

Kwaliteit van Binnenuit



Kwaliteit van Binnenuit

Fred Korthagen, Angelo Vasalos, Janny Wolters

© Q*Primair, Den Haag, september 2006

¹ In Q*Primair participeren AVS, Besturenraad, Bond KBO, Concent, VBS, VGS, Vos/ABB, PCSO, de directiegroep van de Onderwijsbond CNV en de functiegroep directeuren van de AOb

Inhoud

Introductie	3
1. Professionele ontwikkeling	4
2. Schoolontwikkeling	6
3 Alternatief: aanboren van kwaliteit van binnenuit	9
4 Kwaliteitszorg	13
5 De praktijk	15
6 Ingrediënten	19
Referenties	21

Introductie

Uitspraken als “daarvoor kun je beter een professional inschakelen” of “ieder zijn vak” laten zien dat in het alledaagse taalgebruik professionaliteit wordt geassocieerd met het leveren van kwaliteit. Karakteristiek voor professionals is dat ze zich beroepen op hun professionaliteit en dat tot uiting willen brengen in de kwaliteit van hun handelen. Kwaliteitsoverwegingen horen dus bij professionals.

Daarmee doet nog niet elke professional aan kwaliteitszorg. Dat laatste vraagt een extra stap, namelijk je er expliciet van vergewissen welke kwaliteit je levert en erop gericht zijn die kwaliteit zeker te stellen (te 'borgen') dan wel te verbeteren. Het gegeven dat nog maar 50 % van de scholen in het primair onderwijs haar kwaliteitszorg op orde heeft (Q*Primair, 2006), is voor de projectgroep Q*Primair aanleiding om dit jaar in haar activiteiten de professional - de leraar - centraal te stellen.

De essentie van kwaliteitszorg blijkt niet alleen te worden gestimuleerd en bepaald door structuren, instrumenten of stappenplannen. Alles staat en valt met de leraar. Dat lijkt een gemeenplaats, net als “in de klas gebeurt het” en “de leraar en de leerling moeten het met elkaar maken”. Ze klinken misschien versleten, maar onwaar zijn ze niet. Willen we kwaliteitszorg ‘achter de klasdeur’ brengen, dan moeten we investeren in de belevingen, betrokkenheid en vaardigheden van leraren en de schoolleiders. De vraag rijst hoe hieraan gestalte te geven. Of zoals Arts e.a. (2003) schrijven: “Het gaat eerder om het stellen van vragen dan om het geven van oplossingen. Eerder om het geven van impulsen dan om het uitvaardigen van richtlijnen. Meer om het oog van het momentum en kansen te benutten dan om onverkort vast te houden aan een eerder uitgestippelde route”. Daarom zoekt Q*Primair naar wegen om kwaliteitszorg ‘lokaal’ gestalte te geven. Betrokkenen moeten zelf vorm kunnen geven aan verbetering van hun eigen primaire proces.

Vanuit het perspectief van het zeker stellen van kwaliteit dan wel het verbeteren van de kwaliteit ligt een koppeling van schoolontwikkeling aan professionele ontwikkeling voor de hand. Ook omgekeerd is er een relatie. Leraren die investeren in hun eigen ontwikkeling of in die van hun school, willen ook graag zien dat dit leidt tot een kwaliteitsverbetering. Investeren in kwaliteitszorg is dus ook werken aan professionele ontwikkeling. Kwaliteitszorg is dan geen Fremdkörper meer in de school, maar een integraal onderdeel van professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling. Om in de praktijk ervaring op te doen met de koppeling van professionalisering, schoolontwikkeling en kwaliteitszorg binnen een lokale aanpak heeft Q*Primair het project *Kwaliteit van Binnenuit* opgezet. Zij deed dat in samenwerking met onderwijskundige Fred Korthagen (hoogleraar aan de Universiteit Utrecht en de VU Amsterdam) en opleider/trainer Angelo Vasalos van het Instituut voor Multi Level Learning in Amsterdam. Bij dit project waren 60 professionals betrokken van twee scholen in de Limburgse gemeente Helden-Panningen: De Liaan en De Kemp.

Deze brochure beschrijft op hoofdlijnen een veelbelovende aanpak, fundamenteel 'bottom up'. Deze aanpak gaat uit van de kwaliteit(en) en de betrokkenheid die leraren al in huis hebben. Het gaat dus om schoolontwikkeling (kwaliteitsverbetering) door het ontwikkelen van ‘kwaliteit van binnenuit’.

In de eerste vier hoofdstukken gaan we in op de uitgangspunten van Kwaliteit van Binnenuit, gekoppeld aan professionele ontwikkeling, schoolontwikkeling en kwaliteitszorg. In het laatste hoofdstuk staat informatie over de uitvoering van het proefproject Kwaliteit van Binnenuit op twee scholen van de Stichting Prisma te Helden - Panningen.

1. De professionele ontwikkeling

Hoe krachtig impulsen van buiten of binnen ook zijn, ze leiden niet altijd tot verbetering. Langzamerhand is duidelijk dat steeds maar weer nieuwe pogingen om een veranderingsdruk op mensen te leggen, weinig effect sorteren. De invloed van een impuls hangt in grote mate af van de betekenis die een leraar eraan geeft. De kwaliteit van de leraar doet ertoe! Laten we eens bekijken hoe dat in de praktijk gaat.

De Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel (SBL) stelt dat goed onderwijs vraagt om duidelijke bekwaamheidseisen waaraan leraren moeten voldoen. Bekwaamheidseisen zijn bedoeld als professionele kwaliteitsstandaard voor leraren. Onder regie van de SBL heeft de beroepsgroep van leraren daarom competenties vastgesteld waaraan een goede leraar moet voldoen hebben om zijn taken op school goed te kunnen uitvoeren. De vraag is echter of een competentiegerichte benadering wezenlijk bijdraagt aan de professionele ontwikkeling, schoolontwikkeling en kwaliteitszorg.

Praktijkvoorbeelden

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?

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?

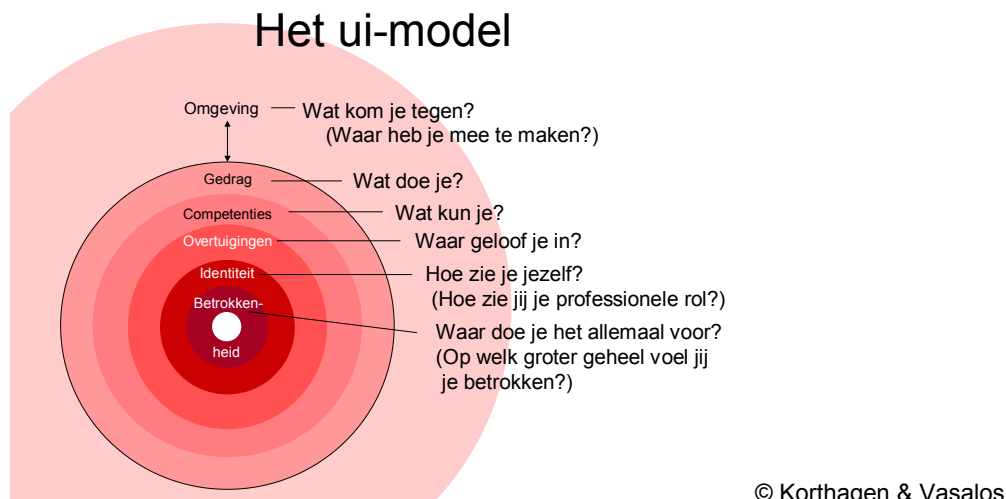
In beide gevallen is aan de betreffende leraar een competentielijst voorgelegd. In het eerste geval werd daarbij vooral gefocust op de vraag wat er nog niet goed ging, en werd daar informatie van leerlingen en collega's bij gegeven. In het tweede geval moest de ervaren leraar met een portfolio aantonen dat hij aan de SBL-competenties voldeed. Hij 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). De 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 (figuur 1).

Het ui-model staat centraal in een benadering van leren waarin het erom gaat de zes lagen in figuur 1 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.



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

2. Schoolontwikkeling in relatie met professionele ontwikkeling

Veel publicaties over schoolontwikkeling werken niet echt uit wat schoolontwikkeling is. Iedereen heeft zo zijn eigen noties. Op basis van diverse onderzoeken is globaal een aantal kenmerken van schoolontwikkeling aan te geven (Majoor, 2006):

- schoolontwikkeling is veranderen, dus ook leren (het is een leerproces)
- schoolontwikkeling vindt continu plaats
- schoolontwikkeling draagt bij aan verbetering
- schoolontwikkeling is niet altijd doelgericht en verloopt dus niet altijd planmatig
- schoolontwikkeling hangt samen met professionele ontwikkeling
- schoolontwikkeling vereist een gezamenlijke activiteit
- schoolontwikkeling is lastig van buitenaf te sturen
- schoolontwikkeling vloeit voort uit de eigen wens tot verandering

Waar het bij schoolontwikkeling om gaat is dat er sprake is van “gezamenlijk of collectief leren in de onderwijspraktijk teneinde optimale voorwaarden te scheppen voor de ontwikkeling van kinderen.” (Arts, e.a. 2003). Er ligt een krachtige verbinding tussen schoolontwikkeling en professionele ontwikkeling. Professionele ontwikkeling geeft - voor zover ze leidt tot veranderende opvattingen over bijvoorbeeld het leren van leerlingen – veelal aanleiding tot schoolontwikkeling. Immers, de ontwikkeling die professionals bewust of onbewust doormaken en de keuzen die ze mede als gevolg daarvan maken, leiden veelal tot wensen ten aanzien van de schoolontwikkeling. Omgekeerd: een gewenste schoolontwikkeling veronderstelt veelal professionele ontwikkeling, zoals het verwerven van nieuwe vaardigheden.

Schoolontwikkeling als probleem

Maar eenvoudig ligt dit niet. 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. Decennialang 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 is mislukt (Holmes, 1998, p. 254), maar pas heel langzaam begint een besef door te dringen over de oorzaken daarvan.

Technisch rationalisme

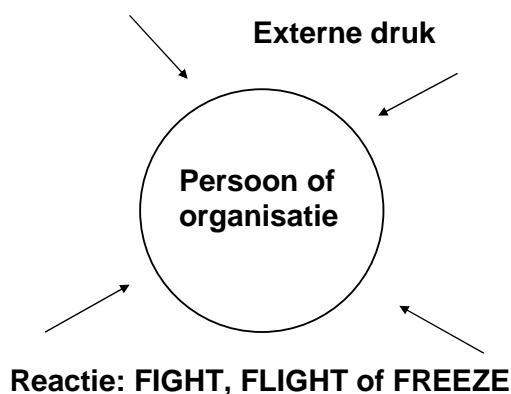
Een eerste belangrijke oorzaak is wat Schön (1987) het technisch rationalisme heeft genoemd: het idee dat als je op grond van onderzoek weet wat er nodig is voor goed onderwijs, leraren dat gewoon moeten leren. Hoewel dat logisch klinkt, blijkt het in de praktijk helaas niet te werken. Zoals Fullan (1998,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

organisaties een natuurlijke neiging hebben om weerstand te bieden aan veranderingsdruk: het organisme wil een verworven evenwicht nu eenmaal graag handhaven.

Er zijn drie basismanieren waarop op externe druk gereageerd kan worden: fight, flight en freeze (figuur 1). De lerares uit ons eerste voorbeeld kan de aanpak van de afdelingsleider gaan bestrijden (fight), ze kan er haar schouders over ophalen en gewoon haar gang gaan (flight) of ze kan gaan verkrampen dan wel apathisch worden (freeze). 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 innovaties of initiatieven tot schoolontwikkeling de externe druk te verkleinen. Het sleutelwoord is dan 'ownership': de leraar moet eigenaar worden van de veranderingen. Maar dat betekent nog steeds dat hij iets móet, dat er sprake is van een top-down-benadering, van bovenaf opgelegd. Het lijkt wel of het altijd zo moet en nooit anders kan.

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

Volgens Hargreaves (1994) hebben onderwijsvernieuwers aan de andere kant een gebrek aan respect voor leraren en 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 dat denken in termen van deficiënties eigenlijk bitter weinig opgeleverd: de psychologie slaagt er

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

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

Figuur 3: Verschillen tussen competenties en kernkwaliteiten

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 het tweede voorbeeld haarfijn aan en het is dan ook verklaarbaar dat hij zich verzette tegen pogingen om hem slechts langs de maatlat van competenties te leggen. Dat roept toch vooral deficiëntiedenken op, waarbij het opsporen en 'repareren' van wat niet goed gaat voorop staat. Het geconstateerde gebrek is dan het vertrekpunt om alternatief gedrag te formuleren, een wijze van denken, waar de positieve psychologie nu juist mee probeert af te rekenen. Terecht zegt 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.

3. Een alternatief: aanboren van kwaliteit van binnenuit

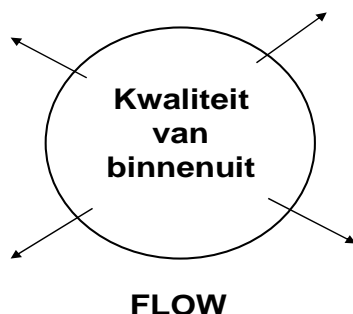
De drie geschetste oorzaken voor het falen van onderwijsvernieuwingen wijzen wel de richting naar een alternatief. Daarbij gaat het erom veel meer uit te gaan van de innerlijke kracht van leraren, van hun kwaliteiten, hun inspiratie (de laag van betrokkenheid) en daarop voort te bouwen.

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.

Er is dus een groot verschil tussen aan de ene kant het (proberen te) veranderen van leraren en aan de andere kant een situatie waarin leraren gewoon zélf (willen) veranderen en het bieden van ondersteuning bij de beweging die van binnenuit 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 bij de betrokken leraren niet langer sprake van fight, flight of freeze, maar van een beweging van binnenuit. Csikszentmihalyi (1999) noemt dat *flow*. Enkele kenmerken van flow staan in figuur 4.



Enkele kenmerken:

- 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

Flow ontstaat als de zes lagen in het ui-model (figuur 1) op elkaar afgestemd zijn. Daarbij gaat het dus om meer dan alleen het beschikken over de juiste competenties (bekwaamheden), want dat is maar één laag. Laten we daarom eens preciezer kijken naar de zes lagen.

De omgeving kan bijvoorbeeld een individuele leerling zijn of een klas met leerlingen. In zo'n situatie vertoont de leraar gedrag dat mede bepaald wordt door zijn bekwaamheden

(competenties). Iemands bekwaamheden worden weer beïnvloed door de overtuigingen die iemand heeft, door datgene waar iemand in gelooft. Als een leraar bijvoorbeeld de overtuiging heeft dat praten over gevoelens 'soft' is, zal deze leraar niet zo gauw de bekwaamheid ontwikkelen om gevoelens van leerlingen te spiegelen. Specifieke overtuigingen zijn die welke iemand heeft over zichzelf, over de eigen professionele identiteit. Hier gaat het dus om het zelfbeeld en de rolperceptie van de leraar.

Ten slotte is er het niveau van betrokkenheid, ook wel het spirituele niveau genoemd. Hier gaat het om de vraag naar de plek die iemand zichzelf geeft in een groter geheel van de school, wereld of kosmos. Het gaat hier om iemands persoonlijke missie in het werk of in het leven, om bezieling en inspiratie. Op dit niveau spelen persoonlijke waarden een belangrijke rol. Het handelen wordt in het perspectief van uiteindelijke zingeving geplaatst: 'Waarom wil ik de kinderen dit meegeven?' en 'Wat inspireert mij daartoe?'

Dit is een niveau dat bijvoorbeeld bij jonge leraren van groot belang is. Zij hebben vaak heel bewust voor een baan in het onderwijs gekozen vanuit bepaalde idealen. Die idealen dienen aandacht te krijgen van de schoolleider en de collega's. Zij zouden gesteund moeten worden bij het concretiseren ervan naar feitelijk onderwijsgedrag. Dit niveau krijgt in de begeleiding van leraren veelal weinig aandacht.

Het idee achter het model is dat de buitenste niveaus de binnenste beïnvloeden, maar dat er ook een omgekeerde invloed is. Vaak bestaan er in een mens één of meer discrepanties tussen de niveaus. Iemand heeft bijvoorbeeld wel een bepaalde bekwaamheid, maar het feitelijk gedrag spoot er niet mee, of iemand heeft een persoonlijke missie maar durft die niet in de praktijk tot uitdrukking te brengen.

Praktijkvoorbeeld

Jans Philipsen, lerares van groep 7, vindt begripvol omgaan met leerlingen belangrijk (overtuigingsniveau) vanuit een roeping om kinderen zorg en steun te bieden (niveau van betrokkenheid). Dit zegt ook iets over hoe Jans haar eigen rol als lerares ziet (identiteitsniveau). Daar horen bepaalde bekwaamheden bij als leerlingen ruimte geven om te praten over hun gevoelens, doorvragen op die gevoelens en empathisch kunnen reageren.

Tijdens het project Kwaliteit van Binnenuit op basisschool De Liaan (Helden) is Jans aan de slag gegaan om de samenhang tussen die niveaus 'te pakken te krijgen': hoe herken ik die niveaus in mijzelf, waar zitten de discrepanties en welke mate van afstemming kan ik bereiken? "Het feit dat ik me er bewust van ben, maakt dat ik mij zekerder voel" aldus Jans.

Het werken volgens Kwaliteit van Binnenuit wordt voor Jans pas echt interessant in een situatie met een leerling die zich volledig afsluit voor haar toenadering en die zich gedraagt op een wijze die in strijd is met een belangrijke waarde van Jans. De leerling toont zich ongeïnteresseerd, lijkt onbenaderbaar, sluit zich af van de groep. Een somber meisje van 11 jaar dat alleen maar zwarte kleren wilde dragen: de gothic style. Hoe gaat Jans daarmee om? Hoe hanteert zij in zo'n situatie het spanningsveld tussen enerzijds haar innerlijke missie en anderzijds afwijkende normen en waarden bij een van haar leerlingen?

Uit antwoorden op die vraag blijkt Jans' professionaliteit. Zij worstelt met haar bekwaamheden in deze situatie, zij zoekt een collega op voor een intervisiegesprek hierover. Samen bespreken zij niet alleen de situatie met die leerling, maar reflecteren ook op de discrepanties tussen de niveaus

van 'de ui' en de wijze waarop Jans daarmee omgaat. Jans gaat ook op zoek naar de kernkwaliteiten van het meisje en maakt deze bespreekbaar in de groep. Na een tijdje ging het goed met het meisje. Ze maakte contact met klasgenoten en ging zowaar opeens weer kleur dragen.

In bovenstaand voorbeeld gaat het niet om oordelen over het handelen van Jans, maar veel meer om het ondersteunen van Jans' eigen professionele beoordeling. Voor de school betekent deze werkwijze dat er ruimte (niet alleen in tijd, maar ook psychisch) gecreëerd moet worden voor reflectie en feedback.

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, vanuit het eerder genoemde idee dat als de lagen op elkaar afgestemd zijn, er een 'flow-ervaring' is. Bovendien leidt dit tot vervulling van de drie menselijke basisbehoeften, te weten 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 (dit is geïllustreerd in figuur 5).

- De behoefte aan autonomie verwijst naar de behoefte om afgestemd te zijn op je eigen zelfbesef 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;
- De behoefte aan relatie verwijst naar het hebben van positieve relaties met en betrokkenheid op anderen.

(Zie ook Evelein, 2005, p. 24-25).



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 (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. Het gaat erom dat (1) flow bevorderd 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. 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 en tussen leerlingen onderling. Voor de vervulling van de autonomiebehoefte is het essentieel om in contact te blijven met jezelf, met je eigen kern.

4. Kwaliteitszorg

Sommige mensen zijn in staat zo te functioneren dat de behoeften aan relatie, autonomie en competentie goed vervuld raken. De meeste mensen helpt het om rond deze thema's gericht te leren reflecteren. We spreken hier van *kernreflectie* (Korthagen & Vasalos, 2002, 2005). Kortom, het gaat om authentiek contact met jezelf en de ander als voorwaarden voor vervulling van de competentiebehoefte.

(Kern)reflectie

Het onder kritiek stellen van het eigen werk door er zelf en samen met collega's onderzoek naar te doen (reflectie), maakt onderwijzen tot een hoogwaardige activiteit: de leraar weet waar hij het over heeft. We kunnen het ook anders uitleggen: op het moment dat een leraar zijn eigen werk onderzoekt en reflecteert op de genoemde behoeften, heeft hij niet alleen materiaal in handen om te werken aan zijn eigen ontwikkeling, maar ook voor een gesprek over het werk met de buitenwacht. Hij hoeft niet in verlegenheid te zijn of zich onnodig te verdedigen. De leraar kan uitleggen wat er in de klas gebeurt, hoe het gebeurt en waarom het gebeurt. Hij kent zijn werk, heeft erover nagedacht en weet dus wat hij als leraar waard is.

Wij plaatsen zo kwaliteitszorg in een nieuw perspectief: een belangrijke aanjager voor professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling. Zonder reflecteren vindt geen leren plaats. Het is een teken van professionaliteit om het niet vanzelfsprekend te vinden dat je de goede dingen doet of de dingen goed doet. In Kwaliteit van Binnenuit ligt de focus van kwaliteitszorg qua vorm op reflectie, versterkt door feedback van anderen. De inhoud van de kwaliteitszorg heeft betrekking op elk van de zes niveaus van het ui-model. We kunnen ze daarom ook reflectieniveaus noemen. Als de reflectie zich uitstrekt tot de twee diepste niveaus, spreken we van kernreflectie.

Het proces van reflecteren blijkt voor veel leraren een lastige opgave. Als leraren iets in het onderwijs willen verbeteren, gaan ze vaak meteen aan de slag. Zij zijn sterk gericht op het snel vinden van oplossingen voor praktische problemen, nog voordat die problemen zelf goed in kaart zijn gebracht.

Leraren leren reflecteren is daarom de kern van het project Kwaliteit van Binnenuit. Aandacht voor kernreflectie in de school bevordert dat leraren oog krijgen voor de kernkwaliteiten van leerlingen en dat ze meer toegerust zijn om die leerlingen te begeleiden bij het inzetten van hun kernkwaliteiten op school en elders.

De combinatie van Kwaliteit van Binnenuit met kwaliteitseisen

Het bovenstaande heeft ons een duidelijk kader gegeven voor een aanpak van schoolontwikkeling gekoppeld aan professionele ontwikkeling en kwaliteitszorg, een aanpak die wij - zoals in het voorgaande is uiteengezet - 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 ook terecht. Op zijn minst mag je verwachten dat er door de leerlingen iets geleerd wordt, en zelfs dat er zo veel mogelijk geleerd wordt. Een zekere mate van externe druk is nooit te voorkomen, al is het maar door Cito-toetsen of inspectie-eisen 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 freezepatronen

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 professionele ontwikkeling.

Anders gezegd: er kunnen alleen fundamentele veranderingen plaatsvinden op de middelste lagen van het ui-model als er én geïnvesteerd wordt in relaties én in contact met de eigen diepere lagen (de bronnen van autonomie). Het is van belang leraren aan te moedigen tot kernreflectie, tot het analyseren van hun eigen normen, waarden en attitudes. Niet langer mag de leidraad zijn dat elders bedachte veranderingen moeten worden ingevoerd, maar dat de leraar zelf de verandering van het onderwijs kiest en de manier waarop hij die invoert. Maak het lokaal, waarbij niet het overtuigen, maar het ondersteunen en het samen zoeken naar oplossingen de centrale principes worden voor de ontwikkeling van kwaliteitszorg, gekoppeld aan schoolontwikkeling.

5. De praktijk

Op basis van de beschreven uitgangspunten is het samenwerkingsproject van de projectgroep Q*Primair en het IML, onder de naam Kwaliteit van Binnenuit gebaseerd. Op twee basisscholen in Limburg, De Liaan en De Kemp is hiermee een pilot uitgevoerd. Een schets van de aanpak.

De introductiebijeenkomst

Nadat het bovenschools management en de schoolleiding van beide scholen, die zich voor het pilotproject hadden opgegeven, waren uitgekozen om daadwerkelijk mee te doen, moest het project bij beide teams 'aan de man worden gebracht'. Daarbij is gekozen voor een introductiebijeenkomst met de teamleden. Tijdens deze bijeenkomst is het idee van Kwaliteit van Binnenuit globaal verwoord als een oplossing voor de problemen waar leraren veelvuldig mee rondlopen. Het ging hier in de eerste plaats om het versterken van het probleembesef en niet om het verkopen van oplossingen. Gedurende de presentaties was er veel interactie tussen de teamleden. Uiteindelijk kon iedere leraar zelf de keuze maken of hij/zij aan het project Kwaliteit van Binnenuit wilde meewerken. Die keuze werd uiteindelijk unaniem gemaakt.

Reacties van betrokkenen

Ik wilde graag meewerken aan dit proefproject omdat ik vond dat ik in een impasse was geraakt. Ik was al die verandertrajecten van de afgelopen jaren beu, want verandering leidde niet tot verbetering, laat staan dat de kinderen er beter van werden. Vroeger ging je automatisch met alle veranderingen mee, maar langzamerhand was ik kritischer geworden. Ik voelde me een roepende in de woestijn. Die eerste bijeenkomst was voor mij een eye-opener. Het heeft veel met me gedaan. 'Achter je weerstand zit je kracht' kreeg ik te horen. Ik voelde mij groeien.
(Margriet van Soest-Mewiss)

Eerlijk gezegd was ik ontzettend sceptisch over Kwaliteit van Binnenuit. Ik dacht: het zal weer iets zijn dat je opgelegd krijgt zonder dat de kinderen er iets mee opschieten. Maar ik had ongelijk. Bij de eerste presentatie had ik meteen al een gevoel van 'wow'. Dat enthousiasme zag ik ook bij mijn collega's ontstaan. Er groeide gedurende de presentatie een sfeer van saamhorigheid die ik op onze school in de zes jaar dat ik er werk nog niet eerder had meegemaakt.. Zo van: ja, dit gaan we met elkaar doen!
(Simone Mennen)

De wijze van werken

Na de introductie is gekozen voor een manier van werken met een combinatie van bijeenkomsten in groepen van maximaal 18 personen en veel leren 'on the job'. Er waren drie groepen die elk drie trainingsdagen hebben gehad.

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 zorgen 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 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 vanuit de kernreflectiemethodiek op een specifieke manier aangepakt. De deelnemers worden ook wel degelijk getraind in bepaalde competenties, maar dan wel op basis van hun eigen leerwensen.

Reacties van betrokkenen

Ik was al 31 jaar directeur, had net een burnout achter de rug en leek met mijn team op dood spoor te zitten. We hadden een flinke impuls nodig. Wat we gepresenteerd kregen sloeg in als een bom. Dat gebeurde overigens wel gefaseerd, want ons team ging in twee groepen met een tussenpoos van een paar weken. Toen de eerste groep terugkwam zeiden degenen die nog niet waren geweest: 'Wat is daar gebeurd? Ze lijken allemaal op een wolk te lopen!'"

Voor mijzelf is dit proefproject zeer nuttig geweest. Bij mijn collega's zie ik ook vorderingen. Het enthousiasme geeft iedere leerkracht een positieve houding om het een en ander in de praktijk toe te passen. Ik heb al verschillende groepen bezocht en merk zelfs dat de leerlingen reflectie toepassen. Er wordt dus geoefend met de leerlingen. Zelfs een 'oude rot' liet me glunderend weten dat hij 'anders' bezig is! Ook dat heb ik kunnen waarnemen. Ik praat sindsdien veel minder in termen van 'ik' en veel meer over 'wij'. De eerlijkheid gebiedt wel te zeggen dat we nog niet zijn waar we wezen moeten, want die nieuwe werkhouding moet nog doorrijpen en doorgroeien. Er zijn al enkele flinke botsingen binnen het team geweest, maar die zijn dankzij wat we hebben geleerd heel redelijk en met een groot onderling inlevingsvermogen opgelost. Een van de verworvenheden die ik prachtig vind is dat mensen veel meer dan voorheen op hun kwaliteiten worden aangesproken. Kinderen trouwens ook.

Voor de borging van het proces heb ik in augustus vlak voor het begin van het nieuwe schooljaar een extra studiedag voor het hele team georganiseerd. Centraal op die dag staan de toepassing van kernreflectie bij de invoering van de veranderingen die op stapel staan als gemengde groepen door de hele school, communicatie met ouders en de oprichting van een leerlingenraad. Ik heb er vertrouwen in dat het allemaal de goede kant blijft opgaan, want ik heb al genoeg voorbeelden gezien van de wonderen die door Kwaliteit van Binnenuit in ons team kunnen plaatsvinden.
(Jos Keijmes, schoolleider)

Ik zit in de herfst van mijn schoolloopbaan en nu pas kom ik tot inzichten die zo waardevol zijn dat ik ze het liefst veertig jaar geleden al had willen opdoen. Het eerste wat ik met Kwaliteit van Binnenuit ben gaan doen was het 'kinderkwaliteitenspel'. Ik liet in de klas kaartjes circuleren met teksten als 'Ik kan....', 'Ik wil....' en 'Ik voel....' aan de hand waarvan de kinderen elkaar beter leerden kennen.

Een poosje later zette ik elke dag de schijnwerper op twee kinderen. Die mochten over zichzelf vertellen en de anderen mochten ook doorvragen. Dat pakte fantastisch uit. De kinderen kwamen thuis met prachtige verhalen en je zag ze als het ware groeien. De ouders reageerden er ook enthousiast op en dat was voor mij weer een goede aanleiding om het contact met de ouders te verbeteren. Het motto van onze school luidt al jaren 'Elk kind z'n eigen plekje', maar met een aanpak als deze wordt dat pas echt realiteit.
(Pierre Verheijen)

De ontwikkelgroep

Wetend dat ontwikkelingsprocessen spontane processen zijn met een eigen dynamiek. Er kunnen zich gedurende het formele verandertraject (scholingsdagen) tal van veranderingen in de betekenisgeving aan het project Kwaliteit van Binnenuit voordoen. Daarom werd voor het pilotproject een 'ontwikkelgroep' in het leven geroepen, bestaande uit enkele leraren, de directeuren en de interne begeleider. De taak van deze ontwikkelgroep is praten met teamleden over Kwaliteit van Binnenuit, signalen opvangen, waar nodig enthousiasmeren, de voortgang stimuleren en de borging bewaken.

In het begin van het traject lag de nadruk met name op het zenden (van informatie, van voorbeeldgedrag, van aandacht, van ondersteuning) om een zelforganiserende dynamiek op gang te houden. Toen zich nieuwe, voorzichtige gedragingen aandienden, schoof het accent op van 'zenden' naar luisteren. Luisteren om ontwikkelingen op te sporen, zodat die voorzien van een positieve connotatie kunnen worden teruggespiegeld aan de organisatie of worden bekrachtigd. Ook de leden van de ontwikkelgroep kunnen het werk van leraren beïnvloeden. Dit is niet louter voorbehouden aan de schoolleider. Zij zijn voor de directeur een 'kritische vriend'. Bij verandertrajecten ligt de schoolleider onder de organisatiemicroscoop. Naast de inhoudelijke kwaliteit van zijn handelen dient de schoolleider zich terdege bewust te zijn van de symbolische kwaliteit van zijn handelen. De schoolleider zelf moet de verandering dus langdurig als het ware uitstralen. De ontwikkelgroep kan hem daarop wijzen en ondersteunen.

Reactie van een betrokkene

In mijn somberste gedachten noemde ik onze school wel Basisschool De Titanic. Er zat geen enkel perspectief meer in. Inmiddels is er al veel veranderd in de school. We hebben sindsdien niet één teamvergadering meer gehad die niet effectief was. Tot dan toe bestonden die bijeenkomsten geregeld uit flutgesprekken die tot niets leidden. We zitten nog steeds in een leerproces, maar dat pessimisme ben ik gelukkig kwijt. Ik zit in de ontwikkelgroep die het proefproject op school verder moet uitwerken. Dat gaat met vallen en opstaan. We zijn van ver gekomen. Ik betrap me er zelf ook geregeld op dat ik nog communiceer op de oude manier. 'Ho!' denk ik dan. We hameren er als ontwikkelgroep voortdurend op dat we moeten blijven oefenen en elkaar moeten blijven aanspreken als het weer mis gaat. Want als het onderling fout loopt, zie je de gevolgen daarvan in de klassen.

De basis van de aanpak van Kwaliteit van Binnenuit begint bij jezelf. Als je het zelf niet kunt, kun je het in de klas ook niet. De een is al verder in de ontwikkeling dan de ander. We komen voor lastige vragen te staan als: krijgen voorlopers extra faciliteiten, krijgen ze de kans om te experimenteren, moedigt de directie experimenten aan als opstap om er met zijn allen van te leren? Het is een zoektocht.

(Anne-Marie Gielen-Mesman),

Opbrengsten

Wat levert dit alles nu op? Waarneembaar is dat op de scholen waarmee vanuit deze principes gewerkt wordt 'diep leren' plaatsvindt. Leraren gaan ook meer naar leerlingen kijken vanuit de vraag wat hun kwaliteiten zijn dan vanuit de vraag wat hun zwaktes zijn. Een volgende stap die veel leraren nemen is dat ze leerlingen óók 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 voorwaarden 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 dat op te merken.

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. Leraren van de Liaan en De Kemp melden terug dat dit zelfs tot uiting komt in gesprekjes bij de koffie.

Reactie van een betrokkene

Een van de mooie kanten van het project was dat we de opgedane kennis en inzichten direct in de praktijk konden toepassen: ga naar de pit van het kind, van de ouder, van je collega, kruip in hun huid en toon je eigen betrokkenheid. Pas de kernreflectie toe en vraag je af: welke belemmeringen kom ik tegen en hoe kunnen die worden weggenomen?

Bij mij persoonlijk is er echt een knop omgegaan en dat geldt volgens mij voor het hele team. Je zag mensen veranderen, opener worden en uit een slachtofferrol kruipen. Kwaliteit van Binnenuit is op school lange tijd het gesprek van de dag geweest. Dat werd op den duur uiteraard wel minder, maar je ziet nog steeds heel goed dat het leeft, want zodra iemand terugvalt in 'oud gedrag', wordt ie daarop aangesproken. Dat is ook een goede manier om deze werk- en levenshouding te verankeren. We hebben geformuleerd welk gedrag wij laten zien in onze relatie met elkaar, met de kinderen en met ouders. Wij hebben dit besproken met ouders en kinderen. Wij zijn hierop aanspreekbaar. Het is onze huisstijl geworden.

In het nieuwe schooljaar heb ik met het oog op die borging enkele trainingsdagen voor het team gepland. Er komt een trainer-coach op school meelopen terwijl de boel full swing draait. Leraren krijgen feedback en 's middags vindt er verdieping plaats. Verder staan intervisie en collegiale visitatie op het programma, want dat kan ook een kwaliteitsimpuls betekenen. Waar haal ik de tijd vandaan? Heel simpel, we vergaderen veel minder. Met andere woorden: wat we in het project hebben meegekregen laten we nooit meer uit onze handen glippen."

(Henny Driessen, schoolleider)

Als het gaat om de vraag naar de opbrengsten, zijn zulke uitspraken van betrokkenen het meest sprekend. In het licht van de vele mislukte onderwijsinnovaties zijn dergelijke reacties op zijn minst opmerkelijk. Maar laten we realistisch blijven. Schoolontwikkelingsprocessen hebben tijd nodig. Binnen dit project is in enkele maanden geïnvesteerd in de relationele kant van professionele ontwikkeling gekoppeld aan schoolontwikkeling en kwaliteitszorg. Er ligt een basis waarop beide teams vol vertrouwen willen werken aan het ontwikkelen en het laten excelleren van de ander (kind – ouder – leraar – schoolleider enz.).

6. Ingrediënten

De citaten maken duidelijk dat bij Kwaliteit van Binnenuit op meer wordt gemikt 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 de denk- en werkwijze van Kwaliteit van Binnenuit wordt sterk ingezet op de relationele kant: door de professionele relaties in de school te veranderen, verandert de cultuur en de hele organisatie. Tegelijkertijd moet worden geconstateerd dat er op dit punt nog veel werk aan de winkel is als het gaat om het verder uitbouwen van deze benadering: er is – internationaal – nog weinig theorie die 'diep leren' van de individuele professional verbindt met 'diep leren' op organisatieniveau. Op dit punt zijn ook wij nog zoekende. Wel staat inmiddels vast dat in elk geval 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 in minstens één van de bijeenkomsten met de leraren ook leerlingen binnen. 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 volgens 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/onderwijsinstelling afkomen. Kortom, uit het voorgaande blijkt weliswaar dat onze benadering is gebaseerd op een vertaalslag van theorie naar 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 de communicatie binnen het team over de relatie tussen theorie, visie en praktijk ondersteunt, maar ook de reflectie van het individu.

3. De school moet met de verandering die plaatsvindt naar buiten treden, 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'. Ook voor leerlingen geldt dat werken vanuit inspiratie, wat nogal centraal staat in het Nieuwe Leren, 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 de behaalde resultaten.

4. 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 de koude en de warme kant geïntegreerd aandacht krijgen. Met je collega's willen praten over ieders kwaliteiten, willen focussen op de kracht van collega's en leerlingen, aandacht vragen voor je worstelingen, dat alles vraagt om open en authentieke communicatie. Hoewel er binnen elk team altijd mensen zijn die dat maar soft vinden, moet er schoolbreed een bereidheid zijn tot zulk 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."*

Hoe verder?

Aan een tweetal ingrediënten besteden wij in nieuwe Kwaliteit van Binnenuit-projecten meer aandacht. De eerste is interventie op het niveau van het bovenschools management. Congruent leiderschap op het hoogste managementniveau in de organisatie is belangrijk. Implementatie vereist ook daar begrip van en commitment met de belangrijkste principes die ten grondslag liggen aan de benadering van Kwaliteit van Binnenuit. Zichtbare participatie van het hoogste managementniveau ondersteunt de leraren en directeur in hun ontwikkeling.

Ten tweede komt er nog meer aandacht voor de rol van de schoolleider. Die is een spil in het implementatieproces. Kwaliteit van Binnenuit vraagt de kunst om binnen én buiten het team te staan en interactieprocessen naar een hoger niveau te tillen. Dat vraagt om een rol als coach van het team en als schakel naar collega-directeuren. Voorwaar geen gemakkelijke opgave.

Veel van wat de schoolleider bijdraagt aan het leren van zijn collega's, hangt samen met eigenschappen waar hij/zij zelf een grote mate van controle op heeft: missie, cultuur, structuur, financiën en materiële bronnen (Sleegers 2003). Coaching van de schoolleiding in het faciliteren van de gewenste verandering blijkt noodzakelijk.

Met dank aan

Saskia Noordewier, Ellen Nuyten, Mart Seerden, Lia Voerman, Heleen Wientjes en Tiemen Zijlstra voor hun commentaar op een conceptversie van deze brochure.

Referenties

- Arts, J., Kok J. Speegers P., Verbiest E. en Wit de C. *Speelbal of spelbepaler* (2003)
- Bergenhengouwen, G.J. & Gludé, M.T. (2006). *Competentieontwikkeling en performancemanagement: 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.
- 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* 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.
- Majoor, D. (2006). *De StudieTeamAanpak*. Den Haag. Q*Primair
- 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.



Q*PRIMAIR
Stadhouderslaan 9
Postbus 82158
2508 ED Den Haag
T 070 345 6116
F 070 361 6052



www.qprimair.nl