

Presence in onderwijs

Gewaarszijn van denken, voelen en willen in het hier-en-nu, als basis voor professioneel handelen

In het traditionele onderwijs zien we een nadruk op denken als basis voor doen en leren. Kort gezegd is het impliciete uitgangspunt: als mensen (leerlingen, leraren) nu maar het juiste in hun hoofd hebben, dan doen ze het goede. Dat uitgangspunt wordt weerspiegeld in veel criteria die wij in onze maatschappij hanteren voor de evaluatie van onderwijs en voor de toetsing en beoordeling van leerlingen en studenten. Ook bij het begeleiden en beoordelen van leraren of leraren-in-opleiding zien we een grote nadruk op rationaliteit: waarom doe je wat je doet en kloppen je analyses en argumenten wel? Reflectie is een sleutelwoord in opleidingsland geworden, maar het is veelal een rationele activiteit, gericht op het achteraf analyseren van situaties. De vraag is: hoe effectief is dat? Steeds duidelijker blijkt dat mensen effectiever en plezieriger leren en zich beter ontplooiën als naast het denken ook het gevoel en de wil aangesproken worden. Een leerproces verdiept zich vooral als er gewaarszijn is in het hier-en-nu van denken, voelen en willen als bronnen voor handelen. In dit artikel werken wij een theoretische basis uit voor een daarop gebaseerde visie op onderwijs en opleiding.

Een casus

Johan zit in 4 havo. Hij is druk in de les Engels en zit voortdurend omgedraaid. Hij praat met leerlingen om zich heen, soms zacht, soms luidruchtiger, en hij doet van alles behalve opletten op de uitleg van Peter. Peter is docent Engels die in deze 4^e klas probeert het achterblijvende leerresultaat op te vijzelen. Peter besteedt nu nog eens extra aandacht aan een uitleg over een regel die consequent fout gedaan werd in de laatste toets, maar hij heeft last van Johans gedrag:

Peter: Johan hou op met dat gepraat, ga recht zitten en doe mee!

Johan kijkt verontwaardigd, draait zich om en let even op. Na enige tijd begint hij echter weer.

Peter: Ik heb je al gewaarschuwd, hou op en doe mee, je hebt deze uitleg nodig.

Johan: pffffff, ja is goed.

Toch lukt het Johan niet om lang zijn aandacht erbij te houden en hij begint weer onrustig te worden.

Peter: Dit is nu de derde keer dat ik je waarschuw, zet je tafel maar apart dan kun je tenminste bij jezelf blijven.

Johan: Maar meneer, ik doe toch niets, waar slaat dit op! Ik ben toch gewoon met de stof bezig, even overleggen over wat u net vertelde, is dat soms niet goed?

Peter: En ik geloof dat? Apart die tafel!

Johan zet mokkend zijn tafel een klein stukje apart

Bespreking van de casus

Wat zien we in deze situatie? We zien dat Johan met zijn aandacht gericht is op contact met medeleerlingen. Peter daarentegen is gefocust op het belang van de klas, namelijk het goed begrijpen van een taalregel. Johan verstoort dit proces en Peter reageert corrigerend, waarop Johan uiteindelijk toegeeft en zich schikt. Daarmee lijkt de kous af. Of toch niet? In de volgende les herhaalt het probleem zich en bij de volgende toets blijkt Johan de taalregel nog steeds niet goed te gebruiken.....

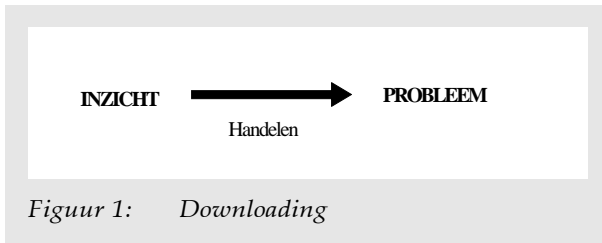
Zowel in het geval van Johan als in het geval van Peter lijkt het volgende mechanisme in werking te treden: als er een probleem is, dan zoek je een relevant inzicht (dus relevant *denken*) dat omgezet wordt in handelen, ten einde de probleemsituatie aan te pakken (zie figuur 1, blz. 14).

Brian Arthur, bekend econoom op het gebied van high-tech producten, noemt deze manier van omgaan met problemen 'downloading': als het ware downloaden we (uit ons hoofd middels ons *denken*) een bepaald inzicht naar ons handelen. Dat gaat vaak automatisch, zonder dat we ons daar echt van bewust zijn. Arthur stelt dat dit vaak efficiënt is, zeker in

AUTEUR(S)

Fred Korthagen
VU Amsterdam, Universiteit Utrecht & Instituut voor Multi-level Learning (IML), Amsterdam

Frits Evelein
Universiteit Utrecht & Instituut voor Multi-level Learning (IML), Amsterdam



Figuur 1: Downloading

eenvoudige, praktische situaties, maar vaak ook niet, met name bij lastiger situaties, bijvoorbeeld interpersoonlijke problemen. Toch houden we als mensen dikwijls vast aan deze 'standaardmanier' van omgaan met de omgeving, ook al zien we voor onze ogen dingen misgaan.

Ook in het geval van Peters probleem met de klas geldt het plaatje van figuur 1. Peter heeft een inzicht, namelijk je moet de leerling stevig corrigeren om een ordeprobleem op te lossen en dat zet hij rechtstreeks om in handelen. Wij zien in de praktijk dat leraren hun problemen vaak op zo'n manier, via 'downloading' proberen op te lossen en dat dit vaak leidt tot een oppervlakkige, niet geheel bevredigende oplossing. Ook Schön (1987) noemt dit verschijnsel en stelt dat praktijkmensen nu eenmaal - door de voortdurende druk om te handelen - gewend zijn op hun routine alledaagse situaties aan te pakken, maar dat er soms een moment van 'stop-and-think' nodig is. De werkelijkheid is namelijk meestal complex, en de routinematige 'oplossing' die gedownload wordt is daarom veelal niet adequaat.

Als we wat preciezer naar het voorbeeld kijken, zien we inderdaad dat de zaak wat complexer ligt. Er is vooral een 'contactprobleem'. Leerling Johan heeft geen contact met waar leraar Peter mee bezig is. Het gevolg daarvan is dat Johan zelf contact gaat maken op een manier die goed voelt voor hem. Dit doet hij door te praten met andere leerlingen. Peter ziet dat en wil dat niet, hij wil immers dat Johan contact maakt met het onderwerp op de manier die Peter voor ogen heeft. Peter raakt geïrriteerd, corrigeert Johan, die ook geïrriteerd raakt, en na een paar interacties schikt Johan zich uiteindelijk. De vraag is echter of er nu echt contact is tussen Johan en Peter?

In dit artikel kijken we kritisch naar de 'downloading'-aanpak (die vooral op *denken* gebaseerd is) en bespreken we het belang van aandacht voor verschillende dimensies, namelijk niet alleen denken, maar ook *voelen* en *willen*. Eerst bespreken we enige inzichten over deze verschillende dimensies en het belang daarvan voor effectief handelen, leren en groei. Dat leidt ook tot een onderscheid tussen *reflectie* en *gewaarzijn*. Na het bespreken van de theorie kijken we naar de praktijk en daarbij komen we ook terug op het voorbeeld van Johan en Peter.

Relevante theorieën

Onderzoek laat zien dat mensen niet alleen vanuit hun denken functioneren, maar dat gevoelens en motivatie een belangrijke rol spelen als bronnen voor handelen en leren. We bespreken hieronder enkele relevante ontdekkingen uit de psychologie, onder-

wijskunde, neuro-fysiologie, de motivatietheorie en de organisatieleer.

Het rationele en het ervarende systeem

Epstein (1990) ontwikkelde een theorie over parallel werkende subsystemen waarmee mensen de wereld kennen en daarmee communiceren. De twee belangrijkste daarvan noemt hij het *rationele* en *ervarende systeem*. Het *rationele systeem* opereert logisch, analytisch, is langzaam en bewust. Het kent de werkelijkheid via denken en abstrahering en is grotendeels talig. Het rationele systeem is relatief traag en heeft een beperkte verwerkingscapaciteit vergeleken met het *ervarende systeem*. Dit *ervarende systeem* functioneert grotendeels via emoties en beelden. Het *ervarende systeem* is sterk gekoppeld aan fysieke responsen, automatismen en geautomatiseerde processen. Het is razendsnel, niet talig en holistisch. Met dat laatste wordt bedoeld dat de wereld in samenhangende gehelen wordt ervaren waarin cognitieve en emotionele aspecten samengaan (Lagerwerf en Korthagen, 2003 noemen die samenhangende gehelen *Gestalts*). Als plezierig ervaren gebeurtenissen leiden tot openheid, negatieve emoties leiden tot een afname van contact en compensatieprocessen. Het rationele en het *ervarende systeem* werken parallel en staan met elkaar in verband. Met andere woorden: ervaringen beïnvloeden het rationele systeem, bijvoorbeeld de gedachten en inschattingen die we hebben. Maar het rationele systeem heeft ook invloed op het *ervarende systeem* en kan dit bijsturen. Bijvoorbeeld: een als negatief gevoelde situatie zet het *ervarende systeem* aan tot acties als afstand nemen, weggaan of bijvoorbeeld niets doen en afwachten, maar het rationele systeem kan een bewuste keuze maken om desondanks door te zetten. De theorie van Epstein maakt duidelijk dat er sterke verbanden zijn tussen denken, voelen en handelen, en ook dat het *ervarende systeem* razendsnel in het hier-en-nu opereert, terwijl het rationele systeem altijd enigszins traag achter de feiten aanloopt.

Een leerproces verdiept zich als er gewaarzijn is in het hier en nu.

Onderzoek bij leraren

Als het gaat om leraren, heeft Hoekstra (2007) recentelijk het belang aangetoond van aandacht voor alledrie de dimensies van denken, voelen en willen. Zij stelt dat de meeste onderzoekers die zich richtten op theorievorming over het leren en handelen van docenten, veel te eenzijdig gericht geweest zijn op de cognitieve kant en te weinig oog hebben gehad voor de verbanden tussen cognitie, emotie en motivatie bij leraren en de invloed daarvan op hun handelen in de praktijk (vgl. Van Veen, 2003). Hoekstra beschrijft concrete voorbeelden waaruit blijkt hoezeer het professionele handelen en leren van leraren soms meer wordt bepaald door hun gevoelens en emoties dan door hun denken. Eerder werd dat al opgemerkt door bijv. Hargreaves (1998).

Het broaden-and-build model

Er zijn de laatste jaren in de psychologie interessante ontdekkingen gedaan over de verbanden tussen cognitie en emotie. Zo heeft de psychologe Fredrickson (2002) empirisch onderzoek verricht naar de invloed van emoties op denken. Zij toonde aan dat negatieve emoties een belemmerende invloed hebben op cognitieve ontwikkeling, maar dat positieve emoties onze creativiteit en ontvankelijkheid voor nieuwe inzichten vergroten.

en dat positieve emoties dus bevorderlijk zijn voor cognitieve ontwikkeling. In alledaagse taal: onder invloed van negatieve emoties komen we snel in een soort 'tunneldenken' terecht, bij positieve emoties wordt ons denken ruimer en opener. Goede leraren weten natuurlijk allang dat het zo werkt bij leerlingen, maar de psychologie heeft daar dus nu ook empirische evidentie voor gevonden.

De resultaten van Fredrickson maken duidelijk dat een focus op wat *niet* goed gaat weinig effectief is voor cognitieve ontwikkeling, omdat dit negatieve gevoelens oproept. Het is, zo stelt Fredrickson, veel effectiever om voort te bouwen op wat wel goed gaat en bewustzijn bij mensen te ontwikkelen over hun kwaliteiten en over wat van belang is voor hen, omdat dit tot positieve betekenisverleningen leidt en die roepen positieve emoties op. Ze heeft deze inzichten uitgewerkt in het zogenaamde *broaden-and-build-model* dat als devies heeft: verbreed reeds aanwezige kwaliteiten en bouw daarop voort.

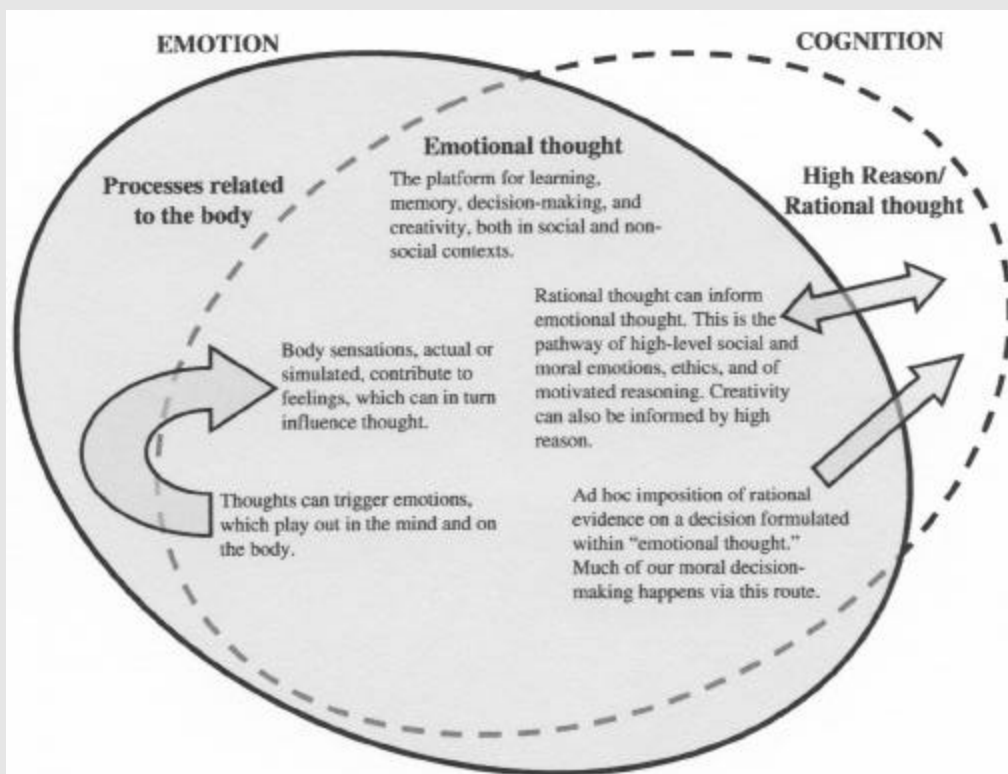
De laatste jaren zijn een aantal bijzondere experimenten gedaan die gebaseerd zijn op deze inzichten. Zo werd in een onderzoek van Cohen e.a. (2006) in het begin van een semester bij een schoolvak aan een

groep aselect gekozen leerlingen gevraagd uit een lijst met kernwaarden de voor hen belangrijkste te kiezen en in een kwartier op te schrijven waarom die waarde voor hen van belang was. Een controlegroep moest de minst belangrijke uitkiezen en beschrijven waarom andere mensen die mogelijk belangrijk zouden vinden. Aan het eind van het semester bleek er bij de eerste groep een opvallend positief effect op de rapportcijfers voor het schoolvak te zijn! Als we beseffen hoe zelden in onderzoek langetermijneffecten van een korte interventie gevonden kunnen worden, dan kan dit een spectaculair resultaat genoemd worden met grote betekenis voor het onderwijs.

Hersenonderzoek

Ook hersenonderzoek heeft de nauwe relatie aangetoond tussen cognitie en emotie. Zo stellen Immordino-Yang en Damasio (2007) dat het grootste deel van ons denken plaatsvindt middels hersenprocessen waarin denken en emotie nauw verbonden zijn, zonder dat wij ons daar altijd van bewust zijn. Zij spreken over 'emotional thought' (zie figuur 2, waarin zij emotional thought veel meer nadruk geven dan rational thought; de pijlen representeren de invloeden van de verschillende processen op elkaar).

In ons voorbeeld van Johan en Peter is bijvoorbeeld heel duidelijk hoe het denken van de leerling en het denken van de docent samenhangen met hun emoties op dat moment. Recent hersenonderzoek heeft aangetoond dat de hersenen, mede onder invloed van emoties, een grote mate van plasticiteit vertonen (Sitskoorn, 2006). Het experiment van Cohen e.a. kan dus neurofysiologisch verklaard worden: positieve



Figuur 2: De samenhang tussen denken en voelen (Immordino-Yang & Damasio, 2007).

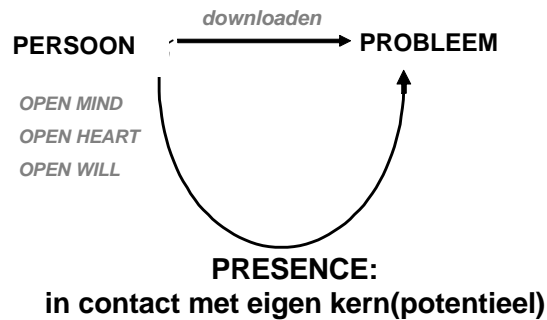
emoties kunnen tot duurzame effecten op mensen leiden, ook in cognitieve zin.

De Self-determination Theorie

Een derde relevante kennisbasis wordt gevormd door de Self-determination Theorie (SDT). Deze stelt dat bij mensen, om optimaal te functioneren, drie psychologische basisbehoeften moeten worden vervuld, namelijk de behoefte aan *competentie, verbondenheid en autonomie* (Deci & Ryan, 2002; Evelein, 2005). Kort gesteld staat de behoefte aan competentie voor de wens om succes in het handelen te ervaren. Verbondenheid is het ervaren van positieve en warme relaties met mensen. Autonomie staat voor het ervaren van ruimte voor de eigen keuzes, gedachten en ideeën. Vervulling van deze drie basisbehoeften leidt tot welbevinden, zelfvertrouwen, betere aanpassing aan de omgeving, het effectief omgaan met en functioneren in moeilijke omstandigheden ('coping') en psychologische groei (Deci & Ryan, 2002). Onderdrukking van de basisbehoeften leidt tot een gevoel van onveiligheid, minder optimaal functioneren, negatieve zelfbeelden, belemmerende of zelfs destructieve gedachten en gedragstendenzen als vechten, vluchten en bevriezen (Skinner & Edge, 2002). Door de SDT wordt een uitbreiding gegeven aan de eerder genoemde theorieën die de relatie tussen denken en voelen leggen, want de SDT laat zien dat ook het *willen* (onze behoeften en verlangens) een nauwe relatie met denken, voelen en gedrag hebben.

Presence en de U-theorie

De genoemde theorieën verklaren waarom de downloadingaanpak uit figuur 1 vaak niet zo effectief is voor het oplossen van problemen: die aanpak gaat grotendeels voorbij aan de emotionele en motivationale kant van intrapsychische en sociale processen die zich in het hier-en-nu afspelen. Senge e.a. (2004) en Scharmer (2007) hebben op basis van uitgebreide analyses van effectieve innovatieprocessen in organisaties een alternatief voor de downloadingstrategie ontwikkeld, die zij *presencing* noemen. Dit woord is een combinatie van *presence* (ook in het Nederlands vertaald als 'presence'), dat de nadruk legt op het hier-en-nu (in tegenstelling tot in ons brein opgeslagen 'inzichten', die in zekere zin altijd uit het 'verleden' komen, namelijk uit eerder opgedane ervaringen of kennis) en *sensing*, waarbij het gaat om het diepgaand en vollediger *perceptiëren* van het hier-en-nu, voorbij standaardinterpretaties van de werkelijkheid. In termen van de theorie van Epstein wordt het ervarende systeem daarbij optimaal benut. Daardoor komt de persoon meer in contact met de essentie van de situatie, maar ook met de eigen kracht en potentieel. In de zogenaamde U-theorie heeft Scharmer het proces van presencing uitgewerkt. Hij stelt dat dit vraagt om een onbevangen waarnemen van wat hier-en-nu aan de orde is, los van van oude gedachte-, gevoels- en wilspatronen. Voor dit onbevangen waarnemen zijn volgens hem een 'open mind', 'open heart' en een



Figuur 3: Het proces van presencing als tegenhanger voor downloaden (naar Senge e.a., 2004)

'open will' nodig (zie figuur 3, die de U-vorm toont). Ook in de U-theorie is er dus aandacht voor denken, voelen en willen, maar dan vooral *in het hier-en-nu*.

Bij het proces van 'presencing' raken 'binnen' (het innerlijk ervaren van ons potentieel) en 'buiten' (de waarneming van de omgeving) verbonden. Senge e.a. (2004) zien het leggen van die verbinding tussen binnen en buiten zelfs als een essentiële ontwikkelingsrichting voor de mensheid als geheel. Zij stellen dat onze eenzijdige gerichtheid op de buitenkant, die tot uitdrukking komt in steeds slimmere strategieën om onze omgeving te manipuleren - bijvoorbeeld de natuur - tot catastrofes op wereldschaal leidt. Volgens ons is deze visie ook op de microkosmos van de klas toe te passen: in het voorbeeld van Johan en Peter dreigt het in hun relatie mis te lopen, en is het essentieel dat zij (beiden!) het contact tussen 'binnen' (hun eigen ervaringswereld) en 'buiten' (de ander) herstellen. Het gaat dus bij beiden om wat wij *intern en extern contact* noemen.

Overigens begint het begrip *presence* geleidelijk een basisbegrip te worden in de westerse psychologie (zie bijv. Brown & Ryan, 2003). Dat geldt ook voor het verwante begrip *mindfulness*, dat verwijst naar het vermogen om met volledig gewaarzijn aanwezig te zijn in het hier-en-nu. Mindfulness is eigenlijk een begrip uit het boeddhisme, maar wordt tegenwoordig als aan te leren vaardigheid ingezet bij de behandeling van depressies en fobieën, en ook steeds meer in de reguliere geneeskunde, bijvoorbeeld bij de behandeling van pijnklachten (Kabat-Zinn, 1990).

Conclusies uit de theorie

Al deze theorieën overziend is vooral duidelijk dat de menselijke psyche complex en veelzijdig is, en dat denken, voelen, willen en doen nauw met elkaar samenhangen. Wat we leren uit deze theorieën is dat we om optimaal te kunnen functioneren en te groeien, of om leren en groei bij anderen te bevorderen, rekening moeten houden met 'de hele mens'. Positieve emoties zijn van belang voor cognitieve ontwikkeling en groei. Een open houding, met aandacht voor denken, voelen en willen, van jezelf als leraar en van

de leerling, is noodzakelijk om innerlijke potentieel aan te spreken en tot effectief gedrag te komen. Uiteindelijk gaat het ons erom, dat de leraar optimaal handelt in relatie tot de omgeving. Het is belangrijk dit te benadrukken, omdat wij hebben gemerkt dat oppervlakkige lezers vaak denken dat het bij de beoogde processen om een soort navelstaren door leraren gaat. Niets is minder waar: in onze visie is het juist essentieel dat leraren zich optimaal afstemmen op hun omgeving, dus ook op de leerlingen. Het paradoxale is evenwel dat een voorwaarde voor onbevangen waarnemen van de omgeving is dat je je als leraar gewaar bent van je eigen denken, voelen en willen. Anders gezegd, *intern contact* is een noodzakelijke voorwaarde voor optimaal *extern contact* (vgl. Almaas, 2008). Dit is iets dat naar onze ervaring vaak over het hoofd gezien wordt in de opleiding van leraren, met name bij bepaalde uitwerkingen van het reflectieconcept. Als bij het reflecteren door leraren het focus te eenzijdig op de omgeving komt te liggen, wordt soms onvoldoende duidelijk hoezeer de waarneming van die omgeving gekleurd wordt door eigen vooroordelen, emoties en behoeften van de leraar. Bovendien laat de U-theorie zien dat de mentale activiteit van het reflecteren (op situaties die hebben plaatsgevonden) soms wat teveel nadruk krijgt ten koste van aandacht voor het ontwikkelen van gewaarszijn en intern en extern contact in het hier-en-nu. In termen van de theorie van Epstein: we focussen soms wat eenzijdig op ons rationele systeem en benutten dan onvoldoende de rijke informatie uit ons ervarende systeem.

Positieve emoties kunnen tot duurzame effecten op mensen leiden, ook in cognitieve zin.

Opnieuw de casus

Wat zouden de inzichten die we besproken hebben, kunnen opleveren voor de situatie van Peter en Johan? Stel eens dat leraar Peter niet alleen over de inzichten beschikt die wij hierboven hebben besproken, en dat het hem ook echt lukt om vanuit een 'open mind', een 'open heart' en een 'open will' de leerling tegemoet te treden. Laten we eens van de mogelijkheid uitgaan dat hij meer belangstelling heeft voor de gevoelens en behoeften van Johan, vanuit een besef dat een wezenlijke 'oplossing' voor de situatie niet gevonden kan worden zonder contact in het hier-en-nu te maken met het denken, voelen en willen van hemzelf en van Johan. Peter is zich dan in de eerste plaats gewaar van zijn eigen gevoelens en behoeften, bijvoorbeeld zijn ontevredenheid over de leerling en zijn verlangen iets te verbeteren aan de leerresultaten, maar ook van zijn groeiende irritatie en de invloed daarvan op zijn handelen in het hier-en-nu. En hij is zich er dan mogelijk ook bewust van dat zijn gedachten over de situatie hand in hand gaan met zijn gedragsreflex en dat die gedachten en reflexen voortkomen uit oude gewoonten en een traditioneel onderwijsparadigma. Hij zal zich dan realiseren dat hij

Johan helemaal niet meer 'onbevangen' waarneemt. Laten we er eens vanuit gaan dat Peter de weg van presence volgt en dus in gesprek probeert te komen met Johan vanuit contact in het hier-en-nu met zijn eigen denken, voelen en willen, en met aandacht voor het denken, voelen en willen van Johan. Peter loopt een stukje naar Johan toe, kijkt hem rustig en glimlachend aan:

Peter: Johan, ik zie dat je het naar je zin hebt en het leuk vindt om contact met anderen te maken. Ik vind het leuk om te zien hoe vrolijk je bent. Maar ik voel ook zorg. Ik wil graag dat je je aandacht bij de stof kunt houden. Wat heb je nodig om die energie die je nu besteedt aan sociale contacten te richten op waar we mee bezig zijn in de les?

Johan: Het boeit me niet!

Peter: Hoe komt dat?

Johan: Ik vind het zo saai....

Peter realiseert zich dat Johan hem laat zien dat hij behoefte aan contact en uitdaging nodig heeft. En als die er niet in een bepaalde vorm zijn, dan zoekt Johan die op een andere manier. Deze behoefte is er waarschijnlijk bij de hele klas, maar Johan laat Peter dit nu concreet zien. De vraag is nu: hoe kan Peter nu de leerling en de klas als geheel uitdagen en het contact versterken?

Peter: Dat begrijp ik, dus je wilt het minder saai hebben?

Johan: Ja natuurlijk!

Peter: Nou vooruit, dan maken we het toch leuker!

Peter: (richt zich naar de hele klas) Ik begrijp van Johan dat de les wat saai was en dat het leuker is als we wat contact maken.....

[De klas laat instemmende reacties horen. Iedereen spitst de oren....]

Peter: Okay, jullie krijgen nu 2 minuten om in tweetallen kort en scherp aan elkaar uit te leggen wat ik net uitgelegd heb. Daarna zal ik loten welk groepje het voor ons allemaal mag samenvatten. GO!

Peter neemt als leraar een risico; immers, Johan zegt dat het hem niet boeit. Peter's gewone reflex is om er tegenin te gaan ('downloading'). Vanuit 'presence' voelt hij echter dat er energie in Johans opmerking zit en is hij bereid met een 'open mind' naar de situatie te kijken. Immers, achter het "nee" van Johan, tegen het contact dat Peter op dit moment wenst, schuilt een "ja" voor een andere vorm van contact. Dat geeft Peter meteen een positief gevoel en maakt hem ter plekke creatiever. (Fredrickson, 2002, stelt dat positieve gevoelens creativiteit stimuleren.) De kernvraag waar het op dat moment om gaat is: kan er vanuit contact met het 'ja' een opening ontstaan voor verdiept leren? Peter ziet in een 'split second' zo'n opening en kiest ervoor om interactie en uitdaging te creëren. Er ontstaat meteen meer energie in de klas (ook bij Johan), energie die zich richt op de leertaak. Merk op dat de creatieve vondst van Peter voortkomt uit de staat van presence en dat het dus in deze situatie beslist niet uitsluitend gaat om het simpelweg toepassen van een aangeleerde competentie. Aan de andere kant steunt Peter wel degelijk ook op bepaalde docentcompetenties, bijvoorbeeld op het gebied van klassenmanage-

ment. In onze visie gaat het dus om de combinatie van presence en competenties. Vanuit presence komt iemands persoonlijke en professionele kracht optimaal uit de verf en kan hij of zij ook de eigen competenties optimaal benutten. Presencing is dus iets anders dan reflectie; het is een staat van 'zijn' die gekenmerkt wordt door optimaal gewaarzijn in het hier-en-nu, waardoor adequaat intern en extern contact gemaakt kan worden.

1. Wat denk ik nu?	5. Wat denken de leerlingen nu?
2. Wat voel ik nu?	5. Wat voelen de leerlingen nu?
3. Wat wil ik nu?	5. Wat willen de leerlingen nu?
4. Wat doe ik nu?	5. Wat doen de leerlingen nu?

Figuur 4 Aandachtsgebieden bij presence (gebaseerd op Korthagen e.a., 2002)

Consequenties voor een visie op het opleiden van leraren

Wat betekent dit alles nu voor de praktijk van het opleiden van leraren? Laten we voorop stellen dat we het ontwikkelen van docentcompetenties essentieel vinden. Maar is er ook voldoende ruimte en aandacht voor het ontwikkelen van het vermogen tot presence? De realiteit van de beginnende leraar is dat deze dikwijls in een complexe situatie moet opereren. Er is vaak sprake van grote klassen, weinig ervaring, een weinig ontwikkeld gedragsrepertoire en dominante schoolculturen waarin hij of zij zich moet voegen. Dat laatste kan bewust gebeuren, maar het gebeurt ook vaak onbewust doordat de leerlingen de leraar in een bepaalde rol dwingen. De beginnende leraar staat vaak onder druk en dat geeft hem of haar weinig ruimte om stil te staan bij gevoelens of eigen behoeften en wensen. Hoezo presence?

Aan de andere kant is het ook een voordeel dat de beginnende leraar nog geen rijk repertoire aan docentgedrag heeft, zulks in tegenstelling tot de situatie van een ervaren leraar, waardoor beginners ook niet zo snel in de downloadingstrategie terecht komen. Dat kan de beginnende leraar aanzetten tot bewuste aandacht voor het eigen gedrag en tot bewuste reflectie, vanuit een 'open mind, heart en will'. Dat vereist evenwel dat de opleiding naar méér streeft dan alleen het aanleren van standaardcompetenties en dat beginnende leraren de tijd en de kans krijgen voor het proces van presencing en daarmee voor diepgaand leren in het beroep.

Praktische aanbevelingen

Hoe pakken we dat nu aan als we de geschetste visie tot leven willen brengen? We schetsen enkele mogelijkheden.

Aandacht voor acht gebieden

Een eerste voorwaarde voor presence is in het hier-en-nu intern contact maken met het eigen denken, willen en voelen en met de vraag hoe dat tot gedrag leidt. En dan is er de andere kant: de leerlingen. Dit wijst op het belang van aandacht voor de verschillende gebieden in figuur 4. Deze zijn bekend als aandachtsgebieden bij reflecteren, maar zij kunnen ook gebruikt worden voor het ontwikkelen van gewaar-

zijn in het hier-en-nu. Het - in het moment - geven van gerichte aandacht aan deze gebieden is een manier om een 'open mind, open heart en open will' (verder) te ontwikkelen.

Voor beginnende leraren is het vaak moeilijk om zich tijdens de les in te leven in de leerlingen: wat denken, voelen en willen die? Zij nemen vooral de buitenkant van de leerling waar, diens gedrag, maar zij moeten vaak nog leren om gevoel te ontwikkelen voor de bronnen van het leerlinggedrag. Het is daarom van groot belang beginnende leraren te stimuleren met leerlingen (in en na de les) te praten over wat er in hen omgaat en zo te ontdekken wat die leerlingen denken, voelen en willen. Vervolgens kan de leraar stilstaan bij de relatie tussen de rechter- en de linker-kolom van figuur 4. Daarbij helpt het om in bewust te zoeken naar fricties tussen de acht gebieden van figuur 4. Zulke fricties kunnen in één kolom zitten (je handelt als leraar bijvoorbeeld niet in overeenstemming met wat je wilt), maar vaak ook tussen de beide kolommen (de leerlingen willen niet wat de leraar wil, of voelen bij de leerstof iets totaal anders dan wat de leraar daarbij voelt).

Kernreflectie

Fricties tussen de acht gebieden uit figuur 4 wijzen op belemmeringen en wel veelal op interne belemmeringen, bijvoorbeeld belemmerende gedachten in de leraar (bijvoorbeeld "de klas is niet gemotiveerd") of belemmerende gedragspatronen (bijvoorbeeld de neiging tot 'tegedrag'). Voor het aanpakken van zulke belemmeringen gebruiken wij zelf de kernreflectiemethodiek (Korthagen & Vasalos, 2002; Korthagen & Lagerwerf, 2008). Die is erop gericht, vanuit een staat van presence, gewaarzijn te ontwikkelen over de eigen idealen, kwaliteiten als bronnen voor het overwinnen van interne belemmeringen. Dit niet alleen middels reflectie achteraf, maar ook 'in-action', dus in het hier-en-nu tijdens de les (zie voor een concrete beschrijving van zo'n proces Meijer, Korthagen & Vasalos, 2009). Wij zien kernreflectie dan ook als een belangrijke coachingsmethodiek om het vermogen tot presence bij leraren te ontwikkelen.

Voorbeelden op video

Video-opnamen van eigen lessen kunnen de beginnende leraar helpen om meer gewaarzijn te ontwikkelen over de acht gebieden, zeker als de leraar daar samen met enkele van de betrokken leerlingen naar

kijkt en er samen met hen over praat. Omdat leraren soms te weinig eigen ervaringen hebben met het verschijnsel presence en de grote kracht daarvan, kan het ook goed zijn hen opnamen te laten zien, bijvoorbeeld van goede leraren die vanuit presence contact maken met leerlingen, of gedeelten uit films als *Dead poets society* en *Etre et avoir*. Vervolgens is het natuurlijk goed om bij de bespreking van die voorbeelden ook weer aandacht te besteden aan wat deze hier-en-nu (bij het kijken) aan denken, voelen en willen oproepen en daarbij de congruentie tussen de interactie op de film en het gesprek in het hier-en-nu expliciet te maken.

Modelling

Presencing is iets dat je als opleider kunt vóórleven, door in opleidingssituaties open te zijn over je eigen gewaarzijn in het hier-en-nu op de acht gebieden uit figuur 4. Swennen, Korthagen en Lunenberg (2004) spreken bij zulk voorbeeldgedrag van opleiders over 'congruent opleiden'. Zij geven aan dat dit eigenlijk veel te weinig gebeurt in de opleiding van leraren. Wij denken dat het voor veel opleiders nog een hele stap is om presence te modelleren en ervaarbaar te maken voor leraren, in het hier-en-nu van de opleidingspraktijk. Gerichtte training kan daarbij helpen.

Didactiek

Leraren kunnen leren middels verschillende aanpakken en werkvormen meer evenwicht te brengen in de mate waarin zij het denken, voelen en willen van leerlingen aanspreken. Daardoor worden de kennis en vaardigheden die door de leerlingen geleerd worden, verdiept en verankerd. Hier valt bijvoorbeeld te denken aan:

- Werkvormen waarin ook het willen en voelen van de leerlingen aangesproken worden en waarin leerlingen over die dimensies contact maken.

Ellen van Rhijn, docente op het St. Antoniuscollege in Gouda, schrijft in een reflectie:

“Allemaal goed en wel, hoor ik nu mensen denken..., maar wat kan ik ermee in de praktijk? Hier volgen enkele voorbeelden van recente ervaringen van collega's en mij: je kunt doordringen tot een onbenaderbare leerling. Je kunt de sfeer in een klas verbeteren en daardoor het leerklimaat verbeteren. Je kunt een ongemotiveerde leerling inzicht geven in zichzelf en hierdoor zijn/haar houding in de les veranderen/verbeteren, niet alleen in je eigen les, maar ook in lessen van collega's. Je kunt die anti-klas, waar je altijd veel energie in moet stoppen opeens met andere ogen gaan bekijken, waardoor zij jou met andere ogen gaan bekijken en een meer actieve en positieve houding hebben in de les. Je gaat collega's minder als eigenwijze lui zien en meer als mensen met ieder voor zich een heel authentieke kracht en kunde. Je kunt mentorleerlingen inzicht geven in de kern van een probleem en ze hun eigen kwaliteiten leren zien en ze zelf oplossingen laten formuleren voor het werkelijke probleem.

Natuurlijk konden we veel van deze dingen vroeger ook al bereiken, maar ik heb gemerkt dat het met deze instrumenten soms net even wat sneller gaat en meer energie oplevert.”

Bron: Korthagen & Lagerwerf (2008, p. 102).

- Werkvormen die vooral het ervarende systeem aanspreken (dus gebruikmaken van beelden, fysieke ervaringen, emoties oproepende ervaringen). Daarbij kan de theorie over meervoudige intelligentie benut worden.
- Klassikale en individuele interacties waarin de leraar de leerlingen begeleidt op de drie dimensies denken, voelen en willen.

Het gaat daarbij dus in feite om de ontwikkeling van een *didactiek* waarin presence wordt gestimuleerd en concreet wordt geoperationaliseerd.

Mogelijke problemen en uitdagingen

Vanuit onze ervaringen met het werken met vele groepen opleiders en leraren op basis van de beschreven denkbeelden, weten wij dat er struikelblokken kunnen liggen rond het in de praktijk brengen van de geschetste visie. We noemen de belangrijkste.

Oprekken van de comfort zone

In de eerste plaats kan het voor professionals ongewoon en onwennig zijn om aan de slag te gaan met de ideeën uit dit artikel. Hoewel het bij dit soort zaken gaat om aspecten van onze natuurlijke staat, zijn we er door opvoeding en beroepssocialisatie vaak enigszins van vervreemd geraakt. Daardoor kan het aanvankelijk enigszins verkrampt aanvoelen om hiermee aan de slag te gaan. De ervaring leert dat dit gevoel meestal vooral in de opleider of leraar zelf zit en niet in degene die begeleid wordt. Sterker nog, die reageert meestal heel enthousiast op de verdieping van het contact en het leerproces. Het gaat dus om het bewust oprekken van onze 'comfortzone' als opleider of leraar.

Niet kunnen voelen

Een ander probleem kan zijn dat het onderscheid tussen denken en voelen voor sommigen onduidelijk is. Ook meent men soms helemaal niets te voelen (vgl. Damasio 1999, die op basis van hersenonderzoek stelt dat er niet altijd sprake is van gewaarzijn van onze gevoelens, terwijl die er wel zijn). Sommige mensen percipieren alleen bij extreme voorbeelden (verliefdheid, doodsangst, woede) hun gevoelens. De reden daarvoor is dat we vaak verleerd zijn om te voelen (kinderen hebben daar meestal nog geen probleem mee). Het helpt dan vaak om het voelen eerst te ervaren via het lichaamsbewustzijn (vgl. de linkerkant van figuur 2). Dat is eigenlijk een heel natuurlijke en directe ingang, waarlangs we kunnen ervaren of dingen voor ons okay zijn of niet.

(Foto: Rob Houwen)



van onszelf in dat werk, en daarvoor ontstaat *leren van binnenuit* (Korthagen & Lagerwerf, 2008).

Een wenkend perspectief

We hebben uiteengezet dat gewaarzijn in het hier-en-nu iets anders is dan reflectie, dat tegenwoordig gezien wordt als kernbegrip in diepgaand professioneel leren. Reflectie is iets dat je meestal vooral na afloop van een ervaring doet of eventueel vooraf, anticiperend op wat gaat komen. Die reflectie impliceert altijd een zekere afstand tot het hier-en-nu en wordt ook beperkt door het denkkader van waaruit je reflecteert en analyseert. Bij *presencing* gaat het om aanwezig zijn in het hier-en-nu, om volledig ge-

waarzijn van wat zich nu aandient, vanbinnen en vanbuiten. Het gaat dus om een behoorlijk ander perspectief op professioneel handelen dan bij het begrip reflecteren. Daarmee willen we niet zeggen dat het één belangrijker is dan het ander. De realiteit is echter dat we in onze westerse maatschappij meer gewend zijn aan conceptueel bewustzijn en aan reflecteren, en de kracht van *presence* soms onvoldoende kennen en kunnen benutten in professioneel functioneren. Onze visie is dat onderwijs waarin *presence* en de dimensies denken, voelen en willen centraal staan, recht doet aan het intrinsieke potentieel van alle betrokkenen, leraren en leerlingen. Het gaat daarbij over volledig menszijn en natuurlijke groei. Dat kan ons inziens de basis zijn voor identiteitsontwikkeling bij leerlingen (zie daarover ook Korthagen & Lagerwerf, 2008, p. 149-151). Het is daarbij ook belangrijk dat leerlingen al jong leren rekening te houden met de gevoelens en behoeften van anderen, want dat zal hen de rest van hun leven helpen in allerlei sociale situaties. Het gaat daarbij primair om het leren contact te maken met je eigenheid en de eigenheid van anderen, in dialoog en vanuit waarden als respect, waarden die je niet hanteert omdat dit 'moet', maar omdat je die als belangrijk ervaart. Wij spreken de hoop uit dat meer opleiders de uitdaging willen aangaan om een nieuwe generatie leraren vanuit de geschetste visie op te leiden.

Te therapeutisch?

Helaas zien sommige opleiders en leraren de gebieden van voelen en willen als 'te persoonlijk'. Anderen associëren deze gebieden met therapie en vinden die daarom niet zo in de professionele context thuishoren. Waarschijnlijk is dat een gevolg van de nadruk op de ratio die nogal dominant is in onze maatschappij. Om het extreem te zeggen: pas als we vastlopen in ons werk of in ons leven, gaan we bij de therapeut het evenwicht herstellen. Wij zijn ervan overtuigd dat het belangrijk is om in het onderwijs, en juist bij jonge kinderen en pubers, maar ook bij leraren, de dimensies van denken, voelen en willen evenwichtige aandacht te geven. Gelukkig wint die overtuiging in brede kring terrein. Wij zien het zelfs als een soort 'therapiepreventie'.

De poppenkast van 'plichtmatig doen wat de opleiding of school voorschrijft' verdwijnt.

Praktijkervaringen

Bij alle drie de beschreven struikelblokken ligt het probleem meer bij de begeleider dan bij degene die begeleid wordt. De praktijk leert dat als zulke struikelblokken overwonnen zijn, opleiders en leraren verbaasd zijn over de verdieping van de leerprocessen die plaatsvinden bij hun studenten of leerlingen. Zoals een opleider het zei: "Ik bereik nu veel meer als coach en met minder inspanning". De reden is dat in professionele contacten waarin *presence* centraal staat, aan de orde komt waar het voor de betrokkenen echt om gaat, wat hen werkelijk raakt en wat hen drijft. De poppenkast van 'plichtmatig doen wat de opleiding of school voorschrijft' verdwijnt. Daarvoor in de plaats komt een sfeer van authentiek contact over de essentie van het werk en

REFERENTIES

- Almaas, A.H. (2008). *The unfolding now: Realizing your true nature through the practice of presence*. Boston/London: Shambala.
- Brown, K.W., & Ryan, R.M. (2003). The benefit of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822-848.
- Cohen, G.L., Garcia, J., Apfel, N. & Master, A. (2006). Reducing the racial achievement gap: A social-psychological intervention. *Science*, 313, 1307-1310.

- Damasio, A. (1999). *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness*. London: Heinemann.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). (Eds.). *Handbook of self-determination research*. Rochester: The University of Rochester Press.
- Epstein, S. (1990). Cognitive-experiential self-theory. In L.A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality, theory and research* (pp. 165-192). New York: The Guilford Press.
- Evelein, F.G. (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.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- Hoekstra, A. (2007). *Experienced teachers' informal learning in the workplace*. Proefschrift. Utrecht: IVLOS.
- Immordino-Yang, M.H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain and Education*, 1(1), 3-10.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. New York: Delacourt.
- Korthagen, F., Koster, B., Melief, K & Tigchelaar, A. (2002). *Docenten leren reflecteren: Systematische reflectie in de opleiding en begeleiding van leraren*. Soest: Nelissen.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2002). Niveaus in reflectie: Naar maatwerk in begeleiding. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 23(1), 29-38.
- Korthagen, F. & Lagerwerf, B. (2008). *Leren van binnenuit*. Soest: Nelissen.
- Lagerwerf, B. & Korthagen, F. (2003). Gestalts: Onbewuste actiecentra van onmiddellijk leraarsgedrag. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 24(1), 14-18.
- 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 & Teacher Education*, 25, 297-308.
- Scharmer, C.O. (2007). *Theory U: Leading from the future as it emerges*. Cambridge, Mass: Society for Organizational learning.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Senge, P., Scharmer, C.O., Jaworski, J & Flowers, B.S. (2004). *Presence: Exploring profound change in people, organizations and society*. Londen: Nicolas Brealey.
- Sitskoorn, M. (2006). *Het maakbare brein*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Skinner, E., & Edge, K. (2002). Self-Determination, coping, and development. In E.L. Deci & R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 297-337). Rochester: The University of Rochester Press.
- Swennen, A., Korthagen, F. & Lunenberg M. (2004). Congruent opleiden door lerarenopleiders. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25(2), 17-27.
- Van Veen, K. (2003). *Teachers' emotions in a context of reforms*. Proefschrift. Universiteit Nijmegen.