

## ***Authenticiteit en betrokkenheid als basis voor goed onderwijs***

Prof. dr. Fred A.J. Korthagen

Universiteit Utrecht en Instituut voor Multi-level Learning (IML), Amsterdam

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

### ***De handelingsbasis van docenten***

Lange tijd heeft de *teacher thinking movement* grote invloed gehad op het onderzoek naar en het denken over het functioneren van docenten (Evelein, 2005). De gedachte was dat het handelen van docenten gebaseerd is op hun denken en dat docenten tijdens het lesgeven bewuste beslissingen nemen, gebaseerd op de kennis die zij hebben. Als gevolg van deze opvatting ging men ervan uit dat het er in de lerarenopleiding om gaat de juiste kennis in de hoofden van leraren te krijgen, zodat zij op de juiste manier handelen. Dit wordt wel de deductieve benadering genoemd (Korthagen e.a., 2001): de in de opleiding te behandelen theorie wordt afgeleid van de beschikbare wetenschappelijke kennis in de hoop dat de praktijk van de docent daar weer een afgeleide van zal worden en dat dit dan weer zal leiden tot positieve effecten op leerlingen. Schön (1987) spreekt in dit verband over een technisch-rationalistische visie. Hoewel deze visie heel logisch klinkt, weten we inmiddels dat zij slecht werkt: uit talloze onderzoeken naar de effecten van lerarenopleidingen op de afgestudeerde leraren blijkt dat zij in hun praktijk weinig gebruik maken van de theorieën die zij in hun opleiding geleerd hebben (Wideen e.a., 1998; Cochran-Smith & Zeichner, 2005) en dat zij soms zelfs uitgesproken negatief denken over de bruikbaarheid van theorie voor de praktijk.

Sinds een aantal jaren ligt in de scholing van docenten de nadruk nu op *competenties*: voor goed leraarschap is duidelijk niet alleen kennis nodig, maar het is vooral belangrijk wat de leraar daarmee *kan doen* in de praktijk. Er zijn, onder andere door de Stichting Beroepskwaliteit Leraren (SBL), competentielijsten opgesteld en die geven momenteel richting aan het personeelsbeleid op scholen. De eerste ervaringen roepen zorgen op. Sommige schoolleiders hanteren zo'n competentielijst als een afvinklijstje en focussen vooral op wat docenten nog *niet* goed kunnen. Docenten voelen zich dan niet (h)erkend in hun kwaliteiten, in wie zij zijn, en raken gedemotiveerd.

Ernstig is ook dat in sommige lerarenopleidingen een tendens waarneembaar is dat studenten zich meer gaan richten op het "bewijzen" dat ze aan de competenties voldoen, dan op gemotiveerd werken aan de eigen professionele ontwikkeling, ook buiten het directe kader van de competenties waaraan zij moeten voldoen. Een gevaar van competentiegericht opleiden is dan ook dat de autonomie en zelfsturing van docenten belemmerd worden: de competentielijst wordt de norm voor goed onderwijs en dat kan maken dat docenten zich daarnaar gaan richten (immers je wordt erop afgerekend) en dat zij minder gestimuleerd worden tot eigen reflectie over de vraag in welke richting zij zich zouden *willen* ontwikkelen. Dan kan competentiegericht opleiden dus *deprofessionalisering* van docenten in de hand werken (Korthagen, 2004a). In ieder geval zijn bij competentiegericht opleiden maatregelen nodig om dat te voorkomen.

Al deze problemen zijn niet nieuw. Al in de jaren zestig en vooral in de jaren zeventig van de vorige eeuw was de *competency-based benadering* van opleiden in de V.S. populair (Gage & Winne, 1975). Deze benadering is grotendeels stukgelopen. In de eerste plaats bleek dat het wel mogelijk was om competenties te formuleren, maar niet om ze zomaar als basis van het opleiden van leraren te gebruiken. Dit punt komt in de huidige discussies in Nederland over competentiegericht opleiden nog weinig aan de orde. De geschiedenis herhaalt zich. Velen

lijken zich te storten op de formulering van competenties, maar veel minder op de vraag hoe die competenties systematisch door leraren verworven kunnen worden. We weten nog weinig over de vraag hoe competentieontwikkeling eigenlijk verloopt en hoe dat proces bevorderd kan worden.

Nog fundamenteler is evenwel de vraag of je goed leraarschap eigenlijk wel kunt vatten in een competentielijstje. Daar ga ik nu op in.

### ***Wat is goed leraarschap?***

Laten we eerst een reflectiemoment nemen.

Denk eens terug aan een goede docent die u vroeger gehad heeft. Kies een docent waar u werkelijk veel van meegenomen heeft. De vraag is nu: typeer deze docent met één kernwoord: wat was kenmerkend voor deze man of vrouw?

Het antwoord op deze vraag is vaak verrassend. Ik heb hem inmiddels aan honderden mensen gesteld en de antwoorden die ik hoor zijn steeds woorden als betrokkenheid, enthousiasme, passie, humor, bevoegenheid. Dat zijn persoonlijke kwaliteiten die we in de gangbare competentielijsten meestal niet tegenkomen, terwijl wij allemaal, op basis van onze eigen ervaring, weten dat het daar echt om draait bij goede docenten. Het zijn kwaliteiten die je als leerling 'raken'. In navolging van Ofman (1992) noem ik dit *kernkwaliteiten*. Je kunt bij docenten bijvoorbeeld de competentie trainen om goede vragen te stellen aan leerlingen, maar de manier waarop iemand vragen stelt is totaal anders als dat vanuit een kernkwaliteit als nieuwsgierigheid, betrokkenheid of enthousiasme gebeurt dan wanneer dat niet het geval is. Dus als kernkwaliteiten meedoen dan krijgt een competentie een heel andere kleur en impact. Tickle (1999, p. 123) stelt dat dit meestal over het hoofd gezien wordt: "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."

Wat is er aan de hand met de gangbare 'onderwijskundige' manier van kijken? Competenties zijn zonder meer van belang, maar zijn we, door daar te exclusief op te focussen, de kwaliteit van de docent niet te veel op een 'technische' manier gaan analyseren en ontleden? Vergeten we niet te vaak dat het gaat om de vonk die overspringt door de *kwaliteit van het contact* tussen leraar en leerling? Dan bedoel ik met name het contact vanuit wat de leraar en de leerling inspireert en vanuit dat waar zij zich betrokken op voelen.

Wat ik dus zorgelijk vind is dat we door het vertalen van goed leraarschap in een lijstje competenties, aan onze studenten een reductionistische visie op het beroep meegeven: we suggereren dat goed leraarschap alleen een kwestie is van het beschikken over de juiste competenties. Ook Merriënboer, van der Klink en Hendriks (2002) gaan in hun rapport voor de Onderwijsraad kritisch op dit punt in: "Opvattingen over competentie management gaan ervan uit dat competenties vast te leggen zijn in systemen en zodoende toegankelijk zijn voor anderen. Subjectieve elementen zoals bijvoorbeeld nieuwsgierigheid en motivatie komen in definities vanuit het perspectief van competentie management niet of veel minder aan de orde" (p. 35). In feite worden in dit citaat twee dingen aan de kaak gesteld: de illusie van beheersbaarheid en de beperktheid van de competentiegerichte visie.

## **Positive psychology**

Er zijn parallellen te trekken met de kritische geluiden die de afgelopen vijf jaar binnen een verwant vakgebied te horen zijn, namelijk de psychologie. Twee grote psychologen hebben in 2000, op een groot congres, ten overstaan van hun collega's kritiek geuit op de gangbare manier van denken in de psychologie en een pleidooi gehouden voor een nieuwe visie binnen de psychologie. Dat waren Seligman, voormalig voorzitter van de Amerikaanse vereniging voor psychologen, en Csikszentmihalyi, die bekend is geworden door zijn publicaties over *flow*. Zij stellen dat de psychologie verdwaald is geraakt door zich teveel te richten op de trauma's en afwijkingen van mensen. Er zijn inderdaad hele systemen ontwikkeld om alle mogelijke 'afwijkingen' van mensen in kaart te brengen met daarbij mogelijke behandelmethoden (hetgeen de illusie van beheersbaarheid versterkt). Echter, Seligman en Csikszentmihalyi stellen dat de psychologie eigenlijk helemaal niet zo succesvol is. Er zijn volgens hen een paar gebiedjes zoals spinnenangst en pleinvrees waar vrij effectieve behandelingen voor zijn ontwikkeld, maar over de hele linie zijn de resultaten van de psychologie mager en slagen psychologen er onvoldoende in om dat te doen waar het volgens Seligman en Csikszentmihalyi om gaat: het welzijn van mensen verbeteren. Dat komt, zo zeggen zij, omdat we zijn vergeten om in te zetten op de *kracht* van mensen: "Treatment is not just fixing what is broken; it is nurturing what is best" (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

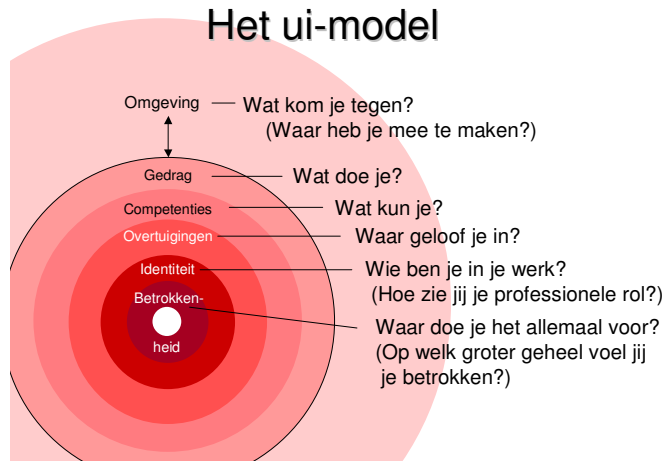
Deze visie heeft inmiddels geleid tot een hele nieuwe en succesvolle benadering, genaamd *positive psychology*, en tot een stroom van publicaties. Daarin gaat veel aandacht uit naar de kernkwaliteiten van mensen (*character strengths*), die volgens Seligman en Csikszentmihalyi (2000) functioneren als belangrijke schakel tussen persoon en omgeving. Als iemand handelt vanuit een kernkwaliteit, slaat er gemakkelijk een vonk over. Misschien die vonk die u bij een goede docent van vroeger herkende, als die zijn of haar kwaliteiten helemaal inzetten.

Dit kan ons aan het denken zetten over onderwijs. Ook in het onderwijs wordt vaak gekeken naar deficiënties van mensen: wat hebben ze nog *niet* in huis, wat doen ze nog *niet* goed? Er bestaat een hele waaier aan 'afwijkingen' (ADHD, dislexie, Asperger-syndroom, faalangst, en ga zo maar door). En het rode potlood (waarmee de fouten worden aangegeven) is een stuk gewoner in het onderwijs dan het groene potlood (waarmee wordt gemarkeerd wat er goed is). Ik vraag wel eens aan leerlingen "wanneer hebben jouw leraren voor het laatst een kwaliteit van jou benoemd?" En dan kijken die leerlingen me meestal aan met een blik van 'waar heb je het over?' Dan leg ik uit wat ik bedoel, maar het antwoord is toch dat dit nauwelijks gebeurt. Docenten zeggen wel eens "Dat heb je goed gedaan". Maar ze zeggen bijna nooit: "Ik zie hier bij jou de kwaliteit nauwkeurigheid" (of creativiteit, doorzettingsvermogen, enzovoorts). Het is jammer dat dit soort feedback zo weinig door docenten gegeven wordt. Het is jammer omdat leerlingen zich echt door de leraar gezien voelen in wie zij zijn als hun kwaliteiten benoemd worden, maar het is vooral jammer omdat dat wat gesteund wordt, beter groeit. Als je gezien en bevestigd wordt in je kwaliteit van zorgzaamheid, wordt je zorgzamer. Het is alsof kernkwaliteiten, net als jonge plantjes, beter groeien als ze voldoende voeding krijgen.

## **Persoon en professie**

Terug naar de leraar. Mijn eerste stelling is dat we ook de leraar teveel zijn gaan beschouwen vanuit een visie waarin beheersbaarheid en deficiënties de leidraad vormen. Mijn tweede stelling is dat we de persoon van de leraar en diens professie niet los van elkaar kunnen zien. Zoals Hamachek (1999) het zegt: "*Consciously, we teach what we know, unconsciously we teach who we are*". Kernkwaliteiten verwijzen naar "who we are", naar onze diepere kern en hoe die zich uitdrukt in onze beroepsidentiteit.

De bovenstaande gedachten vormen de basis voor het ui-model (figuur 1), dat gebaseerd is op Dilts (1990), en dat het competentiegerichte denken verbreedt en verdiept. Het model beschrijft zes *lagen* (niveaus) in het functioneren van leraren en daarmee dus ook verschillende lagen waarop de leraar kan reflecteren.



**Figuur 1: Het ui-model**

De eerste laag is die van de *omgeving*, bijvoorbeeld klassensituaties of de school als werkomgeving. De tweede laag is die van *gedrag*. Het is duidelijk dat deze eerste twee lagen elkaar direct beïnvloeden. De aandacht voor de derde laag, de *competenties* die het gedrag bepalen, is momenteel – zoals gezegd – nogal groot. We staan er soms wat minder bij stil dat competenties op hun beurt bepaald worden door *overtuigingen*, de vierde laag. Als je bijvoorbeeld gelooft dat leerlingen streng aangepakt moeten worden, ontwikkel je andere competenties dan als je gelooft dat het er vooral om gaat zorgzaam te zijn voor leerlingen. Er zijn ook overtuigingen die met jezelf te maken hebben, met je (*beroeps*)*identiteit*. Dat is de vijfde laag. Daarbij gaat het om je (professionele) zelfbeeld, bijvoorbeeld om de vraag of je jezelf vooral ziet als kennisoverdrager of als opvoeder. Ten slotte zijn er de diepere drijfveren, jouw persoonlijke missie of roeping. Dat is de laag van *betrokkenheid*, ook wel de laag van spiritualiteit genoemd. Dit is een transpersoonlijke laag, omdat deze de individuele persoonlijkheid overstijgt. Voor veel leraren gaat het hierbij om een religieuze motivatie in hun werk of anderszins om zingeving.

De zes lagen beïnvloeden elkaar wederzijds. Problemen die leraren ervaren zijn te herleiden tot fricties tussen de lagen. Een voorbeeld. Een leraar wil kinderen vooral liefde bieden (laag van betrokkenheid) en ziet zichzelf als een liefdevol, zorgzaam mens. Ze wordt evenwel geconfronteerd met een groepje in haar ogen lastige, weinig respectvolle jongens en weet daar niet goed mee om te gaan. Er zit dan bijvoorbeeld een frictie tussen de laag van betrokkenheid en de laag van de omgeving of tussen de laag van identiteit (zelfbeeld) en competenties. Daardoor komen haar kernkwaliteiten niet goed meer tot uiting.

Als de zes lagen in harmonie zijn met elkaar dan ontstaat wat Csikszentmihalyi (1999) *flow* noemt: het verschijnsel waarbij je jezelf als een vis in het water voelt. Je handelt dan zowel in overeenstemming met wie je bent (authenticiteit) als in overeenstemming met wat nodig is in de omgeving. Volgens Seligman en Csikszentmihalyi (2000) leidt dat niet alleen tot een gevoel van welzijn, maar ook tot een effectieve relatie met anderen in de omgeving. Je kernkwaliteiten doen optimaal mee. In het ui-model bevinden kernkwaliteiten zich in de kern,

en als er harmonie is tussen de lagen stralen ze door in al die lagen, dus ook in het gedrag. Op die manier beïnvloeden mensen hun omgeving vanuit het beste dat ze in zich hebben.

### ***Een pedagogische visie en een visie op het leraarschap***

De bredere en meer holistische blik op het leraarschap die in het ui-model naar voren komt, relateert de aandacht voor competenties van docenten, maar maakt ook duidelijk dat ze wel degelijk van belang zijn. Het gaat in mijn visie om het werken aan de *afstemming* tussen alle lagen, opdat die meer in harmonie met elkaar komen en opdat de kernkwaliteiten van leraren tot uitdrukking kunnen komen. We spreken over *multi-level learning* (Korthagen & Vasalos, 2005). Mensen kunnen leren om hier autonoom in te worden en zo bewust hun eigen flow te creëren.

Dit is uiteindelijk ook essentieel voor leerlingen! Ook hen gun ik het dat ze regelmatig harmonie tussen de lagen in zichzelf kunnen bereiken en daardoor *flow* ervaren, met als gevolg effectief handelen en leren. Dan gaat het er dus om dat wie zij zijn en wat hen werkelijk motiveert en inspireert, richting geeft aan hun competentieontwikkeling en dat dit hun omgeving weer gaat beïnvloeden; en dat hun kernkwaliteiten daarbij optimaal tot uiting komen. Dit is mijns inziens precies wat veel leraren drijft die bezig zijn met allerlei vormen van het nieuwe leren: zij proberen de leerling als hele mens te zien en de laag van betrokkenheid bij hen aan te spreken. Ik heb veel respect voor de leraren en scholen die dat proberen, want de meer holistische blik op leerlingen en leren die in het ui-model naar voren komt, is niet gewoon, bijvoorbeeld niet onder wetenschappers. Het gaat overigens om een mensvisie en een daarbij behorende pedagogische visie die nog verdere uitwerking behoeft.

Wat wel duidelijk is, is dat multi-level learning moet beginnen bij leraren zelf en bij schoolleiders en lerarenopleiders. Het vraagt om een vorm van reflectie waarbij het erom gaat te streven naar afstemming tussen de zes lagen en het daardoor tot ontplooiing brengen van de eigen kernkwaliteiten. Dat noemen we *kernreflectie*. In andere publicaties is de methodiek daarvan uitgewerkt (Korthagen, 2001, Korthagen, 2004b, Korthagen & Vasalos, 2005). Voor de lerares hierboven, die moeite had met een groepje jongens, zou dit betekenen dat ze, bijvoorbeeld samen met een collega en gekoppeld aan deze concrete situatie, gaat reflecteren op de fricties tussen de lagen in het ui-model.

### ***Slotconclusies***

Mijn stelling is dat wie je werkelijk bent als persoon (als leraar en leerling) serieus genomen dient te worden. Dit principe wordt langzamerhand door steeds meer onderwijsexperts ondersteund. Zo zegt Tusin (1999): "Behavior is a function of self-concept which makes self-concept an essential aspect of teaching and learning to teach". Hamachek (1999, p. 209) stelt: "The more that teachers know about themselves (...), the better their personal decisions are apt to be about how to pave the way for better teaching." Zie ook het citaat van Tickle bovenaan dit artikel.

Het ui-model reikt ons dan ook de sleutels aan voor werkelijke professionaliteit: het gaat om *authenticiteit en betrokkenheid* als basis voor competentie en gedrag. Dat geldt, zoals ik uiteengezet heb, voor leraren, maar het lijkt mij ook een prachtig onderwijsdoel voor leerlingen. Als hun competentieontwikkeling, ook in allerlei schoolvakken, in dienst komt te staan van die kwaliteiten, neemt naar mijn idee niet alleen de inspiratie in het onderwijs toe, maar ook de bruikbaarheid en effectiviteit van wat op school gedaan wordt.

## **Referenties**

- Cochran-Smith, M. & Zeichner, K. M. (Eds.). (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- 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 basisbehoeftevervulling van docenten-in-opleiding, hun interpersoonlijk functioneren en de inzet van kernkwaliteiten*. Dissertatie. Utrecht: IVLOS.
- Gage, N. & Winne, P. (1975). Performance-based teacher education. In K. Ryan (Ed.), *Teacher education* (pp. 146-172). Chicago: University of Chicago Press.
- Hamachek, D. (1999). Effective teachers: What they do, how they do it, and the importance of self-knowledge. In R. P. Lipka & T. M. Brinthaupt (Eds.), *The role of self in teacher development* (pp. 189-224). Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Korthagen, F. (2001). *Waar doen we het voor? Op zoek naar de essentie van goed leraarschap*. Oratie. Utrecht: WCC.
- Korthagen, F.A.J. (2004a). Zin en onzin van competentiegericht opleiden. *VELON-Tijdschrift* 25(1), 13-23.
- Korthagen, F.A.J. (2004b). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97.
- Korthagen, F.A.J., 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. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 11(1), 47-71.
- Meriënboer, J.J.G. van, Klink, M.R. van der, Hendriks, M. (2002). *Competenties: Van complicaties tot compromis; een studie in opdracht van de Onderwijsraad*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Ofman, D. D. (1992). *Bezieling en kwaliteit in organisaties*. Cothen: Servire.
- 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.
- 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.
- Tusín, L.F. (1999). Deciding to teach. In R. P. Lipka & T. M. Brinthaupt (Eds.), *The role of self in teacher development* (pp. 11-35). Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on

learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68(2), 130-178.

### ***Presentatie en gedachtenwisseling***

In antwoord op vragen over de status van het ui model wordt toegelicht dat het geen instrument is, maar de representatie van een manier van zijn met als criterium dat de verschillen lagen van de ui op elkaar zijn afgestemd. We zouden dan kunnen spreken van heelheid of integriteit of van 'flow' (goed in je vel zitten, een goede match ervaren tussen wat je wil en kan enerzijds en de uitdaging van de omgeving anderzijds). En aan iemand die in 'flow' is (die dus authentiek is), is het heel moeilijk voor een ander om weerstand te bieden. Overigens, kinderen bevinden zich heel vanzelfsprekend en gemakkelijk in een 'flow' toestand. Voor een leraar is het de kunst om haar leerlingen bij hun 'flow' potentie te brengen.

In de definitie van de ui wordt uitgegaan van de positieve krachten in mens en omgeving, verwijzend naar de kernkwaliteiten van een mens. Verzet tegen verandering of ontwikkeling wordt hierbij in die zin gepasseerd dat dit in ontwikkelingstermen (in termen van verlangen bijvoorbeeld) of in termen van een (haalbare) uitdaging wordt gedefinieerd. Er is onder de gespreksdeelnemers adhesie voor het positieve mensbeeld of het humanistisch optimisme, zoals een van hen het uitdrukte. Tegelijk worden er kanttekeningen geplaatst bij de door de positieve psychologie geïnspireerde model van de ui. Waar zitten verdriet en pijn ('de tranen van de ui?') en er zijn vragen over het a-normatieve karakter van de ui ('een mens kan hoogst betrokken zijn op foute zaken'). Er zit, met andere woorden, spanning tussen zingeving en moraliteit. Zingeving voert niet vanzelf tot moraliteit, zoals trouwens ook authenticiteit niet vanzelf tot betrokkenheid in de zin van spiritualiteit voert, zoals de inleider beaamt.

Toegelicht wordt dat verdriet en pijn als vanzelfsprekend in het positieve mensbeeld aanwezig zijn en wat het normatieve betreft: de ui bevindt zich altijd in context, in school is dat de context van een pedagogisch curriculum dat de positieve, optimistische grondhouding normeert, voorziet van morele overwegingen en van gedragsregels. Dit antwoord blijft de gespreksdeelnemers bezighouden in die zin dat door sommigen in het antwoord een blijvende dualiteit wordt vermoed tussen persoon en omgeving.