

Korthagen, F.A.J. (2011). Naar een pedagogisch manifest.
In: H. Jansen & J. Brandsma (Red.), *Hersteld vertrouwen* (pp.11-21). Amersfoort: Agiel.

NAAR EEN PEDAGOGISCH MANIFEST

Fred A.J. Korthagen
Vrije Universiteit en Korthagen Training & Coaching

*"In de levensloop van mensen zijn kinderjaren als bergen waaruit de rivier van het leven zijn begin, zijn loop en zijn richting neemt."
(Korczak)*

Samenvatting

In onze huidige wereld, die gekenmerkt wordt door enorme problemen op vele gebieden, is aandacht voor een nieuwe pedagogiek urgent. Het gaat daarbij om een pedagogiek die kinderen helpt zich te ontwikkelen tot evenwichtige en gelukkige volwassen wereldburgers, die - in betrokkenheid op anderen - vorm kunnen geven aan idealen en die in staat zijn hoop om te zetten in actie. Zo'n pedagogiek kan niet binnen de academische wereld bedacht worden, maar moet van binnenuit mensen komen en kan dus gecreëerd worden door leraren en scholen. Er zijn verschillende nieuwe kaders beschikbaar die ondersteunend zijn voor de ontwikkeling van zo'n pedagogiek, zoals de positieve psychologie, appreciative intelligence en multi-level learning. Op basis van deze kaders worden tien uitgangspunten voor zo'n pedagogiek geformuleerd en worden leraren en scholen opgeroepen in gezamenlijkheid vorm te geven aan zo'n pedagogiek. Omdat die pedagogiek in het handelen tot uiting dient te komen en concrete actie nodig is, spreken we van een manifest.

1. Inleiding

De ontwikkeling van het Nederlandse onderwijs is in de afgelopen decennia gekenmerkt door pogingen om onderwijskundige vernieuwingen door te voeren. Die vernieuwingen hebben op een flink aantal scholen tot verbeteringen geleid en op andere plaatsen waren ze minder succesvol. Blijft dat bij alle pogingen tot onderwijsinnovatie het accent sterk heeft gelegen op de onderwijskundige kant. Het onderwijs lijkt nu vooral toe aan een *pedagogische* ontwikkelingsslag.

De pedagogiek heeft de laatste tijd in discussies over het onderwijs in verhouding minder aandacht gekregen en ook in een aantal lerarenopleidingen is de pedagogiek soms naar de achtergrond gegaan (Willemse, 2006). Toch heeft het onderwijs ook een belangrijke pedagogische opdracht. Belangrijke opvoedingsidealen kunnen gerealiseerd worden in de relatie leraar - leerling, als we helder hebben wat die idealen zijn en als we gezamenlijk energie investeren in de pedagogische dimensie van het onderwijs, zowel op het niveau van de leraar-leerling-relatie als op schoolniveau. Dat is de centrale boodschap van deze bijdrage, een boodschap die ook urgent lijkt gezien ontwikkelingen in de maatschappij en de wereld als geheel. Uiteraard kan niemand zomaar allerlei grote mondiale problemen oplossen, maar ik zal betogen dat we in het onderwijs, ieder op onze eigen plek, wel een klein steentje kunnen

bijdragen aan wat we belangrijk vinden. "Wees de verandering die je in de wereld wilt zien" zei Mahatma Gandhi.

Inderdaad, onze idealen voor ontwikkelingen in de wereld kunnen tot uitdrukking komen in het pedagogisch handelen in de dagelijkse onderwijspraktijk, in de relatie met de leerlingen hier-en-nu, maar ook in werkrelaties binnen de school. Als we het bijvoorbeeld belangrijk vinden dat er meer respect komt tussen mensen, kunnen we dat vandaag voorleven in de klas. Als we authenticiteit essentieel vinden, kunnen we een stap nemen in het meer authentiek en open zijn naar collega's. Door leerlingen en collega's expliciet te zeggen wat we in hen waarderen, dragen we eraan bij dat het gewoner wordt in onze cultuur om waardering uit te spreken. Het onderliggend principe in deze voorbeelden is dat we door bewust en doelgericht te handelen in het kleine (in onze individuele relaties) bijdragen aan het grotere (ontwikkelingen in de wereld).

Hieronder zal ik eerst kort stilstaan bij problematische ontwikkelingen op macroniveau, teneinde de urgentie van een pedagogische ontwikkelingsslag te laten zien. Maar het is niet de bedoeling in een beschrijving van deze problemen blijven hangen, maar vooral mogelijkheden te schetsen, en concrete handelingsleidende principes.

2. Ontwikkelingen in de samenleving

De complexiteit van onze samenleving neemt snel toe, en daarmee ook de complexiteit van de problemen. Dat kan ons negatief en pessimistisch maken, maar dan komen we in een heilloze negatieve spiraal terecht. Het onderwijs speelt een cruciale rol in het mede-creëren van cultuur, en daar kan de negatieve spiraal dan ook doorbroken worden. Dan gaat het erom te vertrekken vanuit duidelijke idealen, vanuit hoop en mogelijkheden en door kinderen daarin op te voeden. Niet kijken naar het halflege glas, maar gaan voor het verder vullen van het al halfvolle glas. Dat is wat leraren ook motivatie geeft en dat is veelal waarom ze überhaupt het onderwijs in gegaan zijn.

Barber (1997) is één van de velen die stellen dat de huidige wereld zich in een crisis bevindt, maar ook iemand die de pedagogische consequenties daarvan doordenkt.

Hij noemt het scherpe contrast in de meeste grote steden tussen de in economisch opzicht succesvolle mensen en de daklozen die in portieken slapen, het immense probleem van vluchtelingen en asielzoekers uit verschillende landen, de snelle groei van de bevolking in de gebieden waar juist de grootste armoede heerst, het feit dat sommige arme landen nu juist beschikken over de meest destructieve wapens die de mensheid ooit heeft bedacht, de problemen met het milieu en de verwoesting van regenwouden. Hij stelt (p.17):

“Taken together, these problems present a set of challenges more profound than any in human history. (...) This generation and its successors cannot pass the buck. It is their destiny to inherit a unique combination of unparalleled power and terrible responsibility. A well-balanced, thoughtful society would surely give the highest imaginable priority to ensuring that its young people were well-prepared for this awesome destiny.” It would examine the upbringing and education provided for its young, and ask whether the arrangements were equal to the task.”

In de Nederlandse context kunnen de problemen die Barber noemt, aangevuld worden met analyses over toenemende spanningen tussen bevolkingsgroepen, en met pessimistische discussies over de stand van zaken in het onderwijs. Maar hoe meer we de negatieve schets uitbreiden, hoe meer we in een neerwaartse spiraal blijven zitten. Een vertaling van mondiale ontwikkelingen naar een positieve pedagogische visie, is daarom hard nodig, zoals Barber terecht stelt.

3. Uitgangspunten

In het bijzonder is de vraag hoe wij een pessimistisch beeld over de wereld en haar toekomst kunnen ombuigen naar "een pedagogiek van de hoop", zoals Lea Dasberg dat heeft genoemd. Hoe kunnen wij kinderen voorbereiden op het participeren in de wereld van nu en hoe kunnen we hen helpen hun bijdrage te leveren aan de ontwikkeling naar 'een nieuwe wereld'? Grote pedagogen, zoals Korczak, zijn ons hierin voorgegaan en hebben ons mogelijke richtingen laten zien (zie bijv. Korczak, 1991, oorspronkelijke uitgave 1928/29). In het geval van Korczak zelfs in de context van de getto's van Warschau, waarin hij bleef inzetten op het versterken van de zelfsturing en gemeenschapszin van kinderen. Hij heeft ons getoond dat het mogelijk is de pedagogische ontmoeting met leerlingen te zien als plek waar grote idealen, visies op samen leven, in het kleine vorm kunnen krijgen. Centraal in zijn denken stond respect voor het kind zoals het is. Hij liet zien hoe de ik-jij-relatie in feite de afspiegeling is van het grote verhaal van de mensheid. Het kleine wordt daardoor groots, en weerspiegelt wat op wereldschaal mogelijk is.

De cruciale vraag voor het onderwijs anno 2010 is dan dus: *hoe kunnen we kinderen helpen zich te ontwikkelen tot evenwichtige en gelukkige volwassen wereldburgers, die - in betrokkenheid op anderen - vorm kunnen geven aan idealen en die in staat zijn hoop om te zetten in actie?* Dat is ons uitgangspunt voor ontwikkeling, op individueel niveau en op het niveau van scholen en de samenleving.

Ons perspectief is daarbij dat we niet alleen maar moeten filosoferen over de wereld en macroproblemen. Wat nodig is, is een focus op concrete handelingsmogelijkheden, met name in de pedagogische relatie tussen leraar en leerling: wat kan een leraar *hier-en-nu* doen?

4. Kaders die houvast bieden

Er is inmiddels een aantal bruikbare denkkaders beschikbaar, waarin het gebruikmaken van beschikbare mogelijkheden centraal staat, en die wetenschappelijk onderbouwd zijn. Ze maken het mogelijk om niet alleen te blijven filosoferen, maar ze brengen de stap naar het handelen dichtbij. We noemen er enkele.

1. De stroming van de *positieve psychologie* (zie bijv. Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Snyder & Lopez, 2007) legt er de nadruk op dat psychologen zich te lang hebben gericht op het behandelen van de trauma's en afwijkingen van mensen, dus op 'problemen', en te weinig op het versterken van het menselijk potentieel. Dat heeft ook het denken van veel onderwijsmensen beïnvloed, zoals blijkt uit de vele psychologische 'labels' die we tegenwoordig hanteren (ADHD, ADD, Asperger, PDD-NOS, enz.). Seligman wijst erop dat de opbrengsten van die benadering uiterst gering zijn. In de positieve psychologie wordt het accent verlegd naar het bevorderen van veerkracht ('resilience') en het 'psychologisch kapitaal' van mensen: hun persoonlijke kwaliteiten. Dat heet het *broaden-and-build model*

(Fredrickson, 2002). Positieve effecten daarvan op handelen, welzijn en motivatie zijn aangetoond (zie voor een overzicht het *Handbook of Positive Psychology in Schools*, Gilman, Huebner & Furlong, 2009).

2. *Appreciative intelligence* (Cooperrider & Whitney, 2005; Thatchenkery & Metzker, 2006), gedefinieerd als: "the ability to perceive the positive inherent generative potential within the present." Hiervoor wordt wel de metafoor gebruikt van "het zien van de machtige eik in de eikel". Ook hier zien we dus, op wat andere wijze, het principe terug van het zien van het grote (namelijk het potentieel) in het kleine (in dat wat er nu is). Met deze benadering zijn veel positieve resultaten geboekt, die ook uitvoerig gedocumenteerd zijn, maar tot nu toe is deze aanpak nog niet breed doorgedrongen tot het onderwijs.

3. *Multi-level learning (MLL)* en de daarop gebaseerde onderwijsaanpak *Kwaliteit van binnenuit* (Korthagen & Lagerwerf, 2008). Hierbij is het doel om het innerlijk potentieel (kernkwaliteiten, idealen en ambities) in harmonie te brengen met het handelen. Deze specifiek op onderwijs gerichte benadering is in Nederland ontwikkeld en wordt momenteel in veel andere landen gebruikt. Er is veel onderzoek gedaan waaruit de positieve effecten daarvan blijken, effecten op individuele leraren (Meijer e.a., 2009; Hoekstra, in press) en op scholen als geheel (Noordewier e.a., 2009). Met name blijkt het zelfvertrouwen van mensen en teams toe te nemen, alsmede hun motivatie, zelfsturend vermogen en het gevoel van verbondenheid met anderen.

5. Naar een nieuwe pedagogiek

Een uitgangspunt van al deze kaders is dat het niet werkt om ze op nationaal niveau 'in te voeren' (dat is bijvoorbeeld precies tegengesteld aan de principes van *Kwaliteit van Binnenuit*). De commissie Dijsselbloem heeft vastgesteld dat innovaties die van overheidswege ingevoerd worden, meestal mislukken. Overigens is dat geen typisch Nederlands verschijnsel. Internationaal is al veel eerder de conclusie getrokken dat 'top-down'-benaderingen niet werken in het onderwijs (zie bijv. Holmes, 1998; Day, 1999). Leraren kunnen echter wel degelijk leren om op hun eigen wijze, 'van binnenuit' vorm te geven aan de centrale principes uit de genoemde benaderingen, namelijk in de pedagogische ontmoeting met de leerling(en). Daarvoor is cruciaal dat zij niet het gevoel hebben dat dit van bovenaf opgelegd wordt, maar dat zij eigenaarschap ontwikkelen over de ontwikkeling van hun eigen onderwijs. Dat betekent dat zij zelf - eveneens in een stimulerende pedagogische ontmoeting - aangesproken worden op hun eigen idealen, kwaliteiten en talenten. Dat is de beste basis om datzelfde te doen bij leerlingen (Swennen e.a., 2004).

Door leraren uit te leggen dat onderzoek veel positieve effecten heeft aangetoond van het benoemen van kernkwaliteiten van leerlingen, verandert er meestal niet veel in hun dagelijks handelen. Veel leraren reageren door te zeggen dat ze dat al doen. Onderzoek door Voerman (nog niet gepubliceerd) onder 76 leraren in het voortgezet onderwijs liet echter zien dat dit hoogstens voor 4 leraren gold. Gebruikelijk is wel dat leraren tegen leerlingen "goed zo!" zeggen, maar ongeveer even vaak gaven de onderzochte leraren aan wat er *niet goed* was, laat staan dat zij kernkwaliteiten benoemden, bijvoorbeeld door te zeggen: "Ik zie hieraan hoe creatief jij bent" of "je bent een echte doorzetter." Dit soort feedback heet *kernfeedback*, omdat het de kern van de leerling raakt, zijn identiteit.

Wat goed blijkt te werken is *modelling*: door in docententeams voor te doen wat de effecten

zijn van kernfeedback op de individuele docent, maar ook op het team als geheel, raken docenten gemotiveerd om hetzelfde bij leerlingen te doen. De transfer naar de klas wordt verstrekt als ze daarmee eerst in cursusverband oefenen, en vooral als ze coaching-on-the-job krijgen (Korthagen & Lagerwerf, 2008; Noordewier e.a., 2009).

In de pedagogische ontmoeting, in het hier-en-nu-moment ligt de uitdaging om vorm te geven aan idealen die veel verder reiken. Door op scholen kernkwaliteiten van leerlingen te benoemen en waarderen, wordt het gewoner in onze cultuur om naar de kwaliteiten van mensen te kijken. Door als leraar respect voor te leven, draag je een klein steentje bij aan meer respect in de wereld. Een basisidee is dus dat je *juist in en vanuit het kleine het grote kunt laten groeien* (Thatchenkery & Metzker, 2006). Dit vraagt erom, te kijken naar de kracht en de kwaliteiten die in het kleine aanwezig zijn en die iets laten zien van de grootsheid die in potentie aanwezig is. Of, zoals het Chinese spreekwoord zegt: een reis van duizend mijlen begint met de eerste stap. Als je die eerste stap niet neemt, maar over de reis en de eindbestemming blijft praten, gebeurt er niets.

Het gaat hierbij om 'seeing how the future unfolds from the present'. Dat is het centrale principe van *presence*, van het bewust aanwezig zijn in het hier-en-nu, op basis van intern contact (met het eigen potentieel) en extern contact (met de ander). Dit is uitgewerkt in de theorie van Senge et al. (2004) over *Presence* en de *U-theory* van Scharmer (2007). Zij benadrukken dat het vraagt om diepgaand contact met onszelf en de ander, op de dimensies denken, voelen en willen (zie ook Korthagen & Evelein, 2009, die deze visie uitwerkten voor het onderwijs).

Het toepassen van deze visie in de dagelijkse onderwijspraktijk vraagt van leraren (en schoolleiders) om 'pedagogische sensitiviteit' en 'practical wisdom'. Pedagogische concepten (zoals die welke hierboven beschreven werden) zijn daarbij behulpzaam, maar ook beperkt als het gaat om de pedagogische ontmoeting. Een goede leraar 'voelt aan' wat er bij de leerlingen gebeurt. Het gaat daarom vooral om de ontwikkeling van het persoonlijk gewaarzijn in het hier-en-nu, om 'scherpte' van de waarneming, de ontwikkeling van pedagogische tact (Van Maanen, 2001), ontwikkeling van het inlevingsvermogen, om het 'meer gaan zien' van de leerling. Theo Thijssen heeft ons laten zien wat dat in een concreet voorbeeld kan inhouden, en ook hoe persoonlijk en individueel gekleurd de weg is waarlangs leraren hun pedagogische sensitiviteit ontwikkelen. Er is niet 'één beste methode', er is één leraar die het beste doet wat hij of zij kan en dat ben je zelf.

Overigens is de geschetste weg niet altijd gemakkelijk. Er horen successen, maar ook tegenslagen bij. Als een leraar voor het eerst een kernkwaliteit van een leerling benoemt, reageert die leerling vaak eerst met enig wantrouwen. De reis van duizend mijlen kent obstakels, en die kunnen alleen overwonnen worden als de leraar en scholen als geheel de blik gericht houden op hun idealen, en in staat zijn met belemmeringen om te gaan. Binnen de benadering van Appreciative Inquiry staan vier kwaliteiten centraal die hierbij essentieel zijn (Thatchenkery & Metzker, 2006):

1. *Persistence*: volharding, het vermogen om vol te houden, ook als het moeilijk is;
2. *Conviction that one's actions matter*: de overtuiging dat het eigen handelen ertoe doet;
3. *Tolerance for uncertainty*: onzekerheid (en kwetsbaarheid!) kunnen verdragen;
4. *Irrepressible resilience*: niet aflatende veerkracht.

Het moge duidelijk zijn dat we met de begrippen in deze paragraaf een nieuwe pedagogische taal ontwikkelen. Dat stellen we ons ook expliciet ten doel, want nieuw denken kan niet ontstaan binnen oude denkkaders en met oude taal. Want uiteindelijk gaat het om het loslaten van oude, beperkende denkkaders in de microsituatie, waardoor er meer *flow* kan ontstaan, in de leraar en in de leerlingen. Ook dat is een centraal concept in onze visie, dat we ontleen aan Csikszentmihalyi (1990). Flow wordt gekenmerkt door een optimaal aanwezig zijn in het hier-en-nu (presence), en door het gevoel uitdagingen goed aan te kunnen, vanuit wie je bent en wat je in huis hebt. Csikszentmihalyi heeft aangetoond hoe sterk gevoelens van flow gerelateerd zijn aan welzijn, creativiteit en aan het kunnen omgaan met belemmeringen. Een voorbeeld is het creatiever gaan denken over de fysieke leeromgeving. Je zit als leraar niet vast aan het lokaal en het traditionele rooster. Maar ook hiervoor geldt: je hoeft niet eerst al die kaders te veranderen, je kunt creatief gaan ‘spelen’ binnen de bestaande kaders. Dat geeft meteen al een gevoel van flow. Leraren hebben daarvoor al veel creativiteit en know-how in huis, zo blijkt uit de ervaringen die wij op vele scholen hebben opgedaan. Het gaat er vaak om, leraren te helpen zich gewaar te worden van de interne belemmeringen die zij soms in zichzelf creëren, bijvoorbeeld door zich te veel te fixeren op de externe belemmeringen (Korthagen & Lagerwerf, 2008). Dat is het ware obstakel voor verandering en een groot gevaar voor de mensheid: de mens die het geloof in nieuwe mogelijkheden verliest.

Bij dit alles is respect nodig voor de individuele mens, of het nu een leraar, leraar, schoolleider of ouder is, en voor de individuele zoektocht van ieder mens die bepalend is voor identiteitsontwikkeling. Vanuit de *Self-determination theory* (Deci & Ryan, 2000; zie ook Evelein, 2005) weten we dat mensen drie psychologische basisbehoeften hebben: de behoefte aan *competentie*, het gevoel de wereld om je heen aan te kunnen; de behoefte aan *autonomie*, het gevoel zelf je leven te kunnen sturen; de behoefte aan *verbondenheid*, het gevoel samen met anderen in het leven te staan. Bewuste keuzes maken helpt bij het ontwikkelen van een gevoel van competentie en autonomie. In het traditionele onderwijs mislukte dat vaak: de leerlingen voelden zich vaak helemaal niet zo autonoom als zij weer een lesuur moesten luisteren naar een verhaal van een leraar dat hen niet interesseerde en daar vervolgens een proefwerk over moesten voorbereiden. En het hielp meestal ook niet bij het ontwikkelen van een gevoel van competentie. We weten inmiddels dat het anders kan en veel scholen beginnen in dit opzicht nieuwe wegen in te slaan.

De derde basisbehoefte is minstens zo essentieel, de behoefte aan verbondenheid met anderen. Ook daar werd in het traditionele onderwijs, dat sterk individueel gericht was, in hoge mate aan voorbijgegaan. Op veel scholen zie je nu meer aandacht voor samen leren, voor het werken en leren vanuit verbinding met anderen. Dat bereidt de leerlingen niet alleen voor op hun latere beroep, waarin meestal ook veel in teams gedaan wordt, maar het kan – mits goed aangepakt – ook bijdragen aan de verbondenheid tussen mensen. En dat lijkt meer dan ooit essentieel voor burgers in de huidige maatschappij. Hoe zou het zijn als leerlingen op school al leren om het eigen standpunt wat te relativiseren en met respect naar het standpunt van anderen te luisteren? Hoe zou het zijn als leerlingen op school al leren om verschillen tussen mensen positief te waarderen en er gebruik van te maken, vanuit het besef dat wij elkaar, ja, iedereen nodig hebben om iets goeds van deze wereld te maken? Dat is verbondenheid die veel verder gaat dan de verbondenheid met het groepje waar je vandaag mee samenwerkt of de verbondenheid met je vrienden of familie. Dat gaat over verbondenheid op een existentieel niveau, over een diep respect voor mensen en het hele bestaan.

6. De beweging die nodig is

Het bovenstaande vraagt om een nieuwe, geactualiseerde invulling van de pedagogiek. In de eerste helft van de vorige eeuw had Nederland een zeer sterke pedagogische traditie. Die was zowel gegrond in filosofische kaders als heel praktisch toepasbaar. De pedagogen van die tijd, zoals Philip Kohnstamm, werkten nauw samen met onderwijzers, wat de praktijkrelevantie van hun werk garandeerde. Geleidelijk is dat veranderd. De pedagogiek is als wetenschap wat weggedrukt door de onderwijskunde, die zich een tijdlang vooral op kwantitatief onderzoek richtte en losser van de onderwijspraktijk kwam te staan. De praktijkman of -vrouw had daar steeds minder aan. Intussen veranderde ook de aard van de pedagogiek. Ze kreeg meer en meer het karakter van filosofische exercities, geschreven in de studeerkamer, die echter weinig ingingen op de vraag hoe je daar nu concreet vorm aan geeft. Laat staan dat pedagogen samen met leraren in de klas stonden. Dat waren uitzonderingen.

We moeten mijns inziens weer terug naar een pedagogiek die houvast biedt voor het dagelijks werk in het onderwijs. Een pedagogiek die ontstaat in wisselwerking met de mensen die dagelijks met kinderen werken (vgl. Jansen, 2009, p. 108) en die vorm willen geven aan het idee om vanuit het kleine te bouwen aan het grote. Mensen die daarover willen uitwisselen met elkaar, van elkaar willen leren, die elkaar willen inspireren. Is dat een pedagogiek? Niet in de zin van een kant-en-klaar bouwwerk. Het is meer een 'beweging' waaraan veel leraren en scholen deelnemen en een 'beweging' die voelbaar is in het dagelijks werk. Juist omdat deze beweging nooit 'klaar' is en nooit star moet worden, is het van belang dat leraren (maar ook leerlingen) *elkaar* ondersteunen bij het zoekproces (dat noemen we inzetten op *horizontale relaties*), het proces van vormgeven aan je diepste idealen en je kwaliteiten en talenten. Pedagogiek als een gezamenlijke zoektocht dus.

Kenmerkend voor de beoogde beweging is dat afstemming van de leraar met zijn eigen diepste motieven en idealen hand in hand gaat met de beweging die hij van daaruit maakt naar de leerling. Het gaat dus om intern contact (met de eigen drijfveren en kwaliteiten) en extern contact (leraar- leerling, leraren onderling) als sleutel voor kwaliteit, met authenticiteit en betrokkenheid als leidend kompas. En ook de leerling maakt een beweging vanuit de eigen inspiratie en treft daarbij leraren die daarbij aansluiten en de kwaliteiten van het kind (h)erkennen.

Zo ontwikkelt zich niet alleen een nieuwe praktijk op scholen, maar ook een nieuwe professionele cultuur in de beroepsgroep van leraren als geheel. Die cultuur wordt gekenmerkt door het bij leerlingen en leraren centraal stellen van inspiratie, passie, betrokkenheid en kwaliteit en dat alles met een sterke nadruk op het benutten van *relaties*. Dit draagt bij aan wat Csikszentmihalyi 'flow' noemt, zowel op individueel niveau (bij leraar en leerling) als op collectief niveau (collegiaal overleg, de sectie, school, leerlinggroepjes, klas, en uiteindelijk de maatschappij). Het gaat om het losmaken van 'pedagogische energie'.

Kenmerkend voor die energetische stroom (dus voor de 'beweging') is dat datgene wat van binnen beweegt, ook anderen doet bewegen. Denken, voelen, willen en handelen doen daarbij allemaal mee als volwaardige ingrediënten van menselijk functioneren en raken meer geïntegreerd dan thans vaak het geval is in het onderwijs. Het gaat dus om een holistische visie op mens-zijn. Dat maakt leren tot een natuurlijk en inspirerend proces dat de voedingsbodem is voor individueel welzijn en voor een coherente en betrokken samenleving.

7. Een pedagogisch manifest

Ook met de bovenstaande analyse wordt meer nagestreefd dan alleen een nieuwe filosofie in de wereld te brengen. Het gaat uiteindelijk om het concrete handelen in de dagelijkse praktijk. Hieronder worden dan ook een aantal concrete handelingsprincipes geformuleerd, die het mogelijk maken dat de geschetste visie daadwerkelijk manifest wordt in de onderwijspraktijk. Vandaar dat we kiezen voor de vorm van een *pedagogisch manifest*. Het woord manifest bevat het Latijnse woord 'manus' dat hand betekent. Het gaat inderdaad om het concrete handelen, om het daadwerkelijk ter hand nemen van een ideaal.

Omdat het perspectief op onderwijs en de opvoeding van kinderen dat ten grondslag ligt aan dit manifest, uitdrukking geeft aan een onderliggende visie op mens-zijn, spreken we in het manifest niet over 'leerlingen', maar over 'mensen'. Alle uitgangspunten gelden namelijk niet alleen voor leerlingen, maar ook voor leraren, schoolleiders, ouders en alle anderen die betrokken zijn bij de opvoeding van kinderen.

10 uitgangspunten voor een pedagogisch manifest

1. Elk mens verdient het om gesteund te worden in de eigen individuele ontwikkeling en daarbij gezien te worden in wie hij of zij is en in de persoonlijke kwaliteiten, inspiratie en ambitie die hij of zij heeft. Dat geeft de energie die nodig is om tot waarde(n)volle verandering te komen, op individueel en op collectief niveau.
2. Daarbij heeft iedereen, ongeacht ras, geslacht, geloofsovertuiging of sociale klasse, recht op een veilige en uitdagende omgeving, waarin het mogelijk is om nieuwsgierig, betrokken en onderzoekend vorm te geven aan persoonlijke interesses en idealen.
3. Idealen, inspiratie en persoonlijke kwaliteiten kunnen omgezet worden in acties in het hier-en-nu; dat geldt voor leraren, leerlingen, schoolleiders, ouders, etc. Het is niet nuttig te wachten: acties zijn het begin van verandering en groei.
4. Belemmeringen zijn geen excuus om niets te doen, maar juist een reden om de interne belemmeringen aan te pakken die ons afhouden van acties gericht op het realiseren van idealen en het naar buiten brengen van onze kwaliteiten. Er is altijd meer mogelijk dan de menselijke mind tevoren kan bedenken.
5. Respect voor de vrijheid en eigen verantwoordelijkheid van een ieder is de basis voor samen leven en samen werken.
6. De dimensies van denken, voelen, willen en handelen zijn alle vier van belang in gezond individueel en collectief functioneren en dienen derhalve evenwichtige aandacht te krijgen, dus vanuit het zien van de hele mens.
7. Mensen hebben drie psychologische basisbehoeften, namelijk de behoefte aan competentie, autonomie en verbondenheid, en die dienen richtinggevend te zijn in de vormgeving van onderwijs. Ze vormen de basis voor een gezonde samenleving en voor persoonlijke en collectieve ontwikkeling. Ze wijzen ons ook op het belang van het ontwikkelen van bewuste zelfsturing in mensen.
8. Dit alles vraagt om het met elkaar uitwerken van een heldere en handelingsgerichte visie op schoolniveau en op klasniveau, vanuit betrokkenheid en respect voor elkaar.

9. Het omzetten van deze visie in concreet handelen impliceert een continu leerproces, dat vraagt om het met volharding, flexibiliteit, betrokkenheid, liefde en veerkracht vorm geven aan die visie, op alle lagen van de school en in alle aspecten van het dagelijks werk.

10. De effecten van toepassing van de bovenstaande uitgangspunten op leerlingen, leraren en scholen als geheel dienen regelmatig geëvalueerd te worden vanuit een brede visie op menselijke ontwikkeling. De evaluaties dienen zo nodig te leiden tot bijstellingen, waarbij de wensen en ambities van alle betrokkenen worden meegewogen.

Achter deze uitgangspunten zit de overtuiging dat ieder mens geboren is (geschapen is) om een bijdrage te kunnen leveren aan de wereld, en daarvoor persoonlijke talenten in huis heeft. Alle kwaliteiten en talenten van alle mensen vormen tezamen een groot orkest dat hele mooie muziek kan maken. In een groep leerlingen, maar ook in een lerarenteam kunnen we die muziek op kleinere schaal laten horen.

Daarbij is er niet noodzakelijk een spanning met de ontwikkeling van concrete vakgerichte competenties, bij leraren, leerlingen en schoolleiders. De geschetste pedagogische visie is niet in strijd met de ontwikkeling van kennis en vaardigheden op concrete vakgebieden, maar vormt het fundament waarop competenties gebouwd kunnen worden. In die zin onderschrijven we de ambitie om mensen ook optimaal vakgericht toe te rusten. Ook dat hoort bij de vervulling van de basisbehoeften aan autonomie en competentie.

8. Hoe kan het gaan bewegen?

Scholen of individuele leraren kunnen zich verbinden met de uitgangspunten van dit manifest en die als richtinggevend beschouwen voor hun onderwijs. Dat is geen ‘goedkope’ uitspraak, maar dat brengt een verantwoordelijkheid met zich mee om daar ook werkelijk energie in te steken (zie in dit verband met name de uitgangspunten 3, 4, 8, 9 en 10). Leraren en scholen kunnen op basis daarvan in gezamenlijkheid handen en voeten geven aan de uitgangspunten.

Ten slotte: onderwijsvernieuwing kan pas goed vorm kan krijgen als er congruentie is op de niveaus binnen een school: wat voor de relatie leraar-leerling geldt, moet ook gelden voor de relatie tussen leraren onderling, voor de relatie tussen schoolleiders en leraren, voor de relatie tussen schoolleiders onderling, voor de relatie tussen het schoolbestuur en de schoolleiding. Een zinvolle vraag aan iedere leraar of schoolleider die het manifest wil onderschrijven is dan ook of men de uitgangspunten die daarin verwoord worden, daadwerkelijk ‘leeft’ in de dagelijkse relatie met collega’s of daar op zijn minst naar wil streven. Om de Dalai Lama vrij te citeren: Waar kunnen de geschetste uitgangspunten beter ontwikkeld worden dan precies in jouw eigen professionele relaties? Wanneer kan het beter gebeuren dan precies nu? En wie kan het beter doen dan precies jij?

De urgentie voor een vernieuwde pedagogische visie en praktijk is hoog en er ligt qua theorie, praktische aanwijzingen en opgedane ervaring veel klaar. Toch zal elke leraar en elke school eigen antwoorden moeten zoeken op de problemen die ze daarbij tegenkomen. Een pasklaar recept bestaat niet, want anders zou het hart uit onderwijs gaan. Het belangrijkste is dat de keuzes die in onderwijs gemaakt worden ‘van binnenuit’ komen, dus dat ze sporen met wat de leraren die het onderwijs verzorgen, belangrijk vinden. Zo kunnen we samen op weg gaan en blijven. Wat dat betreft onderschrijf ik volledig het antwoord van Stevens e.a. (2004, p. 340)

op de vraag: Hoe doe ik dat (veranderen): “Ja! Ja, gewoon doen! Kiezen voor leren en ontwikkeling.” Zolang je als leraar daarbij èn het kind èn je eigen ontwikkeling in de gaten houdt, is er niets mooiers dan het werk in het onderwijs.

Voor meer info: www.korthagen.nl, of e-mail: fred@korthagen.nl

Referenties

- Barber, M. (1997). *The learning game: arguments for an educational revolution*. London: Indigo/Cassell.
- Cooperrider, D.L. & D. Whitney (2005). *Appreciative inquiry: A positive revolution in change*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London/Philadelphia: Falmer Press.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The what and why of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Evelein, F.G. (2005). *Psychologische basisbehoeften van docenten in opleiding*. Utrecht: IVLOS.
- Fredrickson, B. L. (2002). Positive emotions. In: C.R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 120- 134). Oxford: Oxford University Press.
- Gilman, R., Huebner, E.S. & Furlong, M.J. (2009). *Handbook of positive psychology in schools*. New York: Routledge.
- Hoekstra, A. & Korthagen, F.A.J. (in press). Teacher learning in a context of educational change: Informal learning versus systematic support. *Journal of Teacher Education*.
- 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.
- Jansen, H. (2009). *De leraar als koelie: Postmoderne kritische pedagogiek*. Proefschrift. Amersfoort: Agiel.
- Korczak, J. (1991). *Het recht van het kind op respect*. Amsterdam: SWP & Görtzen.
- Korthagen, F. & Lagerwerf, B. (2008). *Leren van binnenuit: Onderwijsontwikkeling in een nieuwe tijd*. Soest: Nelissen.
- Korthagen, F. & Evelein, F. (2009). Presence in onderwijs: Gewaarzijn van denken, voelen en willen in het hier-en-nu, als basis voor professioneel handelen. *VELON-Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 30(1), 13-21.
- Manen, M. van (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. London, ON: Althouse Press.
- Meijer, P.C., Korthagen, F.A.J. & Vasalos, A. (2009). Supporting presence in teacher education: The connection between the personal and professional aspects of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 297-308.
- Noordewier, S., Korthagen, F. & Zwart, R. (2009). *Promoting quality from within: Towards a new perspective on professional development and changes in school culture*. Paper gepresenteerd op de EARLI Conference. Amsterdam.
- Scharmer, C.O. (2007). *Theory U: Leading from the future as it emerges*. Cambridge, Mass: Society for Organizational learning.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Senge, P., Scharmer, C.O., Jaworski, J & Flowers, B.S. (2004). *Presence: Exploring profound*

- change in people, organizations and society*. Londen: Nicolas Brealey.
- Snyder, C.R. & Lopez, S.J. (2007). *Positive psychology: The scientific and practical explorations of human strengths*. Thousand Oaks: Sage.
- Stevens, L. (Red.), Beekers, P., Evers, M., Wentzel, M., Van Werkhoven, W. (2004). *Zin in school*. Amersfoort: CPS.
- Swennen, A., Korthagen, F. & Lunenberg M. (2004). Congruent opleiden door lerarenopleiders. *VELON-Tijdschrift*, 25(2), 17-27.
- Thatchenkery, T. & Metzker, C. (2006). *Appreciative intelligence: Seeing the might oak in the acorn*. San Francisco: Berret-Koehler.
- Willemse, M. (2006). *Waardenvol opleiden*. Proefschrift. Amsterdam: Onderwijscentrum, Vrije Universiteit.