

**Leone
de Voogd**
(redactie)

Bouwen aan breedvormend onderwijs

Inhoud

4

Voorwoord

6

Hoofdstuk 1
Inleiding

24

Hoofdstuk 2
Uitgangspunten van
breedvormend onderwijs

38

Hoofdstuk 3
Bouwen aan breedvormend
onderwijs

Bouwstenen:

50

Hoofdstuk 4
Professioneel zelfverstaan

62

Hoofdstuk 5
Wereldgerichtheid

74

Hoofdstuk 6
Intentioneel pedagogisch-
didactisch handelen

86

Hoofdstuk 7
Breedvormend curriculum
en toetsing

98

Hoofdstuk 8
Pedagogisch leiderschap

110

Hoofdstuk 9
Lerende en onderzoekende
organisatie

128

Nawoord

132

Noten

62

Wereld-
gerichtheid

74

Intentioneel
pedagogisch-
didactisch
handelen

Spiritueel

Creatief

86

Breedvormend
curriculum
& toetsing

**Verbonden
met jezelf,
de ander
en de
wereld**

50

**Professioneel
zelfverstaan**

Emotioneel

Sociaal

**Het
hele
kind**

Fysiek

Cognitief

Moreel

110

**Lerende en
onderzoekende
organisatie**

98

**Pedagogisch
leiderschap**

**Bouwstenen
voor
breedvormend
onderwijs**

Voorwoord

Het moet toch anders kunnen?

Dat dacht ik als kind, starend uit het schoolraam, de onbestemde gevoelens samengeballd tot een drukkende hoofdpijn. Ik leerde makkelijk binnen welke lijntjes ik moest kleuren, maar wilde de wereld daarbuiten begrijpen en ontdekken wat ik nog meer kon zijn dan mijn goede rapport.

Het idee dat het anders kan en de zoektocht naar beter onderwijs hebben me de rest van mijn leven niet meer losgelaten. Of misschien was het zelfs de zoektocht naar een betere wereld, die me via de politicologie, psychologie, sociologie en journalistiek weer bij het onderwijs bracht.

Ik heb ontdekt dat ik niet de enige ben. Zoveel mensen met een 'niet-pluisgevoel': er klopt iets niet.

Maar wie ben ik om iets over het onderwijs te zeggen? Ik ben geen leraar, geen schoolleider en ook al heel wat jaren geen leerling of student meer. Al blijf ik een lerend mens.

Dit boek is dan ook niet van mij. Maar ik mag 'verteller' en 'verhalen-verzamelaar' zijn, namens vele betrokkenen bij het Programma Breedvormend Onderwijs. Ik probeer woorden te geven aan een lonkend perspectief. Een perspectief dat niet makkelijker is, maar wel menselijker.

We hebben geen oplossing. We kunnen geen optimistisch perspectief schetsen en net doen alsof de realiteit niet bestaat. Een realiteit waarin scholen te maken hebben met maatschappelijke tegenstellingen, kinderen die opgroeien in armoede, personeelstekorten en de druk van externe eisen en verwachtingen. Soms overheerst de overlevingsmodus en staat ontwikkeling even stil. De onmacht was op elk moment voelbaar in ons onderzoeks- en ontwikkelproces. En tegelijk is overal ook energie, worden er steeds weer opnieuw stappen gezet en verbindingen gelegd.

Ik heb gekeken, gelezen, geluisterd, en gevoeld
Bewonder de leraar, de schoolleider, de ouder, het kind
Het prachtige ploeteren, de onmacht, de pijn
Glanzende ogen bij vallende kwartjes
Verwonderd, over de wondere wereld

Het plezier van samen iets maken
Moeilijk is leuk
Als je de kans krijgt het te blijven proberen
Om je heen kijkt en ziet dat anderen het ook niet weten
Maar met jou willen zoeken

Ik heb geworsteld met de vraag wat dit boek moest worden. We wilden geen handboek schrijven. Want we geloven niet in leraren als uitvoerders van door anderen bedachte methoden. Soms waren we misschien té huiverig om tips te geven. Er valt toch wel degelijk iets te zeggen over wat wel, niet, beter of minder goed werkt?

Hoe maak je menselijk onderwijs? Of breedvormend, zoals wij dat met elkaar invulling hebben proberen te geven. We kunnen niet zeggen: "Dit is het recept", maar wel:

"Dit is wat wij gebakken hebben."

"Dit helpt misschien om nieuwe ingrediënten te vinden voor jouw recept."

"Hier zou je ook nog iets lekkers kunnen ontdekken."

"Denk hier eens over na voordat je alles in een beslagkom gooit, of nadat je een hap genomen hebt."

Eigenlijk dat wat ik hoop dat leraren tegen hun leerlingen zeggen.

Dit boek staat vol praktijkverhalen. Ook hier weer die worsteling: wij willen en kunnen niet bepalen wat goed breedvormend onderwijs is. Dus zijn dit geen 'schoolvoorbeelden'. Het is een verzameling verhalen die laat zien hoe er gezocht en gebouwd wordt, binnen én buiten het Programma Breedvormend Onderwijs, en hoe niemand ooit klaar is. Zie ze net als de rest van dit boek als spiegel voor jouw onderwijs. Wat herken je, wat spreekt je aan, wat roept vragen bij je op? Hoe zouden jullie dat aanpakken op jullie school of opleiding?

Dit boek is niet van mij. Het is door ons allen geschreven. We hebben samen taal gemaakt, ervaringen proberen te verwoorden en bronnen verzameld. Betrokkenen van scholen en opleidingen hebben verteld of geschreven over hun eigen proces en collega's hebben geobserveerd en geïnterviewd. Je leest er verschillende stijlen, perspectieven en manieren van spreken, denken en doen in terug. Het zou immers niet kloppen om een boek over breedvormend onderwijs eenvormig te maken.

Ik heb de ingrediënten verzameld, gemengd en er een beetje van mezelf aan toegevoegd. Het is ons verhaal, maar mijn eigen normen, waarden, ervaringen en blinde vlekken hebben ongetwijfeld meegespeeld in de smaak die ik eraan gegeven heb. Spreek me daar gerust op aan.

En leef, deel en schrijf je eigen verhaal.

Leone de Voogd

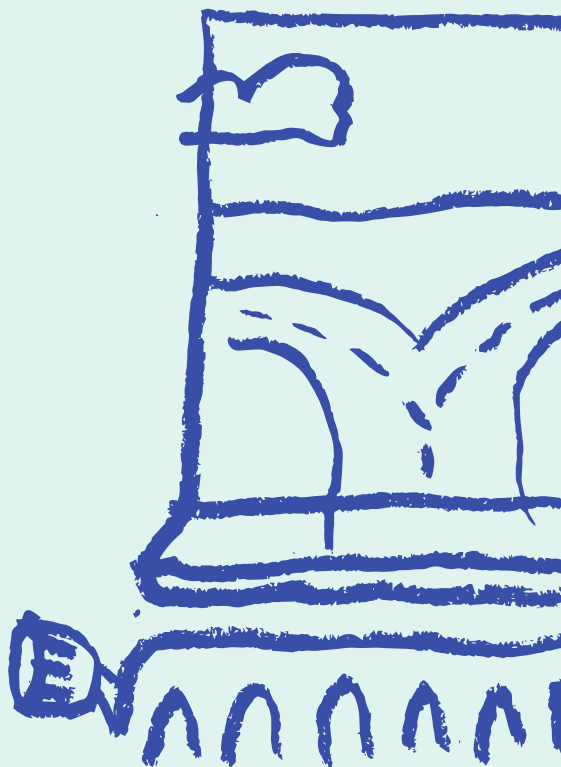
Programmaonderzoeker Breedvormend Onderwijs

Hoofdredacteur NIVOZ-platform

Mens

Hoofdstuk 1

Inleiding



Dit boek is er voor iedereen in en om het onderwijs. Voor wie iedereen een plek wil bieden, maar daar niet altijd de ruimte voor ervaart. Voor wie anders wil, maar zoekend is. Voor wie twijfelt. Voor wie het goede denkt te doen, maar zoekt naar woorden om dat uit te leggen.

Voor jou.

Hoe maak jij in het onderwijs ruimte voor wat je echt wezenlijk vindt?

Met dit boek – dat voortkomt uit het Programma Breedvormend Onderwijs, zie kader op pagina 20- willen wij een bijdrage leveren aan menswaardig onderwijs. Is er dan ook mensonwaardig onderwijs? Of zijn er mensen tegen menswaardigheid? In principe misschien niet, maar het wordt pas spannend als je het over de concrete praktijk gaat hebben en welke keuzes je daarin maakt.

Daar blijkt dat we onszelf en elkaar steeds opnieuw in herinnering moeten brengen wat wezenlijk is in het onderwijs. In de praktijk verliezen we belangrijke aspecten soms uit het oog en houden we met elkaar systemen in stand die onze menselijkheid in de weg staan. We moeten dus anders denken en praten over onderwijs en anders doen om te blijven bouwen aan een menswaardige samenleving. Bij de vraag wat een menswaardige samenleving is, baseren wij ons allereerst op de universele verklaring van de rechten van de mens: we willen recht doen aan ieder mens en ieders waardigheid.

Dat begint met oog voor ieder mens en ieder kind en wat eenieder meebrengt en meemaakt: het ‘hele kind’ of de ‘hele mens’ zien. En van daaruit risico’s durven nemen: het niet durven weten en steeds weer je blik oprekken om breed te kijken, je breed te ontwikkelen en je te verbinden met de ander. Want iedereen wil mee kunnen doen en zich deel voelen van een gemeenschap die we samen bouwen.

We kunnen verandering in gang zetten, door elkaar nieuwe verhalen te vertellen en alternatieven voor te leven. Wij willen je daarom bemoedigen om zelf het heft in handen te nemen, niet volgzaam te zijn, maar te gaan ontwerpen, te maken, te spelen, en op te staan voor menswaardig onderwijs.

Dit boek biedt daartoe inspiratie en legitimering en staat vol aanknopingspunten om het gesprek te voeren; met jezelf, je collega’s, studenten, leerlingen, ouders, en eenieder die betrokken is of misschien zou moeten zijn bij jouw onderwijs. We laten zien hoe anderen werken aan breedvormend onderwijs en daarin ook zoekend zijn. De lessen die we van elkaar kunnen leren liggen voor het oprapen. De vraag is hoe je ze opmerkt, deelt en toe gaat passen in je eigen situatie.

VOOR (WIE)
(EN
(IEDEREEN)
IS HIER
EEN (PLEK)

Wende Snijders, in het nummer 'Troostzoekers'.
Tekst: Marieke Lucas Rijneveld

Het appel van het kind of jouw verlangen

Misschien ben je lang geleden het onderwijs in gegaan, of sta je juist op het punt deze wereld te betreden. Het kan zijn dat je hier van jongs af aan van droomde, dat er een beroep op je werd gedaan of dat allerlei meer of minder bewuste overwegingen je uiteindelijk op dit pad hebben gezet. Welk verlangen, welke vraag of welke ervaren opdracht speelde daarbij een rol?

Het kan bijna niet anders of het kind speelt een hoofdrol in het antwoord dat je hierop formuleert. De zin van je werk ervaren vormt een belangrijke drijfveer voor professionals om in het onderwijs te gaan en blijven werken¹. Je wilt iets betekenen voor kinderen en zoekt misschien naar manieren om aan elk kind recht te doen? Een interessante vervolgvraag is wat dat dan eigenlijk voor jou betekent: recht doen aan ieder kind.

“Elke docent gaat volgens mij met een idealistisch beeld het onderwijs in, maar als je er eenmaal werkt, ga je ook op zoek naar je eigen vastigheid en patronen. De bedoeling van het onderwijs verdwijnt dan soms een beetje. Dan zie ik collega's een boek van kaft tot kaft doorwerken. Het meest wezenlijke is dat je door er aandacht aan te besteden steeds weer teruggaat naar de bedoeling van het onderwijs, in plaats van op die automatische piloot te gaan.”

Olga Onrust, directeur College Zuyd (destijds, red.) Amsterdam

Door filosofen, pedagogen, onderwijskundigen en de miljoenen ervaringsdeskundigen - we zijn allen leerling geweest - met andere achtergronden, is van oudsher nagedacht over het waartoe, wat en hoe van het onderwijs. Wat beogen we eigenlijk voor onze kinderen? Je antwoord op de waartoe-vraag, of de intentie die jij met jouw onderwijs hebt, noemen we ook wel je pedagogische opdracht.

In het Programma Breedvormend Onderwijs hebben wij onze intentie of pedagogische opdracht als volgt geformuleerd:

We beogen het opgroeien van kinderen die verbonden zijn met zichzelf, de ander en de wereld, en die vanuit hun eigen talenten en interesses van betekenis kunnen en willen zijn in de samenleving.

Je leest hier meer over in H2: Uitgangspunten van breedvormend onderwijs. We willen je uitnodigen om na te denken over wat jij als jouw eigen pedagogische opdracht ervaart: wat wil jij bijdragen aan de ontwikkeling van kinderen en waartoe?

Menswaardigheid onder druk

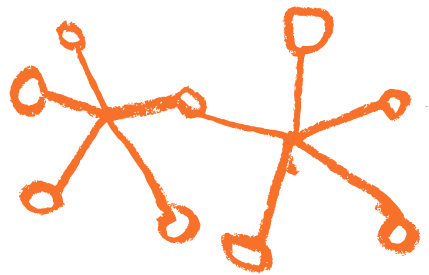
Het is nodig om onszelf steeds weer aan onze opdracht te herinneren, omdat het juist het waartoe is dat in de dagelijkse praktijk vaak uit zicht verdwijnt. Het lijkt soms geen uitgangspunt bij de keuzes die we maken in ons onderwijs, of bij dat wat we waarderen in onze monitoring en beoordeling. In ieder geval lukt het in de praktijk lang niet altijd om echt recht te doen aan ieder kind.

Er zijn te veel kinderen en jongeren wiens welbevinden onder druk staat of die uitvallen in het onderwijs². Soms letterlijk, doordat ze thuis komen te zitten, soms in de vorm van psychische klachten, demotivatatie of ondermijnend gedrag. Zij raken afgehaakt, niet alleen van de school, maar soms ook ten opzichte van de samenleving, omdat zij het vertrouwen in zichzelf, anderen en instituties verliezen. Ook volwassenen haken af of vallen uit, wat in het onderwijs mede bijdraagt aan het lerarentekort.

De kinderen die niet gezien worden, niet de kans krijgen zich ten volle te ontwikkelen, of geen ruimte ervaren om vanuit eigenheid een rol te spelen in de samenleving, lijden daar allereerst zelf onder. Daarnaast lijkt het afhaken een breder patroon in de samenleving³, waarin ook veel volwassenen niet tot hun recht komen. We zien een grote sociale ongelijkheid en politiek-maatschappelijke polarisatie. Er is sprake van een groeiende kloof tussen groepen mensen met verschillende opleidingsniveaus, waarbij niet iedereen zich voldoende gehoord en vertegenwoordigd voelt.

Dit onderstreept de urgentie van een breedvormend perspectief op onderwijs: voor goed samenleven in een onzekere toekomst zijn de vele mogelijkheden die de mens in zich draagt meer dan gewenst. We staan oog in oog met grote vraagstukken in de wereld, waarbij er behoefte is aan verbinding en betrokkenheid en aan mensen die vanuit vrijheid en verantwoordelijkheid willen bijdragen.

Onderwijs zou daartoe alle dimensies van het mens-zijn⁴ aan moeten spreken: de fysieke, sociale, emotionele, cognitieve, creatieve, morele en spirituele dimensie (zie kader op pagina 30). Niet alleen om een diversiteit aan talenten en mogelijkheden tot ontplooiing te laten komen, maar ook om ruimte te maken voor ieder mens om op eigen wijze tot zijn, haar of hun recht te komen en een eigen plek in te nemen.



Kinderen zien in de volle breedte

De cognitieve ontwikkeling neemt op veel plekken in het onderwijs een centrale plaats in. Het ontwikkelen van vaardigheden als taal en rekenen wordt vaak als ‘de basis’ bestempeld. Deze vaardigheden worden ook het meest gemeten en als uitgangspunt voor selectie en kwaliteitscontrole gebruikt. Dit soort cognitieve vaardigheden zijn van groot belang om de wereld te begrijpen en er je plek in te vinden. Zij zijn daarbij echter een middel en geen doel op zich. Een (te) eenzijdige focus op de cognitieve dimensie doet geen recht aan de hele mens en leidt tot onderwaardering en verwaarlozing van andere talenten. Doordat slechts een beperkt aspect van ontwikkeling wordt gemeten en aan de meting hiervan een groot gewicht wordt gehangen, dreigen kinderen én onderwijsprofessionals hierop afgerekend te worden en versmalt hun focus⁵.

Kinderen en jongeren willen meedoen en van betekenis zijn voor anderen⁶, maar wordt in ons huidige onderwijssysteem impliciet geleerd dat zij in competitie staan met anderen⁷. Zij ervaren een sterke druk om te presteren, om de beste plekken te bemachtigen op scholen en op de arbeidsmarkt (en op alle andere ‘markten’ waar opleidingsniveau van grote invloed is⁸). Bovendien zien ze dat daarbij slechts enkele aspecten van hun ontwikkeling echt tellen.

Niet alleen verschillende dimensies van het mens-zijn worden verschillend gewaardeerd, ook dominante culturele normen bepalen wat wel en niet telt. Kennis, ervaringen, bronnen en gebruiken uit andere (sub)culturen worden lang niet altijd gezien, erkend en gewaardeerd en regelmatig wordt gesproken van ‘achterstanden’ waar enkel sprake is van afwijking van de dominante norm. Dit zet kinderen op achterstand en ontmoedigt.

Kinderen raken ontmoedigd wanneer zij zich niet gezien voelen, of het gevoel hebben dat zij nooit kunnen voldoen of mee mogen doen. Ontmoediging in interactie met volwassenen kan ontstaan door een overmaat aan negatieve interacties, maar ook door hen goedbedoeld te veel uit handen te nemen, waarbij kinderen niet de kans krijgen succeservaringen op te doen of hun eigen oordeelsvermogen te ontwikkelen⁹. Wat kinderen nodig hebben, is dus juist bemoediging, zeker wanneer zij al zoveel teleurstelling te verwerken hebben gehad dat ze moeilijk hulp vragen of aanvaarden. Breedvormend onderwijs kan kinderen kansen bieden om andere kanten en mogelijkheden van zichzelf te ontdekken en zo het beeld dat zijzelf en anderen van hen hebben bij te stellen en op te rekken.

Luister hier het hele gesprek met Mohamed, in de podcastreeks 'Kinderen van Rotterdam'.



“Ik vind het belangrijk om kinderen te behandelen als kinderen; in het bijzonder op een school in een kwetsbare wijk. Kinderen zijn jong en daarom maken ze soms fouten, dat is normaal. Als docent is het je taak om hen eraan te herinneren dat ze geen probleemkind zijn. Het probleem zit niet aan hen vast.”

Mohamed, derde jaar lerarenopleiding biologie, Hogeschool Rotterdam

Zoeken naar professionele ruimte

Wat maakt nu dat we het hele kind en dat wat we wezenlijk vinden in het onderwijs uit het oog verliezen? Veel onderwijsprofessionals proberen wel degelijk recht te doen aan de diversiteit en eigenheid van kinderen, maar voelen dat dit wringt met systeemeisen. Zij ervaren een inperking van hun professionele ruimte, bijvoorbeeld door verplichte toetsen, een focus op meetbaarheid en complexe regelgeving. De externe eisen die aan leerlingen en scholen gesteld worden, hebben vaak directe consequenties, zoals een schooladvies, slagen of zakken van leerlingen of een oordeel over de kwaliteit van de school op basis van dit soort cijfers. De druk die dit met zich meebrengt, draagt het risico in zich dat efficiënt punten behalen de bovenaan gaat voeren en dat dat wat het makkelijkst te meten is steeds belangrijker wordt. Die gerichtheid op scores en externe eisen staat het ontdekken van eigen mogelijkheden en het ontwikkelen van eigen oordeelsvermogen in de weg – zowel van kinderen als onderwijsprofessionals.

Anouk Saleming zegt dit in een film waarin onderwijsprofessionals en kunstenaars experimenteel onderzoeken hoe we wat we willen, denken en doen in het onderwijs met elkaar in overeenstemming kunnen brengen. Kijk hier de hele film:



“Onderwijs dat we niet kunnen meten, kunnen we toch wel geven?”

Anouk Saleming

We hebben het gevoel dat het systeem of de samenleving iets van ons wil, waarbij we lang niet altijd weten of dat wel is wat de ander daadwerkelijk van ons vraagt. Toch zijn we geneigd vanuit die ervaren verwachtingen ook eisen te stellen aan onze kinderen en hen tot activiteiten te dwingen of hun eigen initiatieven te verbieden. Zo zijn we ongewild een voorbeeld in het loslaten van eigen oordeelsvermogen. We nemen zelf niet meer de verantwoordelijkheid binnen het systeem.

Deze inleiding schetst misschien een wat somber beeld van het onderwijs. Gelukkig overheerst dat niet overal, maar veel mensen ervaren wel een ongemak. Waarom lukt het niet het anders te doen? Natuurlijk spelen de schaarste aan tijd en personeel een rol. Onderwijsprofessionals voelen zich soms ook weinig gesteund of eenzaam in hun vak. Onder stress is het moeilijk om voorbij kortetermijnoplossingen te denken en te exploreren en ontwikkelen. Zo ontstaat al snel een vicieuze cirkel. Wanneer je samen de moed vindt om hier uit te stappen, blijkt er vaak wel degelijk ruimte te zijn of krijg je zicht op de plekken waar ruimte gemaakt kan worden. Wij willen je daarbij bemoedigen.

Het Programma Breedvormend Onderwijs (en ook dit boek) is er niet op gericht te zeggen hoe het wel moet: dan is er een nieuw systeem. Wat we vooral kunnen en willen doen is zorgen dat systemen minder dwingend zijn en dat mensen de ruimte ervaren en benutten om zich daarbinnen en daaromheen te bewegen. Dat vraagt om een stevige pedagogische oriëntatie en grondhouding, waar je steeds weer op terug kunt en durft te vallen, en waarin je elkaar nodig hebt om hieraan vast te

houden. Zodat je individueel en collectief kunt blijven zoeken naar en vormgeven aan menswaardig onderwijs.

Vragen voor dialoog en reflectie

Wat karakteriseerde jouw schooltijd?

**Wat heb je expliciet en impliciet geleerd?
Op school of juist daarbuiten?**

Wat heb jij gemist in je eigen schooltijd?



Ze willen weten

voor mij, als leerling op de havo, voelde Nederlands als bikkelen
't is geen docent gelukt te zien dat ik me zou ontwikkelen
tot rapper, schrijver, interviewer – vreter van verhalen
't is schandalig dat er géén me in die jaren wist te prikkelen

toch neem ik ze niks kwalijk, toch ben ik niet ontdaan
ik had uit liefde voor de taal niet in hun schoenen willen staan
want ik vermoed dat ook zij liever hun verhaal hadden gedaan
dan ons steeds weer te bewegen om ons boek open te slaan

er is niet één herinnering in mijn geheugen gegrift
ik associeer het vak niet met een docent met geestdrift
ik weet niks, behalve dan dat ik tot lezen werd verplicht
die saaie teksten in het boek en rode strepen in mijn schrift

ik wenste een docent die ons had kunnen motiveren
begeesting, het spreken; waar dyslecten excelleren
soms is hulp de ruimte geven intrinsiek iets te presteren
en dat red je niet met tot vervelens toe examineren

want:
ze willen weten, ze willen weten, ze willen weten; maar wij?
we moeten meten, we moeten meten, we moeten meten

voor studenten én docenten zijn de huidige criteria benauwend
het systeem erkent haar fouten maar beweegt nog niet zo gauw
laat een methode de houvast zijn, geen ode aan het meten
want de beste lessen worden uit betekenis gebrouwen

dus laat ons zien en gezien worden, voor wie we zijn
als mensen met interesses en talenten
met een lijf, wij zijn docenten
vaak top down gestuurd, maar onder wijs
omdat we meer dan FTE'tjes in een inzetplanning zijn

ik zag ministers pleiten voor de basisvaardigheden
 maar het ware leven integreert cultuur in taal en rekenen
 liever vurige betogen met taaltechnische gebreken
 dan bestuurders die op 3F-niveau niet tot de verbeelding spreken

ik zie hoe resultaten zegevieren, directeuren trots op de lat
 maar is het hardste resultaat niet het tekort voor de klas?

ze willen weten, ze willen weten, ze willen weten; maar wij?
 we moeten meten, we moeten meten, we moeten meten

dus: haal het neer, dat bastion met steile trappen
 zie ons weer, laat ons creëren
 en de ruimte om te spelen restaureren
 laat ons breken om te bouwen
 de controleposten eerst
 en geef vertrouwen,
 want dat is wat docenten motiveert

laat de hoepels achterwege
 laat de ophaalbruggen neer
 laat ze dromen, laat ze ruiken
 laat ze proeven van de sfeer

laat ons koken met het hart, niet enkel pannen op het vuur
 geef de een indien gewenst crème fraîche, de ander puur
 gun ze toetjes als ze willen, pluk de druiven niet te zuur
 geen student vraagt tijdens een ontdekkingstocht hoe lang het
 duurt

bereid recepten van je ouders
 maak gerechten die jij kent
 en voor als jij er niet meer bent:
 verleid ze tot experiment

en: laat een taal geen vak zijn dat binnen muren bestaat
 en weet dat interactie ook iets van de burens vraagt
 [...] en trouwens: wanneer is het feestje geslaagd?
 als er netjes is gegeten,
 of juist als het naar meer heeft gesmaakt?

ze willen weten, ze willen weten, ze willen weten

dus laat ze smullen van die letters
 breng de spijzen, breng de wijn
 start niet bij de etiquette,
 toon dit prachtige domein

de beste leermomenten liggen soms buiten de lijn
 omdat rendement in leren start bij ruimte om te zijn

Marco Martens,
 redacteur Stichting NIVOZ,
 schrijver en performer

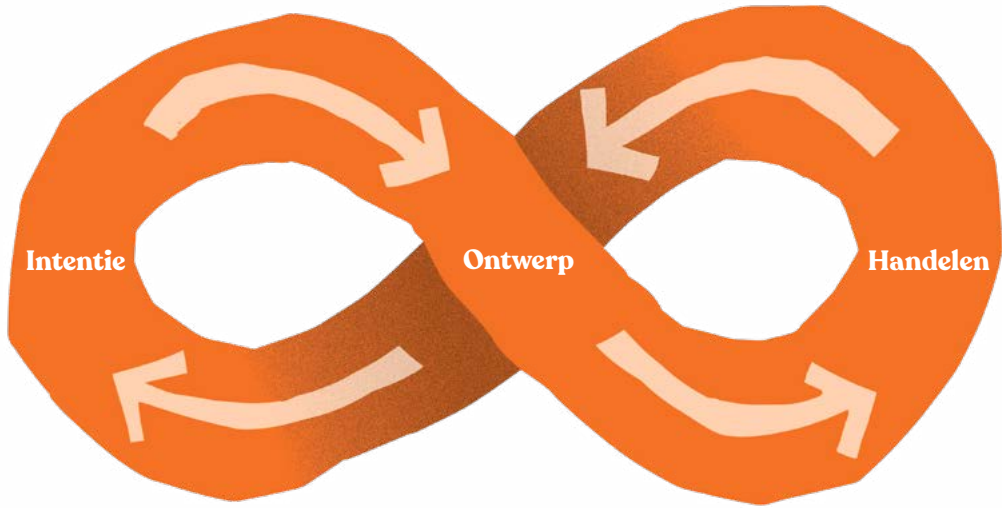
Bouwstenen voor breedvormend onderwijs – leeswijzer

Met dit boek willen we je helpen reflecteren en bouwen, en je bemoedigen om je professionele ruimte in te vullen en op te rekken. In het Programma Breedvormend Onderwijs (zie pagina 20) hebben we samen ruimte gecreëerd om te werken aan breedvormend onderwijs dat recht doet aan ieder kind. De inzichten uit het programma hebben we onder andere verwerkt in zes bouwstenen voor breedvormend onderwijs, die centraal staan in dit boek (zie model op pagina 2): Professioneel zelfverstaan (H4), Wereldgerichtheid (H5), Intentioneel pedagogisch-didactisch handelen (H6), Breedvormend curriculum en toetsing (H7), Pedagogisch leiderschap (H8), en Lerende en onderzoekende organisatie (H9). Als je aan de slag gaat of al bent, naar welke onderdelen van je onderwijs kun je dan kijken? Zie het als een bril waardoor je zelf je onderwijs kunt evalueren of als elementen om ontwikkelingen mee in gang te zetten of richting te geven.

Dat kan op de laag van de school, met oog voor de leerling, de leerkracht, de schoolleider en de schoolorganisatie, maar ook op de laag van de opleiding, met oog voor de student, de opleider en de opleidingsorganisatie. De bouwstenen bieden geen kant-en-klare methoden voor breedvormend onderwijs, maar bestaan uit bronnen, inspiratie, taal en vragen die mogelijk helpen om breed te denken, kijken, handelen, ervaren en voelen. Rechtdoen aan de hele mens en dus ook het hele kind vraagt ook een werkwijze die de verschillende dimensies van het mens-zijn meeneemt.

Wie direct eens wil grasduinen in de bouwstenen en benieuwd is welke blik op het eigen onderwijs dit geeft, kan doorbladeren naar H4 voor de eerste bouwsteen: Professioneel zelfverstaan. Maar, onderwijs vertrekt wat ons betreft altijd vanuit een visie en een pedagogische intentie die verbonden is aan die visie. Hoe je uiteindelijk je onderwijs vormgeeft en hoe je handelt in de praktijk en in de ontmoeting met anderen, is idealiter in lijn met die pedagogische intentie: we noemen dat congruentie. In ons programma en ook in dit boek neemt daarom de lemniscaat¹⁰ een belangrijke plaats in: deze visualiseert hoe je intentie, ontwerp en handelen steeds met elkaar kunt verbinden en helpt te reflecteren op de mate van overeenstemming.

Je mensbeeld en opvattingen over onderwijs doen er dus toe voor hoe jij in de praktijk je onderwijs vormgeeft. En hoewel de



bouwstenen niet voorschrijvend zijn in het hoe, komen ze wel voort uit een bepaalde visie op mens, wereld en onderwijs. Een belangrijke basis vormt de manier waarop we kijken naar kinderen: vanuit hun mogelijkheden, met alles wat ze meebrengen, waarbij we nooit uitgaan van tekortkomingen.

In het volgende hoofdstuk - H2: Uitgangspunten van breedvormend onderwijs - lees je meer over onze uitgangspunten van breedvormend onderwijs en het onderliggende mensbeeld en nodigen we je uit na te denken over jouw eigen uitgangspunten en hoe deze zich hiertoe verhouden. Dit biedt een stevigere basis om met de bouwstenen aan de slag te gaan. Hoe kunnen ze helpen vorm te geven aan dat wat jij beoogt? En welke kleuring geef je ze dan?

In H3 - Bouwen aan breedvormend onderwijs - lees je hoe de bouwstenen tot stand gekomen zijn, hoe ze zich tot elkaar verhouden en hoe je ermee aan de slag kunt gaan. Ook vertellen we hier iets meer over de wijze waarop we in het Programma Breedvormend Onderwijs hebben gewerkt aan onderwijsonderzoek en -ontwikkeling. Dit inzicht in het proces biedt mogelijk inspiratie en aanknopingspunten om een eigen proces in te richten. Als we één ding geleerd hebben, is het hoe belangrijk het is om steeds weer tijd en ruimte te maken voor deze ontwikkeling en om de continuïteit ervan te bewaken, én hoe groot die uitdaging is in de weerbarstige praktijk van het onderwijs. Een

gemeenschap waarin je elkaar daarin kunt bemoedigen en scherphouden is van grote waarde gebleken.

In de zes hoofdstukken over de bouwstenen werken we uit hoe intenties en uitgangspunten van breedvormend onderwijs zichtbaar kunnen worden in verschillende domeinen van het onderwijs en welke processen bij kunnen dragen aan het vormgeven daarvan. Je leest hier zowel een theoretische inleiding als verhalen van scholen en opleidingen die illustreren hoe hier in de praktijk aan gewerkt wordt. Veel verhalen komen van partners uit het programma, maar je komt ook andere scholen en onderwijsprofessionals tegen. Breedvormend onderwijs is immers op allerlei plaatsen zichtbaar, in ontwikkeling of voelbaar als verlangen. Je zult soms misschien ook denken ‘Hé, hoort dat niet bij een andere bouwsteen?’ of even moeten zoeken hoe je de betreffende bouwsteen er precies in terugziet. Dat is niet gek, omdat de bouwstenen allemaal met elkaar verbonden zijn en ook op veel verschillende manieren zichtbaar kunnen worden. Soms lees je voorbeelden waar we tevreden over zijn, soms lees je juist de doodlopende paden die bewandeld zijn, of de worstelingen waar we nog niet uit zijn. We hopen dat de verhalen uitnodigen om zelf de zoektocht aan te gaan en helpen bij het maken of vermijden van bepaalde keuzes. De werkvormen (ontwikkeld door partners in het programma of geleend van of geïnspireerd door anderen) en

vragen voor dialoog en reflectie die je in het hele boek terugvindt, kunnen tot slot een handvat bieden bij jouw eigen en jullie gezamenlijke visie- en praktijkontwikkeling.

Vragen voor dialoog en reflectie

Voor wie is het onderwijs er volgens jou?

Moet het onderwijs een bijdrage leveren aan de samenleving?

Is onderwijs gericht op de toekomst van het kind, of het hier en nu?

Wat wil jij dat een kind ervaart tijdens de schooltijd?

Wat ervaar je als jouw eigen opdracht in het onderwijs?

Werkvorm: leve de jubilaris!

Stel jezelf de volgende situatie voor:

Een feestelijke ruimte met veel slingers, ballonnen, vrolijke muziek en drinken en eten in overvloed. Je kijkt rond en ziet oud-collega's en oud-leerlingen geamuseerd met elkaar in gesprek.

Al deze mensen zijn speciaal voor jou gekomen; het is jouw jubileum! Dan wordt de muziek uitgezet, wordt het langzaam stil en word je door diverse oud-leerlingen en oud-collega's toegesproken.

Wat zou je graag willen dat je oud-leerlingen (en oud-collega's) over je zouden zeggen? Waarom? Verwacht je ook dat ze al deze dingen over je gaan zeggen? Waarom (niet)?

Bedenk vervolgens wat dit voor jou betekent en vraag jezelf eens af of hoe je nu handelt ook dit verhaal zal opleveren. Moet je wellicht dingen toch anders aan gaan pakken? Moet je je koers bijstellen om ervoor te zorgen dat die oud-leerlingen (en oud-collega's) gaan vertellen wat je hoopt dat ze gaan vertellen?

Programma Breedvormend Onderwijs

Wat vraagt het van leraren, scholen en het opleiden van leraren om breedvormend onderwijs te verzorgen voor álle kinderen, vanuit een pedagogische oriëntatie?

Met deze vraag is in 2020 een programma gestart waarin onderzoek en ontwikkeling hand in hand gingen. Onderzoek werd steeds ingezet om bij te dragen aan de verbetering van praktijken in scholen en opleidingen. We werkten in divers samengestelde leergemeenschappen: van schoolleiders onderling, van onderzoekers en docenten van de vier opleidingen en van vertegenwoordigers van de specifieke opleidingen met daaraan gekoppelde scholen (schoolleiders en leraren). In H3 lees je meer over ons onderzoeks- en ontwikkelproces en de achtergronden van de bouwstenen die hieruit voortgekomen zijn.

Hieronder een korte kennismaking met de partners in het programma:

Onderzoek en programmamanagement:

Stichting NIVOZ, Rotterdam

Kenniscentrum Professionaliseren door Onderwijs-pedagogisch Praktijkonderzoek (KC POP), Hogeschool Leiden

Vanuit beide organisaties werkten we met onderzoekers aan overkoepelende onderzoeksvragen en probeerden we als 'critical friends' en 'fellow seekers' bij te dragen aan de onderzoeks- en ontwikkelingsprocessen van de opleidingen en scholen en het emancipatieproces van onderwijsprofessionals. Wij faciliteerden de verschillende leergemeenschappen en droegen bij aan het onderling en breder delen van bronnen, ervaringen en inzichten.

In dit proces hebben we ervaren dat we ook zelf steeds heen en weer moesten bewegen tussen intenties, vormgeving en praktijk (aan de hand van de lemniscaat, zie pagina 48). Ook ervaaarden we hoe binnen het team van programmaonderzoekers ieders individuele expertise, perspectief, werkwijze en biografie bijdroegen aan het gezamenlijke resultaat en hoe ieders (pedagogische) opdracht zo steeds helderder werd.

Opleidingen

Driestar hogeschool (pabo), Gouda

We zijn ingestapt in het Programma Breedvormend Onderwijs omdat we op zoek waren naar hoe we ons accent op persoonsvorming en onze internationaliseringsroutes konden verbinden in een brede, goed geïntegreerde aanpak voor (wereld)burgerschap. De brede vorming die we in het programma tegenkwamen, bood een spiegel. Via actieonderzoek lukte het die brede vorming te verbinden met ons beroepsprofiel voor de christelijke leraar en de manier waarop we met onze studenten werken aan hun vormingsproces, onder meer door doelbewust buiten de eigen comfort-zone te treden.

Dat gebeurt inmiddels zowel in vormingsopdrachten als in het werkplekleren, een burgerschapsstage en onze internationaliseringsroutes. Studenten zijn positief over deze benadering. We hebben ontdekt dat brede vorming start bij de basis: de pedagogische relatie centraal stellen, met aandacht voor het hele kind en de hele leraar, ook al in de lerarenopleiding.

Hogeschool van Amsterdam, Lerarenopleiding Pedagogiek

We hadden de ambitie om een nieuwe opleidingsroute te ontwikkelen voor leraren met een sterker pedagogisch profiel die konden bijdragen aan innovaties in het (vernieuwend) voortgezet onderwijs en mbo. Aanhaken bij het Programma Breedvormend Onderwijs paste daar heel goed bij. Studenten kunnen nu een double degree kwalificatie halen als leraar pedagogiek en leraar in een tweedegraads schoolvak. De kern van onze nieuwe aanpak is een sterk pedagogisch

perspectief waarin het kind en zijn/haar omgeving vertrekpunt is voor het vormgeven van onderwijs.

Centrale vraag was hoe we de uitgangspunten van breedvormend onderwijs in alle elementen van de opleiding op een consistente wijze terug kunnen laten komen. Het Programma Breedvormend Onderwijs heeft ons veel taal gegeven om met elkaar in gesprek te gaan bij het ontwikkelen van het opleidingsprogramma. De lemniscaat bleek daarbij een belangrijk handvat om elkaar te scherpen en voortdurend de verbinding te kunnen leggen tussen visie, intenties, ontwerp en praktijk.

Hogeschool Leiden, Leraar Basisonderwijs Spring deeltijd

We startten met Spring in 2020, tegelijk met het Programma Breedvormend Onderwijs. De bedoeling van het programma sloot aan bij de opzet van deze nieuwe lerarenopleiding. De gezamenlijke zoektocht liep parallel aan de ontwikkeling van Spring, met vragen als: Wat is breedvormend onderwijs en hoe en waar werken wij daaraan, voor toekomstige leraren en daarmee voor toekomstige leerlingen? Hoe krijgen veranderprocessen in het onderwijs vorm?

Het proces waarin we samen tot de bouwstenen voor breedvormend onderwijs zijn gekomen, heeft voor verdieping gezorgd bij Spring. Daarbij is voor ons steeds duidelijker geworden dat het werken aan breedvormend onderwijs een doorlopend proces is, waarin ruimte maken voor een congruente en holistische manier van werken, onderzoeken en ontwikkelen essentieel is. De bouwstenen krijgen ook steeds meer een plaats in de bredere faculteit.

Windesheim (pabo), Zwolle

Onze deelname was de eerste jaren verbonden aan Teachers' College, een innovatieve stroming binnen de pabo. We vroegen daar veel van studenten op het gebied van (leidinggeven aan) onderwijsinnovatie en merkten dat daarbij meer aandacht nodig was voor hun eigen welzijn en persoonlijk leiderschap. Een breedvormende benadering is daarin waardevol omdat het mensen helpt zichzelf en de wereld echt te begrijpen en bijdraagt aan persoonlijke groei.

Later is de focus komen te liggen op het integreren van elementen van deze opleidingsrichting en van breedvormend onderwijs in de gehele pabo. Centraal staat het opleiden van studenten tot 'change agents', gericht op duurzame (onderwijs)ontwikkeling. We willen dat studenten en leerlingen de beste versie van zichzelf kunnen worden en dat leraren hun onderwijs blijven ontwikkelen en daarin zichzelf en hun onderwijs borgen. Het serieus nemen en respecteren van de stem van leerlingen en studenten is daarbij essentieel.

Scholen

College Zuyd, vmbo, Amsterdam

Op onze school in de Pijp begeleiden wij leerlingen met veel verschillende achtergronden en culturen bij het vinden van hun plek in de maatschappij. Uitgangspunt hierbij is dat we het hele kind zien en naast de cognitieve ontwikkeling ook aandacht besteden aan de sociaal-emotionele, morele en creatieve ontwikkeling van onze leerlingen en aan hun mentale en fysieke gezondheid. Om goed aan te sluiten bij de leerlingen, hebben we veel vormen van leerlingbegeleiding.

We wilden het breedvormende onderwijs graag nog sterker neerzetten in de school. We bieden activiteiten als kunst, muziek, sport en drama aan en werken aan persoonsvormend onderwijs door middel van een doorlopende SKILLS lijn - over het leven leren leven, het ontwikkelen van vertrouwen in eigen kunnen en samenleven. Ook proberen we samenwerking en dialoog te bevorderen tussen onze leerlingen en onze medewerkers met hun diverse achtergronden en expertises.

Expeditie 0-18, 10-14 onderwijs, po, vo en vrijeschoolonderwijs, Zwolle.

Expeditie 0-18 is een plek waar kinderen vanaf hun eerste levensjaar tot en met hun achttiende worden begeleid in hun persoonlijke ontwikkeling. We streven een brede ontwikkeling van het kind na en bieden daarvoor verschillende onderwijsroutes aan. Het uitgangspunt is het creëren van een leerroute die past bij het kind en zijn of haar behoeften. Dit vraagt om een curriculum dat niet alleen voldoet aan de gestelde leerdoelen, maar ook ruimte biedt voor de

ontwikkeling van het gehele kind. Daarom is persoonsvorming een essentieel onderdeel van het curriculum.

Om de leeropbrengsten van leerlingen én het leren van docenten te versterken, is agency van leerlingen essentieel. Binnen de expeditie waren al onderdelen gebaseerd op student voice, maar inmiddels worden alle nieuwe projecten gevormd met actieve betrokkenheid en feedback van leerlingen. De uitdaging ligt in het verder versterken en verankeren van student agency binnen de visie én het curriculum van de expeditie.

OBS De Globe, basisschool in Amsterdam-Osdorp

Als school(leiding) waren we zoekende naar een werkwijze die tegemoet zou komen aan de behoefte om aandacht te besteden aan de volle breedte van onderwijs en ontwikkeling. Versmalling van onderwijs ligt op de loer, misschien nog wel meer als je te maken hebt met veel leerlingen die de Nederlandse taal (nog) niet of nauwelijks beheersen. Tegelijkertijd zou onderwijs recht moeten doen aan de kracht en potentie van deze groep leerlingen.

We hebben veel inzichten opgedaan over een breed en kennisrijk thematisch aanbod voor alle kinderen, intensief en gelijkwaardig samenwerken met ouders en opvoeders en continu lerend en onderzoekend zijn als organisatie. De uitdaging zit vaak niet in het verkrijgen van je inzichten, maar vooral het borgen ervan. Een stevige pedagogische en onderwijskundige aanpak waar kinderen zichzelf, anderen en de wereld steeds beter begrijpen vraagt om continue aandacht. Hoe houden we dit scherp op de werkagenda van school en laten we ons niet afleiden?

Spring High, po en vo in Amsterdam

Op onze school zijn kinderen vanaf 4 jaar welkom en kunnen zij blijven tot zij hun mavo, havo of vwo diploma hebben gehaald. Wij ervaren een grote maatschappelijke opdracht om onze kinderen te leren zichzelf te zijn, in hun kunnen te geloven en in de samenleving te zijn. We proberen hen instrumenten en vertrouwen te geven om zelf sturing te kunnen geven aan hun leven op basis van voor hen belangrijke waarden.

Vanuit die visie ontwerpen en ontwikkelen we onderwijs dat recht doet aan de brede vorming van de leerling, waarbij we rekening houden met waar de leerling vandaan komt en naartoe wil. In het Programma Breedvormend Onderwijs zochten we een verankering in een breder kader, om ons team houvast te bieden in het werken en blijven ontwikkelen vanuit onze pedagogische visie. Een belangrijk vraagstuk ligt op het gebied van verantwoording: hoe maken we de brede ontwikkeling zichtbaar voor leerlingen, het team, de ouders en de inspectie?

Hoofdstuk 2

Uitgangspunten van breedvormend onderwijs



Inleiding

Bij het werken aan breedvormend onderwijs vertrekken we vanuit onze intentie of pedagogische opdracht: wat beogen we voor kinderen? Als we spreken van de ‘pedagogische opdracht’, hebben we het over de bedoeling of het waartoe van onderwijs. Waar wil je vanuit jouw rol in het onderwijs aan bijdragen?

Binnen het Programma Breedvormend Onderwijs hebben we onze opdracht als volgt geformuleerd:

Met breedvormend onderwijs beogen we het opgroeien van kinderen die verbonden zijn met zichzelf, de ander en de wereld, en vanuit hun eigen talenten en interesses van betekenis kunnen en willen zijn in de samenleving.

Daartoe is het van belang dat kinderen zich in de volle breedte kunnen ontwikkelen, waarbij alle dimensies van hun mens-zijn (fysiek, sociaal, emotioneel, cognitief, creatief, spiritueel en moreel, zie kader op pagina 30) gezien, gewaardeerd en gestimuleerd worden.

Als we dan kijken naar de rol van het onderwijs in dit ‘waartoe’, gaat het niet alleen om het ontdekken van wie je bent en wilt zijn in relatie tot de wereld (subjectificatie), maar ook om een oriëntatie op hoe de wereld in elkaar zit en hoe we met elkaar omgaan (socialisatie) en het verwerven van kennis, vaardigheden en inzichten om toegerust te zijn voor deze wereld (kwalificatie). Deze domeinen, zoals geformuleerd door onderwijsfilosoof Gert Biesta¹¹, staan niet los van elkaar, maar dragen juist in hun samenhang bij aan ontwikkeling.

We denken dat het werken aan deze pedagogische opdracht niet alleen bijdraagt aan het floreren van kinderen, maar ook van de samenleving. We streven naar een menswaardige, inclusieve, democratische en duurzame samenleving en zien daarin ook een rol weggelegd voor het onderwijs. Maar waar baseren we deze brede opdracht aan het onderwijs eigenlijk op en waarom vinden we dit zo belangrijk?

Wat je als pedagogische opdracht ervaart, hangt onherroepelijk samen met je mens- en wereldbeeld: hoe zie en ervaar je de wereld en hoe kijk je naar de mens en het kind in het bijzonder? Wat vanuit jouw mens- en wereldbeeld logisch lijkt, blijkt een ander soms heel anders te zien. Om met elkaar het gesprek te voeren over het waartoe van onderwijs, is het belangrijk om



ook de onderliggende aannames te bevragen. In dit hoofdstuk schetsen we ons perspectief, dat ten grondslag ligt aan ons denken over en werken aan breedvormend onderwijs.

We hebben gemerkt dat ons pedagogisch perspectief op onderwijs niet vanzelfsprekend, dominant of bewust aanwezig is in het gesprek over onderwijs en opvoeding. Soms heeft dit te maken met andere mens- en wereldbeelden, soms ook met een gebrek aan bewustzijn van het eigen wereldbeeld en wat dit zou kunnen of moeten betekenen voor het helpen ontwikkelen van kinderen. Het bevorderen van het gesprek hierover vraagt soms ook om een andere taal waarmee we over onderwijs praten. De verhalen die we elkaar vertellen over onze praktijk brengen daarin namelijk ook iets teweeg¹². Met onze taal verlenen we gezamenlijk betekenis aan de wereld en juist die betekenisverlening vormt ook weer de basis voor verdere ontwikkeling.

We hebben in het Programma Breedvormend Onderwijs een taal gevonden en verder ontwikkeld die ons helpt om anders naar onderwijs te kijken, waar je bij het lezen van dit boek soms misschien even aan moet wennen. Ook binnen die taal zijn er nog (accent)verschillen in woordkeuze en interpretatie. Tussen de partners in het programma bestaan ook verschillen in mens- en wereldbeeld, bijvoorbeeld als het gaat over religieuze overtuigingen of vraagstukken. Een volledig gedeelde taal vinden is niet mogelijk en niet nodig. Het belangrijkste is dat we ernaar blijven streven elkaar te verstaan, waarbij we met eigen woorden verder kleuring kunnen aanbrengen.

Hieronder lees je ons bredere perspectief op de mens en de ontwikkeling van het kind, en wat dit betekent voor hoe we kijken naar de rol van de school en de leraar. Deze uitgangspunten blijven net als de bouwstenen in beweging en je hoeft het hier niet mee eens te zijn, maar ze helpen je de bouwstenen in een breder perspectief te plaatsen. Daarbij willen we je ook uitnodigen na te denken over jouw eigen mens- en wereldbeeld en hoe dit doorwerkt in de opdracht die jij ervaart en je handelen.

Mens- en wereldbeeld

Breedvormend onderwijs vertrekt vanuit een holistisch mens- en wereldbeeld. Mensen zijn onderling verbonden en verbonden met de wereld: zij zijn onderdeel van een collectief en van een groter geheel, maar zonder daarin gelijkvormig te (hoeven) zijn. Mensen zijn uniek, maar kun je niet los zien van elkaar en van hun omgeving. Ook is het problematisch om de verschil-

lende dimensies van het mens-zijn te isoleren. In onderlinge ontmoetingen en dus ook in het onderwijs neemt iedereen zichzelf als ‘heel mens’ mee, inclusief eerdere ervaringen en invloeden uit de omgeving. Om daadwerkelijk verbinding met elkaar te maken is het nodig om iedereen ook als heel mens te zien en erkennen.

Dit sluit aan bij de zelfdeterminatietheorie¹³, die uitgaat van drie psychologische basisbehoeften die ieder mens heeft: relatie (‘anderen waarderen mij en willen met mij omgaan’), autonomie (‘ik kan het zelf, hoewel niet altijd alleen’) en competentie (‘ik geloof in en heb plezier in mijn eigen kunnen’). Deze dragen in samenhang niet alleen bij aan welbevinden, maar vormen de basis voor zelfdeterminatie: ze dragen eraan bij dat je vanuit autonome motivatie blijft leren en ontwikkelen en zelf richting kunt en durft geven.

Relatie of verbondenheid met anderen is dus essentieel om als mens te kunnen floreren, maar kan pas daadwerkelijk ontstaan vanuit vrijheid en autonomie. Andersom is echte autonomie alleen mogelijk in relatie tot anderen. We noemen deze wisselwerking ook wel ‘relationele autonomie’, zoals onder meer uitgewerkt door Foucault, die stelt dat mensen alleen autonoom kunnen worden in gezamenlijke leerprocessen of ‘vrijheidspraktijken’ waarin ze elkaars mogelijkheden en grenzen ontdekken¹⁴. Autonomie, verbondenheid en verantwoordelijkheid blijven zo in ontwikkeling, waarbij mensen juist vanuit de samenhang hiertussen een bijdrage kunnen leveren aan de samenleving.

Onze verbondenheid met elkaar en de wereld vraagt ook om zorg voor die wereld en alle andere levensvormen, die net als wij complex met elkaar verbonden zijn. Deze complexiteit valt niet volledig te doorgronden. Dit betekent ook dat het leven onzeker, niet maakbaar en niet voorspelbaar is. Net zomin als onderwijs en opvoeding dat zijn. Niet voor niets spreekt Gert Biesta van ‘het prachtige risico van onderwijs’¹⁵.

We gaan dus uit van onvoorspelbaarheid en van de potentie of mogelijkheid die elk mens heeft en is. Dat betekent niet dat we geloven dat elk mens van nature alleen maar goed is of zich automatisch in een positieve richting ontwikkelt. De geschiedenis en ook hedendaagse problemen tonen dat mensen ook kunnen vervallen in mensonwaardig handelen en dat vreedzaam samenleven en recht doen aan de ander en het andere

geen vanzelfsprekendheden zijn. Dat toont eens te meer de urgentie van opvoeden tot ‘volwassen’ vrijheid of, zoals Micha de Winter het verwoordt, van ‘medemenselijk opvoeden’¹⁶.

“Medemenselijk opvoeden betekent dat je jonge mensen laat zien dat je met elkaar, gewapend met voldoende kennis, competenties, creativiteit en inzet, een zinvolle bijdrage kunt leveren aan een democratische samenleving. Niet alleen floreren kinderen beter als ze deel uitmaken van een gemeenschap, maar samenleving en politiek zijn ook verantwoordelijk voor de omstandigheden die de ontwikkeling van de jeugd mogelijk maken dan wel belemmeren.”

Micha de Winter, in ‘Medemenselijk opvoeden’, pagina 9.

Ontwikkeling is onvoorspelbaar en kan dus ontsporen, maar er kan ook altijd iets nieuws en positiefs ontstaan. Ieder mens is een nieuw begin, waarmee een open samenleving in beweging kan blijven. Hannah Arendt beschrijft dit principe als ‘nataliteit’¹⁷. Of zoals Luc Stevens zegt over het onderwijs: “Elke leerling die binnenkomt, biedt zijn mogelijkheden aan. Je kunt als leraar niet zeggen wat jullie wanneer en langs welke weg zullen bereiken, maar wel: ‘Wij gaan samen hard aan het werk’.”¹⁸. Daarvoor moet je wel open staan voor de complexiteit van het leven, voor het mooie én het moeilijke en pijnlijke ervan. Kunneman¹⁹ spreekt van ‘amor complexitatis’: het accepteren en omarmen van de complexiteit, in plaats van vast te lopen in de problemen en proberen de complexiteit en tegenstrijdigheid in onszelf en de wereld uit te bannen. Of, simpeler gezegd, zoals mijn neefje dat deed op 9-jarige leeftijd: “Moeilijk is leuk.”

Het hele kind

Het kind is vanaf de geboorte onderdeel van de wereld, maar heeft er ook nog een eigen plek in te ontdekken en ontwikkelen. Sommigen noemen dit ‘menswording’, anderen benadrukken juist dat het kind al mens is. Verschillende denkbeelden hierover hangen natuurlijk ook samen met hoe je mens-zijn definieert²⁰. Wij gaan ervan uit dat in ieder kind potentie aanwezig is en dat het kind van jongs af aan als mens in de eigenheid gerespecteerd moet worden. Het kind is van zichzelf en niemands eigendom. Het heeft echter wel volwassenen nodig om een weg te vinden in de samenleving.

Een kind is dus voortdurend aan het ‘worden’ en daar draagt onderwijs en opvoeding aan bij, maar het ‘zijn’ van het kind

mag nooit vergeten worden. Het kind heeft, zoals pedagoog Janusz Korczak zegt, ook ‘recht op de dag van vandaag’. Hij waarschuwde dat opvoeders geneigd zijn het heden op te offeren aan de toekomst²¹. Los van wat er nodig is voor later, is de vraag dus ook hoe onderwijs en opvoeding hier en nu bij kunnen dragen aan het floreren van kinderen²².

In de opvoeding staat de volwassene naast het kind in een gelijkwaardige, maar asymmetrische relatie. De volwassene heeft namelijk ook de verantwoordelijkheid om het kind te wijzen op de wereld en de vele perspectieven daarop te laten zien. In het kind is de potentie aanwezig, die de pedagoog kan aanwakkeren en mogelijk maken. Net als volwassenen hebben ook kinderen hun minder fraaie kanten of gedragingen, of handelen ze zonder zich echt bewust te zijn van waarom ze doen wat ze doen. Soms moet daarom ook weerstand geboden worden²³. Uiteindelijk willen we immers dat kinderen verantwoordelijk met hun eigen vrijheid leren omgaan.

Belangrijk is dat kinderen zichzelf op de vele dimensies van het mens-zijn kunnen ontdekken en ontwikkelen, zodat zij zicht krijgen op hun veelzijdige talenten en mogelijkheden²⁴. Het isoleren of eenzijdig ontwikkelen van specifieke dimensies doet geen recht aan het mens-zijn. Op de volgende pagina lees je meer over de dimensies. Belangrijk is dat deze onderling samenhangen en elkaar versterken en dus niet in hiërarchie tot elkaar staan: juist de combinatie van dimensies biedt mensen de mogelijkheid complexe uitdagingen aan te gaan.

Vragen voor dialoog en reflectie

Wat is in jouw ogen het meest kenmerkend van de mens of het mens-zijn?

Op welke manier komt jouw of jullie kindbeeld ter sprake met collega's?

Waar komt jouw wereldbeeld vandaan?

Als je vanuit de verschillende dimensies van het mens-zijn (zie pagina 30) naar jouw leven en werk kijkt, hoe krijgen zij dan in meer of mindere mate een plek?

De zeven dimensies

Hieronder lees je ter illustratie enkele elementen van menselijke ontwikkeling op de verschillende dimensies. Binnen het programma hebben opleiders, schoolleiders en leraren aan de hand van literatuur, praktijkervaringen en dialoog samen de betekenis van deze dimensies verkend en ze verder inkleuring gegeven.

Sociaal:

je eigen stem ontwikkelen en gebruiken, zorg dragen voor jezelf, de ander en de wereld, samenleven in vrijheid en verbondenheid, zelfredzaamheid, zelfreflectie in interactie, functioneren in een groep en omgaan met conflicten.

Creatief (of artistiek/esthetisch):

creatief denken en doen, bewust waarnemen met alle zintuigen, schoonheid ontdekken en waarderen, je oordeel uitstellen, iets nieuws creëren, leren ervaren als creatief proces, omgaan met weerstand, zelfexpressie.

Fysiek:

je lichaam ontdekken en je hiertoe verhouden, zorg dragen voor je lichaam, bewegen, communiceren en je uitdrukken met je lichaam, met je lichaam als instrument bijdragen.

Cognitief:

executieve functies ontwikkelen (geheugen, aandacht, controle, etc), kennis en vaardigheden opdoen, taal, rekenen, kennis van de wereld, kritisch denkvermogen.

Spiritueel:

verbondenheid met jezelf, de ander en de wereld en mogelijk iets anders of daarbuiten, zingeving, spirituele waarden, ruimte voor de ander en het onbekende.

Moreel:

je verhouden tot je eigen vrijheid en die van de ander, bewustzijn en ontwikkeling van bestaande en eigen normen en waarden, oordeelsvermogen.

Emotioneel:

herkennen, uiten en reguleren van emoties, emotionele communicatie, empathie, compassie.



Opvoeding en onderwijs, met oog voor alle dimensies, zouden uiteindelijk bij moeten dragen aan het ontwikkelen van ‘agency’: het zelfvertrouwen, vermogen en initiatief om deel uit te maken van de wereld, daar ondersteuning bij te vinden en bij te dragen aan wat je belangrijk vindt, met bewustzijn van de context²⁵. We willen het kind accepteren en helpen groeien. Dat betekent voortdurend kijken wat het nodig heeft: wat is goed, wenselijk en nodig voor dít kind, op dít moment, in deze context? We noemen dat de pedagogische vraag van het kind. Een onderwijsprofessional die vertrekt vanuit een pedagogische oriëntatie, neemt deze vraag als uitgangspunt. Hoe kun je ieder kind includeren en bemoedigen en zo oprecht uitnodigen om een plek in te nemen in de samenleving?

“Wij zijn aanzienlijk meer ervaren dan kinderen, we weten heel veel dat de kinderen niet weten, maar wat kinderen denken en voelen, dat weten zij beter dan wij.”

Janusz Korczak²⁶

Het kind in de wereld

De pedagogische vraag van het kind wordt gekleurd door vele factoren in en om het kind. Van fysieke en cognitieve mogelijkheden tot gezinssituatie, cultuur en maatschappelijke ontwikkelingen: allemaal spelen zij een rol in wat een kind nodig heeft om te kunnen floreren. We noemen die factoren ook wel het (pedagogisch) ecosysteem, waarbij in bestaande modellen verschillende lagen of cirkels rondom het kind worden onderscheiden (zoals bijvoorbeeld het micro-, meso en macroniveau van Bronfenbrenner²⁷).

Centraal staat de vraag wat het kind nodig heeft om mee te kunnen doen en zich onderdeel te voelen van de gemeenschap, zoals de klas, school en samenleving. We spreken ook wel van het belang van *sense of belonging*, wat wordt gedefinieerd als ‘een gevoel van veiligheid en geborgenheid dat ontstaat vanuit de beleving dat men onderdeel is van een community, organisatie of een instituut’²⁸. Veel kinderen hebben te maken met omstandigheden die hun *sense of belonging* en hun mogelijkheden tot participatie in de weg staan. Deze omstandigheden hebben we in ons programma getypeerd met de Engelse term *adversity*. We hebben er geen passend Nederlands woord voor, maar je zou het kunnen vertalen als ‘onfortuinlijke omstandigheden die ontberingen of nieuwe moeilijkheden met zich meebrengen’.

Dit kunnen zowel fysieke, sociale als systemische vormen van adversiteit zijn. In het eerste geval kun je denken aan ziekte, armoede, stress en geweld in de thuissituatie. Sociale adversiteit bestaat bijvoorbeeld uit het niet volledig deel uitmaken van een groep of ‘ons soort mensen’ en systemische adversiteit bestaat onder meer uit gebrek aan erkenning en waardering en de confrontatie met (on)bewuste vooroordelen en vooringenomenheid.

Door adversiteit te omschrijven als omstandigheden die participatie en sense of belonging in de weg staan, willen we een alternatief bieden voor nu nog vaak gangbaar deficiet-denken²⁹. Bij deficiet-denken worden mensen uit minderheidsgroepen op denkbeeldige achterstanden geplaatst ten opzichte van de meerderheidsgroep³⁰: zij spreken de maatschappelijke voertaal niet zo vloeiend, kennen heersende gebruiken (nog) onvoldoende, of hebben niet de gebruikelijke onderwijsroute gevolgd – en heten daarom hulpbehoevend. Deze manier van (assimilatie-) denken past niet bij de intentie om ieder kind uit te nodigen vanuit de eigenheid een plek in de samenleving in te nemen.

“Als we die sense of belonging echt willen en hindernissen willen wegnemen, moeten we elke vorm van buitensluiting of zelfs buiten-denken te lijf.”

Peter van Olst, Driestar hogeschool

Voor wie vertrekt vanuit de pedagogische opdracht, is de kernvraag dus hoe je kunt aansluiten bij de pedagogische vraag van alle kinderen. Verschillende vormen van adversiteit stellen leraren, schoolleiders en opleiders daarbij voor extra uitdagingen. Waarbij het anders leren kijken naar adversiteit misschien wel de grootste uitdaging is, met potentieel ook de grootste positieve

effecten. Wie alle kinderen, met hun eigen achtergronden en mogelijkheden, vanuit een positieve oriëntatie kan en wil benaderen, kan makkelijker verbinding maken met hun pedagogische vraag. Met de toegenomen diversiteit van onze samenleving, is het nog belangrijker om oog te hebben voor sociale en culturele verschillen en structurele ongelijkheden. Ieder kind echt zien vraagt om bewustzijn en kennis van de eigen en andermans achtergronden, ervaringen en privileges en het kritisch bevragen hiervan.

Vragen voor dialoog en reflectie

Welke ervaringen heb jij met moeilijke omstandigheden of achterstelling?

Wanneer mocht jij wel of niet meedoen of waar voelde je je wel of geen onderdeel van de gemeenschap?

Heb je weleens iemand bewust uitgesloten? Wat bracht je hiertoe?

Heb je weleens iemand buitengesloten waar je je later pas bewust van werd? Hoe ontstond dit bewustzijn en wat deed het met je?



Er zijn kinderen

Er zijn kinderen die je kunt lezen als een boek

Er zijn kinderen die met geen pen te beschrijven zijn

Er zijn kinderen die altijd iets anders doen dan wat je van hen vraagt
deze kinderen zitten achterstevoren juist op het moment dat jij
vooruit wil

Er zijn kinderen die precies doen wat je hun vraagt
deze kinderen zijn pas tevreden als jij tevreden bent

Er zijn kinderen die graag met potlood schrijven, om alles uit te
kunnen gummen
zij beginnen, gummen uit, beginnen opnieuw, steeds weer opnieuw...

Er zijn kinderen die te hard willen, ze zijn altijd twee stappen voor op
de rest, ze vallen met de deur in huis, schaven hun knieën en hebben
geen geduld

Er zijn kinderen die wat achterblijven op de rest
zij dralen door het leven, dromen vaak ook overdag
zij hebben een extra hand nodig om hen op weg te helpen

Er zijn kinderen die overal vraagtekens bij zetten
ze vinden het leuk om twijfel te zaaien, zodat ze nieuwe vragen
kunnen oogsten

Er zijn kinderen die voortdurend moeten laten horen dat ze er zijn
woorden zijn voor hen een anker
zonder de taal zouden ze zomaar af kunnen drijven van hun veilige
haven

Er zijn kinderen die liever zwijgen
soms maken deze kinderen de mooiste tekeningen waarmee ze meer
vertellen dan ze ooit in woorden zouden kunnen

Bekijk online ook
de videoclip van een
muzikale uitvoering
i.s.m. Bart van
Rosmalen



Er zijn kinderen die altijd dingen vinden
ze vinden veertjes op straat, de mooiste schelpen, takjes, stenen...
deze kinderen hebben schatten in hun jaszakken verstopt

Er zijn kinderen die geen veilig thuis hebben
deze kinderen hebben een gejaagde blik, kunnen nooit hun ogen
laten rusten

Er zijn kinderen die zich overal thuis voelen

Er zijn kinderen die met lef geboren zijn, het lijkt gewoon onder hun
nagels te groeien,
en in het kraakbeen van hun oren, neus en knieschijven
hoe groter ze groeien, hoe meer ze durven

Er zijn kinderen die zich dingen op de hals halen, altijd maar dingen
op de hals.
ze dragen hun problemen als kettingen, hoe meer problemen hoe
zwaarder de last.

Er zijn kinderen die niets geloven wat ze niet met eigen ogen hebben
gezien

Er zijn kinderen die alles geloven wat hun wordt wijsgemaakt

Er zijn kinderen die niet zomaar worden gezien
ze zoeken altijd naar de hoogste punten, de lichtste plekken
maar toch blijven ze in de schaduw staan

Er zijn kinderen die altijd worden gezien
ze worden uitgenodigd op elk kinderfeestje, worden als eerste
gekozen bij de gym
ze vangen altijd licht

Er zijn kinderen die geheimen met zich meedragen
sommige geheimen zijn zwaar en kruipen het liefst op hun smalle
schouders
andere geheimen zijn licht en verstoppen zich in de twinkeling van
hun oogopslag

Er zijn kinderen die altijd een mysterie blijven

Er zijn kinderen die geen woorden hebben, ze wonen in een andere
taal of in de stilte
soms hebben ze helemaal niets om in te wonen
geen letter

Er zijn praatjesmakers, er zijn dromers, er zijn grapjurken, boefjes,
smeerkeesjes, druktemakers, spring-in-het-velds
er zijn opdondertjes die zich graag groter voordoen dan ze zijn
er zijn grote denkers die zich liever klein houden
er zijn slimmeriken, belhamels, buitenbeentjes, lachebekjes,
wiebelkonten, fantasten, zeurkousen, twijfelaars, gangmakers...

Er zijn kinderen

Tekst: **Anouk Saleming**, in 'Ik geef me bloot' ³¹.

Onderwijsprofessionals: kwetsbaar, normatief en samen scheppend

Aan de hand van de verschillende bouwstenen werken we in dit boek uit waar je zoal naar kunt kijken en aan kunt werken bij de ontwikkeling en het handelen van onderwijsprofessionals. Daarbij nemen we als uitgangspunt dat zij in het vormgeven van breedvormend onderwijs hun eigen instrument zijn en het dus essentieel is dat ook zij zich als heel mens kunnen (blijven) ontwikkelen. Niet voor niets gelden de bouwstenen op verschillende lagen: zowel voor het onderwijs aan kinderen als voor het onderwijs aan (toekomstige) onderwijsprofessionals.

Onderwijs maken is een normatief beroep³²: jouw subjectieve waarneming, interpretaties en morele keuzes spelen een belangrijke rol. Je moet steeds opnieuw zelf afwegingen maken over wat er op dit moment in deze situatie wenselijk is. Juist vanwege de onvoorspelbaarheid, complexiteit en waarden-geladenheid van het onderwijs, kun je niet blindvaren op voorgeschreven aanpakken en procedures. Op basis van jouw pedagogische intenties moet je afwegingen maken tussen soms tegenstrijdige belangen.

Tegelijkertijd is de hoe-vraag voor veel onderwijsprofessionals, zeker startende, de dominante en meest urgente vraag: hoe doe je iets, hoe krijg je iets voor elkaar? Dit is ook een belangrijke en terechte vraag, maar deze zal altijd verbonden moeten zijn met de vraag van het waartoe³³. Wat is de wenselijke richting?

Onderwijs maken is ook een collectief beroep. Normatieve beslissingen nemen doe je zelf, maar niet alleen. Onderwijs

Vragen voor dialoog en reflectie

Stel dat je niet weet waar en onder welke omstandigheden je geboren wordt en willekeurig op een school geplaatst zou worden als kind of leraar, hoe zou je het onderwijs dan inrichten?

Wat zie je als jouw rol in de ontwikkeling van de kinderen of volwassenen waar je mee werkt?

Wat roept weerstand op in dit hoofdstuk? Waarom?

vindt plaats in een gemeenschap, waarin autonome professionals met elkaar vorm geven aan gedeelde waarden, waarin zij elkaar idealiter kritisch bevragen en bemoedigen. Door je aan elkaar te spiegelen blijf je je morele en pedagogische kompas ontwikkelen. De schoolleider speelt een belangrijke rol in het vormgeven aan zo'n professionele leercultuur, waarin kwaliteit met elkaar gemaakt en bewaakt wordt.

In een normatief beroep kun je nooit (alleen) uitvoerder zijn: de onderwijs-professional is ook ontwerper. Je creëert

vanuit je eigen intenties voorwaarden voor leren en dat vraag zelfinzicht en moed³⁴. Of zoals Luc Stevens het meermaals in zijn lezingen zei: “Onderwijs is niet voor bange mensen”, want je hebt moed nodig om niet te vervallen in volgzaamheid³⁵. Je moet de wil hebben om vanuit jouw pedagogische intenties te gaan staan voor jouw onderwijs en vervolgens de vaardigheden ontwikkelen en inzetten om hier vorm aan te geven.³⁶

Je zou ook kunnen spreken van het ‘kunstenaarschap’ van de leraar: het vraagt om een bepaalde virtuositeit en het vermogen zelf scheppend te zijn. Anderen noemen dit bijvoorbeeld ook ‘praktische wijsheid’; niemand kan jou wijs maken, maar je kunt het worden door veel te oefenen³⁷. De onderwijsprofessional heeft daarbij ook altijd een voorbeeldfunctie en kan het kind of de student inspireren door te laten zien hoe hij of zij volwassen in de wereld staat. Oprechte verbondenheid en verantwoordelijkheid kun je alleen voorleven en niet overdragen.

Als je dit boek leest, en ook wanneer je dagelijks de krant openslaat of gesprekken op school beluistert, merk je dat we veel vragen van de onderwijsprofessional. Ook daarom kan het nooit een individueel beroep zijn. Het is essentieel dat onderwijsprofessionals de juiste personen om zich heen verzamelen, hun worstelingen delen en hun collega’s en ook hun leerlingen of studenten betrekken. En dat zij zich fouten permitteren, durven het niet te weten en erkennen dat het een blijvende zoektocht is waar je vaak pas achteraf weet (of vaak ook in het duister blijft tasten) wat het goede was om te doen. Kwetsbaarheid is daarmee een inherent onderdeel van het vak³⁸.

Werkvorm: 7x de waaromvraag

Neem een situatie in de onderwijspraktijk, iets dat jou in positieve of negatieve zin triggerde. Stel vervolgens 7 keer de waaromvraag. Waarom deed je wat je deed? Na het antwoord weer vragen: waarom? Etc. Zo kom je tot de kern en dit gaat meestal over een waarde die op het spel staat. Wat is deze waarde dan? Is dit een kernwaarde van jou? Vervolgens de vraag: waar/van wie/in welke situatie heb je dit geleerd?

Hoofdstuk 3

Bouwen aan breedvormend onderwijs



Inleiding

Ruim vier jaar werkten we met elkaar samen in het Programma Breedvormend Onderwijs. Over alles wat we daarin zijn tegengekomen zouden we ook een boek vol kunnen schrijven, maar dit boek gaat niet over het programma. We willen alleen de opgedane inzichten delen. Die gaan echter niet alleen over uitgangspunten en bouwstenen voor breedvormend onderwijs, maar juist ook over hoe je samen onderwijs kunt onderzoeken en ontwikkelen.

Daarom gaat dit hoofdstuk toch een beetje over ons. We schetsen enkele elementen van onze werkwijze en inzichten over het ontwikkelproces. Dat draagt hopelijk bij aan een beter begrip van de bouwstenen. Het geeft een beeld van hoe ze tot stand zijn gekomen, wat hun mogelijke betekenis kan zijn en wat helpend is om hiermee te werken.

Wat vraagt het van leraren, scholen, en het opleiden van leraren om breedvormend onderwijs te verzorgen voor alle kinderen, vanuit een pedagogische oriëntatie?

Dat was de vraag waarmee we in 2020 op pad gingen. We werkten in divers samengestelde leergemeenschappen (zie kader op pagina 20) op zowel de laag van de school als de lerarenopleiding en vanuit verschillende rollen: leraar, opleider, schoolleider of onderzoeker. In deze leergemeenschappen bespraken we eigen ervaringen en onderzoeksresultaten en door deze bij elkaar te brengen probeerden we een zo genuanceerd mogelijk beeld te krijgen van wat ons te doen staat. We hebben gezocht naar gedeelde uitgangspunten voor breedvormend onderwijs en naar wat er nodig is om deze uitgangspunten in de praktijk vorm te geven. Het proces van onderzoek doen en de inzichten die dit bracht werden zo ingezet om bij te dragen aan praktijkverbetering in de scholen en opleidingen.

We werkten dus steeds op de verschillende lagen van het onderwijs, met oog voor hun onderlinge verwevenheid. Wat hebben leerlingen nodig en wat vraagt dit dan van leraren, schoolleiders én hun opleiding? Wat is er nodig in de school om aan te sluiten bij dat wat studenten in de opleiding meekrijgen? En wat vraagt de school van de opleiding? Schoolleiders en opleiders konden zo samen lerend zijn en stappen zetten richting sterkere samenwerking in het opleiden en professionaliseren van (aankomende) leraren.

Onderzoek van en voor het handelen

Binnen het Programma Breedvormend Onderwijs gingen onderzoek en ontwikkeling hand in hand. Deze benadering sluit goed aan bij de complexe onderwijspraktijk. Daarin kunnen wetenschappelijke inzichten van grote waarde zijn, maar ze zijn alleen van betekenis en ‘dienstbaar’ aan de praktijk in wisselwerking mét die praktijk en de ‘praktische wijsheid’ die onderwijsprofessionals in hun handelen ervaren en ontwikkelen³⁹.

De lemniscaat⁴⁰ (zie afbeelding op pagina 48) was een rode draad in ons proces van onderzoekend ontwikkelen: steeds weer was de vraag hoe intenties, onderwijsontwerp en handelen met elkaar in overstemming waren of gebracht konden worden. Dat kan zowel starten met het analyseren van de handelingspraktijk als met een ontwerpproces op basis van geformuleerde intenties.

In onze aanpak sloten we onder meer aan bij principes van participatief actieonderzoek⁴¹, waarbij onderzoekers en onderwijsprofessionals samenwerken in zowel onderzoek als ontwikkeling. Om ontwikkelingen in kaart te brengen en te analyseren, maakten we gebruik van een breed scala aan onderzoeksmethodieken en data: van logboeken, interviews en gespreksverslagen tot wetenschappelijke en kunstzinnige werken van leerlingen, studenten en docenten. Ook ‘appreciative inquiry’⁴² of ‘waardierend onderzoeken’ was voor ons een belangrijke methodiek, omdat deze vertrekt vanuit een positieve oriëntatie en zo bemoedigend werkt. Hierbij brengt men eerst in kaart wat er al is aan gewenste en krachtige elementen en mogelijkheden en wat versterkt zou kunnen worden. Zo zijn de opleidingen en scholen gestart met een ‘situationele analyse’ van wat er al gebeurt en zichtbaar is dat van betekenis is voor breedvormend onderwijs.

In de loop van de tijd hebben we ook verdiepingsgroepen gevormd met vertegenwoordigers van de vier opleidingen, rondom thema’s als ‘adversity’ (zie H2) en ‘assessment’ (toetsen en evalueren) en later ook rond de ‘bouwstenen voor breedvormend onderwijs’ die in dit boek centraal staan. Dit laatste initiatief kwam voort uit de behoefte om onze inzichten tastbaarder te maken en te komen tot een kijkkader waarmee onze partners, maar ook andere scholen en opleidingen, hun praktijk onder de loop kunnen nemen en verder kunnen ontwikkelen.

Wat staat er voor jou op het spel?

Belangrijk bij de start van het programma was dat iedereen instapte met een gedeeld gevoel van urgentie voor een andere kijk en aanpak in het onderwijs, die zich richt op een pedagogische oriëntatie en breedvormende benadering voor leerlingen en (aankomende) leraren en schoolleiders. Daarbij was ook belangrijk dat eenieder een eigen onderzoeks- of ontwikkelvraag had (zie pagina 20). Waar wringt het voor jou? Wat zou je anders willen? Dit kon een vaag gevoeld ongemak zijn, een duidelijke frustratie of een expliciete ambitie, maar een intrinsieke motivatie om te veranderen was steeds voorwaarde. Gedurende het programma merkten we dat het belang van persoonlijke urgentie eigenlijk geldt voor iedereen die meedoet in een ontwikkelproces. Je kunt een ander niet zomaar ‘mee-nemen’ als die persoon zelf niet ergens een vraag of verlangen voelt.

Evenzo kun je geen ontwikkeling tot stand brengen als je niet ook je eigen ontwikkeling onder de loep neemt. Althans, niet

Uit de praktijk

Werken aan een veilige leeromgeving

Tristan Schenk, docent pedagogiek aan de Hogeschool van Amsterdam, over kijken naar je eigen onderwijs vanuit breedvormend perspectief.

“We hebben recent kennism gemaakt met breedvormend onderwijs. Heel waardevol, maar in het begin was het ook zoeken naar hoe je zo’n containerbegrip tastbaar maakt in je dagelijkse praktijk. Uiteindelijk hebben we samen met het team gekeken naar wat we per bouwsteen al doen in onze lessen. We zijn begonnen vanuit wat er al is.

Onze studenten werken vaak in kleine groepen, waardoor wij als docenten de kans

krijgen om hen de juiste aandacht te geven en er een veilige leeromgeving ontstaat. Hoe beter ik mijn studenten ken, hoe beter ik feedback kan geven op hun pedagogisch handelen. Hoe beweegt een student door de klas? Welke keuzes maakt iemand? Hoe wordt hier gewerkt? Onze studenten zijn de toekomstige leerkrachten, dus het is waardevol om daarover in gesprek te gaan. Het sluit aan bij onze visie: we leiden studenten op met een sterke pedagogische basis.”

het soort onderwijsontwikkeling dat wij voor ogen hebben. Een pedagogische oriëntatie als startpunt van breedvormend onderwijs vraagt kritische reflectie op die oriëntatie en de grondslagen daarvan en dus ook bewustwording van je eigen normen, waarden en oordelen. Waar haal je de moed vandaan om iets anders te gaan doen? Hoe verhoud je je tot wat jouw ruimte inperkt? Hoe kijk je naar de ander? Tot waar reikt jouw verantwoordelijkheid? Dat je zelf iets te doen hebt, wil niet zeggen dat je het alleen moet doen. Dus is ook de vraag hoe je elkaar kunt aanvullen, versterken, scherphouden en bemoedigen essentieel. Net als de vraag welke kennis of vaardigheden je (samen) moet ontwikkelen om het goede te doen.

Zowel bij de schoolleiders, opleiders als onderzoekers zijn bovenstaande vragen belangrijke onderzoeksthema's geworden. Het inzicht dat dit dus ook zelfonderzoek vraagt, was voor sommigen van ons vrij nieuw en kreeg langzaam gestalte. Waar de startvraag in eerste instantie vaak was wat studenten of leerlingen nodig hebben ten behoeve van breedvormend onderwijs, werd steeds duidelijker dat dit ook iets vraagt van

Vragen voor dialoog en reflectie

Welke vraag over onderwijs draag jij mee?

Wat zou je willen leren, over jezelf en jouw onderwijspraktijk of over een ander en diens praktijk?

Wat zijn jouw intenties in jouw onderwijs en wie of wat belemmert jou om vanuit die intenties te werken?

Wat helpt jou om enthousiast te raken of je met een idee te verbinden?

persoonlijke, professionele en organisatieontwikkeling op het niveau van de opleiding en van het leiderschap. Wat leef je voor in hoe je je organisatie inricht (cultuur en structuur)? Durf jij je als heel mens te laten zien en zie je de hele mens in je collega's, studenten, leerlingen en andere betrokkenen?

Een kernbegrip in het hele programma was dan ook 'congruentie'. Letterlijk betekent het 'overeenstemming', waarbij het er ons hier om gaat of wat je doet in lijn is met je bedoeling. We beogen deze congruentie in het onderwijs tussen onze intenties, ontwerp en handelingspraktijk, maar we zochten dit ook in de manier waarop we met elkaar samenwerkten en het onderzoek inrichtten.

'Fellow seekers': onderzoeken en ontwikkelen in een leergemeenschap

Hoe konden we samenwerken op een manier waarop we ook het onderwijs vorm zouden willen geven? In onze samenwerking

wilden we daartoe oog houden voor de hele mens en stonden waarden als vrijheid, verantwoordelijkheid, vertrouwen en verbondenheid centraal. We vormden een leergemeenschap van heel diverse scholen en opleidingen, met eigen vragen, eigen interpretatiekaders en eigen tempo's en mogelijkheden. De uitdaging was om steeds doelbewust ruimte te blijven maken voor een open zoekproces en elkaar daarbij scherp te houden. Het geheel werd gecoördineerd door programmaonderzoekers, die ook partner waren in de ontwikkelprocessen. Daarbij werd steeds gezocht naar een balans tussen autonomie en structuur, om de professionele autonomie van de betrokkenen te voeden en te versterken.

In onze bijeenkomsten probeerden we ook verschillende dimensies van het mens-zijn aan te spreken, door niet alleen te praten en te analyseren, maar bijvoorbeeld ook kunst te maken of gebruik te maken van de fysieke ruimte en beweging. Ook hebben we ruimte gemaakt voor persoonlijk onderzoek naar waar wij 'vandaan komen'. We hebben bijvoorbeeld gedeeld hoe we zijn opgegroeid, hoe onze omgeving ons gevormd heeft, waar ons vuur brandt en waar we mee worstelen. Vanuit die diversiteit aan ervaringen en achtergronden wordt onze blik op onszelf, anderen en de wereld gekleurd, en ontstaat een gevoelde urgentie om iets bij te dragen of te veranderen. Door onszelf en de bril van anderen zo verder te leren kennen, versterkten we onderling begrip. Natuurlijk riep het ook vragen op, bijvoorbeeld over de mate waarin we ons echt konden verplaatsen in perspectieven die niet vertegenwoordigd waren in onze leergemeenschap.

Juist in persoonlijke ontmoetingen groeit bewustwording en ruimte om te werken aan de voorwaardenkant van breedvormend onderwijs. Zelf breed kijken is essentieel om op eigen wijze invulling te kunnen geven aan breedvormend onderwijs. Daarvoor moet je ervaren wat er gebeurt als je zaken anders aanpakt, als je je openstelt voor nieuwe beelden en denkwijzen en oude patronen loslaat. Zo hebben betrokkenen in het programma zich soms bijvoorbeeld over drempels heen moeten zetten om zich open te stellen voor religieuze overtuigingen of werkvormen die als 'vaag' of 'zweverig' of juist te 'dwingend' ervaren werden. Het vraagt moed en vertrouwen om het ongemak aan te gaan, maar daarmee ontstaat ook ruimte voor iets nieuws. Loskomen van wat je kent, helpt om dat opnieuw te ervaren, bevragen en verrijken.

Het samen onderzoeken en ontwikkelen van onderwijs binnen een divers samengestelde leergemeenschap kan dus heel verrijkend zijn, ook of juist wanneer het schuurt door die diverse contexten, achtergronden en verschillen in onderliggend mens- en wereldbeeld. Belangrijk is die verschillen dan ook op tafel te durven leggen. Juist dan kun je elkaar en jezelf een spiegel voorhouden, als ‘critical friends’, of ‘fellow seekers’ zoals wij elkaar noemden: we zijn samen op weg in onze zoektocht naar goed breedvormend onderwijs. Daarbij pakt ieder zijn rol en draagt ieder verantwoordelijkheid voor het geheel. Dat gedeelde eigenaarschap heeft tijd nodig gehad om te groeien.

Niet alleen achtergronden en denkbeelden verschilden soms, ook de praktijken, vraagstukken en behoeften liepen uiteen. Waar eenieder mee worstelde, werd mede bepaald door de organisatie waarbinnen de ontwikkelingen waren ingebed. Verandering kan op veel manieren plaatsvinden en het is steeds zoeken waar je ruimte kunt maken: waar de een op veel plekken kleine stapjes zet en bijvoorbeeld opleidingsbreed het curriculum probeert aan te passen, probeert de ander een grote innovatie uit op een klein eiland, door bijvoorbeeld met een specifieke minor of leerlijn te starten. Dat brengt eigen uitdagingen met zich mee. Wie start met een pilot, krijg daarbij aan het begin vaak veel ruimte, maar zal later voor de vraag komen te staan hoe dit in het grotere geheel te integreren. Wie gelijk een

breder beweging op gang wil brengen, zal vanaf het begin ook zelf mee moeten bewegen en dus compromissen sluiten.

Vragen voor dialoog en reflectie

Hoe organiseer jij je critical friends?

Wie zijn jouw fellow seekers?

Wat heb jij nodig om door te zetten?

Wanneer haak je af?

Toch was er steeds ook veel herkenning in onderliggende vraagstukken en worstelingen rondom tijd, weerstand, moed en vertrouwen. Die herkenning, bemoediging en de vragen die partners in het programma ontvingen vanuit de leergemeenschappen zijn als steunend ervaren. Veel partners zagen de politiek binnen hun organisatie en op grotere schaal als een grote uitdaging: je hebt te maken met veel verschillende belangen

en structuren, waar soms moeilijk beweging in te krijgen is. Ook uitdagingen op het gebied van gezondheid en uitval (zeker in de coronaperiode), personeelstekorten en dagelijkse stress

vormden een herkenbare achtergrond die niet te negeren was. Dan helpt het om een gemeenschap te hebben waar je even kunt ‘uithuilen’ en die rugdekking biedt. Zo’n gemeenschap bemoeit ook: het onderdeel zijn van een grotere beweging die werkt aan wat jij belangrijk vindt draagt bij aan ‘sense of belonging’.

Werken met de bouwstenen

Uit het onderzoeks- en ontwikkelproces dat hierboven geschetst is, zijn de bouwstenen voor breedvormend onderwijs voortgekomen: Professioneel zelfverstaan, Wereldgerichtheid, Intentioneel pedagogisch-didactisch handelen, Breedvormend curriculum en toetsing, Pedagogisch leiderschap, en Lerende en onderzoekende organisatie (zie model op pagina 46). Zij zijn het resultaat van vele gesprekken, literatuuronderzoek, interviews met studenten, leraren, schoolleiders, opleiders en onderwijsontwikkelaars, en praktijkontwikkelingen en de reflectie hierop. Ze zijn in gezamenlijkheid geformuleerd en steeds getoetst bij de verschillende betrokkenen.

Werken aan breedvormend onderwijs is een proces waarin we lerend zijn en blijven en ook de bouwstenen blijven dus open voor dialoog en verandering. We willen niet voorschrijven hoe breedvormend onderwijs er in de praktijk precies uit moet zien, maar hopen dat de bouwstenen een helpend instrument kunnen zijn. Ook het proces om daarmee te werken zal eenieder op eigen wijze moeten inrichten, maar hieronder geven we enkele suggesties voor hoe je met de bouwstenen aan de slag zou kunnen.



De bouwstenen bieden een gemeenschappelijk kijkkader en taal om breedvormend onderwijs te kunnen opmerken en bevorderen. Het zijn elementen van je onderwijs en -organisatie waar je naar kunt kijken. Ze betreffen zowel aspecten van de ontwikkeling en het handelen van de individuele leraar of opleider, als van het collectief en de organisatie waarin deze werkt, allemaal met het oog op de brede ontwikkeling van alle kinderen. De bouwstenen zijn relevant voor verschillende lagen in het onderwijs: van de leraar in de klas tot de lerarenopleider en de leidinggevende(n). Daar waar we dit niet expliciet benoemen, kun je natuurlijk ook zelf zoeken naar de betekenis van een bouwsteen voor je eigen context. Wanneer je ziet dat er iets nodig is op een bepaalde laag, is ook altijd de vraag wat dit betekent voor de andere lagen. In het verlengde daarvan ligt de vraag voor jezelf: wat heb jij daarin dus te ontwikkelen?



De bouwstenen helpen om vanuit verschillende ingangen of perspectieven naar je onderwijs(ontwikkeling) te kijken en de reikwijdte te ervaren, maar ze staan nooit los van elkaar. Alleen in samenhang dragen ze bij aan breedvormend onderwijs, zoals er ook altijd een wisselwerking is tussen de individuele onderwijsprofessional en het collectief. Het zoeken naar balans en integratie van de verschillende elementen is wezenlijk voor de kwaliteit en diepgang van breedvormend onderwijs.

Tegelijkertijd laten de bouwstenen zien dat je in dat proces op verschillende punten kunt instappen. Waar gaat bij jou of jullie als eerste de aandacht naar uit? Wat zegt dat? Heb je hierin al veel ontwikkeld, of liggen daar juist de grootste uitdagingen? Vervolgens kunnen de andere bouwstenen aanknopingspunten bieden om je blikveld te verruimen, te zien wat er al wél lukt, of te werken aan punten waar nog weinig aandacht naar uit is gegaan. Het kan bemoedigend werken om eerst eens te onderzoeken wat er al gebeurt en goed gaat binnen een bepaalde bouwsteen. Wat zie je gebeuren en met welke intentie? Is dit iets dat we verder kunnen uitbreiden?

Bij het waarderen van wat er al goed gaat, is het ook interessant om na te denken hoe je dit kunt laten zien. Aan jezelf, maar ook aan anderen. Hoe beoordeel je de kwaliteit van wat je doet en hoe laat je zien dat je doet wat je beoogt? Je zou dit een vorm van toetsing kunnen noemen, want ook daar gaat het in principe om het zichtbaar maken van wat er geleerd wordt. Ook je onderwijsontwikkeling kun je toetsen, liefst in een vorm waarin je ervaart dat je positieve ontwikkelingen ‘viert’ met elkaar. Zo hebben we in ons programma regelmatig momenten van ‘oogsten’ georganiseerd, om te delen wat er ontstaan is en wat de ontwikkelstappen gebracht hebben. Deze momenten zijn belangrijk om de voortgang te bewaken, maar ook om ruimte en energie te behouden voor innovatie.

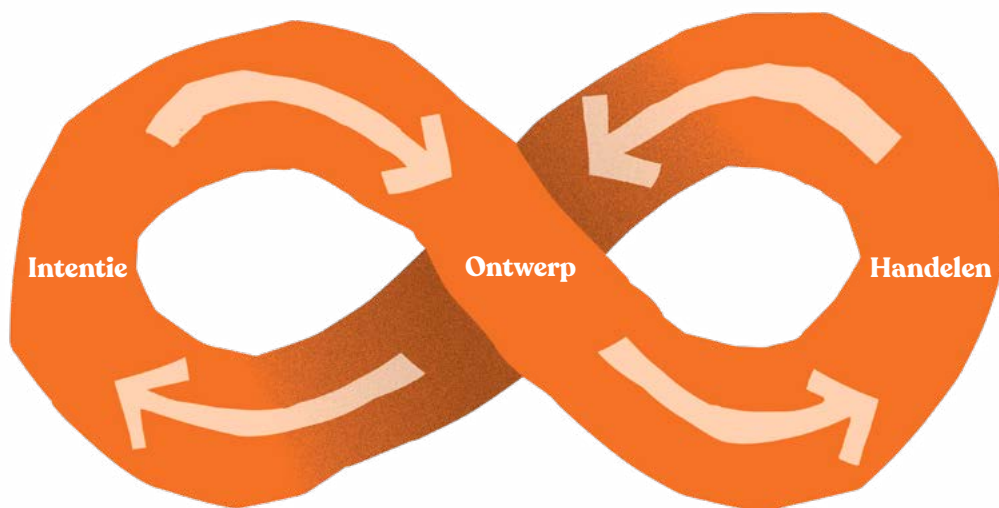
Programmaonderzoeker Saar Frieling verwijst hiernaar in een artikel over het zichtbaar en inzichtelijk maken van breedvormend onderwijs, waarin ze ervoor pleit om te ontspannen rondom het thema toetsen, evalueren en verantwoorden⁴³, “zodat het ons lukt om leerlingen en studenten als ‘ontmoetingsreizigers van de toekomst’ steeds opnieuw met open armen te ontvangen.”

“Speel de rol van ontmoetingsreiziger, gewoon in je eigen leven, in ieder concreet scenario waarin je verzeild raakt.”

“Besef dat het niet om controle gaat, maar om toewijding.”

“Sta met open armen klaar om de ontmoetingsreizigers te ontvangen die naar jou onderweg zijn.”

Jan Bransen (filosoof), in zijn boek ‘En nu?’



We hebben ervaren dat de dialoog een kernelement is bij het bouwen aan breedvormend onderwijs. In ons programma hebben we hierbij dankbaar gebruik gemaakt van de lemniscaat als instrument⁴⁴. Het biedt structuur bij het gesprek over allerlei onderwijsvraagstukken en kan ook binnen elke bouwsteen van betekenis zijn. De lemniscaat helpt een antwoord te vinden op de vraag ‘doen we wat we belangrijk vinden?’, oftewel de vraag naar congruentie. Aan de hand hiervan onderzoek je of er overeenstemming is tussen wat je beoogt (intentie), hoe je daaraan werkt (ontwerp) en wat er daadwerkelijk gebeurt (handelen).

Net als bij de bouwstenen kun je ook in de lemniscaat op verschillende plekken instappen: begin je de dialoog bij je intenties, je onderwijsontwerp, of juist je handelingspraktijk? Belangrijkste uitgangspunt is dat je uiteindelijk de verschillende onderdelen doorloopt en met elkaar in lijn brengt. De lemniscaat is ook het teken van oneindigheid en dat heeft hier ook betekenis: werken aan goed en breedvormend onderwijs is immers nooit af.

De bouwstenen induiken

In de volgende zes hoofdstukken lees je meer over de verschillende bouwstenen. Zij worden geïllustreerd met verhalen uit de praktijk van scholen en opleidingen, waarin je terugziet hoe er aan breedvormend onderwijs gewerkt wordt. Daaruit blijkt meteen dat de bouwstenen niet te isoleren zijn: je zult in veel verhalen verschillende bouwstenen herkennen. Ook is er geen

hiërarchie of volgorde in de bouwstenen. In een boek volgen teksten elkaar nu eenmaal op, maar je kunt de verschillende bouwstenenhoofdstukken ook in willekeurige volgorde lezen. Elk hoofdstuk nodigt door middel van vragen en werkvormen uit om te reflecteren op je eigen praktijk en hier met collega's, leerlingen, studenten of anderen over in gesprek te gaan.

Vragen voor dialoog en reflectie

Waar let jij op als je zelf of met je team je onderwijs evalueert?

Hoe en wanneer sta jij stil bij waarom je doet wat je doet?

Kun je tijd maken of moet je het krijgen?

Wanneer vind je dat je tijd verspilt?



Hoofdstuk 4

Professioneel zelfverstaan

Wie ben jij als leraar, schoolleider of opleider? Wat is je visie, vertrekpunt en oriëntatie, en hoe ben jij als leraar, schoolleider of opleider in de ontmoeting?

Inleiding

Breedvormend onderwijs richt zich op de ontwikkeling van het ‘hele kind’. Met breedvormend onderwijs willen we eraan bijdragen dat kinderen zich verbonden voelen met zichzelf en de wereld. Dat vraagt ook om leraren, schoolleiders en opleiders die als ‘heel mens’ en vanuit hun unieke mens-zijn bijdragen aan breedvormend onderwijs. Zij zijn daarbij hun eigen instrument. Om jezelf als instrument in te kunnen zetten, moet je je dus ook als heel mens kunnen ontwikkelen, zodat je het instrument leert kennen, weet te ‘bespelen’ en ermee kunt improviseren, afstemmen en samen spelen.

Een centraal concept hierbij is wat Geert Kelchtermans het ‘professioneel zelfverstaan’ noemt⁴⁵. Het is het beeld dat de leraar van zichzelf heeft: haar zelfbeeld, taakopvatting, drijfveren en verwachtingen. Het gaat hier om het ‘professionele zelf’, in relatie tot anderen en de wereld. Het professioneel zelfverstaan hangt nauw samen met het beeld van wat de leraar goed onderwijs vindt, wat zij daarin kan brengen en wat daarvoor nodig is. Kelchtermans noemt dit de ‘subjectieve onderwijs-theorie’.

Luister hier het hele gesprek met Rini, in de podcastreeks ‘In de ogen van de leerling’



“Als mensen vragen hoe je op een goede manier lesgeeft, dan zeg ik: ‘Je moet gewoon van de leerlingen houden.’”

“Een leerling uit zes gymnasium belde mij regelmatig op tijdens haar examenjaar. Alles zat haar heel hoog in die periode, waardoor ze soms de behoefte had om even te ventileren. Of beter gezegd, in de woorden van de leerling: ‘Ik moet een uurtje schelden.’ Ja, zoiets is fantastisch, want er is verbinding.”

Rini, docent aardrijkskunde op het St. Oelbert Gymnasium in Oosterhout

Het professioneel zelfverstaan is geworteld in de persoonlijke en professionele biografie en kun je verder ontwikkelen door diepgaande reflectie op je eigen ervaringen en handelen. De dialoog met anderen en andere perspectieven is daarbij essentieel. Het pedagogische gesprek over onderwijssituaties aan de hand van de vraag ‘wat stond er op het spel?’ helpt om bewust te worden en blijven van wat je belangrijk vindt. Ook je eigen positie in de samenleving ten opzichte van anderen kleurt je instrument en vormt dus onderwerp van bewuste reflectie. Wie zicht heeft op zijn eigen verlangens, valkuilen, normen,

waarden, positie en privileges kan betekenis geven aan onderwijsgebeurtenissen en steviger blijven staan in zijn verankerde pedagogische opdracht.

Kwetsbaarheid en pedagogische tact

Dit blijven staan is een uitdaging in een vak dat gekenmerkt wordt door een inherente kwetsbaarheid: je bent verantwoordelijk, je moet handelen en verantwoording afleggen, maar je hebt niet alles onder controle⁴⁶. Dat leidt soms tot handelingsverlegenheid, maar fouten maken mag, of moet misschien zelfs. Het is onvermijdelijk, wil je het 'prachtige risico van onderwijs'⁴⁷ een kans geven. Wat blijft staan is een sterke pedagogische oriëntatie of grondhouding om op terug te vallen, een basis van waaruit je handelt en je onderwijs vorm geeft. We bedoelen een open houding, met aandacht voor wat dit kind, op dit moment en in deze situatie nodig heeft. Daarbij weeg je steeds af wat wenselijk is voor het kind én voor de wereld. En dit vraagt weer

een sterk reflectief vermogen, maar ook een door ervaring ontwikkelde intuïtie. Het is een pedagogische conditie die je versterkt door voortdurende oefening.

De 'pedagogische conditie' is een term van pedagoog Max van Manen, aan wie we ook het concept 'pedagogische tact' ontleen⁴⁸. Dit beschrijft een manier van tactvol handelen - het goede doen,

Vragen voor dialoog en reflectie

**Wat zie jij als het doel van onderwijs?
Wat is de waarde ervan?**

**Wat is iets dat een leraar ooit gedaan
heeft wat een positieve of negatieve
impact heeft gehad op jouw zelfbeeld?**

**Wie was jouw favoriete
leraar? En waarom?**

**Waar had jij als kind behoefte aan?
Wanneer werd dat gezien, of juist niet?**

**Welk tegeltje hing er letterlijk of figuurlijk
vroeger bij jullie thuis aan de muur?**

**Wat zou nu een lijfspreuk
van je kunnen zijn?**



ook in de ogen van het kind - ook of misschien wel juist in situaties die om een directe respons vragen. Het is een kwaliteit die je onder andere ontwikkelt door ervaring en innerlijke bedachtzaamheid en door 'aandachtig betrokken'⁴⁹ of 'aanwezig'⁵⁰ te zijn. Zo'n aandachtige houding kenmerkt zich door bewust, alert, ontvankelijk en verbonden te zijn, zodat je van daaruit een weloverwogen volgende stap kunt zetten om tactvol te handelen.

Pedagogische sensitiviteit is voor elk kind van belang, maar niet in elke leerling-leraarrelatie voldoende of vanzelfsprekend. Je zicht op wat een kind nodig heeft, kan verstoord worden door je eigen blinde vlekken⁵¹. Daarom is ook de reflectie op je eigen normen, waarden en achtergronden zo belangrijk (zie ook Wereldgerichtheid, H5). Wanneer je leerlingen andere achtergronden en ervaringen meebrengen dan jijzelf, vraagt dit bijvoorbeeld ook om culturele responsiviteit⁵².

Samen leren jezelf en elkaar te verstaan

Voor de lerarenopleiding betekent bovenstaande dat er aandacht is voor de persoonlijke en professionele biografie van zowel de student als de opleider en hoe deze doorwerken in de

visie op onderwijs en het eigen leraar- of docentschap. Werken aan professioneel zelfverstaan vraagt dat er te midden van de dagelijkse drukte van lesdoelen en klassenmanagement ruimte en aandacht gemaakt wordt voor (reflectie op) de pedagogische opdracht, de pedagogische relatie en de rol van de leraar.

Wanneer we het hebben over de opdracht en rol van de leraar of opleider, is het belangrijk ook aandacht te hebben voor de collectieve verantwoordelijkheid en de wijze waarop onderwijsprofessionals elkaar sterken en van elkaar leren (zie ook bouwsteen Lerende en onderzoekende organisatie, H9). Om niet ontmoedigd te raken door de inherente kwetsbaarheid van het vak, is het belangrijk om te weten en te voelen dat je er niet alleen voor staat. Door met elkaar te bespreken wat het goede is en

Vragen voor dialoog en reflectie

Met welke metafoor zou je jouw vak, functie of rol omschrijven?

Beschrijf zo concreet mogelijk een gouden moment uit je eigen praktijk. Wat maakte dit moment goud waard?

Met welke leerling of collega vind je het moeilijk een relatie op te bouwen? Wat maakt het moeilijk voor jou?

Wat is de grootste fout die jij in je werk hebt gemaakt? Wat heb je daarvan geleerd?

Hoe wil je herinnerd worden door je leerlingen en de mensen met wie je gewerkt hebt?

waar je ideeën hierover vandaan komen, kun je komen tot een vorm van collectief zelfverstaan. Daarbij draait het dus niet alleen om de vraag ‘wie ben ik?’, maar ook ‘wie ben jij?’ en ‘wie zijn wij?’.

Werkvorm: loop je levenslijn

Deze werkvorm helpt om zicht te krijgen op je eigen biografie en hoe die jouw professionele zelfverstaan, subjectieve onderwijstheorie en handelen kleurt.

Je doet deze opdracht in een tweetal.

Persoon 1 gaat op een denkbeeldige lijn staan. De lijn stelt je levenslijn voor. Het begin van de lijn komt overeen met de geboorte. Loop stap voor stap door je leven en sta stil bij opmerkelijke gebeurtenissen, die positief of negatief kunnen zijn. Denk niet alleen aan grote mijlpalen, maar ook aan die ogenschijnlijk ‘losse’ opmerking die in je verdere leven vaak terugkwam of opspeelde, dat kleine moment van verbondenheid, van geluk of die terloopse ontmoeting, iets wat je las of waar je was.

Persoon 2 begeleidt persoon 1 en vraagt om stil te staan en te vertellen op het moment dat de ander een opmerkelijke gebeurtenis tegenkomt.

- Hoe oud ben je hier?
- Sta even stil bij dit moment. Sluit je ogen en ga echt even terug naar jezelf daar en toen.
- Hoe voelde je je?
- Laat even ervaren en neem de volgende stappen.
- Herhaal... Totdat je bent aangekomen bij nu/je huidige leeftijd.

Besprek samen na:

- Wat valt op? Zie je patronen?
- Is er misschien een centraal thema te ontdekken?
- Wat is het effect op welke leraar jij nu bent/wilt zijn?

De confrontatie met jezelf

Professioneel zelfverstaan neemt een belangrijke plek in binnen de opleiding Spring van Hogeschool Leiden.

**Bas Rosenbrand (oprichter en docent),
Hieke van Til (oprichter, teamleider en docent)
en Mart Ottenheim (onderzoeker) vertellen.**

Bas: "De leerlijn Professioneel Zelfverstaan loopt door alle fases van de opleiding. Het gaat daarbij zowel over professioneel zelfverstaan als over de subjectieve onderwijstheorie. We hebben deze concepten van Kelchtermans zo centraal gezet omdat we aandacht willen voor het waarom in het onderwijs en de kwetsbaarheid van het beroep. Er kan zoveel gebeuren, je moet continu beslissingen nemen en je kunt het nooit precies goed doen. Daar willen we studenten bewust van maken en mee leren omgaan. Het verhaal over wie zij zijn is een vertrekpunt voor het gesprek over professionaliteit."

De opleiding start met het verkennen van onderwijsvisies en –concepten en het doordenken en formuleren van een eigen onderwijsvisie. Bas: "Zo zien studenten voordat ze de praktijk in gaan dat dat niet 'de' praktijk is, maar 'een' praktijk."

Mart interviewde studenten over de ontwikkeling van hun subjectieve onderwijstheorie: "Er werden verschillende bronnen genoemd: docenten van de pabo, collega's van de stage, de stagementor en stagebegeleiders, maar ook eigen ervaringen en intuïtie. Zij zijn

dus zelf ook een bron. Sommige studenten bespreken hoe zij les hebben gehad op de basisschool en wat ze daar positief aan vonden of dat ze het juist niet op die manier willen. Ook vertellen ze hoe hun opvoeding hun onderwijs vormgeeft en wat hen bijvoorbeeld met de paplepel is ingegoten. Meerdere studenten verwijzen naar ervaringen in hun vorige werk. De eigen onderwijsgeschiedenis heeft vaak zo'n diepgaande invloed, dat het van belang is hier vroeg in de opleiding zicht op te krijgen en deze in onderwijskundig perspectief te zetten. Hierdoor gaan studenten hun eigen ervaringen herinterpreteren en kunnen zij de nieuwe ervaringen die opgedaan worden in de stage ook sterker in een nieuw te formuleren onderwijstheorie plaatsen."

In de tweede fase van de opleiding gaan studenten de praktijk in. Wat ze daar tegenkomen kan soms best botsen met hun onderwijsvisie. Bas: "Het mag misgaan in de praktijk, graag zelfs. Studenten toetsen zo hun visie aan hun handelen en ervaringen met kinderen."

Hieke: "Er was een student die van mensen uit de praktijk hoorde dat ze de lat voor zichzelf te hoog legde. Ze wilde de wereld

redden, maar merkte gewoon dat zo'n hoge lat niet haalbaar is. Dus wat zie je dan als je taak? Zo krijgt ze een pedagogisch perspectief op zichzelf."

In de laatste fase van de opleiding gaat het gesprek over congruentie: hoe kan ik mijn visie, intentie, onderwijsontwerp en handelen samenbrengen? Wat heb ik dan te doen richting de leerlingen? Gedurende de opleiding zijn studenten zo steeds bezig met de vraag 'Hoe versta ik mezelf in relatie tot mijn werk?'.
 Dat betekent ook dat zij zichtbaar moeten zijn, stelt Hieke, en dat is niet voor iedereen even makkelijk: "Er is zelfs een student gestopt die dit niet goed aandurfde. Maar daar gaat het wel om, je hebt de plicht om niet bang te zijn. Onze reden van bestaan is het moeilijke 'leren omgaan met vrijheid'. Dat is het tegendeel van vrijheid blijheid. Het vraagt om volwassen in de wereld te willen staan en dat is veeleisend. Vrijheid is echt iets dat je moet leren. Dat vraagt iets. Maar dat proces is waanzinnig waardevol voor mensen die leraar willen worden. Omdat zij daarin ook de kinderen moeten begeleiden."

De docenten binnen Spring proberen studenten te dragen in het proces waarin zij zichzelf tegenkomen in de praktijk en hun eigen zelfbeeld en rolopvatting ontwikkelen. Hieke: "We laten studenten bij het lezen van de leeruitkomsten zelf hun eigen opdracht formuleren: 'wat moet ik doen en leren om dit te kunnen aantonen?'. Dat vraagt om eigen oordeelsvermogen en zicht op je verlangens en waarden en biedt zo een confrontatie met jezelf. Het is goed om dit ongemak te creëren bij studenten, omdat ze dit in hun vak ook gaan tegenkomen, maar het is wel een proces dat begeleiding vraagt. Het helpt om het klein te maken voor ze en goed af te stemmen op de gedachten van de student. Als docent en begeleider kijk je mee over de schouder en zie je daarbij soms meer dan de student."

“Dare to hold a purpose firm”

Hoe leer je studenten dat ze bij het ruimte geven aan de ander ook zichzelf mogen zijn?
Peter van Olst, opleider en onderzoeker bij Driestar hogeschool, vertelt over dit spanningsveld en hoe hij hier met studenten aan werkt.

“Heel basaal in de vorming van aanstaande leraren is het geven van ruimte aan de ander, ook als diegene een heel andere culturele, etnische of religieuze achtergrond heeft, maar ook het zijn van een ‘zelf’: iemand die vanuit verbondenheid met zichzelf weet wie hij is of waarvoor hij staat en het vertrouwen heeft om dat te uiten. De vraag die zich binnen onze opleiding voordeed, is hoe we doelgericht, pedagogisch-intentioneel, zouden kunnen werken aan zowel het ruimte geven aan de ander als het worden en durven zijn van een stevige zelf.

We besloten daarom eerstejaarsstudenten de opdracht te geven om een fundamenteel andersdenkende persoon te gaan interviewen. Dit mocht alleen, maar omdat veel eerstejaars nog relatief jong zijn ook in tweetallen. Wel moest het een onderwerp betreffen waarbij de student zelf een goed doordachte mening of in ieder geval een stevig gevoel had. Dat gold ook voor de geïnterviewde, die bovendien grondige kennis moest hebben over het onderwerp. Het bevragen mocht kritisch gebeuren, maar wel vanuit oprechte interesse en een houding die in eerste

instantie wordt gekenmerkt door oordeelloos luisteren.

We merkten dat we vooral bezig waren met het aandacht vragen voor de ruimte van de andersdenkende die geïnterviewd werd. Hoe konden we de studenten op een aansprekende manier meegeven dat ze in dit hele proces ook echt zichzelf mochten zijn en blijven? Het idee ontstond om iets met muziek te doen. We vonden in een geschiedenisboek een oud gedichtje dat ooit in de Tweede Kamer geciteerd werd door Abraham Kuyper. Het leek passend, al moest het woordje ‘man’ wel nadrukkelijk naar de vele vrouwen in onze opleiding worden vertaald: “Dare to be a straight-out man, Dare to stand alone, Dare to hold a purpose firm, Dare to make it known”. Een collega Muziek zette er een melodie op en maakte er een canon van. Bovendien schreef hij er een populair ritmisch baspartijtje bij.

De eerste keer dat we het lied introduceerden in het voorbereidende college was het vooral een curiositeit. De tweede keer begon het beter te lopen, ook omdat we erin slaagden

het inhoudelijk beter aan de bedoelingen van de interviewopdracht te verbinden. De derde keer werd het echt een succes. Een zaal vol studenten swingde de pan uit. In het groepsproces bleek verder ook dat ze de boodschap hadden begrepen, en door het lied ook telkens terugkregen in hun herinnering: als je oprechte interesse hebt voor het standpunt van de andersdenkende ander, ontstaat er ook ruimte om een zelf te zijn, je punt te maken en er – indien gewenst – op een verdiepte manier aan vast te houden. We zien dit als een breedvormende aanpak voor een breedvormende opdracht, al is wel duidelijk geworden dat we heel helder moesten zijn over onze intenties.”

Over mezelf

Menno Heijna, coach op Saga Driehuis, een Agora-school voor vo, maakte een spoken word voor zijn leerlingen op het moment dat zij ook zichzelf en hun werk presenteerden.

over mezelf

deze presentatie is van mij, gaat over mij, niet jij
is over mezelf en ik vertel in een vorm, op een manier die ik zelf heb bedacht
onverwacht bij mij past, misschien vreemd, niet gedacht en je lacht
me niet uit, hoop ik of daar ga ik vanuit eigenlijk

misschien heb je 't al eerder gehoord
en je weet deze vorm heet 'spoken word'
je kan 't zien als een soort van rap waarin ik het heb en vertel
over dezelfde vragen die ik ook aan jou/jullie heb gesteld

ik presenteer nu dus stotterend en struikelend door mijn zinnen
al die dingen waarover ik droom en/of ooit weer mee wil beginnen
zoals weer optreden met een band als een jonge vent
alleen ik kan het nog niet/niet meer zo goed als ik denk dat 't eigenlijk moet

maar gelukkig mijn talent (en) zoals ik ben is ten eerste dat ik snel wen
aan de gedachte dat 't niet altijd gaat zoals ik verwachtte
en ik laat 't gaan, pas me aan, bedenk snel
een manier en ben dan blij met hoe 't wél...

verder ben ik nieuwsgierig, wil ik steeds weten wat er nu, toen, daar en hier is
en ben ook nog gierig in leren, proberen, meerdere keren
niet bang voor fouten & falen, ja boeien
ik zal mijn doelen aan die overkant halen, dūh!

mijn idolen en helden die ik hier wil vermelden zijn jullie als mens
en ik wens dat ik steeds weer van jullie kan leren hoe je fijntjes
een/de wereld kan ontdekken buiten de lijntjes
of misschien andersom, soms doe ik iets doms, stoms
en lever daarmee bewijs dat beter niet altijd recht maar soms krom

wie ben ik, wat doe ik, wat wil ik, wat voel ik
vragen die knagen bij jou -misschien-
blijft lastig en moeilijk te stellen aan mezelf (en voor jullie: jezelf)
maar 't helpt vaak wel te begrijpen, te snappen
welke stappen we waarheen & waarom...

kortom, met de woorden die je net hoorde
hoop ik je aan te sporen om te blijven zoeken,
in hoeken te gaan/blijven kijken, ontdekken hoeveel er allemaal wel niet ...

maarreh, dit ging toch over mij? niet jij?

KLOPT !



Hoofdstuk 5

Wereld- gerichtheid

Hoe ben jij als leraar of opleider verbonden met de wereld en hoe draag je eraan bij dat leerlingen en studenten gezien worden, de ander en 'het andere' ontmoeten en zich kunnen verbinden?

Inleiding

Breedvormend onderwijs is wereldgericht onderwijs. Het nodigt kinderen uit om ‘in de wereld te zijn’, zoals Gert Biesta dat noemt⁵³. Natuurlijk wordt ieder kind al direct in deze wereld geboren, maar de uitdaging is vervolgens die wereld te gaan ontdekken en er je plek in te vinden.

Biesta wijst erop dat leren en ontwikkelen op zichzelf richtingloze termen zijn. Van belang is te weten wát er te leren valt en waarvóór kinderen vorming nodig hebben. De pedagogische vraag van leerlingen is niet los te zien van de wereld waarin zij leven. De pedagogische opdracht die daarbij hoort is om bij te dragen aan de verschijning van het ‘ik’ in die wereld. Biesta spreekt in dit verband van ‘subjectiverend onderwijs’, dat bij alle kwalificatie (kennis, vaardigheden) en socialisatie (ingroeien in de samenleving en het aanleren van verantwoord gedrag) uitdaagt tot ‘subject-zijn’. Subject-zijn vindt plaats wanneer leerlingen vanuit vrijheid en zelfstandigheid hun unieke, zelfgekozen bijdrage leveren voor de groep, de individuele ander of het andere.

Sense of belonging

In het begeleide onderlinge contact op school groeit niet alleen de verantwoordelijkheid die bij subject-zijn hoort, maar als het goed is ook een fundamentele ‘sense of belonging’: de ervaring deel uit te maken van een community en een bijbehorend gevoel van veiligheid en geborgenheid⁵⁴. Die is essentieel om je plek te vinden in de leeromgeving en in de wereld⁵⁵. De leraar draagt hieraan bij door elk kind echt te zien en oog te hebben voor ieders eigen inbreng. Wanneer hindernissen optreden die participatie of sense of belonging in de weg staan (vormen van adversity, zie H2), vraagt dit om het signaleren en actief bestrijden hiervan.

Dit gebeurt in de eerste plaats door de eigenheid van ieder kind niet als belemmering, maar als kans te gezien. Ieder kind brengt een eigen wereld (context) mee de klas in en kan vanuit die context een verrijkende bijdrage leveren aan andere leerlingen en het onderwijsproces, mits de leraar daar oog voor heeft en ruimte aan geeft. Op school worden doelgericht vensters op de wereld geopend. Ook de bagage die leerlingen vanuit hun eigen persoon, achtergrond en leefwereld meebrengen vormen daarbij dus een geweldig potentieel. We noemen die bagage ook wel ‘funds of knowledge’ of buitenschoolse kennisbronnen⁵⁶.

De wereld, waartoe kinderen zich te allen tijde moeten verhouden, kan een uitdaging vormen. Dit onderstreept volgens Biesta het belang van de klassieke functie van de school. Het is de plek waar leerlingen leren om te gaan met een diversiteit aan mensen en meningen. Tussen de vaak meer homogene thuis-situatie en een wereld gekenmerkt door superdiversiteit en supercomplexiteit, functioneert de school als ‘halfway house’⁵⁷ tussen het private domein en de wereld. De klassieke functie ervan is de overgang naar die brede en complexe wereld mogelijk te maken. Leraren kunnen leerlingen ondersteunen om zich verbonden te voelen met zichzelf en met de ander en het andere dat zij in die wereld ontmoeten.

Luister hier de podcast met het volledige interview over lesgeven in een grootstedelijke context.



“Ik gun ze de wereld.”

Volgens **Nadia Kuipers**, (destijds, red.) leerkracht in groep 3 van basisschool De Globe in de Tarwewijk, Rotterdam Zuid, is een belangrijke rol van leraren om een wereld te laten zien waarmee je anders nooit in contact zou komen.

“Ik woon op loopafstand van de school. Vaak zeggen mensen: ‘Is het niet vreemd dat je je leerlingen bijvoorbeeld tegenkomt bij de supermarkt?’ Ik vind dat juist fijn, want ik geloof erin dat we het samen moeten doen en het feit dat ik in dezelfde buurt woon als mijn leerlingen draagt daaraan bij.”

Maatschappelijk bewustzijn

Wereldgericht onderwijs vraagt ook om leraren en opleiders die verbonden zijn met zichzelf, de ander en de wereld. Zij laten dit bijvoorbeeld zien door zich te richten op samenwerking en

Vragen voor dialoog en reflectie

Waar verwonder jij je over in de wereld?

Welke mooie dingen wil je zichtbaar maken voor kinderen?

Waar maak jij je zorgen over in de wereld? (Hoe) is dat onderwerp van gesprek op school?

Welke concrete mogelijkheden zie jij voor jezelf om bij te dragen aan positieve verandering in de samenleving? En voor je leerlingen?

gemeenschapsvorming, zowel in de klas als in de school, de gemeenschap rond de school en de wijk waarin ze zich bevindt. Op collegiaal niveau is van belang dat de leraar zich niet terugtrekt of opsluit in de eigen individualiteit, maar verbindingen zoekt met collega's binnen de school en actoren buiten de school. Meerstemmigheid in het team kan daarbij van grote waarde zijn: we zien en horen in dezelfde situatie verschillende dingen. Ook ontwikkelingen in de maatschappij worden door de leraar opgemerkt en pedagogisch vertaald naar de klas⁵⁸. Een leraar zou nooit cynisch mogen zijn over de wereld, maar straalt liever ‘amor mundi’⁵⁹ (liefde

Vragen voor dialoog en reflectie

Wie zijn jouw belangrijkste partners in het creëren van goed onderwijs en hoe ben jij een partner voor anderen?

Hoe switch jij tussen verschillende leefwerelden, zowel van jezelf als van anderen?

Weet jij hoe hoog een bijstandsuitkering is of hoe je toeslagen aanvraagt?

Hoeveel talen spreek jij? Weet je dat van je leerlingen?

voor de wereld) uit. Dat kan soms overigens ook verzet betekenen, bijvoorbeeld tegen maatschappelijk dominante normen die uitsluiten.

De lerarenopleiding kan studenten laten oefenen met wereldgerichtheid door zelf ook wereldgericht onderwijs te verzorgen. Welke vensters worden er binnen de opleiding geopend? In de opleiding is aandacht nodig voor het leren omgaan met andersdenkenden, het overbruggen van verschillen en het ontdekken van de complexe verbondenheid waarin mensen leven en opgroeien. Een social justice-benadering⁶⁰ kan bijdragen aan het signaleren en bestrijden van vormen van adversiteit en uitsluiting. De lerarenopleiding kan

bijdragen aan een sense of belonging van studenten en docenten door een gerichtheid op samenwerking en gemeenschapsvorming⁶¹, waarbij ook hier oog is voor de eigen context die eenieder meebrengt.

“Ik neem me voor vaker raar te zijn.”

Rianne Vierboom, docent bij de Educatieve Master Primair Onderwijs aan de Erasmus Universiteit, sprak dit voornemen uit op het Breedvormend Onderwijs Festival, naar aanleiding van de lezing van Kiza Magendane over “Onderwijs als ultieme tussenruimte met docenten die het rare en afwijkende omarmen.”⁶²

Wie het interessant vindt, kan [dit filmpje](#) bekijken, waarin Otto Scharmer het zelf uitgebreid uitlegt.



Werkvorm: Luisteroefening

Goed luisteren, wat bedoelen we daar eigenlijk mee? Echt ruimte maken voor de ander kan een uitdaging zijn, zeker in situaties of met personen waar je het soms moeilijk mee hebt.

Otto Scharmer onderscheidt vier niveaus van luisteren:

- Downloaden: luisteren vanuit wat je al weet, bevestiging van wat je al wist
- Feitelijk luisteren: op zoek naar nieuwe informatie, opmerken wat nieuw/anders is

- Empathisch luisteren: de situatie door de ogen van de ander zien, luisteren met je hart, je ermee verbinden
- Generatief luisteren: luisteren vanuit potentie, vanuit mogelijkheden die nu nog niet zichtbaar zijn

Oefening

Organiseer een gesprek of een moment met iemand (leerling, collega, ouder) waarmee je soms moeite hebt in de interactie of waar je een nog beter contact mee zou willen hebben. Neem je voor in het gesprek vooral te luisteren, met hoofd en hart, en wat minder te zeggen. Deel dat vooraf ook met de ander, dat je vooral wilt luisteren. In elk geval hoeft je niets te vinden van wat degene zegt, je hoeft niets op te lossen, je hoeft niet te reageren. Een gesprek kan aan tafel, maar ook in een andere context. Vraag iemand eens mee voor een wandeling bijvoorbeeld.

Met sommige (jonge) kinderen kan een andere vorm meer geschikt zijn: iets samen doen bijvoorbeeld. Of je kiest ervoor om een natuurlijke kans af te wachten waarop jij de kwaliteit van luisteren en ruimte maken voor de ander kan inzetten.

Registreer wat er gebeurt, bij jou en eventueel bij de ander. En de dagen daarna?

Vragen voor dialoog en reflectie

Als je denkt aan een leerling die het moeilijk heeft, welke unieke eigenschappen, ervaringen, kennis en vaardigheden brengt deze leerling mee die het onderwijs kunnen verrijken?

Herkennen jouw leerlingen zich in de schoolcultuur en het onderwijsaanbod?

Waar of wanneer vind je het nodig om weerstand te bieden aan wat kinderen wensen? Hoe doe je dat?

Wanneer werd je geconfronteerd met iets of iemand waar je weerstand of ongemak bij voelde? Hoe ben je dit aangegaan en wat hielp je of zat je in de weg?



Vertrouwensband na huisbezoek

Erwin Bolt (directeur), Mar van der Veen en Annelies Privee (beiden docenten), vertellen hoe zij verbinding maken met de wereld van de leerlingen op OBS De Globe.

Erwin: "Voor een studiedag hebben we ouders en kinderen gevraagd onze leraren mee te nemen de wijk in en ze ook thuis te ontvangen. Zij konden de leerkrachten voor hun belangrijke plekken in de wijk laten zien, maar ook laten zien waar en hoe ze wonen. We hadden de leerkrachten hier van tevoren niet over ingelicht, om ervoor te zorgen dat ze echt open zouden staan voor de ervaring. Zo'n huisbezoek is een vorm van achter het gedrag van de leerling kijken. De leraren kwamen terug met allemaal verschillende verhalen. De meesten waren echt geraakt. Ik zag direct dat in sommige gevallen de relatie tussen leerkracht en leerling was versterkt."

Mar: "Ik was op die studiedag voor de eerste keer op huisbezoek en vond het heel bijzonder. Samen met nog een paar leerkrachten was ik bij een gezin thuis waarvan drie kinderen op onze school zitten. We zagen dat ze met z'n drieën op een kleine slaapkamer sliepen. Een van de kinderen zei vaak dat ze zo moe was. Toen pas snapte ik waarom, en dan heb je daar een stuk meer begrip voor."

Annelies: "Ik doe nu nog steeds weleens aan huisbezoeken. Zo heb ik ouders weleens de keuze gegeven aan het begin van het schooljaar: of je kan naar het startgesprek komen op school of je kan me uitnodigen bij je thuis. Toen heb ik dus ouders zelf de keuze laten maken. Maar als je de huisbezoeken

enkel op vrijwillige basis doet, dan kom je alleen bij de ouders thuis die het eigenlijk best wel goed hebben of met wie je al een goede band hebt. Eigenlijk wil je bij iedereen langsgaan, maar qua tijd is dat wel moeilijk. Bij de ouders bij wie ik niet thuiskom, probeer ik in het startgesprek ook een soort beeld te krijgen bij de thuissituatie door ernaar te vragen."

Mar: "Aan het begin van het schooljaar gaf een moeder aan dat ze niet naar het startgesprek kon komen. Maar met haar wilde ik juist heel erg graag een gesprek hebben, omdat haar zoontje probleemgedrag vertoonde. Dus ik heb haar gebeld en gezegd dat ik wel naar haar toe kwam. Dat vond ze goed. Ik wilde daar graag in investeren, want ik wist dat ik daar het hele jaar profijt van zou hebben en dat is ook zo gebleken. Ik heb sindsdien een 'bondje' met het jongetje. Het geeft meer een vertrouwensband. De moeder waardeerde het ook enorm dat ik ben langsgesproken."

Annelies: "Door een huisbezoek krijg je een informelere band met het kind. Je kunt het kind zich gezien laten voelen door terug te verwijzen naar wat je hebt gezien tijdens het bezoek. Ook versterkt een huisbezoek je band met de ouders, omdat ze je toelaten in hun wereld."

Onderdeel worden van de wereld van de leerling

Marte van den Hoed, docent bij de opleiding Pedagogiek en Lerarenopleiding op de Hogeschool van Amsterdam, vertelt hoe studenten zich verbinden met verschillende leefwerelden en maatschappelijke vraagstukken.

“Studenten organiseren tijdens hun stage een activiteit rond een maatschappelijk vraagstuk dat speelt op hun stageschool. We vragen de studenten welke overeenkomsten ze zien met onderwerpen uit het coalitieakkoord van de gemeente Amsterdam. Vervolgens doen ze een klein onderzoekje: hoe kunnen wij, de leerlingen en ik als docent, een bijdrage leveren? Daar komen activiteiten uit voort die leerlingen met de omgeving kunnen uitvoeren.

Toen we deze opdracht voor het eerst in het curriculum introduceerden, was het minder praktisch en kon het ook om een fictief idee gaan. Enkele jaren terug hebben we het curriculum aangepast en nu moeten studenten het ook echt realiseren, samen met bewoners en organisaties uit de wijk.

Een mooi voorbeeld is dat twee studenten zorgden dat hun stageklas met NT2-leerlingen contact legde met ouderen. Dit sloot aan bij een doel uit het coalitieakkoord, namelijk het samenbrengen van verschillende generaties die eenzaam zijn in Amsterdam Nieuw-West. De klas ging met een bos rozen op bezoek bij een verzorgingshuis. Bewoners kregen ieder een roos en een zelfbedachte levensvraag van een NT2’er om over in gesprek te gaan. Bijvoorbeeld: ‘Wat is een levenservaring die iedereen een keer zou moeten meemaken?’

Het werd een groot succes. De directeur van de stageschool was zo enthousiast dat hij de rozen betaalde. De mentor en stagebegeleider maakten ruimte in hun onderwijsprogramma en gingen mee als begeleiders. Studenten hebben geleerd dat het ertoe doet een bijdrage te leveren aan het algemeen belang en dat ze hierin zelf de regie kunnen nemen.

We vinden het vooral belangrijk dat studenten oefenen met bruggen bouwen, dus dat je goed kan verbinden als pedagoog of leraar. We vinden het daarnaast belangrijk dat je kunt samenwerken, verantwoordelijkheid neemt en oog hebt voor het grotere geheel. We stimuleren de studenten met deze opdracht ook zelf onderdeel uit te maken van de wereld van hun leerlingen. We laten hiermee zien dat de vorming van jonge mensen breder plaatsvindt dan alleen in het klaslokaal.”

Uit je comfortzone stappen

Hoe leid je als relatief homogene hogeschool leraren op voor de superdiverse, pluriforme maatschappij? Peter van Olst, onderzoeker en opleider bij Driestar hogeschool, vertelt over de ontwikkeling van een brede burgerschapsleerlijn.

“Studenten die bij ons de lerarenopleiding volgen, hebben gemiddeld genomen nog weinig ervaring met culturele en etnische diversiteit. Ze willen opgeleid worden voor het christelijke basisonderwijs en komen daarvoor vanuit het hele land naar Gouda, maar ze hebben doorgaans weinig contacten in grootstedelijk gebied. Een peiling onder onze studenten wees ook uit dat ze nauwelijks in aanraking komen met fysieke vormen van adversiteit, zoals armoede of geweld. Uit een gelijktijdige peiling onder Driestar-docenten bleek wel de gedachte te leven – net als bij veel studenten zelf – dat het curriculum meer ruimte zou moeten bieden voor kennismaking met culturele en etnische diversiteit.

Onze visie is dat we vanuit christelijk perspectief leraren willen opleiden voor het rijkgeschakeerde bijzonder onderwijs in de Nederlandse samenleving, maar nadrukkelijk ook voor het geheel van die samenleving. Zodat leraren in staat zullen zijn kinderen hiervoor op een goede manier te vormen. Van daaruit ontstond onze intentie om het curriculum vanuit een nieuwe invalshoek te

herzien en dat is ook een van de redenen dat we bij het Programma Breedvormend Onderwijs zijn aangesloten.

We startten in 2022 met de curriculum-herziening en werkten daarbij nauw samen met twee christelijke basisscholen uit grootstedelijk gebied, met brede ervaring met etnische en culturele diversiteit. Hun schoolleiders en enkele leraren deden mee aan actieonderzoek voor het nieuwe curriculum. Samen hebben we de uitgangspunten van breedvormend onderwijs gekoppeld aan de voor christelijke docenten en studenten herkenbare en inspirerende term ‘shalom’. Deze term verwijst naar vrede en heelheid. Shalom draagt bij aan vreedzaam samenleven te midden van etnische, culturele en religieuze diversiteit en dus aan onderwijs dat erop gericht is om studenten en leerlingen uit te nodigen om in de wereld te zijn.

We besloten burgerschap binnen de opleiding breed te definiëren als ‘the art of living together’ en burgerschapsvorming als het bevorderen van sociale cohesie in een diverse samenleving. Op deze wijze wilden

we vanuit onze visie wereldgericht onderwijs en wereldgerichte vorming aanbieden. Na gesprekken met studenten kozen we daarbij voor een geleidelijke uitbreiding van het oefenen met diversiteit en complexiteit. Jaar 1 kwam in het teken te staan van 'Shalom at home' (in eigen kring en groep), jaar 2 van 'Shalom in the city' (de brede samenleving), jaar 3 van 'Shalom in action' (buiten de eigen sociale comfortzone) en jaar 4 van 'Shalom worldwide' (gekoppeld aan de internationale routes).

De eerste ervaringen van deze opleidingspraktijk hebben we met studenten geëvalueerd. Zij gebruikten daarbij opvallend vaak de term 'eye-opener'. Voor hun professionele zelfverstaan (zie H4) bleek het besef belangrijk dat zij ook buiten de eigen vertrouwde sociale context een eigen inbreng konden leveren, zonder daarbij als persoon te vervagen of zich te verstoppen. Opleiders konden delen in deze ervaring door mee te gaan op werkweken of door stagebezoeken buiten het traditionele Driestar-netwerk. Zij deelden hun ervaringen met anderen binnen en buiten Driestar.

Op dit moment zijn 'Shalom in action' (bijvoorbeeld door een burgerschapsstage) en 'Shalom worldwide' nog volop in ontwikkeling, maar we hebben wel al pilotervaringen opgedaan. Wat in alle eerste praktijkervaringen opvalt, is dat vernieuwingen op basis van gezamenlijke visieontwikkeling, intenties en ontwerpen niet altijd meteen breed in de organisatie begrepen en gedeeld worden. Zowel richting studenten als collega's hebben dit soort dingen tijd nodig om goed begrepen te worden. We proberen gezamenlijk draagvlak te creëren door op grond van praktijkervaringen details in het ontwerp aan te passen. In het geval van de shalom-opbouw gaven studenten aan dat de herkenbare shalom-termen helpend waren om te begrijpen waar we samen in deze geïntegreerde leerlijn wereldburgerschap mee bezig zijn."

De school is van ons allemaal

Mohamed Taounza, opleidingsmanager van het Zadkine startcollege in Capelle aan de IJssel, vertelt in de podcastreeks 'In de ogen van de leerling' hoe hij studenten een thuis probeert te bieden. Hieronder lees je daar iets van terug.

Luister hier het hele gesprek met Mohamed.



"Wij zijn als docenten, en als mensen, onderdeel van een systeem. Het betekent dat we als collega's verbonden moeten zijn om een veilig schoolklimaat te realiseren. We werken samen als groep en we vinden het belangrijk dat we ons in onze studenten verdiepen. Waar komen ze vandaan? Waar hebben ze behoefte aan? Als docenten blijven we lerende en onze studenten nemen daar een voorbeeld aan.

Wij hebben 180 unieke studenten in huis, uit verschillende hoeken van de wereld en de maatschappij. Ze hebben één ding gemeen: het is hen op dit moment nog – met de nadruk op nog – niet gelukt om een goede kickstart op school te maken.

Onze studenten hebben vaak een negatief beeld van zichzelf. Ze krijgen vanuit de maatschappij vaak de boodschap: je bent niks waard of je bent een nietsnut. Ze horen dan dat ze hun eigen handelen moeten onderzoeken en het probleem bij henzelf ligt. Terwijl: onze studenten zitten vaak in zo'n moeilijke thuissituatie, ze zijn vaak puur aan het overleven en dat doet iets met je zelfbeeld. Vaak is er een externe factor nodig om ze uit het systeem te halen en een ander perspectief te laten zien.

Wij proberen een perspectief te bieden waardoor studenten zichzelf leren waarderen en ze die kickstart kunnen maken. We bieden veiligheid en vertrouwen, en creëren zo een thuisgevoel. Dat is zo belangrijk voor ze. De school is van ons allemaal en daar spreken we elkaar vriendelijk op aan. Studenten die buiten de schoolmuren misschien minder handige keuzes hebben gemaakt, tonen hier ander gedrag.

Er is een lokaal waar ook een koffiecorner is. Studenten verkopen er koffie en andere dingen, bijvoorbeeld ook broodjes die hun moeders maken. Daar zie je verbinding en trots. Het is iets dat ze energie geeft, en ons tegelijkertijd ook. En zo proberen we ook thuis te betrekken. De ouderavonden worden ook niet door de docenten georganiseerd, maar door de studenten, waarbij we hen vragen waarvoor hun ouders zouden komen. Zij pleitten voor een Sint-Maarten gevoel, een avond met lekker eten en een rondleiding, waarbij we ook wat vertellen. Dan zie je dat het veel meer gaat leven."



Hoofdstuk 6

Intentioneel pedagogisch- didactisch handelen

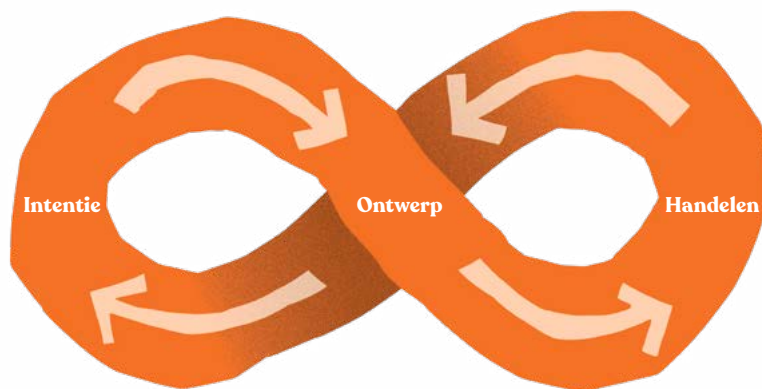
Wat beoog je met je onderwijs en wat betekent dat voor je onderwijsontwerp en de keuzes die je maakt in het moment? Hoe handel jij in jouw praktijk en wat zegt dat over jouw visie?

Inleiding

Goed onderwijs begint bij de pedagogische opdracht en een pedagogische grondhouding, maar ontstaat uiteindelijk in het handelen en in de relatie tussen leraar en leerling. Dat handelen is altijd gesitueerd in tijd en ruimte. Wat goed handelen of breedvormend handelen is, is dus ook contextafhankelijk. Professionaliteit vraagt daarbij om een soort timmermansoog voor dat wat in een specifieke situatie wenselijk is. Je moet oordelen en handelen, zonder dat je daarbij beschikt over een onbetwistbare basis⁶³ (zie ook Professioneel zelfverstaan, H4).

We spreken hier bewust van intentioneel pedagogisch–didactisch handelen: het handelen is verbonden met je intenties, die voortvloeien uit de pedagogische opdracht. Wat beoog je met je handelen, voor de leerling, voor jezelf, voor de klas? De lemniscaat⁶⁴ (zie figuur hieronder) kan een behulpzaam instrument zijn om deze intenties te verbinden met het ontwerp van je onderwijs (zoals een breedvormend curriculum en toetsing, zie H7) en je handelen in de praktijk. Via het handelen probeer je de pedagogische vraag van het kind en je intenties bij elkaar te brengen. Je doet iets waarvan je hoopt dat het betekenisvol is, dat het ertoe doet voor je leerlingen. Pedagogische tact⁶⁵ kwam al ter sprake bij het professioneel zelfverstaan, als een grondhouding om leerlingen tegemoet te treden. Het toont zich ook in het handelen in het moment.

We spreken van pedagogisch–didactisch handelen omdat pedagogiek en didactiek onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn: wie zijn pedagogische opdracht serieus neemt, vindt het belangrijk de wereld toegankelijk te maken voor kinderen, zodat zij zich (aspecten van) die wereld eigen kunnen maken. Dat betekent dat je doordachte en beredeneerde keuzes maakt in je curriculum en in je handelen. Zowel vakinhoudelijke,



didactische en pedagogische kennis als vaardigheden en attitudes doen ertoe. Juist om ermee te kunnen spelen moeten deze sterk verankerd zijn, ook in de lerarenopleiding.

Onderbreken, vertragen, ondersteunen en bemoedigen

Bij het vormgeven aan breedvormend, wereldgericht en subjectiverend onderwijs kunnen de pedagogische handelingsperspectieven van onderbreken, vertragen en ondersteunen, zoals Gert Biesta ze omschrijft⁶⁶, behulpzaam zijn. Een onderbreking kan bijvoorbeeld bestaan uit het richten van de aandacht van een kind op iets dat belangrijk is om te ervaren. Of uit het weerstand bieden tegen een verlangen of neiging van een kind, omdat niet elke ontwikkelingsrichting wenselijk is. Door middel van vertraging krijgt het kind de tijd en ruimte om zich te leren verhouden tot de eigen verlangens en tot de realiteit. Bij die zoektocht en het balanceren tussen wensen en grenzen hebben kinderen ondersteuning door volwassenen nodig. Ook de aanstaande leraar moet soms vertraagd, onderbroken en ondersteund worden om, zoals Biesta dat noemt⁶⁷, te leren 'subject te (durven) zijn'.

Hoewel we zoals gezegd geen breedvormende onderwijsmethoden willen voorschrijven, is er wel iets te zeggen over de voorwaarden waaronder mensen zich in de volle breedte

kunnen ontwikkelen. Leerlingen en studenten hebben een gezonde, veilige, ondersteunende en uitdagende omgeving nodig, waarin zij betrokken worden en kunnen ervaren onderdeel uit te maken van deze (sociale) omgeving. Bijdragen aan deze 'sense of belonging' (zie ook Wereldgerichtheid, H5) vraagt ook om het erkennen en waarderen van en aansluiten bij de interesses, motivatie en ervaringswereld van eenieder. In de praktijk betekent dat bijvoorbeeld ook het aanpassen van instructie, curriculum en inhoud, rekening houdend met verschillen in voorkennis, ervaring, taal, cultuur, en interesse⁶⁸.

Een pedagogische houding die bij kan dragen aan bovenstaande voorwaarden,

Vragen voor dialoog en reflectie

Waar werk je met jouw onderwijs naartoe? Wat hoop je dat het een kind brengt en waaraan zou je dat kunnen merken?

Pak er eens een willekeurige opdracht aan jouw leerlingen bij. Wat beoog je met die opdracht (in pedagogisch-didactische zin)?

Stel je voor dat je alle tijd hebt op een dag of in een schooljaar. Wat zou je extra aandacht geven of anders vormgeven?

Denk eens terug aan een situatie met een leerling, student of collega waarin je niet wist hoe te handelen. Wat zou op dat moment de behoefte van die ander geweest zijn?

is die van bemoediging, zoals uitgewerkt door psychologe en pedagoge Beate Letschert⁶⁹. Mensen bemoedigen betekent hen bewust maken van hun sterke kanten en hen laten ervaren dat ze deze kunnen gebruiken voor zichzelf en voor de gemeenschap. Dat betekent ook dat feedback en complimenten betekenisvol moeten zijn voor de ontvanger. Anderen betrekken bij bemoediging is wezenlijk: het is van groot belang dat ook andere kinderen en volwassenen de positieve kanten van een kind (gaan) zien en bevestigen. Bemoediging richt zich op het sterker maken van het kind, niet op het veranderen van gedrag in een door ons gewenste richting. Bij problematisch gedrag is de uitdaging om achter dit gedrag te kijken en op zoek te gaan naar de behoeften van het kind hierachter: welke doelen streeft het (onbewust) na?

Luister hier het hele gesprek met Monique, in de podcastreeks 'In de ogen van de leerling':



”Als leraar heb je de opdracht om een leerling een volgende kans te geven. Jij reikt je hand uit en als de leerling je hand niet pakt, dan strek je hem nog een keer uit.”

Monique van den Heuvel, hoofddocent Pedagogiek en Didactiek aan de lerarenopleiding Gezondheidszorg en Welzijn aan Hogeschool Rotterdam.

Evalueren en ontwikkelen

Ook evalueren is een belangrijk onderdeel van pedagogisch-didactisch handelen: lukt dat wat ik beoog? Wat heeft de leerling of student nodig om een volgende stap te kunnen zetten? Allerlei vormen van assessment kunnen daarbij ingezet worden (zie ook Breedvormend curriculum en toetsing, H7), met als uitgangspunt dat zij ten dienste staan van de ontwikkeling en zo onderdeel zijn van formatief handelen.

Om leraren op te leiden in het intentioneel pedagogisch-didactisch handelen, is het essentieel dat ook opleiders intentioneel pedagogisch-didactisch handelen. Bovenstaande uitgangspunten gelden dus ook voor het onderwijs binnen de lerarenopleiding. Opleiders vervullen een voorbeeldrol in de wijze waarop zij hun onderwijs vormgeven. Daarbij is het belangrijk dat zij hun pedagogisch-didactische keuzes ook kunnen expliciteren en hier met studenten op kunnen reflecteren.

Kritische reflectie en dialoog over de congruentie tussen intenties, ontwerp en handelingspraktijken in de opleiding en op de (stage)school dragen bij aan het ontwikkelen van het eigen oordeelsvermogen van (aankomende) leraren. De vraag die daarbij centraal staat is: ‘Doen we de goede dingen, en doen we die dingen goed?’

Werkvorm: Observeer jezelf in interactie met leerlingen

De bedoeling van deze opdracht is dat jij voor jezelf meer zicht krijgt op de interactie met je leerlingen. Mogelijk herken je patronen. Dat kunnen patronen zijn die behulpzaam zijn en die je graag wilt behouden. Er kunnen ook patronen bij zijn die niet (meer) werken. Het gaat vooral om gewaarworden (observeren, zonder oordeel vooraf). Je hoeft er dus niet zoveel van te vinden. Kijk gewoon eens wat er gebeurt en hoe dat voelt. Dit is ook een oefening in letterlijk kijken en luisteren, zonder meteen al te gaan interpreteren, analyseren of oplossen.

De opdracht:

Kies een leerling met wie je overwegend goed contact hebt, een leerling die jou bevestigt in de leraar die je wilt zijn, een leerling die het beste in jou naar boven haalt. Kies ook een leerling met wie het contact (soms) stroef verloopt: een leerling die jouw ideale zelfbeeld in de weg zit, bij wie je soms zomaar een leraar bent die je helemaal niet wilt zijn. Registreer - in een logboek, een dagboek, of op een laptop - nauwkeurig, concreet en zo uitgebreid mogelijk hoe de interactie met beide leerlingen verloopt. Registreer (zonder oordeel) wat er gebeurt, wat je voelt, wat je denkt.

Concreet:

- Beschrijf voor beide leerlingen minimaal drie verschillende momenten, liefst op verschillende dagen.
- Beantwoord voor elk voorval de volgende vier vragen:
 - Wat doe ik en wat zeg ik (letterlijk)?
 - Wat doet en wat zegt de leerling (letterlijk)?
 - Wat voel ik?
 - Wat denk ik?

Probeer bij deze laatste twee vragen te registreren wat je dacht en voelde in het moment. Je hoeft dat nog niet te analyseren. Probeer gewoon (zo eerlijk mogelijk) gewaar te worden.

- Schrijf zo snel mogelijk na afloop van de gebeurtenis. Liefst meteen, anders aan het eind van de dag, maar niet pas aan het eind van de week!

Blik, nadat je een aantal momenten verzameld hebt, terug op je aantekeningen en bespreek je inzichten eventueel met een collega. Wat heb je ervaren? Wat valt je op?

Vragen voor dialoog en reflectie

Als je een fout maakt of iets niet weet, bespreek je dit dan met je leerlingen? Waarom wel of niet?

Wanneer ging een leerling over jouw grenzen? Wat zegt dat over wat jij belangrijk vindt?

Hoe ervaar je het om bewust even af te wachten in een uitdagende situatie? Wat doet dit met je aanpak en relatie met leerlingen?

Hoe herken je ontmoediging bij een leerling? Wat is dan jouw reactie?

Waarop baseer jij je verwachtingen van leerlingen? In hoeverre zijn die gekleurd door hoe jij bent opgegroeid? Wanneer stel je je verwachtingen bij?

‘Hoe zit jij erbij?’

Jo-Ann Plet is docent ‘Skills’ op College Zuyd, een vo-school in Amsterdam. Bij het vak Skills leren de jongeren meer over zichzelf in verbinding met anderen. Jo-Ann vertelt over de check-in van haar lessen.

“Iedere les start ik hetzelfde. Ik laat de leerlingen enkele afbeeldingen zien en zij kiezen er ieder eentje uit. Aan de hand van de gekozen afbeelding moeten ze vervolgens vertellen hoe ze erbij zitten. Ik doe ook mee en ik begin altijd als eerste.

Ik heb dit geïmplementeerd in al mijn lessen, omdat ik ten eerste vind dat leerlingen het recht hebben om te weten hoe ik erbij zit als docent. Soms nemen docenten hun persoonlijke leven mee de klas in. Dat is heel menselijk, maar dan moet je daar wel open over zijn. Dan geef je de leerlingen namelijk het gevoel dat ze serieus genomen worden en je laat ze hiermee zien dat jij ook maar een mens bent.

Als leerlingen dit de eerste paar keer doen, kiezen ze een afbeelding uit en geven ze er een hele korte uitleg bij, bijvoorbeeld: ‘Ik ben de eerste afbeelding, want ik ben boos.’

Naarmate ze het vaker doen volgt vaak een uitgebreidere uitleg, bijvoorbeeld: ‘Ik ben de eerste afbeelding, want mijn moeder is boos op me omdat ik mijn huiswerk niet af had gisteren.’

Zowel ik als de leerlingen hechten hier veel waarde aan, omdat we elkaar ontmoeten als mens vanuit gelijkwaardigheid. Ook laat je de leerlingen voelen dat zijzelf en hun gevoelens er mogen zijn. Op basis van hoe ze erbij zitten kan ik daarnaast de les aanpassen waar nodig.”

Uit de praktijk

Je voelt dat je ertoe doet

Nelleke Troost (19) is derdejaars pabo-student aan Driestar hogeschool. Ze doet de duale opleiding: naast een dag opleiding in Gouda, werkt ze twee dagen per week in groep 7 van de Ds. D.L. Aangeenbrugschool in Terneuzen.

“Ik deed de eerste twee jaren de voltijdopleiding, maar merkte in mijn stages dat ik toe was aan eindverantwoordelijkheid voor een eigen groep, met alles wat daarbij komt kijken. Oudergesprekken, huisbezoek en zoveel meer. Dus ben ik overgestapt.”

Nelleke wil haar leerlingen ruimte geven om hun stem te laten horen, vragen te stellen, en verhalen te vertellen over wat ze meemaken. “Het is voor mij heel belangrijk dat kinderen gehoord en gezien worden. Niet alleen in schoolzaken, maar ook over wat zich in hun leven afspeelt. Voelen ze zich daarin uitgenodigd, vrij en veilig, dan gaat het leren ook vanzelf een stuk beter.”

In de eerste weken en maanden in haar groep heeft ze daarom veel tijd geïnvesteerd in beter zicht krijgen op de kinderen. Echt naar de leerling kijken en open staan voor wat deze vertelt en laat zien is de basis van het werk, weet ze. “Als een jongetje zich wat anders gedraagt, is het belangrijk dat je achtergronden kent, dat je al eens bij hem thuis bent geweest en weet wat daar speelt. Met straf geven maak je het alleen maar moeilijker. Voor hem en voor jezelf. Als je goed hebt geluisterd, dan kun je de ander beter begrijpen, maar soms ook dingen voor zijn.”

In haar opleiding bij Driestar hogeschool had ze in Heleen Driee een voorbeeld van een docent die echt verbinding wist te maken en haar het gevoel gaf dat ze gezien werd. Ze ervaarde wat dat betekent. “Je voelt dat je ertoe doet, dat iemand in het voorbijgaan vraagt naar hoe het is of op zaken terugkomt. Niet alleen door die vraag te stellen, maar uit echte interesse. Heleen is heel sociaal. Ze was onze mentor in het eerste jaar en in jaar twee gaf ze in een blok een college. Maar los daarvan schiet ze me nog steeds aan.”

Is zoiets te leren? Deels wel, denkt Nelleke. “Met wat sociale vaardigheden kom je een eind, maar het gaat om dat echte contact. Dit thema – de leerling zien – komt heel regelmatig terug in verschillende lessen, omdat heel veel pedagogisch-didactische situaties en vragen daarop terug te voeren zijn. En ja natuurlijk, het verschil maak je door het ook echt voor te leven, door te doen wat je zegt. Daar probeer ik op mijn manier elke dag vorm aan te geven.”

Studenten denken na over eigen beoordeling

Jurjen Sloomstra, docent opleiding Pedagogiek en Lerarenopleiding Pedagogiek aan de Hogeschool van Amsterdam, vertelt hoe studenten hun eigen onderwijs mede vormgeven.

“De studenten van de lerarenopleiding en bachelor Pedagogiek maken zelf observatie-formulieren om hun presentatie en product te beoordelen of laten beoordelen. Hiervoor moeten ze nadenken over kwaliteitscriteria en het beoordelen van deze criteria. Feedback is één van de belangrijkste pijlers van onze opleiding. We willen dat onze studenten nadenken over de vraag: wat is een goede beoordeling? Waar kijk je naar bij een evaluatie? Een van onze uitgangspunten is dat wij als docenten niet alwetend zijn. We vormen samen een leergemeenschap.

De studenten van de lerarenopleiding geven soms ook les aan elkaar. Daar komen mooie

dingen uit. Studenten lopen tijdens hun stage namelijk tegen zaken aan die (nog) niet in de opleiding behandeld worden, bijvoorbeeld omdat het niet past in het curriculum. Daarnaast beleven studenten het werkveld anders dan hoe wij als docenten naar de praktijk (terug)kijken. Hierdoor kunnen studenten vanuit hun eigen ervaring soms beter aansluiten bij een behoefte. Zo heeft een student bijvoorbeeld een keer een cursus gegeven over hoe je omgaat met agressie. Het is bijzonder om te zien hoe de inhoud van haar les aansluit bij de leefwereld van haar klasgenoten. Daar kunnen wij als docenten iets van leren.”

Uit de praktijk

De juiste ingang vinden

Rianne Huisjes, docente Engels op Spring High, heeft hem zoals elke ochtend hartelijk begroet: 'Welkom jongen, fijn dat je er bent'. Zijn naam is Marlon.

In de hoek van het leerplein – de plek waar leerlingen in klas een en twee op de vernieuwingschool in Amsterdam-West de hele dag samen zitten – is hij inmiddels onzichtbaar weggedoken, met de capuchon diep over het hoofd getrokken. Wat gebeurt daar?

Van Marlon weten Rianne en haar stagiaire eigenlijk nog niet veel. Wel dat hij de eerste maand op school zo zijn eigenaardigheden heeft. Maar welk kind heeft dat niet? Marlon heeft al op meerdere scholen gezeten, zo heeft ze zich laten vertellen. En de overdracht zegt ook dat hij hoogbegaafd en hoogsensitief is. Kennis die op de achtergrond wel meedoet, maar die Rianne in haar benadering eigenlijk niet mee wil laten tellen, benadrukt ze.

Bij Spring High, daar waar ze zelf al bijna zes jaar werkt, hebben docenten het volste vertrouwen dat alle leerlingen willen leren. Elk kind is 'intrinsiek gemotiveerd', zo noemen ze het. Het is dus de kunst om als docent de juiste ingang te vinden: een uitnodigende omgeving te creëren waardoor iedereen tot een eigen leerweg kan komen. Zodat het kind zelf – en soms samen- betekenis kan geven en ontleen aan de wereld. Het gaat in het geval van Marlon dan ook niet

over wel of geen capuchon, maar om het gedrag of de leefwereld die erachter zit. "Een regel stellen en handhaven is, denken wij, niet waarom het gaat. Marlon zal een goede reden hebben om die capuchon over zijn hoofd te trekken. Je probeert in contact te zijn, in gesprek te komen of hem figuurlijk aan de praat te krijgen. Hoe? Daar is geen methode voor. Dat is vooral in de nabijheid van het kind zijn. Zorgen dat hij zich welkom voelt, zich gezien weet, door oogcontact of door je gewoon in zijn nabijheid op te houden."

Op Spring High geven ze geen cijfers, maar zetten ze 'stappen' op de leerdoelkaarten van het SLO. Vandaag gaat het over een stap op het gebied van spreekvaardigheid. De opdracht van de stagiaire aan de groep is duidelijk: maak een video-podcast met tweetallen over 'iets dat hoort bij de Nederlandse cultuur'. Maar Marlon blijft in zijn schulp zitten. Wat nu?

Rianne overlegt met haar stagiaire, die ze aanmoedigt om het contact met Marlon aan te gaan. Dat gebeurt met een nieuw voorstel: wil hij wellicht een video-podcast met zichzelf proberen te maken? Een interview

met twee Marlons, met twee verschillende achtergronden? Marlon pakt de uitdaging direct op, zo lijkt het. Wel of niet samenwerken, daar ging het deze keer niet om. Met zijn aanpak blijft hij binnen de kaders. Iedereen kan door.

Twee weken later, bij de afsluiting met de ouders, steelt Marlon de show. Hij heeft behalve de video-podcast – zonder capuchon – ook de Engelse tekst ondertiteld. Daarmee zet hij tegelijkertijd ook een stap op het gebied van schrijfvaardigheid. Hij verrast zichzelf, zijn medeleerlingen, maar ook zijn moeder, die bij de afsluitingsmiddag van opdrachten aanwezig is. “Ik heb mijn zoon eigenlijk nooit eerder zo fanatiek zien werken aan een schoolopdracht. En nu begrijp ik ook waarom hij die oranje sinaasappels gisteren van de schaal plukte.”

“Superslim van Marlon natuurlijk,” zegt Rianne. “Hij wilde iets met Koningsdag doen, dacht aan de appeltjes van oranje en bedacht zelf dat dat dus ook sinaasappels kunnen zijn.” Dit is een voorbeeld van hoe bij Spring High vaker wordt gekeken, zo maakt Rianne duidelijk. “Zolang het binnen de kaders en leerdoelen blijft, is alles goed. Natuurlijk

kijken wij of hun plan en aanpak aan de criteria voldoen. Maar is dat in orde, dan zeggen wij altijd: GA DOEN!”

Breedvormend onderwijs krijgt op die manier kleur, vertelt Rianne. “Leerlingen voelen steeds meer vertrouwen en vrijheid om creatief te zijn, te ontdekken en te ontwikkelen. Het vak Engels staat niet centraal, het begint bij het kind en zijn wereld. Engels is daarin een van de middelen om die wereld verder te openen. Op deze manier trekken er zoveel verschillende leefwerelden en dimensies van leerlingen voorbij. En zie je ook dat leerlingen zich steeds nadrukkelijker met werelden gaan verbinden, nieuwsgierig als ze zijn.”



Hoofdstuk 7

Breed- vormend curriculum & toetsing

Welke vormen en inhouden passen bij een breedvormend curriculum? Hoe zorg je voor congruentie tussen pedagogische intenties, curriculum en toetsing? Welke rol geef je leerlingen en studenten in hun eigen ontwikkel- en evaluatieproces?

Inleiding

Breedvormend, wereldgericht en subjectiverend onderwijs vraagt logischerwijs om een breedvormend curriculum. De school (of de opleiding) is een plek die leerlingen (of studenten) helpt in de wereld te zijn en het curriculum schept hier voorwaarden voor. Dat reikt verder dan het opdoen van specifieke kennis of vaardigheden. Breedvormend onderwijs brengt kinderen en (jong)volwassenen in aanraking met een grote diversiteit aan beelden, kennis en vaardigheden die hun perspectief verbreden en verdiepen. Zij leren die bronnen niet alleen te benutten, maar ook kritisch te bevragen en zelf betekenis te geven. Zo ontwikkelen zij gereedschappen om dat wat ze waardevol en belangrijk vinden om te zetten naar hun dagelijks handelen in de wereld.

Een breedvormend curriculum is een holistisch curriculum, dat ervan uitgaat dat in de wereld alles met elkaar samenhangt en een complex ecosysteem vormt. Afzonderlijke vakken kunnen daarbinnen helpen om structuur te brengen in die complexiteit, specifieke vaardigheden te oefenen en gevoel te krijgen voor verschillende benaderingen van de wereld. Maar ze zijn nooit afdoende. Het risico is dat ze een versnipperd beeld van de wereld creëren en gaan concurreren om tijd en aandacht. Vakoverstijgend en vakdoorbrekend werken vanuit een holistisch perspectief is van belang voor iedere (vak)leraar om recht te doen aan de complexiteit en verbondenheid van mens en wereld.

Verbinding

Bruikbare vormen voor leraren of opleiders om die verbondenheid voor leerlingen of studenten voelbaar te maken, zijn bijvoorbeeld thematisch werken (waarbij vakken samen een thema benaderen en dragen), projectmatig werken en het werken aan overkoepelende portfolio's. Thematisch of projectmatig werken is vaak een teaminspanning en vraagt dus om samenwerkingsvaardigheden van zowel onderwijsprofessionals als leerlingen.

Andere vormen die bij kunnen dragen aan brede vorming zijn bijvoorbeeld het verbinden van praktijk en theorie door gast-sprekers vanuit de praktijk, en het opdoen van nieuwe ervaringen buiten de comfortzone van de eigen school of de eigen omgeving. Ontmoetingen met nieuwe mensen, bronnen en ervaringen, en het maken en ervaren van kunst⁷⁰ kunnen tegelijk het hoofd (denken, cognitie), het hart (voelen, beleven)

en de handen (praktijk, werken) aanspreken. Ook andere vormen die de verschillende dimensies van het mens-zijn (fysiek, sociaal, emotioneel, cognitief, creatief, moreel en spiritueel, zie pagina 30) aanspreken, liefst in samenhang, kunnen bijdragen aan ontwikkeling in de volle breedte en een gevoel van erkenning en verbondenheid.

Eigenheid en samenwerking

Een breedvormend curriculum draagt bij aan persoonsvorming en daagt leerlingen uit om zichzelf te zijn en zich van daaruit

met anderen te verbinden. Stimulerend voor de persoonsvorming of -wording is het samenwerken aan opdrachten en het werken in groepsverband. Binnen deze groepen is van belang dat de eigenheid van iedere deelnemer wordt gewaardeerd. Diversiteit hoeft voor het groepsproces geen bedreiging te zijn, maar kan juist worden benut als kans om het proces te verrijken⁷¹.

Voor de lerarenopleiding is het van belang om ook zelf met een breedvormend curriculum te werken, waarbij dezelfde aandachtspunten gelden. Concreet kan worden gedacht aan de vorming van kleinschalige leergemeenschappen waarbinnen individuele studenten worden uitgedaagd tot effectieve samenwerking en zelfstandig

werken aan hun professionaliteit. De stem van de student is daarbij in de lerarenopleiding zowel middel (voor bijvoorbeeld de samenstelling van het curriculum) als doel (de zelfstandige, professionele leerkracht).

Vragen voor dialoog en reflectie

Welke eigen doelen en unieke talenten van leerlingen krijgen op welke manier een plek in jouw onderwijs?

Welke raakvlakken zijn er tussen jouw vak en dat van je collega's? Hoe zijn ze verbonden in de buitenwereld?

Hoe zie je de dimensies van het mens-zijn (zie pagina 30) terug in jouw vakgebied?

Wat zouden andere dimensies kunnen toevoegen aan jouw onderwijs?

Wat voor ervaringen en inhouden vind je dat je het kind aan moet bieden?

Wat zal een kind vanzelf wel ontdekken en hoe erg is het als dat niet gebeurt?

Luister hier het hele gesprek met Monique, in de podcastreeks 'In de ogen van de leerling'



“Het raakt mij als er studenten zijn die goed functioneren in de praktijk, maar vervolgens niet goed binnen de regels van een opleiding of curriculum passen. Ik vind het moeilijk als die studenten worden weggeschoven als onvoldoende, want er zijn zoveel verschillende mensen, zoveel verschillende smaken. Zolang een student de leerdoelen haalt, maakt het voor mij niet uit hoe iemand daar komt.”

Monique van den Heuvel, hoofddocent Pedagogiek en Didactiek aan de lerarenopleiding Gezondheidszorg en Welzijn aan Hogeschool Rotterdam.

Congruente toetsing

Bij een breedvormend curriculum hoort noodzakelijkerwijs ook een wijze van evalueren en verantwoorden die aansluit bij de intenties van dat curriculum. Toetsing wordt vaak gezien als sluitstuk van het onderwijs, maar heeft ook grote invloed op de vormgeving van het onderwijs en de ervaring, motivatie en het handelen van leerlingen en studenten. Daarom is congruentie tussen intenties, curriculum en toetsing essentieel⁷². Toetsing en beoordeling is de plek in het curriculum waar dingen zichtbaar worden, waar dat wat aan de binnenkant ontwikkeld is via feiten, cijfers, producten en uitingen concreet naar buiten komt. Het is ook de plek waar interne congruentie of incongruentie zichtbaar wordt en dus een belangrijk aandachtspunt om in het opleidingsonderwijs bij stil te staan.

Bij onderwijs dat leerlingen en studenten uit wil dagen om vanuit vrijheid en verantwoordelijkheid een eigen plek in te gaan nemen in de wereld, past geen toetsing die deze ontwikkeling in de weg staat. Gewaakt moet worden voor een overload aan toetsen met nauw omschreven beoordelingscriteria, maar vooral ook voor het gebruik van toetsen voor selectie. Het toetsen van een beoogde ontwikkeling kan behulpzaam zijn om te achter-

halen welke onderwijsbehoeften een leerling of student heeft om een volgende stap te kunnen zetten. In zo'n geval is de toets een pedagogisch en didactisch middel en 'formatief'⁷³ van aard. De selectiefunctie van toetsen is voor veel leerlingen, studenten en docenten echter de boventoon in onderwijs gaan voeren. Zogenaamde summatieve toetsen, waarmee leerlingen worden beoordeeld ten opzichte van een norm, zijn op veel plekken in het onderwijs de standaard. Waar die norm wordt gehanteerd als objectieve maatstaf staat de vrije ruimte die nodig is voor subjectiverend onderwijs op het spel. Een te sterke gerichtheid op het voldoen aan externe eisen staat het ontdekken van eigen mogelijkheden en verlangens en het ontwikkelen van het eigen oordeelsvermogen in de weg. Het werken met meer open en in samenspraak geformuleerde einddoelen en criteria daagt hier meer toe uit.

Vragen voor dialoog en reflectie

Op welke manieren zou je willen merken dat jouw curriculum het effect heeft dat je voor ogen hebt?

Als je de afgelopen tijd toetsen hebt afgenomen, wat was dan je doel?

Wanneer motiveerde een toets jou of jouw leerlingen? Wat droeg daaraan bij?

Hoe help je leerlingen zelf te beoordelen of ze toe zijn aan een volgende stap?

Wat kunnen jouw leerlingen van elkaar leren? En jij van hen?

Heb je je geplande curriculum weleens volledig losgelaten? Waarom? Wat gebeurde er?

Op welke manieren stimuleert jouw schoolgebouw de nieuwsgierigheid van leerlingen naar de wereld om hen heen?

Werkvorm: Oogstmandje

Waarom: Voor elk veranderproces (of misschien wel elk leer- en ontwikkelproces) is het van belang om te weten waar je vandaan komt en waar je staat. Het vieren van successen geeft energie. We zijn vaak geneigd om te kijken naar wat er nog beter moet. Dat is op zich heel nuttig, maar kan ook uitputtend zijn. Deze werkvorm helpt de energie te balanceren, de betrokkenen te verbinden en de lijn in het proces te herkennen.

Voor wie: bijvoorbeeld een werkgroep Breedvormend Onderwijs, maar je kunt het ook met andere groepen collega's, studenten of leerlingen doen met wie je samen leert en ontwikkelt.

Doel: ophalen van successen (en vooruitkijken)

Wanneer: aan het einde van een (half) jaar

Tijd: 45 minuten

Werkwijze: Ga in een kring staan. Leg een flink aantal foto's of afbeeldingen op de grond.

Stel de vraag: wat vind jij mooi aan hoe we hebben samengewerkt het afgelopen jaar? Deelnemers zoeken een beeld dat past bij hun antwoord op de vraag. Dat kan intuïtief, iedereen kan vrij associëren. Als iedereen een beeld heeft, wisselen tweetallen hun keuze voor een beeld toe in een minuut of vijf.

Na deze uitwisseling worden alle beelden bij elkaar gelegd (eventueel in een brede mand), als een soort moodboard. Wat is de algemene sfeer, is er een rode draad? Het toevoegen van een paar steekwoorden kan behulpzaam zijn. Met zijn allen vier je op deze manier het proces en de samenwerking. Met het nemen van een foto kun je later terugkijken op dit punt in het proces.

Hierna herhaal je het proces, maar nu met de vraag: wat vind jij mooi aan wat we hebben bereikt het afgelopen jaar?

Ontwerpen en kennis vergaren

Marytske Veltman is docent aan lerarenopleiding Spring en ook binnen andere afstudeerrichtingen van de pabo op Hogeschool Leiden. Ze vertelt over haar eigen ontwikkeling en die van haar studenten in het ontwerpen van onderwijs.

"Ik stond als een soort weervrouw mijn les te geven", vertelt lerarenopleider Marytske over haar begintijd als docent Aardrijkskunde in het VO. "Alles stond op het bord en daar stond ik dan over te vertellen. Achteraf vind ik het gek dat ik ooit zo onderwijs heb gegeven."

Het zette haar als lerarenopleider aan het denken over hoe je tot onderwijsontwerp zou kunnen komen, zodat je het op verschillende vakinhouden zou kunnen toepassen: "Het Mens- en Wereld-vakgebied waarin ik onderwijs ontwerp, is heel breed. Als je het als vakken zou bekijken, zitten geschiedenis, natuur en techniek, burgerschap én aardrijkskunde in mijn bijeenkomsten. En ik heb maar een paar bijeenkomsten. Daarin kan ik dus niet toetsen of iemand al die vakkennis zo beheerst dat hij tot aan groep acht alle vakinhoud zou kunnen geven."

"Dat moet ook niet het doel zijn", vervolgt ze. "Ik leer je liever hoe je de kennis vergaart die je nodig hebt om een bepaalde les of lessenreeks te geven. En hoe je ervoor zorgt dat je je voorbereidt om alle vragen van iedereen te kunnen beantwoorden. Dat verandert het perspectief: ik laat studenten

nu een goede reeks maken in twee domeinen en in dat proces van ontwerpen, uitvoeren en evalueren stel ik heel veel vragen. Ik vraag en vraag om na te denken: waarom doe je dit? Dan leer ik ze iets wat ze vervolgens op allerlei vakgebieden kunnen toepassen. Ik ga meer zitten op het proces, om te zorgen dat een student genoeg in z'n rugzak heeft zitten om handen en voeten te geven aan het hele domein Mens en Wereld."

Dat proces begint bij de ervaringen van de student zelf: "Aan het begin van de opleiding vraag ik ze hun visie te formuleren op hoe ze gevormd zijn tot wie zij zijn. Wat neem jij mee de klas in? Want als je zelf niet geraakt bent in bepaalde gebieden van Mens en Wereld, hoe geef je daar dan les in? Je moet bij jezelf ontdekken waar je geraakt bent of wat jouw passie is. Je moet weten waar je goed in bent en waarin dingen ontbreken en wat je dus te doen hebt."

Zelf leerde Marytske zich daar kwetsbaar in op te stellen ten opzichte van haar studenten: "Ik vond het spannend om les te geven en te ervaren dat ik niet alles wist wat zij aan het leren waren. Dat ongemak heb ik met de groep gedeeld. Zij dachten: jij bent hier de

lerarenopleider, dus jij weet het allemaal. Maar toen ik die kwetsbaarheid liet zien, heeft de groep me bedankt voor het delen. Ik wist niet dat de toon van kwetsbaarheid en onzekerheid zo'n positief effect op de groep zou hebben. Ik denk dat er bij veel studenten een hoge lat ligt. Het beroep dat we hebben omvat veel. Met het tonen van die kwetsbaarheid zie ik meer veiligheid ontstaan in de groep. Vanaf dat moment ben ik mijn positie ten opzichte van de studenten gelijk gaan zetten. En dan ontstaat er iets anders bij studenten. Opeens is daar de uitnodiging om samen onderwijs te maken."

Je thuis meenemen naar DENISE

Op DENISE - De Nieuwe Internationale School Esprit - heeft de ontwikkeling van een breedvormend curriculum een prominente plek in de onderwijspraktijk, zo vertelt Kaisa Eskelinen, curriculumcoördinator po (destijds, red.).

De openbare, internationale school voor po én vo in Amsterdam Nieuw-West herbergt zo'n 1000 leerlingen met verschillende thuistalen. Door goed naar de leerlingen te kijken, met het lesmateriaal aan te sluiten op het International Middle Years Curriculum en determinatie qua uitstroomniveau uit te stellen, geeft DENISE deze diverse populatie een zachte landing in onze samenleving. Kaisa licht toch hoe dit vorm krijgt in de praktijk:

"Vast onderdeel van het International Primary Curriculum is dat je vanuit de thema's altijd je thuis, je cultuur, je gewoontes en de geschiedenis van je eigen land meeneemt. Er is ruimte voor de thuistaal van leerlingen en ouders worden veel betrokken. We leren recepten koken, voeren gesprekken en ook drama en muziek hebben een grote rol binnen de school."

Concreet kan dat er als volgt uitzien: "De thema's vanuit het International Primary Curriculum worden zichtbaar in de wekelijkse assembly. Een uur per week komen leerlingen samen in het theater en één klas krijgt de opdracht om de assembly te verzorgen. In groep 6 zijn we bijvoorbeeld bezig met het thema 'homes and houses'. Tijdens de assembly lieten alle kinderen zien hoe hun huis eruitziet in hun thuisland, of een huis van hun opa en oma. Dat was zo leuk om te zien, ze kunnen zoveel van elkaar leren. Waarom heeft dat huis op Bali geen muren, maar een bamboe dak? Waarom staan er zoveel huizen naast elkaar? Voor mij is dat de essentie van DENISE: dat je gaat kijken waar we allemaal vandaan komen en dat we trots zijn op onze achtergrond."

Vorming en vormen van toetsen

Peter van Olst, onderzoeker en opleider bij Driestar hogeschool, vertelt over de zoektocht naar toetsing die past bij het ideaal van brede vorming.

“Een groep docenten was al een tijdlang bezig met het vormingsideaal van de pabo-opleiding, maar hield bij de toetsing een sterk gevoel van ongemak. Het lukte wel te werken aan een mooi programma met vormende ervaringen en opdrachten, maar de toetsing en beoordeling van de studenten bleef een probleem. Het was alsof de vorm van toetsing de studenten uitnodigde om zich niet zozeer op hun vormingsproces, maar eerder op de beoordelingscriteria te richten. Hoe konden we dit tegengaan?

Het lezen van literatuur en spreken van deskundigen leidde tot het formuleren van een aanpak, waarbij we aan het einde begonnen. Zouden we van de laatste, afsluitende opdracht van de vormingslijn een heel vrije, artistieke opdracht kunnen maken? Met veel enthousiasme begonnen we eraan te werken. Bij de uitvoering merkten we al gauw dat studenten wel erg moesten wennen aan zo'n vrije aanpak. Door ineens andere dingen van ze te vragen dan ze gewend waren, werd er een nieuw beroep gedaan op hun professionele zelfverstaan. Juist dat leverde echter heel mooie, bijzondere, persoonlijke, creatieve verwerkingen op.

Bij de mooie nieuwe vormingskansen die deze toetsing bood, bleef zich toch een vraagstuk opdringen: hoe beoordelen we het en hoe houden we dat ook voor de toekomst

– met andere studenten, begeleiders en beoordelaars – inzichtelijk? Veel kalibreren natuurlijk, maar dat lost niet alles op. Waar we tegenaan liepen, was dat het aantal vastgelegde criteria weer snel opliep. We zochten vastigheid, meden onzekerheid en raakten weer vervreemd van ons ideaal.

De eerlijkheid gebiedt te zeggen dat het gevoel van ongemak en onbehagen blijft. Het is een gevoel van ongemak dat we uithouden omdat de nieuwe toetsvorm ook veel oplevert. Tegelijk zien we binnen de organisatie nu ook breder bewustwording van de problematiek en een groeiende intentie om onze toetsing en beoordeling in lijn te brengen met ons gezamenlijk gedragen vormingsideaal. De oplossing hebben we nog niet gevonden. We blijven ontwikkelen, maar telkens komen we daarin een dynamiek tegen die ondermijnend werkt voor datgene wat we ook in de beoordeling graag centraal zouden willen stellen: de pedagogische relatie tussen docent en student. De zoektocht naar toetsing die valide is maar tegelijk juist deze pedagogische relatie borgt en versterkt, gaat door.”

Toetsen onderzoeken op De Buitenkans

Basisschool De Buitenkans in Heerenveen is geïnspireerd op de pedagogiek van Reggio Emilia. Directeuren Femke Rinsma-Dijkstra en Theo Rinsma en leerkracht Sietske Booisma vertellen over het lesprogramma en de manier waarop ze toetsen hoe het kind zich ontwikkelt.

Een leidend principe in de Reggio Emilia pedagogiek is het kindbeeld van waaruit men werkt: "We gaan uit van het competente kind dat zelf in staat is om zijn leerproces en ontwikkeling te ontwerpen en te beschermen. Hoge betrokkenheid hierbij van ons als begeleiders, ouders en de omgeving is daarbij belangrijk" luidt de visie van De Buitenkans.

"We gebruiken de 280 leerdoelen uit het democratisch onderwijs", vertelt Femke. "Elke tien weken kiezen de kinderen welke leerdoelen zij willen gaan halen en elke tien weken evalueren we met ouders en kind. We zien daarin dat de kleuters veel sneller gaan dan verwacht. Al hoeven ze alleen maar te spelen en zijn we niet bezig met letters: ze gaan als een speer. In groep drie, vier en een stukje van groep vijf lijken ze wel stil te staan. En daarna blijkt er toch van alles in dat koppie te zijn gebeurd en gaan die leerdoelen er ploep, ploep, ploep, als eieren uit. Omdat we niet duwen, zijn ouders soms bezorgd: 'Mijn kind leert al een jaar niks.' Maar dat ligt genuanceerder, denken wij. Ze krijgen dan

ook een goede preek van Theo voordat ze hier op school starten: 'Ook al loopt jouw kind twee jaar achter: wij doen niks.' Maar als jouw kind twee jaar achterloopt, terwijl het veel moeite doet om bijvoorbeeld te lezen, doen we wel wat. Want dan heeft het bijvoorbeeld niet de juiste leerstrategie of misschien niet de juiste materialen."

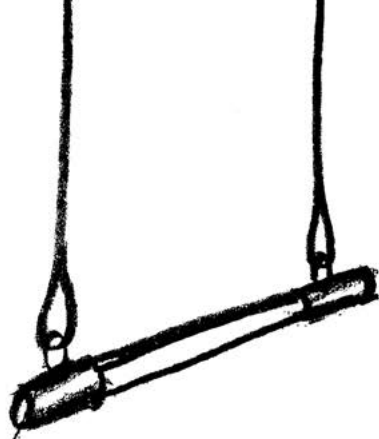
"De vraag die we veel krijgen van ouders is: 'Hoe het zit met de uitstroom naar het vo?'" zegt Theo. "'Moeten ze dan wel ineens lesjes gaan volgen? Gaat dat goed?' Ja, dat gaat goed. Als ze dat kunnen leren als ze zes zijn, kunnen ze dat ook als ze twaalf zijn. Kinderen die van onze school komen, worden wel herkend: het zijn kinderen die veel vragen stellen. Dat wordt in de les niet altijd gewaardeerd en soms irritant gevonden." Theo lacht: "Maar dat hebben wij zelf soms ook. Dan denken wij: doe het nou maar gewoon even. En dan vragen ze weer: maar waarom dan? Al heb je dan even geen tijd om het uit te leggen: die kritische, zelfdenkende houding is wel wat onze pedagogiek voorstaat."

Aan die uitstroom zit natuurlijk ook een formele kant. Theo licht toe hoe ze dat aanpakken: "Van groep 3 tot 7 nemen we netjes een jaarlijkse volgtoets af voor rekenen, begrijpend lezen en spelling. Maar we doen niks met de uitkomst. Aan het begin van groep 8 doen we de proeftoetsen van vier verschillende eindtoetsen met de kinderen. Zo onderzoeken ze zelf welke eindtoets ze willen doen. De enige regel is dat ze gezamenlijk dezelfde eindtoets doen, dat hoeft niet elk jaar dezelfde te zijn. Stiekem leren ze tijdens dat onderzoek ook dat ze bijvoorbeeld de breuken nog niet zo goed kennen en dat willen ze dan wel aanpakken. De ambitie is groot, want de meesten hebben de behoefte om door te leren."

Sietske: "Dit jaar hebben we veel met de leerlingen gesproken over welke doorstroomtoets ze wilden maken: een adaptieve of een vastliggende. Veel kinderen wilden een adaptieve, waarbij het moeilijker wordt als je alles goed hebt. Dat was een uitdaging, omdat onze kinderen niet gewend zijn iets in

te vullen als je het niet meer weet. Dan gaan ze normaal gesproken hun vriendjes of een begeleider vragen. We zijn gaan oefenen om de kinderen toetsvaardig te maken. Ze werden er oncomfortabel van dat ze niet het niveau scoorden wat bij hen past. Ze vergelijken het toch met de buurkinderen."

Dat zit de leerlingen in het vo niet in de weg, merkt Sietske: "Juist omdat we veel met de kinderen in gesprek zijn, hebben ze er minder last van. We doen natuurlijk wel wat met de ervaringen die de uitgestroomde kinderen ons teruggeven." Wat dat dan is? "Frans is hopeloos", merkt Femke. "Collectief. We moeten toch meer Franse liedjes gaan zingen ofzo." Verder merkt Sietske niets opvallends; de ene groep heeft meer moeite met taal, de andere vindt rekenen ingewikkelder. Ze glimlacht: "Eigenlijk krijgen we terug dat het hier heel leuk was en dat ze heel veel meer weten dan hun klasgenoten." Femke valt bij: "Ze zitten zo lekker in hun vel."



Hoofdstuk 8

Pedagogisch leiderschap

Welke verantwoordelijkheid neem je als formeel of informeel leider, voor jezelf, de bredere onderwijsgemeenschap en je pedagogische opdracht? Waar richt je leiderschap zich op? Hoe bemoedig je anderen om hun persoonlijk en pedagogisch leiderschap te ontwikkelen?

Inleiding

Breedvormend onderwijs of subjectiverend onderwijs is in de eerste plaats onderwijs van mens tot mens. Het veronderstelt dat zowel de leerlingen of studenten als de volwassenen die met elkaar dit onderwijs maken als subject worden (h)erkend. Dat wil zeggen dat zij aangesproken kunnen worden als actieve actoren, die van zichzelf zijn en die verantwoordelijkheid (kunnen) dragen⁷⁴.

Door hoe we zijn en wat we doen als volwassenen, dragen we in ons onderwijs aan kinderen en jongeren over wat we waardevol vinden, bijvoorbeeld op het gebied van kennis, vaardigheden, normen, waarden, tradities, perspectieven of handelwijzen. Het is belangrijk dat we ons niet alleen bewust zijn van onze waarden, maar ook dat we steeds blijven werken aan congruentie tussen wat we belangrijk vinden en wat we doen en vragen van onze leerlingen. Zo kunnen we het onderwijs een voorbeeld en oefenplaats laten zijn van hoe je op volwassen wijze vorm kunt geven aan het leven⁷⁵.

Juist daarom vragen onderwijsprocessen, zowel in de school als bij de lerarenopleiding, om pedagogisch leiderschap. Pedagogisch leiderschap is leiderschap dat zich oriënteert op de pedagogische opdracht van het onderwijs en dat de voorwaarden schept waarin onderwijsprofessionals zich gesterkt en bemoedigd weten om die verantwoordelijkheid op zich te kunnen nemen⁷⁶. Gedeelde waarden zijn daartoe voorwaardelijk, omdat ze richting en betekenis geven aan ons handelen, zorgen voor samenhang in de keuzes die we maken en helpen ons met elkaar verbonden te voelen⁷⁷.

Gedeeld leiderschap

Pedagogisch leiderschap is niet exclusief verbonden aan formele leiderschapsrollen, maar van belang voor elke onderwijsprofessional die mee verantwoordelijkheid draagt voor de gezamenlijke opdracht en de ondersteuning van elkaar. Leiderschap kan gedeeld worden en in wisselende formele en informele rollen ingevuld worden. Zo ben je gezamenlijk architect van het onderwijs.

Het bewaken van de pedagogische opdracht vraagt van een leider om verantwoordelijkheid te nemen en zorg te dragen voor het versterken van de congruentie tussen enerzijds de visie en intenties van de school en anderzijds de vormen, inhouden en handelingspraktijken die je met elkaar ontwikkelt⁷⁸ (zie ook

Intentioneel pedagogisch-didactisch handelen, H6). Bijvoorbeeld door zelf congruent te handelen, maar ook door medewerkers te ondersteunen, ze aan te spreken op het in de praktijk brengen van gedeelde waarden en ruimte te creëren voor reflectie en dialoog over waar dit wel of (nog) niet lukt⁷⁹.

Het bewaken van de pedagogische opdracht vraagt ook van leiders dat ze aandacht hebben voor hoe de waarden en doelen in het eigen onderwijs zich verhouden tot de waarden en doelen van de nabije en bredere contexten (bijvoorbeeld de gezinnen waarin de kinderen opgroeien, respectievelijk onze overheid). Een pedagogisch leider zoekt hoe de omgeving benut kan worden om het onderwijs te versterken en vormt tegelijkertijd een beschermklaag voor het team als verwachtingen van buiten belemmeringen opwerpen, door bijvoorbeeld systeemeisen op afstand te houden.

Als leider kun je hiertoe bewust processen ontwikkelen die het werken vanuit gedeelde waarden versterken en stimuleren, zoals collegiale lesbezoeken en reflectiegesprekken. Ook kun je mensen in hun taakstelling tijd geven om dit te doen en het tot onderwerp van gesprek maken tijdens studiedagen, vergaderingen en ontwikkelgesprekken. Zo kun je al handelend en reflecterend met elkaar een professionele

Vragen voor dialoog en reflectie

Waar probeer jij een voorbeeld in te zijn en hoe doe je dat?

Wat geeft jou moed om verantwoordelijkheid te nemen? En (hoe) kun je anderen daarin bemoedigen?

Wat doet het met je als jouw leidinggevende aangeeft het niet te weten of onmacht te ervaren?

Welke verwachtingen heb jij van jouw leidinggevende?

organisatie bouwen waarin je met en van elkaar kunt leren en waar je gedeelde verantwoordelijkheid en steun ervaart voor ieders bijdrage aan het onderwijs⁸⁰ (zie ook Lerende en onderzoekende organisatie, H9).

Moed en vertrouwen

Om als team te kunnen werken aan en vanuit de pedagogische opdracht zijn zowel vertrouwen als moed nodig: vertrouwen in jezelf, in elkaar en in de leerlingen of studenten. Het vraagt ook vertrouwen in de waarde van het uithouden van het niet-weten⁸¹, in het

kwetsbare en onvoorspelbare proces dat je iedere dag met elkaar aangaat om goed onderwijs te ontwikkelen en te geven (zie ook Professioneel zelfverstaan, H4).

Als leider kun je de mensen in de schoolorganisatie bemoedigen door voor te leven hoe jij je eigen handelen kritisch toetst aan je

waarden en opdracht, en je daar ook op aan te laten spreken. Je kunt anderen uitnodigen zich te laten aanspreken en hun kwetsbaarheid en kracht te tonen door dit zelf ook te doen. Je bemoedigt door geduld te tonen en vertrouwen uit te stralen dat de trage, maar zorgvuldige pedagogische processen de kwaliteit van het onderwijs ten goede komen.

Vragen voor dialoog en reflectie

Op welke manieren nodig jij anderen uit je aan te spreken op de keuzes die je maakt?

Als je ziet dat iemand iets doet dat niet bij jullie waarden past, (hoe) spreek je diegene daarop aan?

Hoe sterk je iemand en laat je diegene toch vrij?

Heb jij zicht op de kwetsbaarheden van je collega's? En zij op die van jou?

Wiens rol is het volgens jou om verandering in gang te zetten en te continueren?

Zoals hierboven al naar voren komt, is pedagogisch leiderschap belangrijk op alle lagen van het onderwijs, zowel binnen de school als binnen de lerarenopleiding. Dit vraagt in eerste instantie iets van het opleiden van leidinggevers en lijkt in mindere mate onderdeel van het opleiden van leraren. Tegelijkertijd kan pedagogisch leiderschap gezien worden als een kwaliteit die voor elke onderwijsprofessional van grote waarde is. Je vervult immers altijd een voorbeeldfunctie als volwassene in een lerende relatie en draagt met collega's een gedeelde verantwoordelijkheid voor je leerlingen en onderwijsorganisatie. Dit betekent ook dat je als leraar of opleider de verantwoordelijkheid hebt

om eigen morele afwegingen te maken en in dialoog met je omgeving tot professionele oordeelsvorming te komen. Dit laatste kan ook in de opleiding voorgeleefd en geoefend worden.

Werkvorm: Jouw fantastische worsteling

In haar theorie over 'growth mindset' pleit Carol Dweck⁸² ervoor om moeilijke dingen te waarderen. Ergens je best voor doen en volhouden bij tegenslag, betekent dat je ergens om geeft. Met dit in gedachte kun je ook eens met elkaar om tafel gaan zitten en elkaar vragen: "Wie had er vandaag een fantastische worsteling?"

Je 'worsteling' laat zien wat jij echt belangrijk vindt: wat jij voor elkaar wil krijgen, ook als het niet vanzelf gaat, het tegenzit en veel van je vraagt. Het delen van elkaars worstelingen opent een ander gesprek, dat kwetsbaar mag zijn.

Nodig: (brief)papier, pennen, timer

Stap 1: Schrijf kort drie dingen op over de fantastische worsteling die je nu doormaakt. (Allemaal, 7 minuten)

- Wat probeer ik te bereiken?
- Waarom is dat belangrijk voor me?
- Welke moeilijkheden of tegenslag kom ik nu tegen en hoe worstel ik daar mee?

Stap 2: Inbrenger vertelt over zijn/haar fantastische worsteling. (5 minuten maximaal)

- De inbrenger leest bij voorkeur voor wat hij/zij heeft opgeschreven.
- De anderen luisteren aandachtig: Wat spreekt je aan en waarom? Wat zou je de ander willen meegeven in zijn/haar worsteling? Welke ideeën of tips heb je? Maak eventueel aantekeningen. Reageer niet, ga niet in gesprek.

Stap 3: Iedereen schrijft een brief aan 'inbrenger' op basis van wat hij/zij gehoord heeft (5 minuten), met daarin:

- Wat spreekt me aan in wat ik je hoor vertellen en waarom spreekt dat me aan?
- Wat zou ik je willen meegeven in jouw worsteling? Welke ideeën of tips heb ik eventueel?

Stap 4: Om de beurt leest iedereen de brief voor en geeft hem aan de inbrenger. (2-10 minuten, afhankelijk van het aantal)

- Reageer niet, ga niet in gesprek.

Stap 5: Herhaal het proces vanaf stap 2 tot iedereen aan de beurt geweest is.

Stap 6, Tot slot: Sta om de beurt kort even stil bij hoe dit voor jou was om te doen. (10 minuten in totaal)

- Wat heeft het je gebracht om een stap(je) vooruit te gaan in jouw worsteling?

Op het Breedvormend Onderwijs Festival werd deze vorm ingezet bij een workshop over pedagogisch leiderschap. Deelnemers schreven na afloop het volgende:

“De gevraagde kwetsbaarheid toonde het fundamentele van mensgericht leiderschap. Wie ben je zelf en wie is de ander?”
 “Mooi inzicht: de struggle in je praktijk is vaak een interne struggle.”

Ontspannen hard werken bij Spring

Voor het team van lerarenopleiding Spring is gedurende het programma heel duidelijk geworden hoe belangrijk pedagogisch leiderschap is om ruimte te maken voor ontwikkeling.

Nynke Verdoner (projectleider): "Veel van de kern van breedvormend onderwijs gaat eigenlijk over pedagogisch leiderschap, maar dan vooral over persoonlijk leiderschap. Het gaat over innerlijke afstemming en navigeren. Of je nu docent of schoolleider bent, je hebt altijd groepen te besturen. Je kunt alleen leidinggeven aan jezelf, een klas of een team als je in staat bent om verbinding te maken met jezelf als heel mens. Wie ben jij en kun je jezelf zijn? En hoe vertaal je dat dan naar de klas en wat heb je daarvoor nodig?"

Als leidinggevende hoef je het nog niet allemaal te kunnen, je mag ook nog zoekende zijn. Je hoeft ook geen voorloper te zijn, want liefst leer je samen. Je kunt wel een voorloper zijn in het aanvoelen en duidelijk maken van de urgentie van een verandering."

In gesprekken tijdens een 'peer review' door partners uit het Programma Breedvormend Onderwijs werd ook duidelijk dat het pedagogisch leiderschap binnen de opleiding Spring krachtig is ingebed. Doordat teamleider Hieke van Til veel ruimte geeft en vertrouwen uitsprekt, voelen mensen vrijheid en ook de stimulans om hun best te doen.

Pascalie (docent): "In het begin vond ik het echt spannend, omdat ik nog zoveel moet

leren. Maar er is veel vertrouwen. Dat vond ik ook wel spannend, want kan ik dat vertrouwen waarmaken? Maar ik merk dat het juist aanleiding is om veel te leren, dat ik juist omdat ik zelf verantwoordelijk ben enorm kan groeien."

Marytske (docent): "Ja, ik vond het in het begin ook spannend. Wat moet ik dan doen? Hieke zei heel duidelijk: 'dat moet jij zelf weten, jij bent de professional'. En dan laat ze het ook echt los. Dat is spannend, maar het geeft heel veel ruimte en gelegenheid om te leren en te groeien."

Zo ontstaat de ruimte voor docenten om kwetsbaar te kunnen zijn, te kunnen herpakken, en samen beter te worden. Als dit de cultuur is, dan leren ook studenten om zich te ontspannen zonder dat ze daar minder hard door gaan werken.

Ruimte geven aan het gesprek

Erwin Bolt, directeur op OBS De Globe in Amsterdam, vertelt over zijn leiderschap en hoe hij prioriteiten stelt en evalueert met zijn team.

“Pedagogisch leiderschap gaat voor mij over ruimte geven aan het gesprek over wie je bent in het onderwijs, wie je wil zijn, wat je wil bereiken en hoe je dat wil doen. Dat gesprek ga ik eerst met mezelf aan en daarna met mijn team, maar ik ga ook het gesprek aan met leerlingen en ouders over hun verwachtingen.

Het is mijn opdracht om in elke ontmoeting vragen te stellen, zowel binnen mijn team als met leerlingen, ouders en andere professionals binnen de school, zodat iemand uiteindelijk verder kan. Met die vragen hoop ik ervoor te zorgen dat iemand gaat nadenken over zichzelf en wat diegene aan het doen is.

Ik maak daar ruimte voor door alle randzaken, zoals veel vergaderingen, weg te organiseren. Verder probeer ik de dagelijkse opdracht van de leerkracht centraal te stellen, bijvoorbeeld door structurele intervisies in te plannen.

Ik ben er ook achter gekomen hoe behulpzaam een schoolplan kan zijn in het stellen van prioriteiten en het maken van een planning. In de eerste paar jaar van mijn carrière als schoolleider schreef ik niet echt schoolplannen, omdat ik geen flauw idee had wat daar nou in moest staan.

Pas nadat ik jarenlang had gewerkt met een team, ouders en leerlingen, wist ik waar we als school naartoe willen en bedacht ik dat ik dat visueel kon maken door het maken van een schoolplan. Met dat plan kan ik ook iedereen meenemen in mijn visie. Dus nu neem ik ieder half jaar al mijn collega's een uurtje mee door het schoolplan en beoordelen we samen of we nog goed bezig zijn.”

Leiderschap & de maatschappelijke opdracht van de school

Patrick Vogelaar, directeur van de Prins Maurits-school in Delft (reformatorisch onderwijs), vertelt over de verantwoordelijkheid van de school en hoe hij als schoolleider met zijn team het hoofd biedt aan wat er op zijn pad komt.

Peter van Olst deed bij Driestar hogeschool een promotieonderzoek naar het verenigen van een sterke eigen identiteit met de openheid naar de brede samenleving die van leraren mag worden verwacht. Hij vond in Patrick en zijn school niet alleen een klankbord, maar ook een context die een dergelijke ontwikkeling van nature in de hand lijkt te hebben gewerkt.

“Wij zijn een van de weinige scholen met een duidelijk christelijke identiteit die niettemin een grote multiculturele populatie draagt”, vertelt Patrick, die zelf als schoolleider in 2015 (na liefst 23 jaar) van de Haagse Schilderswijk naar deze school in de Delftse Witpolder verhuisde. Een vergelijkbare wijk, met veel armoede en ‘goedkope huizen’, zoals Patrick het zegt, maar ook met een enorme diversiteit aan leerlingen. “Vijftig procent bestaat uit kinderen van christelijke komaf, met ouders die hier heel bewust voor kiezen. Maar de andere helft komt uit gezinnen van islamitische afkomst, is hindoestaans of anderszins. We hebben hier ook een taalklas voor Oekraïense vluchtelingen en een groep voor hoogbegaafde leerlingen. In ons onderwijs vertellen we verhalen uit de Bijbel, zeker. Maar iedereen is hier welkom. Dat wordt ook zo ervaren en

daar is deze populatie met een enorme verscheidenheid denk ik het gevolg van.”

Het is ook de reden dat bijna 25 tweedejaars pabo-studenten van Driestar deze twee dagen snuffelen aan de school, waar meer dan 360 kinderen onderwijs genieten. “Goed onderwijs”, zo verwijst Patrick naar de recente beoordeling van de inspectie van zijn school. Iets dat niet alles zegt, weet hij, maar wel helpt om ook ‘gevonden te worden’ door ouders met andere culturele, religieuze of sociale achtergronden. “We zitten hier dicht bij de TU in Delft en hebben ook kinderen van expats. Een groot deel kiest voor de internationale school, die hier vlakbij zit, maar een ander deel vindt het belangrijk dat hun kind ook Nederlandse vriendjes maakt en de taal leert. Dan kijken ze naar *Scholen op de kaart* en zien ze de scores. Ja, onze school staat er goed op.”

Patrick ziet vooral de voordelen van zo’n divers publiek. “De helft neemt onze identiteit een beetje op de koop toe. We zeggen ook niet dat je ons geloof moet geloven. Wat we vragen is respect. Kijk, de klas is een mini-maatschappij en kinderen zijn kinderen. Die nemen allemaal hun eigen gewoontes en gebruiken mee. Het breedvormende aspect

vindt eigenlijk heel organisch en automatisch plaats. Zet een groep kleuters bij elkaar en – nieuwsgierig als ze zijn – het is al breedvormend.”

Zeker in een school met diversiteit is het van belang dat leerkrachten tactvol worden opgeleid. Patrick: “Je wilt dat kinderen zich vrij voelen om – als er aanleiding is – vragen te stellen die voortkomen uit hun achtergrond en het geloof (of de wereld) waarmee wij ze in aanraking brengen. Ik vertelde zelf een keer een Bijbelverhaal aan een groep 7. Ik stond echt even in vuur en vlam, draait een kind zich naar de klas om en vraagt: ‘Wie gelooft dit nou allemaal?’ Daar kun je van schrikken, of je bent in staat om het gesprek te voeren dat achter zo’n goeie vraag ligt: wat zijn redenen om te geloven?”

Dus naast de veelkleurigheid in de school is er ook een duidelijke identiteit, zo benadrukt Patrick. Hoe dat eruitziet? “Nou, neem het Paasfeest. Dat is bij ons niet het verhaal van de haas en de eieren. Dan gaat het echt over de opstanding van Jezus Christus. Maar dat betekent ook dat er baklava op tafel kan komen. En tijdens het Offerfeest krijgen de kinderen met een islamitische achtergrond natuurlijk een dag vrij en wens ik ze met hun

familie een fijn feest toe. Of bij het Suikerfeest komt er wat lekkers mee naar school en kunnen kinderen daar iets over vertellen. Natuurlijk.”

De school en de schoolleider zelf dragen ook verantwoordelijkheden, die soms voorbijgaan aan het geven van onderwijs alleen, “Je bent een soort mini-samenleving, dus zorg je voor elkaar. Of handel je als je signalen oppikt van adversity, armoede en/of sociale hygiëne,” vertelt Patrick. “Al moet je daarin oppassen niet stigmatiserend te zijn. Als we zien dat een kind met een lege broodtrommel naar school komt, dagelijks een te korte broek draagt of er onverzorgd uitziet, dan proberen we in contact te komen met de ouders om te zien of er iets speelt. Dan kijk je of er misschien iets mogelijk is in de ouderbijdrage of je wijst ze op andere mogelijkheden om dat kind toch iets extra’s te kunnen bieden.”

Want die mogelijkheden zijn er. De Prins Mauritschool ziet zichzelf als een brug naar gemeentelijke voorzieningen in sport, kunsten en vrije tijd. Maar ook als ondersteuner om gezinnen en kinderen wegwijs te maken in de soms complexe bureaucratische wereld. “We hebben twee docenten uren gegeven om ouders te wijzen op bijvoorbeeld een

gemeentepas of te helpen met regelingen of schuldsanering. Zij voeren gesprekjes, doen huisbezoeken of gaan dan even met kinderen of ouders achter de computer zitten. Om ze echt bij te kunnen staan."

Het Programma Breedvormend Onderwijs, waar de Prins Mauritschool ook in de beginfase aan deelnam, heeft bovendien tot op de dag van vandaag invloed, zo vertelt Patrick: "Er zijn enorme stappen gezet in het breder kijken naar leerlingen en hun ontwikkeling. Niet alleen kijken naar de cognitieve ontwikkeling, maar naar alle dimensies van het mens-zijn. Dat is echt door de hele school gegaan. We kijken dus niet alleen naar Excelsheets en grafieken, maar halen ook structureel verhalen op waarin duidelijk wordt dat er op andere vlakken opbrengsten zijn. Waarin merkbaar is dat een kind zich enorm aan het ontwikkelen is."

Het woord respect valt in ons gesprek nog een paar keer. "Ik denk dat je respect ontwikkelt juist doordat je verschillen laat bestaan. Kan het anders? Ik denk het niet."

Holistische bedrijfsvoering op een rijdende trein

Olga Onrust vertelt over haar rol als directeur (destijds, red.) van College Zuyd.

“Voor mijn rol als directrice heeft het me heel erg geholpen om bij mezelf na te gaan wat mijn eigen pedagogische opdracht is. Als je weet wat echt belangrijk voor je is, dan kun je daar ook veel beter sturing aan geven. Voor mij is dat bijvoorbeeld het welbevinden van het kind in de klas. Zelf was ik vroeger best een lastige leerling, maar er was geen enkele docent die achter dat gedrag keek en mij zag zoals ik eigenlijk was. Ik ben iemand die heel praktisch leert en dan kan ik heel goed leren, maar ik moet wel snappen waarom en ik wil ook dat het betekenis heeft. Als bij mij meer verschillende dimensies aangesproken waren, was ik wel tot mijn recht gekomen.

Dus ik vind het nu heel belangrijk dat wij ons best doen om onze leerlingen op verschillende manieren te benaderen, maar ook heel diverse vakken en onderwerpen aan te bieden, waar ze op allerlei manieren invulling aan kunnen geven. Het vmbo was vroeger altijd gericht op wat kinderen niet kunnen. Je krijgt bij aanmelding al een lijst met hun achterstanden. Daar gingen wij eigenlijk mee verder, door daarop veel extra steun aan te bieden. Dat hebben we nu omgedraaid: we zijn gaan kijken naar wat een leerling wél kan en proberen dat juist aan te bieden of mogelijk te maken, zodat ze succes kunnen

ervaren en kunnen doen waar ze blij van worden.

Daarnaast ben ik als schoolleider natuurlijk ook verantwoordelijk voor de bedrijfsvoering, financiën en noem maar op. Daar ben ik ook op een veel holistischer manier naar gaan kijken. Je moet de begroting rond krijgen, je mensen in hun kracht zetten en ervoor zorgen dat de inspectiekaders in orde zijn, en dat hangt natuurlijk allemaal samen. Ik zie het als een soort spinnenweb. Als je aan een dingetje gaat trekken, dan komen de andere dingen onder spanning te staan. Dus ik ben meer gaan kijken naar de juiste persoon op de juiste plek en geld vrij gaan maken voor de dingen die we belangrijk vinden in het onderwijs en waar mensen blij van worden, in plaats van proberen alles een beetje rond te krijgen.

Maar zodra het schooljaar is begonnen, is het onderwijs ook wel een soort rijdende trein waar je op gesprongen bent. Het is lastig om de rust te vinden en stil te staan bij waarom we de dingen doen die we doen, of we gedaan hebben wat we hebben afgesproken en de vraag: zijn we nog op de goede weg?”



Hoofdstuk 9

Lerende en onderzoekende organisatie

Hoe draagt de inrichting van je school
of opleiding als leer- en werkomgeving
bij aan breedvormend onderwijs?
Welke aspecten van structuur en cultuur
helpen om samen lerend te zijn?

Inleiding

Het mooie van onderwijs is dat er altijd sprake is van een dubbele laag. Leraren zijn rolmodel voor leerlingen en leraren-opleiders zijn weer rolmodel voor (startende) leraren. Op eenzelfde wijze zou bij het inrichten van de school als leer- en werkomgeving voor leraren en schoolleiders gebruik gemaakt kunnen worden van vergelijkbare pedagogische principes als die gebruikt worden voor de klas als leer- en werkomgeving voor leerlingen. Op het niveau van de schoolorganisatie gaat het dan om de vraag hoe brede vorming van leraren en schoolleiders gefaciliteerd kan worden om daarmee de brede vorming van leerlingen mogelijk te maken.

Bij het inrichten van de school als leer- en werkomgeving kan, net als bij het ontwerpen van breedvormend onderwijs, gebruik gemaakt worden van de lemniscaat⁸³ als middel voor reflectie en dialoog. De vraag is dan welke visie en intenties er zijn ten aanzien van het werken en leren van onderwijsprofessionals. En: in hoeverre zijn deze congruent met het ontwerp van de leer- en werkomgeving en het handelen hierbinnen?

De pedagoog Max Van Manen⁸⁴ constateert dat “more than many vocations, the task of educating young people is particularly demanding and consuming of a person’s spirit. [...] What teachers need to do is create conversational communities with others to be able to discuss and address experiences.”.

De lemniscaat kan een handvat bieden voor dergelijke *conversational communities*, waarbij het gesprek niet alleen gaat over vraagstukken rond het onderwijs aan kinderen of studenten, maar juist ook over de school of de opleiding als leer- en werkomgeving voor onderwijsprofessionals⁸⁵. Zo kunnen vaak impliciete keuzes over de inrichting van de school meer expliciet gemaakt worden, waarbij iedere actor binnen de school gezien en gehoord wordt. Dit draagt ook bij aan een gedeelde taal en gedeelde betekenisgeving.

Organisatiestructuur

Een ‘lerende organisatie’ roept vaak als eerste een associatie op met het begrip cultuur: de houding, mindset, bereidheid, etc. van betrokkenen ten aanzien van samen werken, samen leren en samen ontwikkelen. Cultuur wordt echter in grote mate bepaald door de structuur, die randvoorwaarden creëert en het wel of niet mogelijk maakt om samen te werken en samen te leren. Een belangrijke rol speelt daarbij de organisatiestructuur

van scholen. Veel scholen zijn georganiseerd rond het klassenmodel, waarbij één leraar in zijn of haar eentje verantwoordelijk is voor het lesgeven aan een groep leerlingen (in het voortgezet onderwijs ook nog in een specifiek schoolvak). Dat heeft grote impact op schoolculturen. Er is vaak beperkt sprake van gedeelde verantwoordelijkheid voor de dagelijkse praktijk. Dat kan betekenen dat leraren zich buiten de klas – in wat socioloog Iliass El Hadioui het ‘coulissenlandschap’ van de school noemt⁸⁶ – soms professioneel eenzaam voelen. Daarmee versterkt de structuur van veel scholen een eenzaam en statisch beroepsbeeld⁸⁷, wat kan leiden tot patronen die een lerende cultuur belemmeren⁸⁸. Het doorbreken van die patronen vraagt om bewuste acties, zoals het stimuleren van samenwerking in professionele teams, waardoor een veilige context kan ontstaan en er ruimte is voor kwetsbaarheid en het leren van elkaar, maar ook voor het creëren van gezamenlijke ontwikkeltijd om bijvoorbeeld samen de lemniscaat te doorlopen⁸⁹.

Een lerende en onderzoekende cultuur vraagt om een omgeving die ontwikkelingsgericht is en ondersteunend, waarbij onderwijsprofessionals zich kunnen bewegen in de zone van naaste ontwikkeling. Bij professionalisering van leraren ligt vaak de nadruk op het pedagogisch-didactisch handelen van de leraar in de klas. Vanuit een perspectief van brede vorming ligt het voor de hand om dit perspectief te verbreden naar elementen die het handelen in de klas overstijgen, zoals gezamenlijke onder-

wijsontwikkeling, praktijkonderzoek, meedenken over schoolbeleid, ondersteunen van collega's, en samenwerking met de omgeving.

Vragen voor dialoog en reflectie

Welke vragen hebben jullie over jullie onderwijs en welke vragen hoor je van buitenaf over wat jullie doen?

Als je met je team je onderwijs evalueert, waar hebben jullie het dan over? Waar kijk je naar om te beoordelen of het ‘goed’ is?

Wanneer ervaar je verandering als kans en wanneer als bedreiging?

Welke routines of structuren helpen jullie om prioriteit te geven aan wat jullie belangrijk vinden?

Gedeeld eigenaarschap

Het creëren en versterken van een lerende cultuur en een schoolstructuur die dit faciliteert is niet de exclusieve verantwoordelijkheid van de schoolleiding. Het is van belang om de ontwikkeling van breedvormend onderwijs te zien als gezamenlijke opgave, waarbij alle actoren (leraren, schoolleiders, bestuurders, etc.) zich de vraag stellen wat dat van hen vraagt, wat ze daarin hebben te ontwikkelen en hoe anderen hen daarbij kunnen ondersteunen en zij anderen kunnen

ondersteunen. Dat kan bestaande hiërarchische patronen doorbreken en gedeeld eigenaarschap versterken.

De verantwoordelijkheid voor het creëren van een lerende schoolorganisatie is dus niet enkel voorbehouden aan schoolleiders of andere formele leidinggevendenden, maar vraagt om gedeeld leiderschap of *'community based teacher leadership'*⁹⁰. Gedeeld leiderschap vraagt om leiderschapskwaliteiten en agency van alle actoren (zie ook Pedagogisch Leiderschap, H8), oftewel om onderwijsprofessionals die zelf actief en intentioneel bijdragen aan de vormgeving van hun leer- en werkomgeving⁹¹. De ontwikkeling van leiderschapskwaliteiten en agency kan al een plek krijgen binnen de lerarenopleiding, maar zal verder uitgebouwd moeten worden na afloop van de opleidingen.

Tot slot is voor de ontwikkeling van scholen ook wereldgerichtheid van belang, zoals dat van belang is voor de brede vorming van kinderen. Een school die brede vorming wil bieden en een lerarenopleiding die haar studenten wil toerusten voor breedvormend onderwijs, kunnen geen gesloten en naar binnen gerichte organisaties zijn, maar moeten zich verhouden tot en verbinden met de wereld waarin kinderen en jongeren opgroeien. Dat vraagt om sensitiviteit voor de bredere context waarin de school staat en gevoeligheid voor maatschappelijke ontwikkelingen.

Werkvorm: Sprookje

Inleiding: veranderen lijkt vaak rommelig te gaan, maar er zit regelmatig meer lijn in dan je denkt, als je daarbij stilstaat. Om een lijn voor de toekomst uit te zetten is creativiteit nodig. Daarvoor is het handig om je fantasie in te zetten en informatie, gebeurtenissen en rollen samen te brengen die jullie tot een bepaald punt hebben gebracht of kunnen brengen. Een fantasierijk verhaal zoals een sprookje, kan helpen.

Voor wie: een werkgroep breedvormend onderwijs, maar ook koppels of individuele docenten die willen nadenken over 'hun verhaal'

Doel: helder krijgen hoe verschillende momenten en rollen samenhangen

Wanneer: maakt niet uit

Tijd: 45 minuten.

Werkwijze: Denk na over jullie veranderproces (naar breedvormend onderwijs), zowel in het verleden als in de toekomst. Welke sleutelrollen kun je herkennen? En zijn er ook sleutelmomenten?

Schrijf die elk op een post-it. Maak nu een poster met daarop:

Er was eens... (ruimte)... Op een dag... (ruimte)... En toen... (ruimte)... En toen... (ruimte)... En toen... (ruimte).

Schrijf de informatie en de situatie van de school na 'Er was eens'. Plak de post-its in een logische volgorde in de lege ruimtes. Zijn er nog andere ruimtes leeg? Wat kan daar gebeuren of wie kan daar iets doen om een logisch verhaal te krijgen?

Als op alle lege plekken een post-it plakt, ga het sprookje dan uitschrijven als een vloeiend verhaal. Je kunt daar best een beetje magisch bij denken! Ook humor werkt goed in een sprookje. Concreet en praktisch maken kan later nog.

Als er meerdere sprookjes zijn gemaakt, lees ze dan aan elkaar voor. Help elkaar met feedback om het sprookje over jullie school nog logischer, leuker, vloeiender of magischer te krijgen.

Ga dan na welke aanwijzingen er in het sprookje kunnen zitten voor volgende stappen.

Vragen voor dialoog en reflectie

Welke elementen in jouw werkomgeving nodigen uit om met elkaar in gesprek te gaan?

Wat helpt jou of houdt je tegen om kritische feedback op anderen te geven?

Als er een moment is dat je je aangevallen voelde, wat stond er toen op het spel?

Nodig jij anderen uit om mee te kijken naar jouw onderwijs? Wat maakt dat je je hierbij kwetsbaar voelt en wat helpt om open te staan?

Wat zou jij willen bijdragen aan de schoolorganisatie of het netwerk rondom te school? Wat heb je nodig om dit ook daadwerkelijk te kunnen doen?

Voor welke onderdelen van jullie onderwijs voel jij je verantwoordelijk? En voor welke leerlingen?

Welke ervaringen heb je met een proces van onderwijsinnovatie?
Welke lessen neem je hieruit mee om succesfactoren voor onderwijsinnovatie binnen jullie school te formuleren?

Anders kijken door structurele intervisie

Erwin Bolt (directeur), Mar van der Veen en Annelies Privee (beiden docenten) vertellen over intervisie op OBS De Globe in Amsterdam Nieuw-West.

Erwin Bolt: "Vier keer per jaar komt het team een middag samen en staat er ten eerste breedvormend onderwijs op de agenda. Elke middag behandelen we één bouwsteen door erover te lezen en gesprekken te voeren. Aansluitend vindt er intervisie plaats in groepjes. Binnen dat groepje wordt gedeeld waar iedereen tegenaan loopt. Vervolgens wordt er gezamenlijk besloten welke casus het meest relevant of waardevol is om verder uit te diepen. Aan de hand van een bepaalde intervisiemethode gaat het team gestructureerd met elkaar in gesprek over de gekozen casus. Uiteindelijk heeft iedereen nieuwe inzichten opgedaan."

Mar: "We deden dit soort intervisies altijd al wel op studiedagen en dan werd er altijd gevraagd waarom we dit niet vaker doen, want het is erg waardevol. Het is heel belangrijk dat de schoolleiding hier tijd en ruimte voor maakt, want anders gebeurt het niet."

Annelies: "De intervisies scheppen ten eerste een band tussen je docenten. Als ik normaal gesproken in de onderbouw werk en een andere docent alleen in de bovenbouw, dan spreek je elkaar amper. Bij de intervisies zit je allemaal bij elkaar en deel je waar je mee zit. Dat schept een band. Daarnaast leer je van elkaar."

Mar: "Wanneer je de volgende dag de klas binnen komt lopen, kijk je met andere ogen naar het kind. Dan ben je weer geïnspireerd en dat zorgt ervoor dat je andere dingen gaat uitproberen."

Curriculumontwikkeling bij DENISE

Bij DENISE - De Nieuwe Internationale School Esprit - heeft de (door)ontwikkeling van een breedvormend curriculum een prominente plek. Hoe begeleiden curriculumcoördinatoren Kaisa Eskelinen (po) en Rimmert Faber (vo) de leerkrachten daarin?

DENISE is een openbare, internationale school voor zowel po als vo in Amsterdam Nieuw-West. De school herbergt zo'n 1000 leerlingen met verschillende thuistalen. Goed kijken naar de leerlingen is steeds het uitgangspunt bij de ontwikkeling van het curriculum. Kaisa (inmiddels niet meer werkzaam op DENISE, red) en Rimmert geven een inkijkje in het proces dat ze hebben ingericht.

Volgens Kaisa, zelf opgeleid in Finland, valt er in de eerste plaats iets te winnen in de scholing en begeleiding van docenten: "Als je in Finland de lerarenopleiding doet, studeer je vooral onderwijswetenschappen, dus je krijgt een beter beeld van de ontwikkeling van kinderen. Het gaat over didactiek, doelen en pedagogiek. Daarnaast leer je vanuit het nationaal curriculum te werken: je start vanuit leerdoelen en niet vanuit een methode. Je zoekt uit waar je heen moet, waar de leerlingen nu staan en welke stappen daartussen zitten." Vanuit dat oogpunt

begeleidt ze startende leerkrachten. De pabo, zo stelt ze, voorziet daar niet voldoende in: "Het is hard werken om collega's te helpen boven de stof te staan, uit te zoomen en inzicht te krijgen in wat de volgende stap in hun eigen ontwikkeling is. Bij ervaren docenten gaat het vanzelf, maar bij nieuwe docenten duurt het minimaal drie jaar om inzicht te krijgen in wat je eigenlijk moet doen."

Naast de begeleiding is tijd een grote factor, vertelt Rimmert: "We kijken naar de kinderen die we voor ons hebben, dus dat betekent dat we ons eigen materiaal volgend jaar niet één op één kunnen overnemen." De thema's worden daarom verdeeld over verschillende teams, licht Kaisa toe: "Als je de taken verdeelt, maak je samen veel. Je moet het wel prioriteit geven en er momenten voor creëren." De tijdsinvestering betaalt zichzelf uiteindelijk terug, merkt Rimmert: "Ik ben op deze manier beter gaan nadenken over mijn onderwijs en over de leerdoelen die we

moeten onderwijzen. Als ik dat vergelijk met wat ik vroeger deed, was ik toch veel bezig om tijd op te vullen. Ik ben nu meer met het kind bezig."

De derde grote uitdaging die Kaisa in de curriculumontwikkeling ontwaart, is kwaliteitsbesef: "Wat kun je verwachten van een kind van acht jaar? Wat ga je eisen? Als je niet vanuit een methode werkt, moet je zelf het inzicht krijgen hoe hoog de verwachtingen zijn die je kunt hebben. We proberen dat steeds te verbeteren door het gebruik van rubrics, die we samen kritisch bekijken." Rimmert vult aan: "Als je niet goed weet wat je kunt verwachten, stem je de lat vaak af op het gemiddelde van de groep. Dat is zonde: je kunt ze juist meenemen als je net iets meer van ze verwacht dan ze eigenlijk kunnen."

Van de schoolleiding en de coördinatoren vraagt het een tijdsinvestering om dit proces te faciliteren. Voor Kaisa betekent het dat ze een brede rol vervult binnen het po. Zelf

geeft ze geen les meer: "Ik focus gewoon volledig op het helpen van collega's. Naast mij is er nog een andere schoolopleider en zij heeft ook één hele dag per week daarvoor." Kaisa benadrukt het belang van tijd investeren in gezamenlijke curriculumontwikkeling: "Met oog op het lerarentekort denk ik dat het echt meerwaarde zou hebben als leerkrachten zich kunnen focussen op professionalisering en het geven van goed inhoudelijk onderwijs. Met rust, aandacht en steun in plaats van dat je tijd versnipperd wordt in allerlei gedoetjes, dat je je eenzaam voelt in de klas en dat je niet weet wat je moet doen. Ik denk dat dat het beroep aantrekkelijker zou maken."

In dit laatste bouwstenenhoofdstuk vertellen betrokkenen van alle vier de lerarenopleidingen iets over belangrijke aspecten in hun ontwikkelproces. De ontwikkelteams op de lerarenopleidingen en de leergemeenschappen die zij vormden met elkaar en met scholen waren bij uitstek plekken waar elementen van cultuur en structuur ontdekt en ontwikkeld werden die hielpen om samen lerend en onderzoekend te zijn.

Uit de praktijk

Leergemeenschappen bij Driestar hogeschool

Projectleider Peter van Olst vertelt hoe verschillende vakgroepen zich samen verdiepten in breedvormend onderwijs en hun inzichten vertaalden naar het werk met studenten.

“Bij het werken aan een breedvormend curriculum is een lerende en onderzoekende organisatie onmisbaar. Bij Driestar hogeschool kwamen we daarachter bij het werken aan onze meest recente curriculumvernieuwing. We beoogden een brede vernieuwing, maar stuitten op de realiteit dat de vakken zo stevig verankerd waren dat dit het samenwerken soms bemoeilijkte. Deze sterke verankering gaf vakdocenten autonomie en ruimte, maar zorgde ook voor een gevoel van onbehagen. Al te gemakkelijk ontstond immers een situatie met maar weinig verkeer tussen de vakken. Wisten we eigenlijk wel waar onze collega's mee bezig waren? En belemmerde dat niet het zicht op de brede vorming van de student?”

Voor Driestar is brede vorming altijd een belangrijk onderdeel van het opleiden van leraren geweest. Vanuit die visie werd enkele jaren geleden de intentie uitgesproken om vakoverstijgend samen aan professionalisering te werken, met het oog op meer samenwerking in het belang van de vorming van studenten. Vanuit bijna alle vakken werden collega's bereid gevonden om mee te denken en te doen in een professionele leergemeenschap die zich eerst verdiepte in breedvormend onderwijs en daarna de titel 'Rijk Onderwijs' zou meekrijgen. Een eerste stap was het verzamelen van *good practices* – juist om ze uit te lichten, zichtbaar te maken en te benutten voor de toekomst. Een tweede stap was het oefenen met nieuwe

ideeën en vormen van samenwerking. Een derde stap was het bespreken en evalueren van nieuwe praktijken in de opleiding.

Wat de collega's in de professionele leergemeenschap als bijzonder verrijkend ervoeren, was het idee van samenwerken aan nieuw onderwijs. De ervaringen namen we mee naar een brede module in het derde leerjaar – in het kader van de beroepstaak rondom het ontwerpen van onderwijs. Aan de hand van de brede vormingsbenadering krijgen studenten voortaan vanuit verschillende vakken inzichten en ervaringen aangereikt, op basis waarvan zij samenwerken aan onderwijsontwerpen.

Om ook studenten zelf meer en beter te laten samenwerken, besloten we om in de professionele-identiteitslijn, waarin vorming centraal staat, voortaan te werken met kleine leergemeenschappen van studenten. Het individuele leerproces wordt daarin gekoppeld aan samenwerking met elkaar, het ondernemen van gezamenlijke activiteiten en het uitvoeren van collectieve opdrachten. Hieruit ontstaat een soort automatisch appel

van de groep op de individuele student: eenieder is nodig voor het groepsproces. De leergemeenschappen worden in principe niet gestuurd of geleid door een docent, maar begeleid door een begeleider. Dat geeft soms nog wel wat worstelingen met zo'n nieuwe rol – en blijkt niet meteen in het eerste jaar altijd al aan te slaan en te werken.

Het laatste maakt het noodzakelijk om telkens terug te grijpen naar wat de intenties van deze wijze van werken ook alweer waren en welk vormingsideaal we daarbij hadden: het vormen van leraren die de relatie met zichzelf, anderen en de wereld zoeken om ook op die manier kinderen te kunnen vormen."

Conversational communities bij de HvA⁹²

Projectleider Marco Snoek vertelt hoe opleiders met behulp van de lemniscaat reflecteerden op hun ervaringen.

“Voordat we startten met de nieuwe opleiding, hebben we elementen van de nieuwe aanpak eerst uitgeprobeerd in een pilot. Hierbij konden eerstejaars studenten uit de reguliere tweedegraads lerarenopleidingen kiezen voor een alternatieve invulling van de beroepscomponent. Twee opleiders begeleidden deze eerste pilotgroep van acht studenten. Om hier lessen uit te kunnen trekken voor de nieuwe opleiding, was het belangrijk om goed te reflecteren op de ervaringen. In de hectiek van alledag is die ruimte er vaak niet. Daarom koppelden we een onderzoeker aan de begeleiders, om hen te ondersteunen in het reflectieproces.

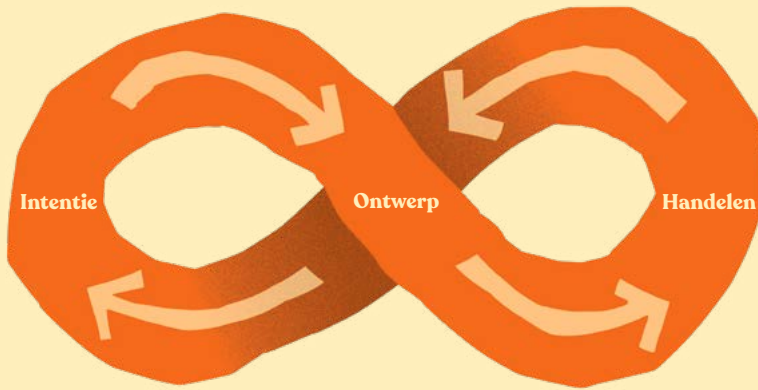
Als handvat voor reflectie maakten we gebruik van de lemniscaat. De twee opleiders noteerden elk kwartaal in een gezamenlijk document hun reflecties onder de kopjes visie (onderliggend aan hun intenties), intentie, ontwerp en praktijk. Zij bespraken dit vervolgens met de onderzoeker en formuleerden hun inzichten als startpunt voor de reflectie van het volgende kwartaal.

De dialoog tussen de opleiders en de onderzoekers kan beschouwd worden als wat Van Manen⁹³ een ‘conversational community’ noemt, waarbinnen de lemniscaat als

handvat en reflectiekader voor gesprek een ‘conversational framework’ vormde. Het hielp de opleiders om in betekenisvolle en doelbewuste gesprekken stil te staan bij hun aannames, oordelen, besluiten en acties in het moment en die te verbinden met het ontwerp dat ze bedacht hadden, de intenties die ze met studenten hadden en de, veelal impliciete, visie die hen als opleiders dreef.

De gesprekken leidden tot inzichten in de kernelementen van de nieuwe aanpak, met name op het terrein van zelfregulerend leren, wat daarin verwacht kon worden van studenten en wat het deed met studenten. Zo boden de opleiders studenten veel ruimte om de globaal geformuleerde leeruitkomsten zelf in te vullen. In het begin leidde dat tot onzekerheid, maar vervolgens tot een initiatief om – samen met de stageschool – op zoek te gaan naar voor henzelf betekenisvolle invullingen van de leeruitkomsten. Tegelijk kregen studenten meer zicht op kwaliteitseisen die ze zichzelf als groep stelden en ontwikkelden ze eigenaarschap hierover.

Daarin zagen de opleiders het niet als hun rol om de hobbels voor studenten glad te strijken, maar om er te zijn als studenten hen nodig hadden: niet te vroeg en niet te laat. De



sleutel lag voor hen in het geven van vertrouwen en een focus die meer lag op de kwaliteit van het proces dat studenten doorliepen dan op de kwaliteit van hun producten. Door deze reflectie werden de opleiders zich ook meer bewust van elkaars kwaliteiten en hoe ze elkaar aanvulden.

Terugkijkend op de gesprekken en het gezamenlijke document valt op dat er de neiging is om vooral het gesprek te voeren over het ontwerp en de ervaringen in de praktijk: werkte het ontworpen onderwijs ook in de praktijk en zo nee, wat moest er bijgesteld worden? Dit is te verklaren vanuit de dagelijkse hectiek van het onderwijs, waar snel een patroon ontstaat waarbij het gesprek zich beperkt tot de rechterkant van de lemniscaat. Door in de reflectie in de 'conversational community' de hele lemniscaat te gebruiken, werden de opleiders geprikkeld om ook meer stil te staan bij de elementen uit de linkerkant van de lemniscaat.

Dat leidde ook tot het besef dat de visie op bijvoorbeeld zelfregulerend leren van studenten nog heel globaal was en meer concretisering behoeft. Zoals een van de opleiders vertelde: "We praten niet vaak over

visie en wat we precies bedoelen met de concepten in onze visie. Het is erg nuttig om heen en weer te bewegen door de lemniscaat, om zo onze visie te verfijnen. En elkaar te vragen: Waarom doen we het? Waarom doen we het op deze manier?" Daarbij helpt ook het gesprek met een relatieve buitenstaander: "Het gesprek is op een abstracter niveau dan ik gewend ben. Het helpt mij om goed na te denken en ik hoef niet alles zelf uit te zoeken. Daarnaast geven de bijeenkomsten mij de tijd en ruimte om een stap terug te doen, om expliciet te maken wat ik doe en waarom. Het stellen van kritische vragen over onze praktijkervaringen helpt ons te reflecteren op wat we doen en welke stappen we moeten zetten."

Een brug bouwen in de zee bij Spring⁹⁴

Projectleider Nynke Verdoner vertelt welke ervaringen het team opdeed door steeds het ontwikkelproces aandacht te geven en te bevragen.

“Door evenveel aandacht aan het ontwikkelproces te geven als aan dat wat we aan het ontwikkelen zijn, leerden we te vertragen. Iedere keer als we vastliepen in het proces, maakten we hier een reflectiemoment van. Zijn we nog met het juiste bezig? Willen we te snel of gaan we te langzaam? Is het proces nog steeds dienend? Moeten we iets doen of moeten we verduren dat het even ingewikkeld is? Dit hebben we onderzocht op heel verschillende manieren. We hebben er niet alleen over gesproken, we hebben ook getekend, en opdrachten met muziek en tafelopstellingen gedaan om een ander soort wijsheid uit te nodigen. Iedere keer als we onszelf in een leerkuil vonden, krabbelden we niet terug en bleven er niet in hangen, maar onderzochten we wat de kuil ons te leren had. Een leerkuil kan demotiverend zijn, maar we werden steeds geoefender in met elkaar leren. Door de ervaring leerden we dat we ook altijd weer uit die kuil kwamen. We hebben Otto Scharmer's Theory U⁹⁵ hierin als leidraad genomen en voor ons passend gemaakt.

We hebben geprobeerd congruent te werken: alles wat we uitdragen zelf beleven, doorvoelen en daarbij tegen de realiteit aan lopen. We liepen bijvoorbeeld tegen onze eigen veranderwens op. We zijn allemaal aange-

gaan op onderwijstransitie en het hele kind zien en willen ons hier ook hard voor maken. Hierdoor werden we een soort redders van kinderen. Terwijl we er op hetzelfde moment achter kwamen dat om het hele kind of de hele student te zien we verbinding moeten maken met de context waaruit dit mens komt. Daarvoor moet je jezelf kwetsbaar opstellen en dat gaat niet als je jezelf als 'redder' ziet.

We kwamen tot de conclusie dat als we (toekomstige) leraren willen leren om hun eigen professioneel zelfverstaan te vergroten, we hier ook zelf aan moeten werken. Door deze zoektocht naar congruentie is ons eindresultaat gevormd. We hebben geen lessenserie over breedvormend onderwijs gemaakt, maar de kennis verkregen dat breedvormend onderwijs gaat over een innerlijke houding van de leerkracht en dus ook van ons. Het gaat om de aansluiting vinden als leerkracht of docent met het kind of de student en daarvoor moet je reflecteren op jezelf als mens en als groep. We hebben veel geïnvesteerd in dit leren reflecteren en het onderzoeken van de eigen oordelen.

Onze ervaring leert dat werken aan een lerende en onderzoekende organisatie persoonlijk leiderschap vraagt en iemand die

dit steeds weer agendeert. Niet alleen de vraag stellen: wat doen we, maar hoe doen we dat? Binnen Spring is hier veel ruimte voor en toch verbaast het ons dat het niet vanzelf in stand blijft. We ervaren dit als een brug bouwen in de zee. Een hele tijd lang plaats je allemaal blokken voor de brug en die liggen onder de waterspiegel. Dat is de fase waarin je niet kunt zien wat je doet. Mensen hebben in deze fase hulp en herinnering nodig dat we dit belangrijk vinden. Pas als de eerste palen boven water zichtbaar worden, kan het zichzelf in stand gaan houden. Binnen Spring vraagt een lerende en onderzoekende organisatie bouwen dus een sterke visie en leiderschap om dit niet naar de achtergrond en in de waan van de dag te laten verdwijnen.

Wij hebben ook ervaren wat er gebeurt als je je onderzoekende organisatie verbindt met die van een ander. In onze samenwerking met basisschool De Globe (zie pagina 23) heeft het ons ongelooflijk veel gebracht om het onderzoek echt met elkaar aan te vangen. We hadden hun kijk en ervaring met de wereld van kinderen die opgroeien in adversity heel hard nodig, omdat we die zelf niet kennen. Daarnaast werden we door de blik van De Globe gericht op wat een student nodig heeft die in de toekomst leraar wil

worden in dit speelveld. We troffen een school die ook wilde investeren in een samenwerking, terwijl voor ons beiden nog niet duidelijk was wat we eraan zouden hebben. We zijn gaan investeren in tijd met elkaar en het beter leren kennen van elkaars processen en zo ontstonden korte lijnen om elkaars praktijk te bevragen. Wij hebben hiervan geleerd dat een lerende en onderzoekende organisatie zijn vraagt om het niet-weten een plek te geven en dat het doel niet altijd meteen concreet hoeft te zijn. Eenzelfde toekomstdroom en tijd om onderzoek met elkaar te doen kan genoeg zijn om samen stappen te zetten richting die toekomst.”

Community-vorming als fundament bij Hogeschool Windesheim

Projectleider Jael de Jong Weissman vertelt over de rol van de fysieke, mentale en online ruimte bij het gezamenlijke leerproces van studenten en docenten.

“Bij de inrichting van de leer- en werkomgeving rondom breedvormend onderwijs binnen de pabo van de Hogeschool Windesheim speelde zowel de fysieke als de online omgeving een cruciale rol. De online omgeving werd mede door de coronacrisis onmisbaar. We creëerden een blended leeromgeving, waarin live bijeenkomsten en samenwerking via Teams gecombineerd werden. Daarbij hebben we ingezet op communityvorming als fundament voor het doen van praktijkonderzoek⁹⁶. Zo werd het voor studenten en docenten mogelijk om vanuit sense of belonging leiding te kunnen geven aan de bij breedvormend onderwijs noodzakelijke agency.

Om een gedeelde leer- en onderzoekscultuur te bevorderen, kregen studenten niet alleen toegang tot elkaars portfolio's, maar ook tot die van eerdere jaargangen binnen dezelfde onderzoeksgroep, die zich richtte op breedvormend onderwijs. Door deze benadering ontstond een professionele dialoog tussen studenten, waarin leren niet alleen een individueel proces is, maar ook een gedeelde verantwoordelijkheid wordt. Het delen van

inzichten en ervaringen stimuleert kennisoverdracht en verdieping en legt de basis voor een lerende gemeenschap.

Dit proces versterkte ook het idee van gedeeld leiderschap of 'community-based teacher leadership'⁹⁷. Hierbij was de verantwoordelijkheid voor het leren en ontwikkelen niet alleen weggelegd voor formele leiders, maar werd deze gedeeld door alle betrokkenen, inclusief studenten. Dit maakte van de leeromgeving een pedagogisch platform, waarin studenten en docenten vanuit gelijkwaardigheid en gedeelde verantwoordelijkheid en in nabijheid samenwerkten.

Hoewel deze inrichting veel kansen bood, bracht het ook uitdagingen met zich mee. Praktijkonderzoek doen naar breedvormend onderwijs vroeg vaak om innovatieve benaderingen, terwijl studenten nog niet altijd over de benodigde vaardigheden beschikten. Naast het leren uitvoeren van onderzoek, werden studenten uitgedaagd om innovatieve werkwijzen te ontwikkelen en collega's in de praktijk mee te nemen in dit proces.

Naast de fysieke en online ruimte speelde de mentale ruimte een rol in het betreden van wat Didau beschrijft als de liminale ruimte⁹⁸: de zone tussen 'niet meer' en 'nog niet'. Dit is een uitdagende en soms ongemakkelijke fase waarin nieuwe concepten worden begrepen en verwerkt. Het creëren van een omgeving waarin het veilig is om deze onzekerheid te omarmen bleek essentieel.

Dit werd gedaan door tijdens de onderzoeks-colleges begeleiding te bieden op verschillende niveaus: technische begeleiding bij het uitvoeren van onderzoek, inhoudelijke ondersteuning op het gebied van breedvormend onderwijs én coaching in persoonlijk leiderschap. Zowel studenten als docenten gaven aan dat het leren omgaan met deze liminale ruimte heeft bijgedragen aan zowel de professionele als persoonlijke groei.

Een cruciaal aspect in de leeromgeving was de voorbeeldrol van de docenten. Zij positioneerden zich in de colleges niet enkel als begeleiders, maar ook als actieve deelnemers in de dialoog. Dit versterkte thema's als persoonlijk leiderschap, sense of belonging

en agency. Door zich kwetsbaar op te stellen en samen met studenten te reflecteren, lieten docenten zien hoe zij zelf invulling gaven aan leiderschap en professionele ontwikkeling. Dit droeg bij aan het doorbreken van traditionele machtsverhoudingen⁹⁹ en stimuleerde studenten om zelf verantwoordelijkheid te nemen voor hun leerproces en ontwikkeling. Deze benadering leerde ons dat breedvormend onderwijs niet alleen inhoudelijk, maar ook in structuur en cultuur vormgegeven kan worden."

Nawoord

Je hebt dit boek bijna uit. Of misschien ben je wel in dit hoofdstuk begonnen. Maar dit is niet het einde van ons verhaal. Breedvormend onderwijs is namelijk nooit ‘klaar’ en ook ons werk sluiten wij hier niet af. De betrokken opleidingen en scholen gaan door met de ontwikkelingen die zij hebben ingezet. En de vragen uit het programma blijven ook voor NIVOZ onderwerp van onderzoek, waarbij we nieuwe partnerschappen bouwen en onderwijsprofessionals blijven sterken. We hebben ervaren hoe krachtig leergemeenschappen werken, waarbij je elkaar kunt inspireren en bemoedigen en zo een steeds breder netwerk vormt van ‘fellow seekers’.

Het kan zijn dat je toch wat onbevredigd achterblijft na het lezen van dit boek. Want weet je nu precies wat breedvormend onderwijs is en hoe je daar vorm aan geeft? Heb je iets in handen om ‘morgen anders te gaan doen’?

We hebben geworsteld met de vraag of we met oplossingen of antwoorden moeten komen. We hadden onderzoeksvragen, maar het zijn levende vragen. Er is niet één methode of verlossend woord om recht te doen aan alle kinderen. En op sommige punten zijn we onmachtig, kunnen we alleen maar blijven proberen en worstelen. Prachtig ploeteren, zoals psychiater Floortje Scheepers het noemt¹⁰⁰.

Uit reacties op ons werk blijkt dat er ook behoefte is aan concrete handvatten en methodieken. Anders gebeurt het niet, zeggen sommige schoolleiders. Maar dan is er toch (ook) iets anders nodig. Want anders gebeurt de methode, maar gebeurt er niets in de onderliggende ontwikkeling van onderwijsprofessionals en hun schoolcultuur en -structuur.

“De bouwstenen zijn een mooi startpunt voor reflectie, visievorming en dialoog over de intentie van het onderwijs.”

“Laat het ‘model’ vooral goed gebruikt worden. Niet als ‘kader’ maar als spiegel en venster.”

Deelnemers aan een workshop over de bouwstenen op het Breedvormend Onderwijs Festival, waar we aan de hand van vragen voor dialoog en reflectie in gesprek gingen.

Onmeetbare oogst

Die onderliggende ontwikkeling is wat deelnemers aan het programma ervaren hebben en wat tegelijkertijd soms moeilijk tastbaar te maken is. Wat heeft het nu opgeleverd? Misschien wel het vertrouwen dat de inzichten en veranderingen in bewustzijn en houding door blijven werken, mits we in onze cultuur en structuur actief ruimte blijven creëren voor dialoog en reflectie over de congruentie tussen pedagogische intenties, onderwijsontwerp en handelen.

Ons eigen denken is verbreed. Tegelijkertijd blijft wereld-gerichtheid voor ons allemaal een uitdaging: hoe houden we de blik naar buiten open? Kennen we het perspectief van de kinderen en ouders waarover we het hebben? Kunnen we ons verbinden met mensen die heel anders (lijken te) denken, ook over onderwijs?

Ook andere uitdagingen blijven er genoeg. We moeten ons verhouden tot de omstandigheden in scholen en de bredere samenleving. Ruimte blijven maken vraagt leiderschap. Bij schaarste in tijd en vertrouwen, is intervisie vaak het eerste dat sneuvelt en lonken schijnbaar eenvoudige kortetermijn-oplossingen en kaders om je aan vast te grijpen. Startende leraren raken snel gesocialiseerd in bestaande praktijken: hoe kunnen zij vasthouden aan hun idealen zonder vast te lopen? Wat is er nodig om lerende te kunnen en willen zijn en blijven?

Samen is daarbij een sleutelwoord. Zoals we samen hebben onderzocht en ontwikkeld, is samenwerking tussen scholen en opleidingen en buitenschoolse partners essentieel om te blijven ontwikkelen en een brede blik naar buiten te houden.

De stem van de leerling of student verdient daarbij natuurlijk ook een prominente plek. Niet als ontvanger, maar als mede-vormgever van het onderwijs. Daar echt naar luisteren is nog niet zo makkelijk als het klinkt: ook wij zijn soms gestruikeld over de drempels die wij ervaren om een oprechte uitnodiging te doen en de drempels die zij ervaren om hun stem te laten horen.

Systemen maken mensen en andersom

Zoals je je af kunt vragen of je een stem moet krijgen of gebruiken, is ook een terugkerende vraag of je ruimte moet krijgen of pakken. Veel onderwijsbetrokkenen onderschrijven de waarde van brede vorming, maar conformeren zich in de praktijk aan

een systeem waarin cognitieve ontwikkeling, testen en meetbare opbrengsten prioriteit krijgen¹⁰¹. Er zijn wettelijke vereisten, inspectiekaders en maatschappelijke verwachtingen die het moeilijk kunnen maken vanuit je pedagogische intenties vorm te geven aan je onderwijs. Vaak dénken we ook dat iets moet. We anticiperen op mogelijke represailles, in plaats van ons te verzetten of vanuit de praktijk te laten zien dat het anders kan. De gedachte dat het systeem macht heeft, geeft het macht. Samen maken we zo een systeem.

We hopen dat dit boek aanmoedigt om mede-eigenaar te zijn van het systeem: om uit te dagen, te ontwerpen, en samen te scholen. En natuurlijk is dit boek er óók voor de mensen die aan knoppen kunnen draaien om hier meer ruimte voor te maken...

Makkelijker kunnen we het niet maken, wel menselijker.

“Het verlangen om volwassen in de wereld te willen staan, zoals Biesta dat noemt, is als een soort koorddansen tussen wereldvernietiging en zelfvernietiging. Hellend naar de ene kant willen we het systeem omver blazen omdat we denken dat het verkeerd is en ons gevangen houdt. Hellend naar de andere kant raken we burn-out – en nog erger, raken onze kinderen, leerlingen en studenten burn-out – in een poging dienstbaar te zijn aan iets wat buiten ons is. Maar de kunst van het koorddansen is een mengeling van ontspannen, vertrouwen en blijven onderzoeken – liever samen dan alleen – inclusief de onmacht dat niet alles is zoals je vindt dat het zou moeten zijn. Ik hoop, en eigenlijk vertrouw ik daar ook op, dat we dit allemaal blijven doen, ook als het Programma Breedvormend Onderwijs allang gestopt is.”

Saar Frieling, programmaonderzoeker

Vraag voor dialoog en reflectie

Welke vraag zou je willen stellen aan iemand die dit boek ook gelezen heeft?

Noot van de verteller

Een persoonlijke nabrander, omdat ik als mens ook geleerd heb.

De essentie van het programma en van breedvormend onderwijs zit voor mij in de brede blik. In je eigen blik verbreden, zelf de ruimte pakken in wat je doet, zegt en laat zien en de verbinding maken met anderen. Breed kijken en waarderen, niet versmallen tot meetbare opbrengsten of efficiënte maatregelen. Maar wat is dat moeilijk. Het is ook niet per se waar mensen blij van worden. “Te veel vrijheid maakt onzeker, dan voel je je incompetent en verlies je je motivatie”, zoals een student van een van de opleidingen aangaf.

Zoals te verwachten was, levert deelname aan het programma mij meer vragen dan antwoorden op:

Hoeveel ruimte is wenselijk en hoeveel niet-weten is uit te houden?

Wat heeft de ander echt nodig en wat betekent op eigen wijze participeren?

Hoe houd ik oog voor de ander, maak ik ruimte voor verbinding en vind ik steeds opnieuw de moed om mezelf en mijn mens- en wereldbeeld op het spel te zetten?

We hebben het over menswaardig onderwijs, maar is ook de behoefte aan meetbaarheid, aan binnen je comfortzone blijven en aan vaste kaders niet al te menselijk?

Ik ben een twijfelaar, een vragensteller, iemand die het liefst de kat uit de boom kijkt. Maar soms moet je gewoon beginnen, ook al weet je het niet. In de eerste maanden van het programma, midden in coronatijd, startten we een online sessie met het luisteren van ‘Later is allang begonnen’ van Klein Orkest. Ik was geraakt door de oproep die hierin voor mij klonk:

Stap in, vandaag.

Leone de Voogd

Noten

- ¹ Stevens, L., (red.), Beekers, B., Evers, M., Wentzel, M. & van Werkhoven, W. (2004). *Zin in school*. Amersfoort: CPS.
- ² Boer, M. et al (2022). HBSC 2021. *Gezondheid en welzijn van jongeren in Nederland*.
Balans (2024). *Thuiszitters tellen*.
- ³ De Voogd, J., & Cuperus, L. (2021). *Atlas van afgehaakt Nederland*.
kennisopenbaarbestuur.nl/documenten/rapporten/2021/12/17/atlas-van-afgehaakt-nederland
- ⁴ ASCD (2007). *The learning compact redefined: A call to action*. ascd.org/ASCD/pdf/Whole%20Child/WCC%20Learning%20Compact.pdf
- ⁵ zie ook nivoz.nl/nl/hoe-een-onmogelijke-selectie-het-onderwijs-ondermijnt
- ⁶ Crone, E., & van der Cruisen, R. (2024). *Generatie zelfvertrouwen. De ontwikkeling van een gezond zelfbeeld bij jongeren*. Maven Publishing.
- ⁷ Wienen, B. (2021). *Nieuw kinderrecht: het recht om te falen. Hedendaagse kinderarbeid in Nederland – en hoe we die afschaffen* [Mulock Houwer lezing].
- ⁸ Zie ook Elffers, L. (2022). *Onderwijs maakt het verschil. Kansengelijkheid in het Nederlandse onderwijs*. Walburg Pers B.V.
- ⁹ Letschert-Grabbe, B. (2024). *Het kind dat niet gezien wordt*. Stichting NIVOZ.
- ¹⁰ Mayo, A., Hubeek, J.J., & Modderkolk, W. (2024). *Doe je wat je belangrijk vindt? De lemniscaat. Breedvormend onderwijs.nl/doe-je-wat-je-belangrijk-vindt/*
- ¹¹ Biesta, G.J.J. (2021). *De terugkeer van het lesgeven*. Uitgeverij Phronese.
- ¹² Zie ook Kelchtermans, G. (2023). *Leraar zijn, leraar worden*. Kalmthout (België): Pelckmans.
- ¹³ Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- ¹⁴ humanistischecanon.nl/venster/levenskunst/michel-foucault/
- ¹⁵ Biesta G.J.J. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Uitgeverij Phronese.
- ¹⁶ De Winter, M. (2024). *Medemenselijk opvoeden. Samenlevingspedagogiek voor een hoopvolle en daadkrachtige generatie*. Uitgeverij SWP.
- ¹⁷ Arendt, H. (1977). *Between past and future: Eight exercises in political thought*. Harmonds-worth: Penguin Books
- ¹⁸ Lees hier het verslag van een onderwijsavond met Luc Stevens: nivoz.nl/nl/je-komt-niet-de-school-binnen-om-je-te-laten-vergelijken-met-anderen
- ¹⁹ Kunneman, H. (2013). *Kleine waarden en grote waarden – Normatieve professionalisering als politiek perspectief*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- ²⁰ Zie ook Berding, J. (2018). *'Ik ben ook een mens' Opvoeding en onderwijs aan de hand van Korczak, Dewey en Arendt*. Phronese.
- ²¹ Idem
- ²² Wolbert, L., de Ruyter, D., & Schinkel, A. (2021). The flourishing child. *Journal of Philosophy of Education*, 55, 698-709.
- ²³ Meirieu, P. (2019). *Pedagogiek: De plicht om weerstand te bieden*. Uitgeverij Phronese.
- ²⁴ ASCD (2007). *The learning compact redefined: A call to action*. ascd.org/ASCD/pdf/Whole%20Child/WCC%20Learning%20Compact.pdf
- ²⁵ Abdallah, S., Day, M., Distelbrink, M., Pehlivan, T., Soeterik, I. & Volman, M. (2023). *Agency Arrangeren. Speelruimte voor jongeren als changemakers Literatuurstudie*. Kenniscentrum ongelijkheid
- ²⁶ Korczak, J. (1986). *Hoe houd je van een kind*. Uitgeverij Bijleveld, p 200. Geciteerd in: Berding, J. (2018). *'Ik ben ook een mens' Opvoeding en onderwijs aan de hand van Korczak, Dewey en Arendt*. Phronese.
- ²⁷ Bronfenbrenner, U. (1994). *Ecological models of human development*. In: *International Encyclopedia of Education*, 3, 2nd edition. Oxford: Elsevier. Reprinted in: Gauvain, M. & Cole, M. (Eds), *Readings on the development of children* (1993, p. 37-43). NY: Freeman.
- ²⁸ Asher, S.R. & Weeks, M.S. (2014). Loneliness and Belonging in the College Years, In: Coplan, R.J. & Bowker, J.C. *The Handbook of Solitude: Psychological Perspectives on Social Isolation, Social Withdrawal, and Being Alone*. Wiley
- ²⁹ de Voogd, L., Cijvat, I., Mayo, A., van Olst, P., & van Til, H. (2024). *Bouwen aan een gezamenlijke wereld: Adversity als pedagogische uitdaging voor de lerarenopleiding*. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 45 (3), 51-66
- ³⁰ Agirdag, O. (2022). *Onderwijs in een gekleurde samenleving*. Berchem: Uitgeverij EPO.
- ³¹ Saleming, A. & van Rosmalen, B. (2024). *Ik geef me bloot*. Uitgeverij IJzer.
- ³² Bakker, C. & Coppoolse, R. (2022). *Op zoek naar de ziel van de professional*. Hogeschool Utrecht, Lectoraat Normatieve Professionalisering.
- ³³ Biesta, G.J.J. (2011). Het beeld van de leraar: over wijsheid en virtuositeit in onderwijs en onderwijzen. *VELON*, 32 (3), p. 4-11.
- ³⁴ Palmer, P.J. (2017). *The courage to teach. Exploring the inner landscape of a teacher's life*. Wiley.

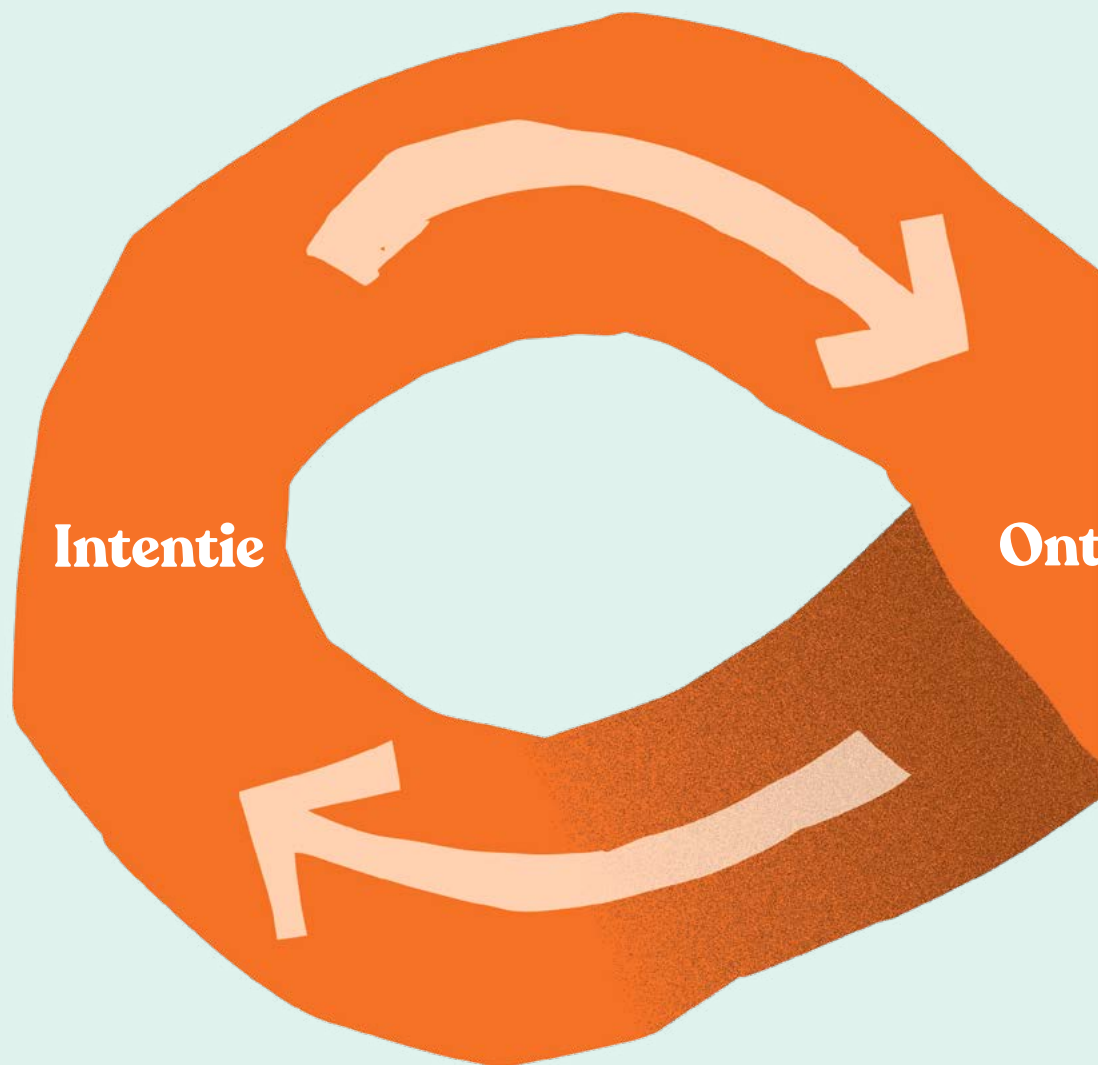
- ³⁵ Zie deze korte film met Luc Stevens op: nivoz.nl/nl/in-gesprek-met-luc-stevens-over-pedagogisch-leiderschap-de-kern-van-je-opdracht-light-bij-je-leraren
- ³⁶ Muhammad, A. & Hollie, S. (2011). *The Will to Lead, the Skill to Teach. Transforming Schools at Every Level*. Solution Tree.
- ³⁷ Biesta, G.J.J. (2011). Het beeld van de leraar: over wijsheid en virtuositeit in onderwijs en onderwijzen. *VELON*, 32 (3), p. 4-11.
- ³⁸ Kelchtermans, G. (2023). *Leraar zijn, leraar worden*. Kalmthout (België): Pelckmans.
- ³⁹ Biesta, G.J.J. (2020). *Educational Research An Unorthodox Introduction*. Bloomsbury.
- Biesta, G.J.J. & Janssens, M. (2021). *Pedagogiek als betrokken handelingswetenschap. Over de relatie tussen onderzoeken en handelen in het onderwijs*. Phronese.
- ⁴⁰ Mayo, A., Hubeek, J.J., & Modderkolk, W. (2024). *Doe je wat je belangrijk vindt? De lemniscaat. breedvormendonderwijs.nl/doe-je-wat-je-belangrijk-vindt/*
- ⁴¹ Ponte, P. (2012). *Onderwijs en onderzoek van eigen makelij*. Boom Lemma uitgevers, Den Haag.
- Van Lieshout, F., Jacobs, G., & Cardiff, S. (2017). *Actieonderzoek. Principes en onderzoeksmethoden voor participatief veranderen*. Koninklijke Van Gorcum, Assen.
- ⁴² Cooperrider, D.L. & Whitney, D. (2001). *A positive revolution in change*. In: Cooperrider, D. L.; Sorenson, P.; Whitney, D. & Yeager, T. (eds.). *Appreciative Inquiry: An Emerging Direction for Organization Development*. Champaign, IL: Stipes. pp. 9-29.
- ⁴³ Zie <https://breedvormendonderwijs.nl/breedvormend-onderwijs-zichtbaar-en-inzichtelijk-maken/>
- ⁴⁴ Mayo, A., Hubeek, J.J., & Modderkolk, W. (2024). *Doe je wat je belangrijk vindt? De lemniscaat*. <https://breedvormendonderwijs.nl/doe-je-wat-je-belangrijk-vindt/>
- ⁴⁵ Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching Education*, 15(2), 257-272.
- ⁴⁶ Idem
- ⁴⁷ Biesta G.J.J. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Uitgeverij Phronese.
- ⁴⁸ Van Manen, M. (2014). Vertaling: Geert Bors. 'Weten wat te doen wanneer je niet weet wat te doen – Pedagogische sensitiviteit in de omgang met kinderen'. Driebergen: NIVOZ.
- ⁴⁹ Bastiaansen, L. (2022). *Aandachtige betrokkenheid als pedagogische grondhouding*. Garant Uitgevers.
- ⁵⁰ Rodgers, C., & Raider-Roth, M. (2006). Presence in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(3), 265-287.
- ⁵¹ Hosseini, N., Leijgraaf, M., Gaikhorst, L., & Volman, M. (2021). Kansengelijkheid in het onderwijs: een social justice perspectief voor de lerarenopleiding. *Tijdschrift voor lerarenop-leiders*, 42, 4.
- ⁵² Alhanachi, S., de Meijer, L.A.L., & Severiens, S.E. (2021). Improving culturally responsive teaching through professional learning communities: A qualitative study in Dutch pre-vocational schools. *International Journal of Educational Research*, 105, 101698
- ⁵³ Biesta, G.J.J. (2022). *Wereldgericht onderwijzen – Een visie voor vandaag*. Uitgeverij Phronese.
- ⁵⁴ Asher, S.R. & Weeks, M.S. (2014). Loneliness and Belonging in the College Years, In: Coplan, R.J. & Bowker, J.C. *The Handbook of Solitude: Psychological Perspectives on Social Isolation, Social Withdrawal, and Being Alone*. Wiley
- ⁵⁵ Dopmeijer, J. & de Jong Weismann, J. (2021). *Sense of belonging als fundament voor community-vorming in een blended leeromgeving*. NRO Symposium Hoger Onderwijs: Nieuwe richtingen na de pandemie?
- ⁵⁶ Boogaard, M., Gaikhorst, L., Veerman, E., Gassler, Y., de Graaf, S., Joosse, B., & Ravensteijn, R. (2022). *Werken met buitenschoolse Kennisbronnen van leerlingen. Handreiking voor leraren*. Kohnstamm Instituut.
- ⁵⁷ Zoals Biesta dit noemt in navolging van Hannah Arendt, in Biesta, G.J.J. (2022). *Wereldgericht onderwijzen – Een visie voor vandaag*. Uitgeverij Phronese, p. 19.
- ⁵⁸ Dasberg, L. (1980). *Pedagogie in de schaduw van het Jaar 2000 of: Hulde aan de hoop*. Boom, Meppel/Amsterdam.
- ⁵⁹ Venmans, P. (2016). *Amor Mundi. Hoe komen we tot een betekenisvolle relatie met de ander?* Atlas contact.
- ⁶⁰ Hosseini, N., Leijgraaf, M., Gaikhorst, L., & Volman, M. (2021). Kansengelijkheid in het onderwijs: een social justice perspectief voor de lerarenopleiding. *Tijdschrift voor lerarenop-leiders*, 42, 4.
- ⁶¹ Asher, S.R. & Weeks, M.S. (2014). Loneliness and Belonging in the College Years, In: Coplan, R.J. & Bowker, J.C. *The Handbook of Solitude: Psychological Perspectives on Social Isolation, Social Withdrawal, and Being Alone*. Wiley
- ⁶² Zie: nivoz.nl/nl/kiza-magendane-onderwijs-als-ultieme-tussenruimte-met-docenten-die-het-rare-en-afwijkende-omarmen
- ⁶³ Zie ook Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching Education*, 15(2), 257-272.

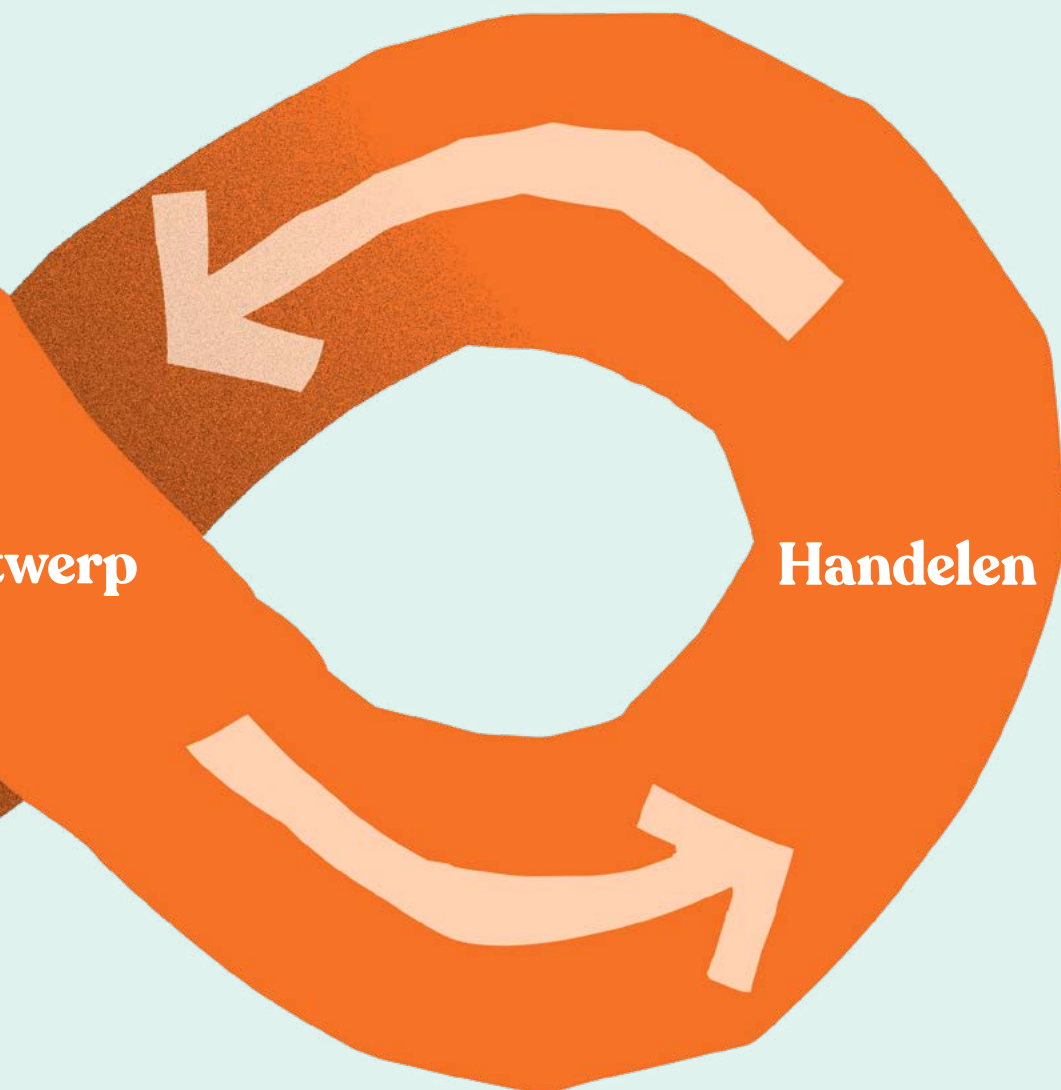
- 64 Mayo, A., Hubeek, J.J., & Modderkolk, W. (2024). *Doe je wat je belangrijk vindt? De lemniscaat*. breedvormendonderwijs.nl/doe-je-wat-je-belangrijk-vindt/
- 65 Van Manen, M. (2014). Vertaling: Geert Bors. 'Weten wat te doen wanneer je niet weet wat te doen – Pedagogische sensitiviteit in de omgang met kinderen'. Driebergen: NIVOZ.
- 66 Biesta, G.J.J. (2021). *De terugkeer van het lesgeven*. Uitgeverij Phronese.

Biesta, G.J.J. (2022). *Wereldgericht onderwijs – Een visie voor vandaag*. Uitgeverij Phronese.
- 67 Biesta, G.J.J. (2022). *Wereldgericht onderwijs – Een visie voor vandaag*. Uitgeverij Phronese.
- 68 Alhanachi, S., de Meijer, L.A.L., & Severiens, S.E. (2021). Improving culturally responsive teaching through professional learning communities: A qualitative study in Dutch pre-vocational schools. *International Journal of Educational Research*, 105, 101698
- 69 Letschert-Grabbe, B. (2024). *Het kind dat niet gezien wordt*. Stichting NIVOZ.
- 70 Of 'art-based learning', zie bijvoorbeeld Rooney, R. (2004). *Art-Based Teaching and Learning. Review of the Literature*. Rockville (MA): WESTAT
- 71 Agirdag, O. (2022). *Onderwijs in een gekleurde samenleving*. Berchem: Uitgeverij EPO.

Roberge, M.E., & Van Dick, R. (2010). Recognizing the benefits of diversity: When and how does diversity increase group performance? *Human Resource Management Review*, 20, 295-308
- 72 Kickert, R., Meeuwisse, M., Stegers-Jager, K.M., Prinzie, P., & Arends, L.R. (2021). Curricular fit perspective on motivation in higher education. *Higher Education*, 83, 729-74
- 73 Sluijsmans, D. M. A., & Segers, M. (2018). *Toetsrevolutie: Naar een feedbackcultuur in het hoger onderwijs*. Culemborg: Phronese
- 74 Biesta, G.J.J. (2022). *Wereldgericht onderwijs – Een visie voor vandaag*. Uitgeverij Phronese.
- 75 Mayo, A.Y. (2022). Subjectiverend onderwijs zoals het vrijeschoolonderwijs vraagt om pedagogisch leiderschap. In: Mayo (Ed.) *Werken aan waarde(n)vol vrijeschoolonderwijs voor nu en voor de toekomst* (p91-95). Leiden: Hogeschool Leiden
- 76 Idem.
- 77 Andersen, I. (2022). Inleiding; Er staat veel op het spel. In: I. Andersen, L. Ulterwijk-Luijk & K. van der Vloed (red.). *Woorden, waarden en werkelijkheid. Leidinggeven aan waardengericht werken in scholen*. (p8-11). Uitgeverij Pica.
- 78 Cijvat, I., Snoek, M., & Mayo, A. (2024). Bridging research and practice in teacher education. Creating a conversational community to support curriculum development in teacher education. In: Symeonidis, Vasileios (Ed). *Enhancing the value of teacher education research: implications for policy and practice. Key issues in teacher education: policy, research and practice*, vol. 3. Leiden: Brill Publishers (298-320). brill.com/downloadpdf/display/title/69609.pdf
- 79 Andersen, I. (2022). Inleiding; Er staat veel op het spel. In: I. Andersen, L. Ulterwijk-Luijk & K. van der Vloed (red.). *Woorden, waarden en werkelijkheid. Leidinggeven aan waardengericht werken in scholen*. (p8-11). Uitgeverij Pica.
- 80 El Hadioui, I. (2022). *Grip op de mini-samenleving. Over de zoektocht van leerlingen en professionals naar gelijke kansen in een stedelijke schoolcultuur*. Van Gennep.
- 81 Scharmer, C.O. (2018). *De essentie van theorie U. Kernprincipes en toepassingen*. Uitgeverij Christofoor
- 82 Dweck, C. (2007). *Mindset – The New Psychology of Success How we can learn to fulfill our potential*. Ballantine Books.
- 83 Mayo, A., Hubeek, J.J., & Modderkolk, W. (2024). *Doe je wat je belangrijk vindt? De lemniscaat*. breedvormendonderwijs.nl/doe-je-wat-je-belangrijk-vindt/
- 84 Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching*. Ontario: The Althouse Press, p. 82.
- 85 zie bijvoorbeeld Cijvat, I., Snoek, M., & Mayo, A. (2024). Bridging research and practice in teacher education. Creating a conversational community to support curriculum development in teacher education. In: Symeonidis, Vasileios (Ed). *Enhancing the value of teacher education research: implications for policy and practice. Key issues in teacher education: policy, research and practice*, vol. 3. Leiden: Brill Publishers (298-320). brill.com/downloadpdf/display/title/69609.pdf
- 86 El Hadioui, I. (2022). *Grip op de mini-samenleving. Over de zoektocht van leerlingen en professionals naar gelijke kansen in een stedelijke schoolcultuur*. Van Gennep.
- 87 Snoek, M., Dengerink, J., & de Wit, B. (2019). Reframing the teacher profession as a dynamic multifaceted profession: A wider perspective on teacher quality and teacher competence frameworks. *European Journal of Education*, 54, 413-425
- 88 Cijvat, I., & Snoek, M. (2023). Patronen in scholen. Waarom het leren van leraren problematisch is. *Van Twaalf tot Achttien, april*.

- ⁸⁹ Snoek, M., & Cijvat, I. (2023). Minder uren, betere lessen? Het belang van 'trage tijd'. *Van Twaalf tot Achttien*, maart 38-39.
- Cijvat, I. & Snoek, M. (2023). *Minder uren, betere lessen? Hoe kan er meer ontwikkelruimte komen voor leraren? Inzichten uit een podcast-reeks*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam
- ⁹⁰ Snoek, M., Hulsbos, F., & Andersen, I. (2019). *Teacher leadership: hoe kan het leiderschap van leraren in scholen versterkt worden?* Hogeschool van Amsterdam
- ⁹¹ Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2016). *Teacher Agency: An Ecological Approach*. Bloomsbury Publishing.
- ⁹² Lees hier ook een artikel over deze werkwijze en de geleerde lessen: breedvormendonderwijs.nl/bridging-research-and-practice-in-teacher-education/
- ⁹³ Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching*. Ontario: The Althouse Press
- ⁹⁴ Lees hier een artikel van Spring over de inrichting van hun organisatie: breedvormendonderwijs.nl/de-lerende-en-onderzoeken-de-organisatie-als-fundament-voor-breedvormend-onderwijs/
- ⁹⁵ Scharmer, C.O. (2018). *De essentie van theorie U. Kernprincipes en toepassingen*. Uitgeverij Christofor
- ⁹⁶ Dopmeijer, J. & De Jong Weissman, J. (2021) *Sense of belonging als fundament voor community-vorming in een blended leeromgeving*. NRO Symposium Hoger Onderwijs – 15-01-2021.
- ⁹⁷ Snoek, M., Hulsbos, F., & Andersen, I. (2019). *Teacher leadership: hoe kan het leiderschap van leraren in scholen versterkt worden?* Hogeschool van Amsterdam
- ⁹⁸ Didau, D. (2016) *What if everything you knew about education was wrong?* Bancyfelin: Crown House Publishing
- ⁹⁹ Cairo, A. (2021) *Holding Space*. Aminata Cairo Consultancy.
- ¹⁰⁰ Scheepers, F. (2021). *Mensen zijn ingewikkeld*. De Arbeiderspers.
- ¹⁰¹ Frissen, P., van der Steen, M., Noordegraaf, M., Hooge, E. & de Jong, I., (2016). *Autonomie in afhankelijkheid: Verbeteren van onderwijskwaliteit via krachtige koppelingen*. Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NWO).
- Spier, E., Osher, D., Pulizzi, S., Wayne, A., Garcia-Piriz, D., Carson, K., Kailia, J., & Kendziora, K. (2017). *Mapping of Whole Child Pedagogies and Models: Western Europe and North America*. Washington, DC. American Institutes for Research





**Doe je wat je
belangrijk vindt?**



Lees hier 'doe wat
je belangrijk vindt -
de lemniscaat...'
of scan de
QR code.

Het Programma Breedvormend Onderwijs begon vanuit een gedeeld verlangen om bij te dragen aan onderwijs dat een oefenplaats is voor goed samenleven - nu, én in de toekomst. Vanaf het begin was voor ons duidelijk dat we dat alléén in partnerschap kunnen doen - als gemeenschap. Omdat je samen vaak verder komt en verschillende perspectieven het geheel verrijken. Dat heeft geleid tot dit bijzondere en stevige partnerschap met scholen en opleidingen waarin we een oefenplaats bouwden. Zodat we zelf konden ervaren en leren wat breedvormend onderwijs voor ons als opleider, leraar, schoolleider of onderzoeker betekent en elkaar konden bemoedigen in de complexiteit om hieraan te werken. Elke dag weer, met vallen en opstaan. Vanuit vertrouwen en hoop voor het ideaal, maar ook met oog voor de weerbarstigheid van de dagelijkse realiteit. Want ook als het vandaag nog niet lukt, bouwen we morgen samen weer verder.

Willemijn van Woerkum en Aziza Mayo,
programmamaleiders Breedvormend Onderwijs

breedvormendonderwijs.nl

Leone de Voogd was als onderzoeker betrokken bij het Programma Breedvormend Onderwijs. Zij observeerde, stelde vragen, verdiepte, bouwde mee en verzamelde inzichten en verhalen. Zo zette ze een stapje verder in haar levenslange zoektocht naar beter onderwijs, en naar een betere wereld. Die leidde haar via studie, promotieonderzoek en werk in de politicologie, (ontwikkelings)psychologie, sociologie en journalistiek naar haar huidige functie als hoofdredacteur bij Stichting NIVOZ. Steeds probeert ze haar eigen perspectief en dat van anderen te verbreden.

"Dit boek is niet van mij", stelt ze, want vele mensen schreven mee en deelden verhalen. "Ik heb de ingrediënten verzameld, gemengd en er een beetje van mezelf aan toegevoegd."

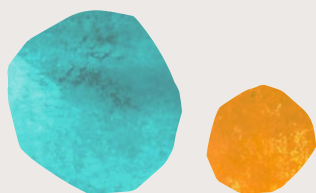


Stichting NIVOZ –

het Nederlands Instituut voor Onderwijs en Opvoedingszaken – is een partner voor onderwijs-professionals in de zoektocht naar goed onderwijs. NIVOZ versterkt daarin een pedagogisch perspectief op onderwijs, gericht op brede vorming voor alle kinderen. Ieder mens kan verbonden en verantwoordelijk in de samenleving staan. Wereldgericht en menswaardig onderwijs levert hieraan een essentiële bijdrage.

NIVOZ biedt in en vanuit het Rotterdamse Dokhuis een vrijplaats waar tijd en aandacht is voor kleine en grote pedagogische vragen. Opleidingen, lezingen, dialoogsessies, artikelen, podcasts, onderzoeksprogramma's en meer inspireren en bemoedigen onderwijsprofessionals om zelf onderwijs te ontwerpen vanuit hun pedagogische opdracht.

nivoz.nl



Colofon

Dit boek is een uitgave van Stichting NIVOZ, Rotterdam,
www.nivoz.nl

ISBN 9789081949385
Eerste druk, mei 2025

Ontwerp en illustraties:
Hocus (studiohocus.nl)

Tekst & redactie:
Leone de Voogd

Eindredactie:
Joyce van den Bogaard

Drukker:
Be Ink, Hoofddorp

Met medewerking en tekstbijdragen van:
Ina Cijvat,
Maria Feenstra,
Saar Frieling,
Marco Martens,
Berke Hoogeveen,
Aziza Mayo,
Peter van Olst,
Rob van der Poel,
Marco Snoek,
Hieke van Til,
Nynke Verdoner,
Jael de Jong Weissman,
Willemijn van Woerkum

Met dank aan:
Alle partners in het
Programma Breed-
vormend Onderwijs,
de betrokken opleiders,
onderzoekers, leraren
en schoolleiders van:

Driestar hogeschool
Hogeschool van
Amsterdam

Hogeschool Leiden:
Spring en Kennis-
centrum POP

Hogeschool
Windesheim

College Zuyd

Expeditie 0-18 (Kinder-
campus TrioMundo.
Van der Capellen
Scholengemeenschap,
Onderwijsroute mens&,
Onderwijsroute 10-14,
Onderwijsroute &JlJ)

OBS de Globe
Spring High

Alle (voormalige) collega's van Stichting NIVOZ die hebben bijgedragen aan het programma en de totstandkoming van dit boek.

Porticus, voor het financieel mogelijk maken van het Programma Breedvormend Onderwijs (onder de oorspronkelijke naam 'Whole Child Development Programma') en in het bijzonder Iwanna Swart en Laura Bosch voor hun ondersteuning.

Alle onderwijs-professionals buiten het Programma Breedvormend Onderwijs uit wiens ervaringen en verhalen wij hebben mogen putten voor dit boek.

© 2025 Stichting NIVOZ
Dit werk is gelicenseerd onder de termen van de Naamsvermelding-NietCommercieel-GelijkDelen 4.0 Internationaal (CC BY-NC-SA 4.0). Dat betekent dat je vrij bent om dit werk te delen, kopiëren en distribueren, in elk medium of formaat, zolang je verwijst naar de oorspronkelijke titel en de auteur(s) en uitgever. Je mag het werk niet gebruiken voor commerciële doeleinden en geen aanvullende restricties opleggen die anderen beperken in het gebruik van deze licentie.
Al het mogelijke is gedaan om de informatie in dit boek zo juist en actueel mogelijk te maken. Stichting NIVOZ (auteur/uitgever) kan niet verantwoordelijk worden gesteld voor eventuele onvolkomenheden en/of gevolgen van het gebruik van de informatie in deze publicatie.

Dit is een digitale versie van het boek *Bouwen aan breedvormend onderwijs*. Een gedrukt exemplaar is te bestellen op www.educatheek.nl.

breedvormendonderwijs.nl

Hoe kunnen we in het onderwijs recht doen aan ieder kind?

We kunnen niet zeggen: “Dit is het recept.”
Maar wel: “Dit is wat wij gebakken hebben.”

Het onderwijs heeft de taak om álle kinderen te helpen hun plek te vinden in de wereld. Op school leren kinderen zichzelf, anderen en de wereld kennen. Daarbij is het belangrijk dat kinderen zich in de volle breedte kunnen ontwikkelen en als ‘heel mens’ gezien worden, met unieke eigenschappen, talenten, verlangens én uitdagingen. In de dagelijkse praktijk kan onze blik versmallen, door druk van binnen en buiten de school. Zo verliezen we niet alleen onze bedoeling, maar ook kinderen uit het oog.

Hoe maak je ruimte voor wat je echt belangrijk vindt?

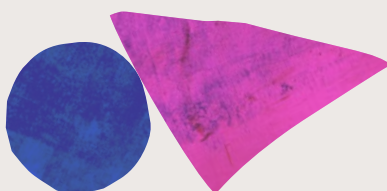
In dit boek delen we inzichten uit het Programma Breedvormend Onderwijs, waarin lerarenopleidingen en scholen samen bouwden aan breedvormend onderwijs en onderzochten wat hiervoor nodig is, voor leerlingen, leraren, opleiders én onderwijsorganisaties.

We willen jou inspireren en bemoedigen om je eigen professionele ruimte in te vullen en op te rekken. Dit boek biedt een afwisseling van theorie, praktijkverhalen, werkvormen en vragen voor dialoog en reflectie. Centraal staan de zes bouwstenen voor breedvormend onderwijs, waarin we onze inzichten verwerkt hebben:

- Wereldgerichtheid
- Professioneel zelfverstaan
- Intentioneel pedagogisch-didactisch handelen
- Breedvormend curriculum en toetsing
- Pedagogisch leiderschap
- Lerende en onderzoekende organisatie

Dit boek is voor iedereen in en om het onderwijs. Voor wie iedereen een plek wil bieden, maar daar niet altijd de ruimte voor ervaart. Voor wie anders wil, maar zoekende is. Voor wie twijfelt. Voor wie het goede denkt te doen, maar zoekt naar woorden om dat uit te leggen.

Voor jou.



ISBN 978 9 08194 938 5



Stichting NIVOZ