maar zich continu gewaar zouden zijn van hun kernkwaliteiten en van daaruit handelen? Dat klinkt misschien utopisch, maar het is een reële mogelijkheid, die uitgewerkt is in wat wij '*multi-level learning*' noemen.

multi-level learning en het werken en leren op school

Multi-level learning verbindt beschreven inzichten uit de Self-Determination Theory met de Positive Psychology en de Diamantbenadering van Almaas (1988, 2004). Een belangrijke 'tool' binnen Multi-level learning is het volgende model **[HIER OPNEMEN VOETNOOT 4]**, dat inmiddels bekend is geworden onder de naam 'uimodel': het beschrijft de verschillende 'lagen' waarop de mens het handelen afstemt, en als bij een ui kom je steeds dichterbij de kern.

[HIER INVOEGEN UI-MODEL]

- Bij het niveau van *betrokkenheid* gaat het om de innerlijke missie van mensen: wat motiveert iemand van binnenuit, waarop voelt iemand zich ten diepste betrokken?
- Het niveau van *identiteit* omvat hoe iemand de eigen rol in het werk beleeft en definieert.
- Op het niveau van *overtuigingen* kijk je naar welke overtuigingen het handelen sturen.
- Bij de niveaus van *bekwaamheden* en *gedrag* gaat het erover wat je aan handelingsmogelijkheden in huis hebt en hoe dat concreet geoperationaliseerd wordt, in het handelen – en dat gebeurt dan
- binnen de concrete *omgeving* waarbinnen en in interactie waarmee het handelen zich afspeelt.

Niet iedereen is zich voortdurend van al die niveaus bewust. Maar of dat nu wel of niet het geval is, ze hebben allemaal invloed op elkaar. Alleen als de verschillende niveaus met elkaar sporen (*alignment*), kan er sprake zijn van optimaal functioneren. Vaak echter zit er ergens een frictie, een discrepantie tussen de niveaus: iemand reageert in een situatie bijvoorbeeld niet adequaat (gedrag) omdat hij denkt (niveau van overtuiging) dat hij zich anders hoort te gedragen dan eigenlijk bij zijn zelfbeeld (niveau van identiteit) past. Zo kan een op overleg en harmonie gericht persoon vinden dat je als docent gehoorzaamheid moet eisen van je leerlingen – tegenspraak wordt op school niet geduld. Leerlingen voelen over het algemeen feilloos aan dat het gedrag van de docent niet authentiek is, niet van binnen uit komt, en ze komen in opstand.

Het proces van multi-level learning is in eerdere publicaties gedetailleerd beschreven (Korthagen, 2000; Korthagen & Vasalos, 2001). De essentie ervan is dat mensen leren om vanuit een helder gewaarzijn sensitief te zijn voor hun omgeving, bewust te zijn van het eigen gedrag én van persoonlijke overtuigingen en kwaliteiten. Vanuit dat bewustzijn van de verschillende niveaus (multi-level) is er een toenemende congruentie tussen de kern van de persoon, diens cognitief, emotioneel en gedragsmatig functioneren, en de omgeving.

In de trainingen multi-level learning leren mensen hoe ze meer bewustzijn kunnen ontwikkelen over de niveaus van identiteit en betrokkenheid (in zichzelf en anderen), waardoor ze op een natuurlijke wijze meer contact kunnen maken met hun persoonlijke inspiratie en bezieling. Dat bevordert hun vermogen tot zelfsturing en draagt bij aan de vervulling van de behoefte aan autonomie, competentie en verbondenheid. Een beeld van een ideale situatie in de toekomst (vaak naar aanleiding van een ervaren probleem) is het uitgangspunt voor ontwikkeling in het hier en nu. Door cognitief, emotioneel en qua handelingsimpuls (het aloude hoofd, hart en hand) af te stemmen op dat ideaal gaat men ervaren en zien wat men in huis heeft als potentieel vermogen om het ideaal te bereiken: de eigen kernkwaliteiten. Tegelijkertijd is het van belang om te leren doorzien hoe men zichzelf onbewust belemmert (door overtuigingen, beelden, gedrags- of gevoelspatronen) om die kernkwaliteiten ten volle te voelen en ook in te zetten. Vanuit inzicht in, doorvoelen van en volledige acceptatie van zo'n belemmering wordt een vrije keuze mogelijk. De natuurlijke stroming van binnenuit (flow), kan dan weer hersteld worden – letterlijk onbelemmerd.

Zo was de docente uit de inleiding, Marian niet zo tevreden over haar irritatie over een leerlinge met een wiskundeknobbel in 2-gym. Ze vond eigenlijk dat ze voor deze leerlinge dezelfde vriendelijke ontvankelijkheid (identiteit) moest tonen (gedrag) die ze voor bijna alle andere leerlingen had, maar op een of andere manier lukte haar dat niet (frictie). Het zelfbewustzijn van dit meisje (omgeving) ergerde haar mateloos, ze vond haar een arrogante dame. In een supervisie focusten we op een ideale toestand: Marian wilde dat ze oprecht waardierend kon reageren op een (meer dan) goed antwoord van de leerlinge. We gingen na wat haar hierin tegenhield en we kwamen op het spoor van een belemmerende overtuiging: het kan niet zo zijn dat een leerling iets beter weet dan een leraar, dan verlies je je gezag. We keken naar een situatie waarin Marian het door haar gewenste gevoel en gedrag wél had. Ze moest denken aan haar jongere broertje, een kei in zwemmen, wedstrijdzwemmer, die ze oprecht bewonderde om zijn prestaties. Daar was geen sprake van ergernis omdat hij, hoewel jonger, iets beter kon dan zij. We vroegen ons af hoe dat nou zat – en ineens viel het kwartje (altijd onmiskenbaar en een prachtig moment): ze gunde hem zo dat hij kon doen waar hij goed in was, dat hij daarvan kon genieten. En toen ze met dat gevoel contact had kon ze dat ook zonder enige moeite vertalen naar de situatie van de leerlinge, de kei in wiskunde. Ze kon die leerling gaan zien vanuit haar kwaliteit van betrokkenheid en liefde, haar bezieling: ze was immers docent geworden omdat ze de groei van mensenkinderen zo mooi en belangrijk vond. Ze zag ook ineens hoe ze zou kunnen reageren op de leerling, haar serieus nemend in haar talent én van daaruit haar helpend om dat te ontwikkelen. Ze is gaan praten met de leerling, heeft haar naar haar toekomstdromen gevraagd, kwam erachter dat deze in ieder geval verder wilde in iets exacts, het liefst iets met ruimtevaart. Ze zijn op zoek gegaan naar mogelijkheden en samen hebben ze een plan gemaakt. In de klas krijgt de leerling de kans om zo snel als ze kan door de verplichte leerstof heen te gaan, en in de tijd die over is ze

van alles over ruimtevaart aan het uitzoeken (en dus aan het leren). Samen met Marian bespreekt ze wat ze vond en maakt ze nieuwe plannen. Irritatie is inmiddels ver te zoeken, integendeel, ze zijn goeie maatjes aan het worden.

Het is in een proces zoals we dat hier beschrijven van wezenlijk belang dat de afstemming op de diepere niveaus en op (belemmerende) overtuigingen, beelden en patronen niet alleen door het denken plaatsvindt, maar ook via de dimensies van voelen en willen: louter cognitief inzicht in het spanningsveld tussen de eigen bezieling en belemmeringen werkt zelfs vaak contraproductief. Het spanningsveld moet echt *gevoeld* worden en de *wil* om er iets aan te gaan doen moet tot leven komen. Dat gebeurde bij de wiskundedocente toen ze haar talentvolle broertje en haar talentvolle leerlinge ineens naast elkaar zag en voelde hoezeer ze ook haar leerling gunde wat ze haar broer gunde. Juist door de dynamische wisselwerking tussen de dimensies van denken, voelen en willen worden blokkades voor optimaal functioneren doorbroken en wordt flow hersteld – of, in andere woorden: dan wordt de eigen natuurlijke wijze van zijn teruggevonden. We hebben het hier dan ook niet zozeer over een ‘techniek’ die toegepast moet worden. Onze benadering is veel meer een vorm van bewustzijnstraining waarin men leert hoe op natuurlijke wijze het gewaarzijn van het hier-en-nu verruimd kan worden. Persoonlijke groei komt daarbij niet zozeer tot stand door het analyseren van problemen (iets wat erg gebruikelijk is in coaching), maar door vanuit een helder gewaarzijn af te stemmen op het innerlijk potentieel en op mogelijkheden in situaties om dit potentiëel te realiseren. Flow is dan niet iets dat je af en toe ‘overkomt’, maar iets dat je kunt creëren. De docente uit het voorbeeld bedacht niet met haar (helder) verstand hoe ze zich tegenover de leerling wilde gedragen – dat had ze al eerder gedaan en dat had niet geholpen. Het inzicht in waar het haar echt om ging in haar werk kwam vanuit een diep gevoeld contact met haar betrokkenheid (via het beeld van haar broer). Van daaruit kon ze haar handelen met deze leerling heel helder zien en voelen hoezeer wat ze tot nu toe deed strijdig was met wie ze eigenlijk wilde zijn. Daardoor ontstond een nieuwe handelingsimpuls, en die werd ook gewild.

Mensen kunnen leren om anderen te coachen in multi-level learning, maar vooral ook om er zelf bewust gebruik van te maken. Ze kunnen dan over concrete werksituaties reflecteren vanuit gewaarzijn van hun kern(kwaliteiten). Elke stap in het proces om deze vorm van reflectie onder de knie te krijgen geeft nieuwe energie en uiteindelijk is het heel prettig om je eigen natuurlijke vorm van leren terug te vinden. Dat voelt als een belangrijke waarde in het leven. Zo is het ook met het functioneren vanuit kernkwaliteiten; dat geeft een gevoel van diepe verbondenheid met wat wezenlijk is en een ervaring van optimaal functioneren.

Uiteindelijk kan het op deze wijze reflecteren iets worden dat men niet alleen na afloop van situaties doet (*reflection-on-action*), maar al tijdens het handelen (*reflection-in-action*). Het interessante is dat de relatie tussen bezieling en kwaliteit van handelen daarmee heel hanteerbaar en concreet wordt in het hier-en-nu.

flow, de drie basisbehoeften en multi-level-learning

Wie zich veilig en op z'n plaats voelt in het leven, uitdrukking kan geven aan de eigen mogelijkheden in verbondenheid met anderen en met wat hij doet, zich bekwaam voelt en dus zeker in wat hij/zij doet, die zal zijn omgeving vol vertrouwen benaderen. De interactie tussen zichzelf enerzijds en de vragen, problemen, uitdagingen waarvoor de omgeving hem/haar stelt anderzijds, zijn een uitnodiging om tot handelen te komen. Welk handelen dan ook: een gedicht schrijven, kok of sterrenkundige worden, het nieuwe leren invoeren op school, een probleem helemaal uitdenken en proberen op te lossen. Zo iemand zal over het algemeen in staat zijn te zien hoe de eigen capaciteiten hem/haar in staat stellen te handelen op de eigen authentieke manier, met inzet van de eigen specifieke vermogens. En er is dan dus alle kans dat dit leidt tot doelgericht, aandachtig, betrokken en geconcentreerd bezig zijn – de kenmerken van een flow-ervaring. In die handeling doet de persoon nieuwe ervaringen op, nieuwe kennis, vindt verdere differentiatie in en uitbreiding van de eigen bekwaamheden plaats en ontstaan nieuwe vormen om zichzelf te laten zien – de persoon leert en groeit. Csikszentmihalyi spreekt hier van differentiatie van en integratie in de persoonlijkheid. Hoe meer betrokken iemand is bij de nieuwe ervaring, hoe meer men met volle aandacht opgaat in de handeling en er helemaal één mee wordt, des te intensiever zal de ervaring zijn en des te groter het leer- en ontwikkelingseffect.

Er is een directe relatie tussen positive psychology en multi-level learning: als er sprake is van ‘alignment’ van de verschillende niveaus in figuur 1 en daarmee van het ontdekken van nieuwe mogelijkheden voor het optimaal inzetten van kernkwaliteiten, ervaart de persoon vervulling van de drie basisbehoeften. Dat drukt zich veelal uit in een flowervaring.

We hebben een Nederlandse versie van een vragenlijst uit de school van Ryan en Deci ontwikkeld, waarmee mensen de mate van vervulling van de drie basisbehoeften (binnen hun werk) kunnen vaststellen (tabel 1). Met dat instrument kan ook een schoolorganisatie als geheel worden doorgelicht. Daarmee wordt meetbaar in hoeverre er binnen een organisatie sprake is van optimale ontplooiing van de persoonlijke kwaliteiten van de medewerkers. En als dat niet het geval is, biedt het instrument een mogelijkheid tot vervolgstappen: wat is het gebied waarop de kernkwaliteiten van mensen meer ruimte kunnen krijgen om zich te manifesteren? De multi-level-benadering biedt vervolgens eenvoudige handvatten om sluimerende kwaliteiten te concretiseren in handelen.

<p>Autonomie Ik heb het gevoel dat ik zelf kan bepalen op welke manier ik mijn werk doe. Ik voel me op mijn werk vrij om mijn ideeën en meningen naar voren te brengen. Ik kan mezelf zijn in mijn werk.</p> <p>Competentie Ik voel me weinig competent in mijn werk. Ik heb in mijn werk interessante nieuwe vaardigheden kunnen leren. Ik krijg in mijn baan weinig gelegenheid om te laten zien wat ik kan.</p> <p>Verbondenheid Ik mag de leerlingen met wie ik werk graag. Ik kan goed opschieten met anderen. Ik heb het gevoel dat ik een band heb met mijn collega's.</p>
--

Figuur 2: Enkele voorbeelditems uit de vragenlijst 'Hoe ervaar ik mijn werk?'. Scoring vindt plaats op een vijfpuntsschaal van 1 (helemaal niet waar) tot 5 (erg waar).

multi-level learning en de docent uit de inleiding

Wie nu vanuit de drie hier besproken invalshoeken nog eens terugkijkt naar de interactie tussen de afdelingsleider en in docente uit de inleiding, kan ongetwijfeld een aantal aanvullende tips formuleren. Hoe zou u handelen als u de afdelingsleider geweest was? We maken ons sterk dat uw adviezen in hoge mate overeenkomen met de onze.

- Belangrijk is dat er een echt gesprek is – geen 'mededeling' als in de beschreven casus. In dat gesprek zouden in ieder geval de volgende elementen aanwezig moeten zijn (uiteraard niet als een lijstje dat je afwerkt, maar geïntegreerd en op natuurlijke wijze, telkens waar het aan de orde is).
- Geef de betrokkenheid van docente een plek in het gesprek: je vindt dit werk kennelijk leuk en de moeite waard. Wat is het dat je hierin zo trekt? Wat heb je met leerlingen? Met je vak? Met onderwijs? Welke idealen streef je na? Het gaat hier om waarom- en waartoe-vragen.
 - Benoem zelf kernkwaliteiten die je ziet of gezien hebt, en laat ze door de docente benoemen. Sommige kernkwaliteiten zijn overduidelijk zichtbaar, andere schemeren als het ware door in het functioneren en 'zijn' van de docent en vragen erom om meer ontwikkeld te worden (identiteit).
 - Zoek samen naar de sterke punten van de docent in denken en handelen (bekwaamheden).
 - Vraag naar wat de docente zelf ervaart als nog problematisch (de belemmeringen, vaak in belemmerende overtuigingen maar ook in bekwaamheden), en hoe ze eigenlijk zou willen dat het zou gaan of zijn (het ideaal, de doeltoestand).
 - Ga met de docente na wat ze zou kunnen inzetten om die situatie te bereiken – bijvoorbeeld door te kijken of er situaties zijn waarin wél lukte wat ze zo graag wil (kan ook buiten de school), en hoe ze dat voor elkaar kreeg: welke kernkwaliteiten ze daarbij inzette. Maak samen met de docente een plan daarvoor: hoe gaat ze dat aanpakken? Bekijk of er noodzaak en mogelijkheid voor coaching is.

Bereid het gesprek voor vanuit de volgende aandachtspunten: wat is de ideale toestand die ik wil bereiken, spoor dat met mijn eigen identiteit, overtuigingen en bekwaamheden, zijn er belemmerende

elementen, is er ergens een frictie in de verbinding tussen de niveaus in mijzelf, waar heeft dat mee te maken, welke kernkwaliteiten kan ik inzetten om die frictie op te lossen?

Vraag je tijdens het gesprek zo af en toe af of je je goed voelt bij hoe het gesprek gaat. Is er ook sprake van willen en voelen behalve van denken? Ervaar je dat het gesprek 'als vanzelf' verloopt (onbelemmerde stroming, flow) of bemerk je bijvoorbeeld verveling, afstand, 'automatisch' gedrag, aan andere dingen denken, etc.? Als dat zo is, doe daar dan wat aan: bijvoorbeeld door te zeggen dat je merkt dat je even afwezig was. Dat alleen al is soms genoeg om het contact met jezelf en de ander weer te herstellen.

En bovenal: wees als persoon aanwezig in het gesprek, vanuit het niveau van betrokkenheid. Je zult merken dat je dan de docente echt kunt zien, waarderen en ondersteunen in wat haar kracht is en in wat ze nodig heeft.

een school in flow. Dat kan.

Een school in flow – je zou het kunnen zien als een contradictio in terminis. De school is immers de plek waar leerlingen dingen gaan leren die ze nog niet kunnen en weten? Of, in andere woorden, waar deficiënties verholpen worden? En dat betekent dat het perspectief van waaruit we, onbewust vaak, werken op school het perspectief is van de tekorten, van dat wat mist. Niet waar de leerling goed in is is het startpunt, maar waar hij lacunes heeft. In leerlingwerk wordt vaak met rode pen aangegeven wat er nog niet goed is. In onze overtuiging is dit perspectief in hoge mate bepalend voor de huidige schoolse cultuur, niet alleen in de relatie met de leerlingen maar ook in de onderlinge relaties van de volwassenen op school: de docenten, de leidinggevenden, het overig personeel. De rode pen is meer dan we (bewust) zouden willen het symbool van het handelen op school. De manier waarop velen onzer, met de beste bedoelingen, omgaan met de competentielijsten is een ander voorbeeld van die cultuur: ze worden gebruikt als maat voor wat mist en gerepareerd dan wel aangevuld moet worden. Echter: een mens(enkind) voelt zich beter en presteert beter als hij gezien wordt en serieus genomen in wat hij kan en wil – heel veel beter dan wanneer tekorten en gemis benadrukt worden. Wij hebben ervaren hoe een wijzigend perspectief, dat van de kwaliteiten van leerlingen en medewerkers, een sfeer en handelen op school bewerkstelligt waardoor onnoemelijk veel meer mogelijkheden tot leren en groei gecreëerd worden. Dan is de school, in termen van Csikszentmihalyi, een school in flow. En flow, zo blijkt uit onderzoek, bewerkstelligt dat er beter geleerd wordt: sneller, meer, met meer begrip en diepgang. (Fredrickson, B.L. 1998, 2002). En is dat niet ook precies wat 'het nieuwe leren' beoogt? Multi-level learning biedt een instrumentarium om die cultuuromslag te maken. Docenten, ondersteunend personeel, schoolleiding en zeker ook leerlingen krijgen via multi-level learning een ander perspectief op leren, een set nieuwe beelden van wat leren eigenlijk is. En dat niet alleen in theorie en met het verstand begrepen, maar ervaren en doorvoeld. Van daaruit ontstaat er een andere cultuur op school: mensen gaan anders met elkaar om, er ontstaat behoefte aan een andere structuur van leren en overleg. Binnen de eisen van de samenleving (uiteraard) zal meer gezocht worden naar wat voor de individuele leerling de beste weg is. De omgang tussen docenten en leerlingen zal meer op samenwerken en overleg gebaseerd zijn dan op instructie en opdracht. Dat daarmee tegelijk de leerling meer verantwoordelijkheid zal krijgen en kan nemen voor het eigen leerproces is niet de minste van de prettige bijwerkingen van deze aanpak. De ervaring van onderlinge verbondenheid is een andere.

Hetzelfde geldt voor de omgang tussen de medewerkers van de school: meer intervisie, meer coaching, meer gerichtheid op persoonlijke groei, wat allemaal de leerlingen en de school als geheel ten goede komt. Er ontstaat een leercultuur binnen de school, een bewustzijn van en gerichtheid op het gegeven dat iedereen binnen de school eigenlijk voortdurend aan het leren is.

Dat is een school in flow. En ieder die zich hierdoor aangesproken voelt kan bijdragen aan het zichtbaar maken van zo'n school door te handelen vanuit de eigen betrokkenheid op dit doel.

referenties

Almaas, A.H. (1998). *The pearl beyond price*. Berkeley, CA: Diamond Books.

Almaas, A.H. (2004). *The inner journey home*. Boston/London: Shambala.

Csikszentmihalyi, M. (1999). *Flow: Psychologie van de optimale ervaring*. Amsterdam: Boom.

- Dilts, R. (1990). *Changing belief systems with NLP*. Cupertino: Meta Publications.
- Evelein, F. (2005). *Psychologische basisbehoeften van docenten-in-opleiding. Een onderzoek naar het verband tussen de basisbehoeftenvervulling van docenten-in-opleiding, hun interpersoonlijk functioneren en de inzet van kernkwaliteiten*. Utrecht: IVLOS. Dissertatie.
- Fredrickson, B.L. (1998). What good are positive emotions? *Review of general psychology*, 2, 300-319.
- Fredrickson, B. L. (2002). Positive emotions. In: C.R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* 120- 134. Oxford, etc.: Oxford University Press.
- Korthagen, F.A.J. (2000). De organisatie in balans. Reflectie en intuïtie als complementaire processen. *Management en organisatie* 54 (3), 36-52
- Korthagen, F.A.J. (2004). Zin en onzin van competentiegericht opleiden. *VELON-Tijdschrift* 25(1), 13-23.
- Korthagen, F.A.J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & T. Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2001). Maatwerk bij coaching. *Handboek Effectief Opleiden* 26(167), 11.5-3.01 – 11.5.-3.16.
- Ofman, D. D. (1992). *Bezieling en kwaliteit in organisaties*. Cothen: Servire.
- Ryan, R.M. en Deci, E. L. (2002) Overview of self-determination theory: an organismic dialectical perspective. In: Deci, E. L. (eds). *Handbook of self-determination research*. (3 – 33). Rochester: The university of Rochester press.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14.

over de auteurs

Fred Korthagen is bijzonder hoogleraar aan het Instituut voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Studievaardigheden (IVLOS) van de Universiteit Utrecht en ontwikkelaar/senior-trainer bij het Instituut voor Multi-level Learning (IML) in Amsterdam.

Angelo Vasalos is directeur van en ontwikkelaar/senior-trainer bij het IML. Zijn specialisme is zelfsturende en praktijkgerichte reflectieprocessen, waarbinnen de integratie van systematiek, bezieling en effectiviteit centraal staan.

Heleen Wientjes is universitair docent aan het IVLOS, coördinator van de stichting Perdix voor voortgezet onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen, en coach en trainer bij het IML.

over het Instituut voor Multi-level Learning

Het Instituut voor Multi-level Learning (IML) ontleent zijn naam aan het inzicht dat leren vloeiend en effectief verloopt als de 6 leerniveaus die altijd in ieder mens aanwezig zijn, dezelfde kant op werken. Dan ontstaat wat Csikzentmihalyi *flow* noemt: het verschijnsel waarbij mensen het gevoel hebben dat alles vanzelf gaat, dat leren geen moeite kost. Dit inzicht is door F. Korthagen en A. Vasalos uitgewerkt in de *kernreflectiebenadering* ontwikkeld.

Het IML verzorgt lezingen, workshops, scholingstrajecten, trainingsprogramma's en coaching gebaseerd op multi-level learning en kernreflectie en werkt op dit gebied nauw samen met onderwijsondersteunende instellingen als *IVLOS*, *Q*Primair*, *Q5* en *Isis*. Veel scholen, onderwijsinstellingen en individuele docenten werken inmiddels succesvol met de principes van multi-level learning en kernreflectie.

Zie voor meer informatie: www.kernreflectie.nl

NB: VOOR DE UITGEVER:

- kernwoorden: multi-level learning, positive psychology, flow, self-determination theory, leren op school, het nieuwe leren
-
- de eindnoten worden in een afzonderlijk bestand toegestuurd
- figuur 1 wordt als afzonderlijk bestand toegestuurd, figuur 2 kan gewoon in de opmaak zoals die in de lopende tekst staat.
- onder het ui-model (figuur 1) invoegen: **copyright F.A.J. Korthagen en A. Vasalos**

Eindnoten artikel Toolkit Wientjes, Korthagen en Vasalos, september/december 2005

¹ Een diepgaande studie naar de toepassing van deze theorie in de opleiding van leerlingen is verricht door F. Evelein. Het resultaat van dat onderzoek is te vinden in zijn dissertatie (Evelein 2005).

² Het begrip verbondenheid zoals dat binnen de SDT is uitgewerkt, gaat over de relatie tussen mensen. Wat in die theorie niet benoemd wordt, maar wat onzes inziens wel van groot belang is, is de verbondenheid die een mens voelt met het werk wat hij doet. Het is voor welbevinden bij en succes in het werk wezenlijk dat je die dingen doet die je de moeite waard vindt, waar je hart naar uit gaat, waarvan je voelt dat het er toe doet.

³ Het gaat er niet om, de balans nu weer geheel naar de andere kant te laten omslaan: ook competenties zijn van fundamenteel belang voor effectief functioneren. De vraag is alleen in hoeverre ze afgestemd zijn op de innerlijke motivatie van medewerkers in de school en op hun persoonlijke kwaliteiten.

⁴ Dit model bouwt voort op wat Dilts (1990) het model van Bateson noemt; het is echter als zodanig in het werk van Bateson niet te vinden.