

# Waardegedreven onderwijs

## Veranderend onderwijs in een veranderende wereld

Drs. Frederike de Jong, filosoof en docent

Begeleider: Dr. Dubravka Knežić, filosoof en opleider

Universiteit Utrecht, Centrum voor Onderwijs en Leren, maatwerkgroep start augustus 2013; afronding juni 2014.

### Samenvatting

*Dit PGO (Praktijkgericht Onderzoek) gaat over waardegedreven onderwijs. De essentie en belangrijkste elementen van waardegedreven onderwijs zijn in een concept toegesneden op de school waar het onderzoek is verricht. Onderzocht is hoe medewerkers en leidinggevenden van de school reageren op het voorstel, de waardenset van waaruit het onderwijs gegeven wordt zo te kiezen, dat het expliciet bijdraagt aan een wereld die we beter aan de volgende generatie doorgeven dan hoe we haar hebben aangetroffen. Het doel van het onderzoek is een gesprek op gang te brengen over de visie van de school. In het kader van het onderzoek zijn tien onderzoeksgesprekken en zeven wandelgangsgesprekken gevoerd. Het onderzoek sluit af met een aantal conclusies, aanbevelingen en overwegingen.*

Dit is een aangepaste versie van het artikel voor externe verspreiding. De gespreksverslagen die als bijlage 2 t/m 4 aan het onderzoek waren toegevoegd zijn om redenen van privacy uit deze versie weggelaten. Ook een aantal verwijzingen naar de verslagen is in deze versie niet opgenomen. Bij belangstelling voor de complete versie gelieve contact op te nemen met de auteur via [f.j.dejongATplanet.nl](mailto:f.j.dejongATplanet.nl).

## 1. Inleiding

### 1. De onderzoekspraktijk

In zijn openingsrede van de universitaire lerarenopleiding aan de Universiteit van Utrecht, zei Prof. Dr. Jan van Tartwijk: “De leraar maakt het verschil tussen een goede en een niet goede school. Het is belangrijk dat leraren een onderwijsvisie delen en er veel met elkaar over praten”. (Tartwijk, 26 augustus 2013, *Opening van de universitaire lerarenopleiding*, Utrecht) De school waar dit onderzoek heeft plaatsgevonden is een school voor havo, atheneum en gymnasium. Uit een tweetal interne rapporten blijkt dat de school in 2008 en in 2009 geen heldere visie op onderwijs had.<sup>1</sup> Inmiddels is het 2014. Uit een gesprek met het MT (Management Team) 26 maart jl., waarin toestemming werd gevraagd (en verkregen) voor de uitvoering van dit onderzoek, bleek er nog steeds verschil van mening te bestaan over de vraag of de medewerkers van de school een visie delen. De school waar dit onderzoek heeft plaatsgevonden biedt ‘traditioneel onderwijs’ onderwijs. Er komt echter een aantal vernieuwingen aan, geïnstigeerd door het bestuur waaronder de school valt. De onderzoeker vroeg zich af of een concept van ‘waardegedreven onderwijs’ zou kunnen dienen als dragend concept van waaruit een gezamenlijke visie op onderwijs kan worden vormgegeven, van waaruit de beoogde vernieuwingen kunnen worden gerealiseerd.

<sup>1</sup> Om de anonimiteit van de school waar dit onderzoek is verricht te waarborgen, zijn deze rapporten niet bij de referenties opgenomen. Dat geldt ook voor het beleidsplan waarnaar in dit artikel wordt verwezen.

## 2. Waardegedreven onderwijs

In het bedrijfsleven verwijst de term 'waardegedreven' (of 'waardengedreven', ook 'waarde(n)gericht') naar een organisatie waarbij zorg om de aarde en duurzaamheid centraal staan (een voorbeeld is: <http://www.clubgreen.nl/vraag/Waardengedreven-ondernemen.html>). In het onderwijs wordt de term in dezelfde zin opgepakt, bijvoorbeeld door Tex Gunning (2011). Hij sprak 13 oktober 2011 op een onderwijsavond van het Nivoz (Nederlands Instituut voor Onderwijs en Opvoedingszaken, ook bekend onder de naam 'hetkind' (<http://nivoz.nl/>)). Het enig onderscheidende kenmerk van onderwijs dat er in de huidige tijd toe doet of zou moeten doen is volgens Gunning: welke waarden willen wij onze kinderen meegeven? Hij denkt daarbij aan waarden die een alternatief bieden voor de waarden die onze cultuur op dit moment vooral vormgeven: "een set waarden die niet duurzaam, niet rechtvaardig en niet langer houdbaar zijn. Waarden die in zekere zin zelfs destructief en levensbedreigend zijn" (p. 47). Volgens Gunning moet onderwijs onze kinderen "de verbondenheid van alles in hun wereld [leren zien] zodat ze in co-existentie met anderen willen leven" (p. 56). Binnen het onderwijs wordt de term 'waardegedreven' (of waardegericht) ook anders ingevuld, bijvoorbeeld vanuit christelijke signatuur (een voorbeeld is: Klaassen & Veugelers (2000)). In het Engelse taalgebied wordt gesproken over 'value based education' (een voorbeeld is: <http://theviewspaper.net/value-based-education/>) of 'values-based education' (een voorbeeld is: <http://www.values-education.com/index.php>).

Waardegedreven onderwijs zoals het in dit onderzoek wordt opgepakt, gaat uit van een paar principes. Deze komen erop neer dat we *vanuit passie de leerlingen voorbereiden op een wereld die steeds complexer wordt en die daarom van leerlingen andere kennis en vaardigheden verlangt dan het onderwijs uit het industriële tijdperk deed*. De gedachte dat het onderwijs van nu andere kennis en vaardigheden verlangt dan het onderwijs uit het industriële tijdperk deed, gaat terug op de inzichten van Peter Senge (Senge et al., 2000). Senge beschrijft hoe het huidige schoolsysteem is gemodelleerd naar het voorbeeld van de lopende band. (p. 27) Hij pleit voor onderwijs dat zich bewust is van de ethische implicaties van de onderwijspraktijk. (pp. 237-243) Het Nivoz gaf met zijn onderwijsavonden de eerste inspiratie tot dit onderzoek. Op de meest recente onderwijsavond (15 mei 2014) sprak Gert Biesta over 'wereldgericht onderwijs'. (Bors, 2014) Citaat: "de enige plek waar we kunnen bestaan is in de wereld. Dus wil ik niet kijken met een kindgerichte of leerstofgerichte blik, maar een wereldgerichte. Het gaat om het wereldse bestaan van het kind." ("Deel 4", para. 4). Met zijn bijdrage gaf Biesta inhoudelijk een vervolg aan het denken over 'waardegericht onderwijs', in die zin dat hij zich bezint op de waarden die het onderwijs de leerlingen mee moet geven. Hem gaat het om 'een menselijk bestaan in en met de wereld' ("Deel 1", para. 4).

## 3. De onderzoeksvraag

De vraag die in dit onderzoek centraal staat luidt: hoe reageren de medewerkers en leidinggevenden van de school waar dit onderzoek plaatsvindt, op het voorstel, neergelegd in een concept 'waardegedreven onderwijs', om de waardenset van waaruit het onderwijs gegeven wordt zo te kiezen, dat het expliciet bijdraagt aan een wereld die we beter aan de volgende generatie doorgeven dan hoe we haar hebben aangetroffen? Bij de onderzoeksvraag zijn de volgende deelvragen geformuleerd:

1. Wat is de kern van het voorstel?
2. Kan het voorstel saamhorigheid creëren en zo ja, hoe?
3. Wat is de voorlopige opbrengst van het onderzoek?

## 4. Verwachtingen

Bij de deelvragen zijn de volgende verwachtingen geformuleerd:

Ad 1. De verwachting is dat de kern die de deelnemers aan het onderzoek uit het voorstel halen is, dat het onderwijs de leerlingen vanuit passie dient voor te bereiden op een wereld die steeds complexer wordt en die daarom van leerlingen andere kennis en vaardigheden verlangt dan het onderwijs uit het industriële tijdperk deed.

Ad 2. De verwachting is dat het voorstel saamhorigheid kan creëren doordat het hele team (alle medewerkers en leidinggevendenden) bij een gesprek over de visie van de school betrokken wordt, en omdat het vertrekpunt *passie* is. Verder omdat het concept is toegesneden op de praktijk van de school en het MT het onderzoek steunt.

Ad 3. De verwachting is dat de voorlopige opbrengst van het onderzoek zal bestaan uit een aantal – voor een gesprek over de visie van de school - relevante gespreksthema's die uit de onderzoeks- en wandelgangsgesprekken naar voren zullen komen, die input kunnen geven aan verdere gesprekken over de visie van de school.

## 5. Waardegedreven onderwijs: smal en breed

In dit onderzoek wordt onderscheiden tussen waardegedreven onderwijs in de smalle zin en in de brede zin van het woord. Onder waardegedreven onderwijs in de smalle zin van het woord wordt onderwijs verstaan waarvan de essentie is dat we de leerlingen vanuit passie voorbereiden op een wereld die steeds complexer wordt en die daarom van leerlingen andere kennis en vaardigheden verlangt dan het onderwijs uit het industriële tijdperk deed. Onder waardegedreven onderwijs in de brede zin van het woord wordt onderwijs verstaan waarin expliciet van bepaalde waarden wordt uitgegaan.

Welbeschouwd is alle onderwijs waardegedreven, als ervan wordt uitgegaan dat aan elk onderwijs een set van waarden ten grondslag ligt. Om waardegedreven onderwijs in brede zin, van waardegedreven onderwijs in algemene zin te kunnen onderscheiden, wordt in dit onderzoek pas van waardegedreven onderwijs in brede zin gesproken als er expliciet (en niet alleen impliciet) van bepaalde waarden of waardenset(s) wordt uitgegaan. Onder 'waardenset' wordt een samenhangend geheel van waarden verstaan.

## 2. Methode

### 1. Werving en selectie deelnemers

Er is voor gekozen om alle medewerkers (onderwijs ondersteunend personeel (o.o.p.) en docenten) en leidinggevendenden ('het hele team') als potentiële deelnemers aan het onderzoek te benaderen. Zij zijn het allen die het onderwijs op de school realiseren. Deze groep is benaderd met een e-mail, waarin het onderzoek werd aangekondigd en waarin een oproep werd gedaan om mee te doen. Geïnteresseerden konden het concept 'waardegedreven onderwijs' opvragen. Om de drempel tot meedoen te verlagen, werd ieder uitgenodigd om een (van de twee) informatiebijeenkomsten over waardegedreven onderwijs te bezoeken.

De school heeft ca. 90 medewerkers. Gehoopt werd op een respons van ongeveer 10-15 deelnemers. Achttien mensen hebben aan de gesprekken meegedaan, waaronder één lid van het o.o.p. en drie MT leden. In totaal heeft de onderzoeker 30 van de ca. 90 medewerkers inclusief MT, gesproken. Twaalf mensen heeft ze aangesproken; zes daarvan deden mee. Twaalf mensen deden spontaan mee. Vier mensen, waaronder één MT lid, wilden wel meedoen, maar waren binnen de gestelde tijd niet in te plannen. Twee van hen heeft de onderzoeker in de wandelgang gesproken. Ook de wandelgangsgesprekken zijn in het onderzoek betrokken.

Een aantal mensen deed niet mee omdat ze het te druk hadden of om andere redenen. Van alle medewerkers en leidinggevendenden op de school heeft de onderzoeker er ca. 60 niet over het onderzoek gesproken: ongeveer tweederde van het totaal. Van deze mensen weet ze niet wat de reden is geweest niet mee doen. Een derde van alle mensen heeft zich wel op de één of andere manier over het onderzoek uitgesproken en ca. een vijfde van alle medewerkers heeft aan de gesprekken meegedaan.

### 2. Instrumenten

Voor het onderzoek is gebruik gemaakt van een viertal instrumenten:

1. Een concept 'waardegedreven onderwijs'
2. Twee informatiebijeenkomsten
3. Onderzoeksgesprekken
4. Wandelganggesprekken

#### Ad 1. Het concept 'waardegedreven onderwijs'

De essentie en de belangrijkste elementen van waardegedreven onderwijs zijn in een concept toegesneden op de school waar het onderzoek is verricht (bijlage 1.) Dit concept hebben alle deelnemers aan de onderzoeksgesprekken gekregen.

#### Ad 2. Twee informatiebijeenkomsten

Aan de informatiebijeenkomsten deden respectievelijk zes en vier belangstellenden mee. Van deze mensen deden er negen aan de onderzoeksgesprekken mee. Tijdens de informatiebijeenkomsten is informatie gegeven over waardegedreven onderwijs aan de hand van een PowerPoint. Tijdens de bijeenkomsten werd een filmpje van Ken Robinson over onderwijs in het industriële tijdperk getoond (RSA Animate - Changing Education Paradigms; <https://www.youtube.com/watch?v=zZFcDGpL4U>). De informatiebijeenkomsten waren aanleiding tot gesprek over diverse aan het onderwijs gerelateerde onderwerpen:

- De verhouding ethiek en ideologie;
- De spanning tussen bevlogenheid en de eisen van de inspectie;
- De relatie externe toetsing en intrinsieke motivatie.

#### Ad 3. Onderzoeksgesprekken

De gesprekken zijn gevoerd aan de hand van de volgende vragen:

1. Wat is jouw passie voor onderwijs? Met andere woorden: door welke waarden word jij gedreven?
2. Kan het concept van waardegedreven onderwijs, zoals jou dat in een bijeenkomst en/of per e-mail is voorgelegd, volgens jou een middel zijn om jouw passie binnen de onderwijspraktijk van de school te realiseren?
  - a. Zo ja: heb je op- of aanmerkingen bij, en/of aanvullingen op het concept?
  - b. Zo nee: wat heb je dan nodig om jouw passie binnen de onderwijspraktijk van de school te realiseren?

Daarnaast werden de onderzoeksdeelvragen 1 en 2 (hoofdstuk 1, paragraaf 3) gesteld. Voor de vragen in kader is gekozen onder invloed van een onderzoeksmethode genaamd 'waardierend onderzoeken' (*Appreciative Inquiry*) (Zwier-Kentje, 2012). Een van de uitgangspunten van deze vorm van onderzoek is dat het aansluit bij de kracht van de organisatie. ("*Uitgangspunten van Waarderend Onderzoeken*", para. 1) Dit was aanleiding om het element 'passie' in de vragen voorop te zetten. Passie is een andere term voor 'gedrevenheid' en sluit daarmee aan bij een onderzoek naar de waardering van een concept van 'waardegedreven onderwijs'.

De tweede vraag is bedoeld om aan de respondenten ruimte te bieden om mee te denken en mee te praten over de visie van de school, ongeacht hun houding tegenover het concept.

#### Ad 4. Wandelganggesprekken

De wandelganggesprekken waren bedoeld om ook relevante opmerkingen in het onderzoek te kunnen opnemen die niet in het kader van de onderzoeksgesprekken door medewerkers en leidinggevenden van de school zijn gemaakt. De opgetekende uitspraken zijn voor een *member check* voorgelegd aan degene die de uitspraak heeft gedaan en aan hen is toestemming gevraagd om deze in het onderzoek te mogen opnemen. Voor deze opzet is gekozen omdat de onderzoeker, zodra het onderzoek in de school was uitgezet, al relevante opmerkingen opving. Het zou jammer zijn geweest als deze niet in het onderzoek hadden kunnen worden betrokken.

Op internet is gezocht naar informatie over de kracht van wandelganggesprekken bij het doen van kwalitatief onderzoek. Er is één bron gevonden die melding maakt van het gebruik van wandelganggesprekken als onderzoeksinstrument (Verdonschot, 2012). In het artikel wordt verwezen naar Smit & Verdonschot (2010). Daarin staan echter alleen verslagen van wandelganggesprekken opgetekend; geen informatie over wandelganggesprekken als onderzoeksinstrument.

### 3. Opzet van het onderzoek

De onderzoeksmethode is de interventie: gesprekken naar aanleiding van het concept 'waardegedreven onderwijs'. In het kader van het onderzoek zijn tien gesprekken gevoerd: één groepsgesprek met drie, en zes groepsgesprekken met twee medewerkers van de school, en drie individuele gesprekken met MT leden. Het voornemen was om ongeveer vijf groepsinterviews te houden, met twee tot drie deelnemers per keer. (Brekelmans & Van Tartwijk, n.d., p. 4) Dit, om de betrouwbaarheid van het onderzoek te vergroten: de groepsleden zijn behalve deelnemer aan, ook getuige van de gesprekken. Bovendien is een beoogd effect van het onderzoek, het op gang brengen van een constructief gesprek over de visie van de school. Het is consistent om ook de interviews in de vorm van gesprekken af te nemen. De onderzoeksmethode is 'focused' of 'guided' interview (Brekelmans & Van Tartwijk, n.d., p. 3). Het onderwerp van het interview staat vast en er is een onderzoeksvraag waarbij deelvragen zijn geformuleerd. Voor het individueel interviewen van de MT leden is gekozen op verzoek van het MT: zo zouden de visies van de verschillende MT leden het beste tot hun recht komen.

Van elk gesprek is een *audiofile* gemaakt. Na elk gesprek heeft de onderzoeker een samenvatting van de gesprekken gemaakt aan de hand van haar aantekeningen. Deze zijn naderhand gecontroleerd aan de hand van de opnamen. De verslagen van de gesprekken (ook van de wandelganggesprekken) zijn voor een *member check* aan de gespreksdeelnemers voorgelegd.

### 4. Analysemethode

De inhoud van de data zijn geanalyseerd in het licht van de onderzoeksdeelvragen. Bij onderzoeksdeelvraag 1 is gekeken of de kern van het voorstel door de deelnemers wordt opgevat als waardegedreven onderwijs in de smalle zin van het woord. Bij onderzoeksdeelvraag 2 is gekeken of de deelnemers van mening zijn dat het voorstel saamhorigheid kan creëren, en zo ja hoe? Bij onderzoeksdeelvraag 3 is gekeken wat de voorlopige opbrengst van het onderzoek is in de vorm van een aantal - voor een gesprek over de visie van de school- relevante gespreksthema's die uit de onderzoeks- en wandelganggesprekken naar voren zijn gekomen, die input kunnen geven aan verdere gesprekken over de visie van de school. De relevantie van de gespreksthema's is bepaald op grond van het ingeschatte potentieel dat de thema's in zich dragen om de kracht van de organisatie te versterken (de uitgangspunten van waarderend onderzoeken, hoofdstuk 2, paragraaf 2).

## 3. Resultaten

### 1. Beschrijving van de resultaten

De onderzoeksresultaten worden aan de hand van de onderzoeksdeelvragen besproken. Een aantal van de achttien deelnemers aan de gesprekken had het concept niet (3) of snel of globaal (10) gelezen; vijf hadden het wel gelezen. De helft van de deelnemers was wel (9) en de helft was niet (9) naar één van de twee informatiebijeenkomsten geweest. In tabelvorm gepresenteerd:

	Concept wel gelezen	Concept globaal of snel gelezen	Concept niet gelezen
Wel naar de informatiebijeenkomst geweest	2 gesprekspartners	6 gesprekspartners	1 gesprekspartner
Niet naar de informatiebijeenkomst geweest	3 gesprekspartners	4 gesprekspartners	2 gesprekspartners

Tabel 1. Voorbereiding gesprekspartners op de gesprekken

Als reden om het concept niet, of globaal of snel te lezen gaven de deelnemers (buiten de onderzoeksgesprekken om) aan dat ze het te druk hadden om het (goed) te lezen. Een aantal deelnemers aan de onderzoeksgesprekken zag deelname aan de informatiebijeenkomst als alternatief voor het bestuderen van het concept.

### Onderzoeksdeelvraag 1: wat is de kern van het concept?

Van de achttien deelnemers die hebben aangegeven wat ze als kern van het voorstel zien, heeft één de kern zoals die in het voorstel was geformuleerd als de essentie van waardegedreven onderwijs in de smalle zin van het woord, als kern benoemd met de woorden: 'Niet blijven hangen in het verleden, met oude systemen, maar vooruit kijken, en uitvinden wat nu nodig is.' Ook vijf andere deelnemers betrokken bij hun antwoord de maatschappij: 'De leerlingen voorbereiden op wat de samenleving nodig heeft: ont-moeten/onthaasten, terwijl de samenleving ergens anders om vraagt, namelijk om mee te draaien in een systeem.' 'De intrinsieke motivatie van leerlingen en docenten aan te spreken, als antwoord op een maatschappij waarin van alles moet.' 'Veel mensen werken vanuit oude mentale modellen, terwijl de wereld veranderd is. Het concept wil een antwoord zijn op 'het oude denken.' 'Leerlingen enerzijds begeleiden om in vrijheid de wereld te ontdekken en te leren kennen en anderzijds met eisen om te gaan. Leerlingen begeleiden eigenaar te zijn van eigen leerproces.' 'De individuele benadering: de leerling en zijn of haar behoeften centraal. Wat heeft de leerling nodig om tot het beste resultaat te komen? Hoe kun je dat uitwerken in een werkbare route tot het diploma en tot wat de samenleving vraagt? En dat binnen de school die wij zijn: wat zijn onze mogelijkheden tot maatwerk?' Ook andere kernen werden genoemd.

### Onderzoeksdeelvraag 2: Kan het voorstel saamhorigheid creëren en zo ja, hoe?

Vier deelnemers aan het onderzoek zien de mogelijkheid dat het voorstel saamhorigheid creëert, gelegen in het gesprek waarmee door het onderzoek een begin is gemaakt: 'Zo'n gesprek zoals we in het kader van het onderzoek hebben gevoerd levert daar al een belangrijke bijdrage aan.' 'Ja, een gesprek over de waarden van de school, daar kan je aan werken.' 'Ja, als het voorstel helpt om tijd vrij te maken voor de vraag wie je als school bent, dan wel.' 'In het concept waardegedreven onderwijs zit een procesmatige meerwaarde: door het in de school te brengen, wordt er een begin met een gesprek gemaakt om tot een gezamenlijke visie te komen. Daartoe is het belangrijk op zoek te gaan naar gezamenlijke waarden en passies. De manier waarop je met elkaar in gesprek gaat, bepaalt grotendeels de uitkomst.' Eén deelnemer zag de meerwaarde niet alleen voor het concept waardegedreven onderwijs weggelegd, maar voor elk concept dat aanleiding is om te spreken over de visie van de school: 'Elk concept waar je met elkaar achter staat kan saamhorigheid creëren, ook het concept waardegedreven onderwijs. Het gaat er om, dat er een proces op gang komt.' Een tweetal deelnemers is van mening dat we al veel doen dat bij het concept waardegedreven onderwijs hoort en dat daar al gezamenlijkheid in zit: 'Ja, we doen al veel in de school wat bij het concept hoort. Er lopen al veel mensen op school rond, die die visie delen.' Eén deelnemer zag de saamhorigheid door te werken met en te spreken over thema's: 'Door met thema's te werken en iedereen gaat er iets mee doen, dan kun je het er met elkaar over hebben. Zo zou het concept kunnen bijdragen aan gezamenlijkheid binnen de school.' Een aantal deelnemers dacht niet dat het voorstel saamhorigheid kan creëren of heeft de vraag niet beantwoord. In tabelvorm gepresenteerd:

Kan het voorstel saamhorigheid creëren?	Ja	Nee	Anders	Niet beantwoord
Aantal deelnemers	8	1	5	4

Tabel 2. Kan het voorstel saamhorigheid creëren?

### Onderzoeksdeelvraag 3: Wat is de voorlopige opbrengst van het onderzoek?

Een aantal - voor een gesprek over de visie van de school - relevante gespreksthema's is uit de onderzoeks- en wandelgangsgesprekken naar voren gekomen. Een belangrijke vraag die opkwam tijdens één van de gesprekken was welk mens- en maatschappijbeeld er aan waardegedreven onderwijs ten grondslag ligt en welk mens- en maatschappijbeeld er aan het huidige onderwijs ten grondslag ligt en of je dat moet expliciteren. In een ander gesprek werd de noodzaak tot een gesprek over de visie van de school geformuleerd als een eis voor goed onderwijs: 'Een gesprek over de waarden van de school, daar kan je aan werken. De directie moet begrijpen dat mensen op dat niveau met elkaar in gesprek moeten zijn en blijven.' In een ander gesprek uitte een MT lid dat ze het leuk vond om te merken dat ze zoveel te zeggen heeft. Ze heeft wel een visie, want die drijft haar, maar ze bespreekt het eigenlijk nooit met iemand. Via het verslag van het gesprek gaat ze haar visie nu met haar collega's delen. Een ander MT lid verwoordde dat het zaak is dat ze de verschillende partijen in de school bij elkaar krijgt om de tafel en dat ze in gesprek gaan: wat zijn we nou eigenlijk aan het doen en wat willen we nou eigenlijk? Daarbij ziet ze een rol voor waardegedreven onderwijs. Ook in de wandelgang zijn gesprekken gevoerd: vier over onderwijs in het algemeen, drie over het onderzoek en een over de visie van de school. In tabelvorm gepresenteerd:

	Onderwijs algemeen	Het onderzoek	Visie van de school	Anders
Wandelgangsgesprek 1		x		
Wandelgangsgesprek 2				x
Wandelgangsgesprek 3	x	x		
Wandelgangsgesprek 4			x	
Wandelgangsgesprek 5	x	x		
Wandelgangsgesprek 6	x			
Wandelgangsgesprek 7	x			

Tabel 3. Onderwerpen wandelgangsgesprekken

Andere gespreksthema's die naar voren kwamen waren 1. de noodzaak om helderheid te krijgen over een gezamenlijk doel, 2. de noodzaak tot differentiëren in ondersteuning van docenten, in taakbeleid en in havo-beleid, 3. veiligheid als gerealiseerde of te realiseren waarde, 4. de kwaliteit van communicatie. Hieronder worden deze thema's nader toegelicht.

#### 1. Gezamenlijk doel

In een aantal gesprekken werd de noodzaak genoemd om helderheid te krijgen over het *gezamenlijke doel* dat het hele team met het onderwijs voor ogen staat.

#### 2. Differentiatie

Uit een aantal gesprekken bleek verschil in behoefte te bestaan aan de mate van controle en vrijheid, zowel naar leerlingen (managen van de werksfeer) als naar docenten toe en met betrekking tot eisen rond cijfers en toetsen. Een suggestie werd gedaan om in taakbeleid te differentiëren. Verder werd de noodzaak geopperd om in het beleid ten aanzien van de havo te differentiëren.

#### 3. Veiligheid

In aanloop naar de gesprekken kwam de onderzoeker onveiligheid tegen. Daarnaast werd veiligheid in de gesprekken als belangrijke waarde van de school genoemd.

#### 4. Communicatie

Uit de gesprekken bleek een aantal malen sprake te zijn van miscommunicatie tussen medewerkers en schoolleiding en tussen medewerkers onderling. Daarnaast werd een behoefte aan overleg-, intervisie- en gezelligheidsmomenten geuit.

## 4. Conclusies en discussie

### 1. Conclusies

De onderzoeksvraag luidde: hoe reageren de medewerkers en leidinggevenden van de school op het voorstel, de waardenset van waaruit het onderwijs gegeven wordt zo te kiezen, dat het expliciet bijdraagt aan een wereld die we beter aan de volgende generatie doorgeven dan hoe we haar hebben aangetroffen? Ter beantwoording van de vraag zijn drie onderzoeksdeelvragen geformuleerd. De data zijn in het licht van deze drie vragen geanalyseerd. De resultaten van het onderzoek zijn in het vorige hoofdstuk gepresenteerd. Hier worden de conclusies van het onderzoek gegeven.

#### **Conclusies: onderzoeksdeelvraag 1**

De verwachting was dat de deelnemers aan het onderzoek als kern uit het voorstel zouden halen, dat het onderwijs de leerlingen vanuit passie dient voor te bereiden op een wereld die steeds complexer wordt en die daarom van leerlingen andere kennis en vaardigheden verlangt dan het onderwijs uit het industriële tijdperk deed. Eén deelnemer heeft dit inderdaad gedaan. (hoofdstuk 3 onderzoeksdeelvraag 1). Vijf andere deelnemers betrokken bij hun antwoord de maatschappij en zaten daarmee dicht aan tegen wat in het voorstel als essentie van waardegedreven onderwijs is geformuleerd. Andere deelnemers haalden er kernen uit die in het concept als 'elementen van waardegedreven onderwijs' waren benoemd (bijlage 1, p. 2).

#### **Conclusies: onderzoeksdeelvraag 2**

De verwachting was dat het voorstel saamhorigheid kan creëren doordat het hele team bij een gesprek over de visie van de school betrokken wordt, en omdat het vertrekpunt *passie* is. Verder omdat het concept is toegesneden op de praktijk van de school en het MT het onderzoek steunt. Deze verwachting werd door acht deelnemers aan het onderzoek gedeeld (hoofdstuk 3 onderzoeksdeelvraag 2). Of ze ook de redenen om deze verwachting te onderbouwen delen, is niet onderzocht.

#### **Conclusies: onderzoeksdeelvraag 3**

De verwachting was dat de voorlopige opbrengst van het onderzoek zou bestaan uit een aantal – voor een gesprek over de visie van de school - relevante gespreksthema's die uit de onderzoeks- en wandelgangsgesprekken naar voren zouden komen, die input zouden kunnen geven aan verdere gesprekken over de visie van de school. Het onderzoek heeft relevante gespreksthema's opgeleverd (hoofdstuk 3, onderzoeksdeelvraag 3). Deze gespreksthema's geven aanleiding tot het formuleren van een aantal aanbevelingen in hoofdstuk 4.

### 2. Discussie

Het voornemen was om ongeveer vijf groepsinterviews te houden, met twee tot drie deelnemers per keer (10-15 deelnemers). De respons was onverwacht groot: achttien deelnemers aan tien gesprekken en daarnaast nog wandelgangsgesprekken. Bovendien hadden vier mensen willen meedoen, maar waren binnen de gestelde tijd niet in te plannen. Twee van hen zijn in de wandelgang gehoord. In totaal heeft de onderzoeker 30 van de ca. 90 medewerkers inclusief MT gesproken. De verwachting was laag ingeschat op grond van een rapport in hoofdstuk 1 paragraaf 1 genoemd. Daarin werd geopperd dat de individuele docent niet in beleidsvragen geïnteresseerd zou



zijn<sup>2</sup>. Dit onderzoek lijkt die conclusie niet te ondersteunen. Daarnaast was de respons laag ingeschat, op grond van de werkdruk van veel docenten. Deze inschatting blijkt bij een aantal medewerkers een rol te hebben gespeeld bij de beslissing om niet aan het onderzoek mee te doen (hoofdstuk 2 paragraaf 1).

Een aantal deelnemers had het concept niet of slechts globaal gelezen. Ook hierbij speelt werkdruk een rol. Dat deze mensen desondanks meededen aan het onderzoek interpreteert de onderzoeker positief. Uit beide punten blijkt een grotere betrokkenheid bij het onderzoek dan vooraf werd verwacht.

Daarnaast heeft tweederde van alle medewerkers op de school geen betrokkenheid bij het onderzoek getoond. Ook zijn de deelnemers niet random geselecteerd. Dat betekent dat het onderzoek geenszins representatief is. In verband met het niet-representatieve karakter van het onderzoek geldt voor de aanbevelingen in de paragraaf hierna, dat ook voor de niet-gehoorde stemmen alsnog aandacht wenselijk is.

Nu volgt een discussie naar aanleiding van de hiervoor geformuleerde conclusies in volgorde van de besproken onderzoeksdeelvragen.

### **Discussie: onderzoeksdeelvraag 1**

Als antwoord op de vraag 'Wat is de kern van het voorstel?' had de onderzoeker verwacht dat de deelnemers aan de onderzoeksgesprekken zouden hebben geantwoord: 'het vanuit passie voorbereiden van de leerlingen op een wereld die steeds complexer wordt en die daarom van leerlingen andere kennis en vaardigheden verlangt dan het onderwijs uit het industriële tijdperk deed'. Ze verwachtte dit, omdat ze dit – zij het niet helemaal in exact dezelfde woorden – als essentie in het concept waardegedreven onderwijs had opgenomen: 'De essentie van waardegedreven onderwijs is dat het vanuit passie de leerlingen voorbereidt op een steeds complexere wereld, waarin alles met alles samenhangt.' De toevoeging na 'een wereld die steeds complexer wordt', namelijk 'en die daarom van leerlingen andere kennis en vaardigheden verlangt dan het onderwijs uit het industriële tijdperk deed', had ze in een later stadium van het onderzoek toegevoegd, na kennismaking met het werk van Peter Senge en het filmpje van Ken Robinson (hoofdstuk 2 paragraaf 2). In het concept en in de informatiebijeenkomsten had ze de achtergronden van de gedachte nader toegelicht. Haar verwachting is niet uitgekomen: maar één deelnemer heeft dit als kern uit het voorstel gehaald (hoofdstuk 3 paragraaf 5).

Een mogelijke verklaring voor de verschillen tussen de verwachtingen en de resultaten is dat het voorstel complex is, evenals de term 'waardegedreven onderwijs'. In hoofdstuk 1 paragraaf 5 is reeds gewezen op een mogelijk onderscheid tussen waardegedreven onderwijs in de smalle zin van het woord en in brede zin. Het lijkt erop dat een aantal deelnemers het concept 'waardegedreven onderwijs' vooral 'in de brede zin van het woord' heeft opgepakt en de waarden die ze belangrijk vinden hebben geëxpliciteerd. Daarnaast kan een verklaring zijn dat de wisselende mate waarin de gesprekspartners op het gesprek waren voorbereid, van invloed is geweest op hun antwoord op de vraag wat de kern van het voorstel is (hoofdstuk 3, paragraaf 1).

Een volgende reden kan zijn dat de essentie van waardegedreven onderwijs pas in een later stadium van het onderzoek duidelijker is geformuleerd; dit door voortschrijdend inzicht. In de nieuwe formulering is geëxpliciteerd dat de complexer wordende wereld andere kennis en vaardigheden van docenten en leerlingen verlangt dan het onderwijs uit het industriële tijdperk deed. Tenslotte kan een verklaring zijn dat sommige (nieuwe) inzichten tijd nodig hebben om 'binnen te komen'. Ook bij de onderzoeker zelf heeft het even geduurd voordat ze zich voor het onderwerp opende. Zo kan het ook anderen vergaan.

---

<sup>2</sup> Ook hier wordt, om de anonimiteit van de school waar het onderzoek is verricht te waarborgen, de bron niet geëxpliciteerd.

### **Discussie: onderzoeksdeelvraag 2**

Naast de deelnemers aan het onderzoek die de verwachting dat het voorstel saamhorigheid zou kunnen creëren deelden (de helft van het aantal deelnemers), waren er ook sceptischer geluiden: 'Niet als dat betekent dat ik de leerlingen strenger aan moet pakken.' 'Is het niet andersom? Eerst saamhorigheid, dan plaats en ruimte voor waardegedreven onderwijs?' 'Er is een sterke leidinggevende kracht nodig, die het proces om tot een gezamenlijke visie te komen begeleidt.' Anderen formuleerden hun antwoord op de vraag meer in het algemeen: 'Je zou je als school heel bewust moeten zijn waar je heen wilt als school en wat en wie daarbij past.' 'Meer saamhorigheid in de school is wenselijk. Nu is het te vaak dat mensen vernieuwingen bij voorbaat afwijzen. Geef initiatieven liever een kans.' Daarmee wordt de gedachte dat het voorstel saamhorigheid zou kunnen creëren niet algemeen gedeeld.

Om een begin te maken met het creëren van saamhorigheid door het plegen van de interventie (gesprekken naar aanleiding van het concept 'waardegedreven onderwijs') is elk onderzoeksgesprek begonnen met de vraag: 'Wat is jouw passie voor onderwijs? Met andere woorden: door welke waarden word jij gedreven?' Deze vraag gaf aanleiding tot een rijk palet aan antwoorden. Daarnaast gaf hij aanleiding tot mooie gesprekken, die de kracht van de organisatie toonden, zonder overigens de zwakten te ontkennen (waarderend onderzoeken, hoofdstuk 2 paragraaf 2). Dankzij de antwoorden op deze vraag werd inzicht verkregen met welke waarden als uitgangspunt de deelnemers van het onderzoek in het onderwijs staan.

### **Discussie: onderzoeksdeelvraag 3**

Een aantal gespreksthema's is uit de onderzoeks- en wandelgangsgesprekken naar voren gekomen, die input kunnen geven aan verdere gesprekken over de visie van de school: 1. de noodzaak om helderheid te krijgen over een gezamenlijk doel, 2. de noodzaak tot differentiëren in ondersteuning van docenten, in taakbeleid en in havobeleid, 3. veiligheid als gerealiseerde of te realiseren waarde, 4. de kwaliteit van communicatie.

#### **1. Gezamenlijk doel**

In een aantal gesprekken werd de noodzaak genoemd om helderheid te krijgen over het *gezamenlijke doel* dat het hele team (docenten, leidinggevenden en o.o.p.) met het onderwijs voor ogen staat. Het belang van een gezamenlijk doel wordt ook door de literatuur ondersteund. In hoofdstuk 1 paragraaf 2 is Biesta aangehaald. Op de onderwijsavond sprak hij onder meer over de noodzaak dat een school weet wat het doel is dat haar voor ogen staat. Bij wereldgericht onderwijs gaat het er volgens hem om "dat kinderen *iets* leren van *iemand* met een bepaald *oogmerk*: inhoud, relatie en doel. . . . De vraag naar het doel, het waartoe, is in onderwijs de fundamentele vraag . . . Als we daar niet over nadenken, hebben we geen criterium om de kwaliteit en de richting van ons onderwijs vast te stellen. Alle beslissingen over de vorm zijn niet mogelijk zonder te weten waartoe. (Bors, 2014, "Deel 2", para. 5, "Deel 3", para. 1) Het gezamenlijke doel dat 'het hele team' voor ogen staat, zou een belangrijk thema kunnen zijn om over door te spreken in vervolg op het onderzoek.

#### **2. Differentiatie**

Eén van de speerpunten van het onderwijs van de school is 'differentiatie in de klas' (bron: een schoolbrede vergadering). Een verrassend voorstel van een tweetal gespreksgroepen was om niet alleen in de klas maar ook buiten de klas te differentiëren, namelijk in taakbeleid. Daarnaast werd 'differentiatie in de klas' breder getrokken dan nu op de school punt van aandacht is, namelijk niet alleen wat betreft (bijvoorbeeld) differentiëren naar niveau en naar instructie (Ebbens & Ettekoven, 2013, Berben & Teeseling, 2014), maar ook wat betreft de voorwaarden waaronder het onderwijs wordt aangeboden: differentiëren naar behoefte van docenten met betrekking tot ondersteuning bij het managen van de werksfeer (de balans controle en vrijheid), met betrekking tot eisen rond cijfers en toetsen en met betrekking tot havobeleid. Van deze drie staan vooral de eisen rond cijfers en toetsen in het centrum van een actuele discussie, waarbij de begrippen 'formatief' en 'summatief'

toetsen een belangrijke rol spelen en waarbij er een verschuiving optreedt van summatief naar formatief toetsen (Berben & Teeseling, 2014, William, 2013).

We leven in veranderende tijden en daarop moet het onderwijs berekend zijn. Het kan belangrijk zijn met elkaar te leren denken in flexibele kaders en structuren, waarbinnen ieder naar vermogen zijn en haar eigen plek inneemt; zowel leerlingen als docenten als leidinggevenden als onderwijsondersteunend personeel.

### 3. Veiligheid

Veiligheid werd in vijf gesprekken als belangrijke waarde van de school genoemd. Luc Stevens merkte aan het einde van de onderwijsavond waar Gert Biesta sprak op: "Veel van onze activiteiten zijn gericht op het vermijden van pijn en ongemak – ook voor onze kinderen. Vandaar dat 'veiligheid' honderd keer per dag wordt genoemd. Maar daarmee vermijden we het leven zelf. We hebben vanavond weer gehoord dat we dat niet moeten willen. Dat is een radicale keuze en vraagt om permanent aan het werk te blijven" (Bors, 2014, "Calm after the storm", para. 3). Het is een opmerking om te overwegen: wat is de motivatie om 'veiligheid' in de profilering van de school te benadrukken?

### 4. Communicatie

Tussen de regels door en heel concreet kwam meermalen het onderwerp 'communicatie' als een punt van aandacht naar voren.

## 3. Aanbevelingen

Uit de onderzoeks- en wandelgangsgesprekken komen een paar momenten naar voren, die aanleiding geven tot de volgende aanbevelingen en overwegingen.

### 1. Een duidelijk en gemeenschappelijk doel

Een aanbeveling van de onderzoeker is om voort te gaan met het voeren van een gesprek over de visie van de school en daarbij een accent te leggen op een gemeenschappelijk doel dat 'het hele team' voor ogen staat. Overwogen kan worden om waardegedreven onderwijs in de smalle zin van het woord als de ethische context te nemen, tegen de achtergrond waarvan het doel van het onderwijs wordt geformuleerd. Deze overweging is conform het voorstel dat in het concept is gedaan, namelijk om de "waardenset van waaruit we ons onderwijs geven zo te kiezen, dat we met ons onderwijs expliciet bijdragen aan een wereld die we beter aan de volgende generatie doorgeven dan hoe we haar hebben aangetroffen" (bijlage 1, p. 2).

Eerder werd geconstateerd dat het begrip 'waardegedreven onderwijs' aanleiding kan zijn tot verwarring. Overwogen kan worden om het begrip te vervangen door het begrip 'waardegedreven, wereldgericht onderwijs'. Deze term geeft het vertrekpunt aan van waaruit het onderwijs wordt gegeven (een nader te expliciteren set waarden) en geeft het doel aan waarop het onderwijs gericht is. Om met Biesta te spreken: het gaat om 'een menselijk bestaan in en met de wereld' (hoofdstuk 1, paragraaf 2). De manier waarop hier invulling aan wordt gegeven, kan weer worden gevoed vanuit een bezinning op de nader te expliciteren set waarden van waaruit het onderwijs wordt gegeven, als een voortgaande reflectieve beweging tussen vertrekpunt en doel. Een voorstel is om bij wijze van experiment, 'waardegedreven, wereldgericht onderwijs', voor een nader af te spreken periode, als uitgangspunt en doel voor het onderwijs op de school te nemen.

### 2. Differentiëren

Een aanbeveling is om te differentiëren in taakbeleid en daarnaast om te differentiëren naar behoefte van docenten met betrekking tot ondersteuning bij het managen van de werksfeer (de balans controle en vrijheid) en met betrekking tot eisen rond cijfers en toetsen. Daarnaast om te differentiëren met betrekking tot havobeleid.

In het onderwijs vindt een verschuiving plaats van summatief naar formatief toetsen (hoofdstuk 5, paragraaf 2). Dat kan in de praktijk spanning geven tussen de beide vormen van toetsen. Deze spanning is ook merkbaar op de school waar dit onderzoek is verricht. Een aanbeveling is om met elkaar te leren over de verschillende benaderingen van toetsing, zodat er een gefundeerde mening kan worden gevormd over de vraag hoe met dit spanningsveld om te gaan. Dit is een pleidooi om geen eenduidige koers te varen, maar om keuzevrijheid voor docenten te stimuleren om in verhouding meer summatief of meer formatief te toetsen. De kaders rond cijfers en toetsen dienen daartoe flexibel te zijn. Een voorstel is om een aantal minimumeisen af te spreken, waarbuiten ruimte is om met een nieuwe benadering van beoordeling te experimenteren.

### 3. Veiligheid

Een aanbeveling is om de waarde 'veiligheid' te heroverwegen: wat is de motivatie om deze waarde in het onderwijs centraal te stellen?

### 4. Communicatie

Een aanbeveling aan het MT is om van de kwaliteit van de communicatie een speerpunt van beleid te maken, bijvoorbeeld door kennis van communicatiemodellen voor verschillende gelegenheden in de school te brengen (intervisie, conflictbemiddeling, aansturing). Ook is een aanbeveling om het aantal ontmoet- en uitwisselplekken en –gelegenheden te vergroten.

## 4. Reflectie op het onderzoek

De onderzoeker had aanvankelijk gedacht dat de onderzoeksfunctie 'ontwerpend' was (het samen met de collega's ontwerpen van een vorm van onderwijs dat 'waardegedreven' is en dat is toegesneden op de situatie van de school). De begeleider zette haar op het spoor van evaluatief onderzoek: een voorstel werd geëvalueerd. Daarmee werd het onderzoek beperkter en daardoor beter uitvoerbaar. Gaandeweg het onderzoek bleek de onderzoeksfunctie toch niet evaluatief, omdat er een interventie werd gepleegd en de reacties van de deelnemers aan het onderzoek op 'het voorstel' werden onderzocht. Dit gaf een nieuwe wending aan het onderzoek. De zoektocht tussen inhoud (meer evaluatief) en proces (meer exploratief) maakte het onderzoek moeilijk, maar verdiepte ook het inzicht in de complexiteit van het onderwerp. De onderzoeker heeft tijdsdruk ervaren omdat de begeleiding voor de maatwerkgroep vrij laat in het studiejaar beschikbaar kwam. Ze betreurt het dat ze door de ervaren tijdsdruk niet meer van het onderzoeksproces genoten heeft. Ook heeft ze in een later stadium overlegmomenten met medestudenten gemist. Desondanks kijkt ze terug op een interessant en leerzaam onderzoeksproces.

## 5. Een overweging voor verder onderzoek

Waardegedreven onderwijs vraagt, om met Gunning (2011) te spreken, om een 'ander paradigma' (p. 47) dan het onderwijs dat in het industriële tijdperk ontwikkeld is. De onderzoeker vraagt zich af wat een kennistheoretische verantwoording van het nieuwe paradigma is of kan zijn. Als filosoof, afgestudeerd in de kennis- en wetenschapsleer, zou ze daar graag, bijvoorbeeld in het kader van een promotiestudie, onderzoek naar willen doen. Wat betreft de nieuwe vaardigheden die het nieuwe paradigma vraagt zou de onderzoeker, opgeleid als Socratisch gespreksleider, willen onderzoeken wat er nodig is om binnen de school een 'ethisch gefundeerd schoolklimaat' te realiseren, bijvoorbeeld door in het verlengde van de Socratische dialoog, een 'context gerelateerde dialoog' te ontwikkelen.

## Auteursinformatie

Frederike de Jong heeft aan het Centrum voor Onderwijs en Leren aan de Universiteit Utrecht een opleiding tot eerstegraads bevoegd docent filosofie gevolgd. In het kader van haar opleiding verrichtte zij een onderzoek naar waardegedreven onderwijs. De resultaten van dit Praktijkgericht Onderzoek en de aanbevelingen die zij naar aanleiding hiervan doet, vormen de basis van dit verslag.

## Referenties

- Berben, M. & Teeseling, M. van (2014). *Differentiëren is te leren: Omgaan met verschillen in het voortgezet onderwijs*. Amersfoort: CPS.
- Brekelmans, M., Tartwijk, J. van (n.d.). *Interviewen: Een handleiding bij het houden van interviews in het kader van het Praktijk Gericht Onderzoek (PGO)*, Utrecht: IVLOS, Universiteit van Utrecht.  
Geraadpleegd op [https://uu.blackboard.com/courses/1/SW-PGO-MW/content/\\_1344654\\_1/Interviewen.PDF](https://uu.blackboard.com/courses/1/SW-PGO-MW/content/_1344654_1/Interviewen.PDF)
- Bors, G. (2014). *Longread Gert Biesta: 'School, laat de maatschappij buiten. Haal de wereld binnen'*.  
Geraadpleegd op <http://hetkind.org/2014/05/22/longread-gert-biesta-school-laat-de-maatschappij-buiten-haal-de-wereld-binnen-2/>
- Ebbens, S. & Ettekoven, S. (2013). *Effectief leren: Basisboek*, Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Gunning, T. (2011). *Leiderschap is geen positie, maar een verantwoordelijkheid: Naar waardegedreven onderwijs en een duurzame samenleving. Nivoz en de urgentie van goed onderwijs* (pp. 40 – 65). Driebergen: Nivoz.
- Herpen, M. van & Stevens, L. (2013). *Het Pedagogisch Antwoord op ontkoppeling*. Geraadpleegd op <http://nivoz.nl/wp-content/uploads/2014/01/Het-pedagogische-antwoord-10-6.pdf>
- Jutten, J. (2008). *Ont-moeten: boeiend onderwijs in een lerende school*. Schinnen: Natuurlijk leren.
- Klaassen, C. & Veugelers, W. (2000). *Verantwoording van waardegericht onderwijs*. Nijmegen: Radboud Universiteit. Geraadpleegd via <http://dare.uva.nl/document/175721>
- Prior, F. & van der Bolt, L. (2010). *Baas in eigen soap: Sociale competenties oefenen in alle lessen, Docentenboek*, Utrecht: APS en Sardes.

Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., Kleiner, A. (2000). *Lerende scholen: Een vijfde discipline-handboek voor onderwijzers, ouders en iedereen die betrokken is bij scholing*. Schoonhoven: Academic Service.

Smit, M. & Verdonschot, S.G.M. (2010). *Praktijkonderzoek. Motor voor verandering in organisaties*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Verdonschot, S.G.M. (2012). *Medewerkers op de werkvloer geven vorm aan innovatie in het werk: Onderzoek bij vijf organisaties. Paper gepresenteerd op de Onderwijs Research Dagen, Wageningen*. Geraadpleegd op [http://www.kessels-smit.nl/files/ORD\\_full\\_paper\\_SVerdonschot\\_versie\\_9\\_juni.pdf](http://www.kessels-smit.nl/files/ORD_full_paper_SVerdonschot_versie_9_juni.pdf)

William, D. (2013). *Cijfers geven werkt niet*. Oorspronkelijke titel: *Embedded Formative Assessment*, Solution Tree Press( 2011), ingekort en bewerkt voor Nederland: Kneyber, R. & Marreveld, M. Meppel: Ten Brink.

Zwier-Kentie, L. M. D. (2012). *Waarderend onderzoeken*. Geraadpleegd op <http://wiki.nvrr.nl/artikel/13965/Waarderend-Onderzoeken>

## Bijlage 1. Onderzoek waardegedreven onderwijs: Praat je mee over de visie van de school?

Voor je ligt informatie over ‘waardegedreven onderwijs’. Het betreft een visie op onderwijs die in zijn huidige vorm is ontwikkeld ten behoeve van een onderzoek dat wordt uitgevoerd door Frederike de Jong. Het onderzoek vindt plaats in het kader van een opleiding aan de Universiteit van Utrecht tot eerstegraads bevoegd docent filosofie.

Een goede introductie tot het onderwerp ‘waardegedreven onderwijs’ biedt het artikel *Leiderschap is geen positie, maar een verantwoordelijkheid: Naar waardegedreven onderwijs en een duurzame samenleving* (Gunning, 2011). De essentie van waardegedreven onderwijs is dat het vanuit passie de leerlingen voorbereidt op een steeds complexere wereld, waarin alles met alles samenhangt.

Volgens Gunning is de enige onderscheidende factor die er in het onderwijs in de huidige tijd toe doet, dat heel nadrukkelijk de vraag gesteld wordt: welke waarden willen wij onze kinderen meegeven? (p. 57) Citaat: “Onze cultuur wordt op dit moment vooral vormgegeven door een set waarden die niet duurzaam, niet rechtvaardig en niet langer houdbaar zijn. Waarden die in zekere zin zelfs destructief en levensbedreigend zijn. Maar als we niet oppassen geven we deze cultuur gewoon weer door aan onze kinderen en verandert er niets. . . . De enige serieuze optie is dat we een nieuwe cultuur ontwikkelen. Een cultuur die gebaseerd is op *andere paradigma's* en *andere waarden*” (p. 47).

Praktisch gezien heeft waardegedreven onderwijs volgens Gunning allerlei verschijningsvormen, maar zijn er een paar basisvormen die vaak terugkomen:

- De school is een open ruimte waarin kinderen gewoon rond mogen lopen;
- De kinderen leren in hun eigen tempo;
- Het materiaal is geschikt voor allerlei creatieve uitingsvormen zodat elk kind op zijn en haar eigen manier kan leren;
- Alles gebeurt in overleg met de kinderen (p. 61).

Mijn kanttekening is dat deze invulling van waardegedreven onderwijs voor de school waar dit onderzoek plaatsvindt wellicht een stap te ver is. Voor het onderzoek zie ik het als uitdaging om na te gaan of de essentie van waardegedreven onderwijs – het vanuit passie voorbereiden van leerlingen op een wereld waarin iedereen van elkaar afhankelijk is – ook binnen het redelijk traditionele onderwijs van deze school vorm te geven is. Mijn ideeën daarover heb ik hieronder in een opiniestuk naar voren gebracht. Daarin heb ik vorm proberen te geven aan een concept van waardegedreven onderwijs waarin de essentie van waardegedreven onderwijs behouden blijft, maar is afgestemd op de onderwijssituatie van de school, uitgaande van relevante literatuur. De bedoeling is om hiermee een basis te leggen voor het voeren van een vruchtbaar gesprek op de betreffende school over de visie van de school. Het concept is nadrukkelijk bedoeld als praatstuk, waarbij principieel nog helemaal niets vast ligt, zelfs niet wat ik op grond van de literatuur als essentie van waardegedreven onderwijs heb geformuleerd.

Mijns inziens biedt goed onderwijs – ook waardegedreven onderwijs – een evenwicht tussen enerzijds kennisoverdracht (ook klassikaal) en anderzijds kennisontwikkeling en is in het proces van kennisontwikkeling zowel ruimte voor samenwerken als voor individueel werken. (Wende, 2007)<sup>1</sup> Van belang hierbij is zowel ‘leren op maat’ als ‘actief en activerend leren. (Melief, n.d.)<sup>2</sup> Ook volgens Gunning (2011) betekent waardegedreven onderwijs niet per se een heel andere organisatie van het onderwijs, bijvoorbeeld extra of andere vakken: “Het gaat er vooral om vanuit welke waarden / principes de vakken worden onderwezen, hoe de interactie met de leerling is en welke zijnskwaliteiten de leraar inbrengt” (p. 61).



Afbeelding 1: Veranderend onderwijs in een veranderende wereld (Naturalis, 2014)

Ondanks dat ik mij in het onderzoek wil richten op elementen die gestalte kunnen krijgen binnen het concept 'waardegedreven onderwijs', gaat het niet om de losse elementen, maar om de visie als geheel. Centraal staat de vraag welke waarden wij onze kinderen willen meegeven. Jan Jutten (waar ik verderop nog meer naar zal verwijzen) verwoordt het zo: "De ervaring leert dat het systeem, de grotere context waarin mensen werken, het gedrag en dus ook de kwaliteit van de leraar grotendeels bepaalt. Zogenaamd disfunctionerende leraren bloeien op in een schoolsysteem waar ze worden opgenomen in een cultuur die erop gericht is samen het positieve verschil te maken voor de kinderen van onze tijd. Jarenlang onderzoek van onder meer Michael Fullan toont aan dat duurzame veranderingen alleen mogelijk zijn als we het systeem als geheel veranderen en niet slechts onderdelen ervan. Veelal zijn we vanuit een gefragmenteerde benadering bezig kleine delen van het onderwijssysteem te verbeteren zonder dat we oog hebben voor het geheel" (Jutten, 2008, p. 14). Luc Stevens vat de betekenis van de visie van Jutten als volgt samen: "Het gaat dan niet om nieuwe inzichten die na een paar jaar weer gevolgd worden door andere nieuwe inzichten, het gaat hem om een fundamenteel andere kijk op ontwikkeling en leren, een andere kijk op wie we eigenlijk zijn en wat wij nodig hebben, de kinderen net zo goed als hun leraren" (p. 7).

Een hulpmiddel bij het nadenken over de visie van de school is de piramide van Daniel Kim, die we van beneden naar boven lezen:



Afbeelding 2. Piramide van Kim (Jutten, 2008, p. 92)

De missie is geworteld in een waardenset, die duidelijk maakt wie je als school wilt zijn: de identiteit. Identiteit en missie moeten eerst duidelijk zijn, alvorens de vragen te stellen wat we in de school willen gaan *doen*.

De visie geeft in termen van de piramide van Kim antwoord op de vraag: wat willen we samen creëren? Het geeft in een lerende school een beschrijving van het beeld van de toekomst die we willen creëren.

Het gaat hierbij niet zozeer om wie we in de toekomst als school willen zijn (dat hoort thuis onder identiteit), maar welke wereld *buiten de school* ons voor ogen staat waaraan wij door ons onderwijs onze bijdrage willen leveren.

Mijn voorstel is om onze waardenset van waaruit we ons onderwijs geven zo te kiezen, dat we met ons onderwijs expliciet bijdragen aan een wereld die we beter aan de volgende generatie doorgeven dan hoe we haar hebben aangetroffen. Hoe ik me dat voorstel, werk ik hieronder uit.



Ik doe dat op de volgende vier terreinen, te weten:

1. Een door de hele school gedeelde en gedragen visie op onderwijs;
2. Pedagogiek;
3. Didactiek;
4. Beleid.

#### Ad 1. Een gedeelde en gedragen visie op onderwijs

In een lesprogramma voor de eerste twee leerjaren van het voortgezet onderwijs, vind ik een visie op onderwijs terug, die gestalte zou kunnen krijgen binnen het concept 'waardegedreven onderwijs' zoals ik dat hierboven heb geïntroduceerd. Het gaat om het programma *Baas in eigen soap*. (Prior & Bolt, 2010).<sup>3</sup> Het heeft als doel leerlingen eigenaar te maken van hun houding, gedrag en leren, zodat ze binnen de kaders die ouders, de school en de samenleving stellen, leren zelf de regie te voeren over hun leren en over hun houding en gedrag (wat ze zeggen en doen) in lastige situaties. Dat is dan ook waar de titel van het lesprogramma naar verwijst: in de soap van alle dag nemen de leerlingen zelf en samen regie over wat ze doen en zeggen. (Prior & Bolt, 2010, pp. 11, 191, 202) De nadruk ligt in het programma op houding, gedrag en pedagogisch-didactisch handelen van het hele team. Onder 'het hele team' versta ik: docenten, leidinggevend en onderwijs ondersteunend personeel (o.o.p.). Het programma begint dus niet bij de leerlingen, maar bij de leercontext die het hele team samen schept. Er wordt vanuit gegaan dat deze in hoge mate bepalend is voor hoe leerlingen zich (leren) gedragen. (p. 202) Het is belangrijk dat de visie op onderwijs door het hele team gedeeld en gedragen wordt. Hieronder geef ik kort aan wat de visie die uit het programma spreekt, inhoudt voor de onderwijspraktijk. Het gaat bij deze visie om het samen scheppen van een sociaal krachtige leeromgeving. (p. 27)

Om na te gaan of een team samen een sociaal krachtige leeromgeving schept is het mogelijk om zeven checkpunten te gebruiken. Drie betreffen de houding en gedrag als docent, als leidinggevende en als lid van het overige personeel, vier betreffen de manier waarop de activiteiten voor de leerlingen worden georganiseerd:

Houding en gedrag van alle leden van het team:

1. Welke waarden straalt je uit?
2. Welke kwaliteiten heb je en benut je in het contact met leerlingen (en hun ouders)?
3. Hoe spreek je de leerlingen aan op hun houding en gedrag?

Organisatie van activiteiten voor de leerlingen:

4. Hoe zorg je ervoor dat de leerlingen zoveel mogelijk eigenaar zijn van hun eigen leren en hun eigen gedrag?
5. Hoe laat je leerlingen in wisselende samenstelling van en met elkaar leren?
6. Hoe laat je de leerlingen reflecteren (terugkijken en vooruitkijken) op hun leren en hun gedrag?
7. Hoe zorg je ervoor dat het leren betekenisvol is voor de leerlingen en dat de motivatie zoveel mogelijk uit de activiteit zelf komt? (p. 28)

Een heel belangrijk uitgangspunt van het lesprogramma *Baas in eigen soap* is dat sociaal leren, anders dan cognitief leren, in allerlei situaties plaatsvindt. Niet alleen tijdens de lessen, maar ook daarbuiten, zoals op het schoolplein, in de gangen en in de kantine. In al deze situaties liggen kansen voor sociaal leren. Alle leerkrachten en professionals moeten weten hoe ze deze kansen kunnen scheppen en hoe ze deze kunnen benutten. (p. 202)

In het programma staat het vervullen van de drie psychologische basisbehoeften centraal. Deze zijn:

- Ik kan veilig laten zien wie ik ben (**AUTONOMIE**).
- Ik hoor erbij: ik ben welkom als ik kom en ik word gemist als ik er niet ben (**RELATIE**).
- Wat ik kan, is betekenisvol voor anderen en ik krijg de ruimte en steun om te ontwikkelen wat ik nog niet zo goed kan (**COMPETENTIE**). (pp. 22, 28)

Hiernaast worden vier basisregels gehanteerd. Deze zijn:

- Respect: in hoeverre was het respectvol wat ik deed?
- Niet over de streep: in hoeverre was het binnen de grenzen of ging ik over de streep?
- Zonder geweld: in hoeverre was wat ik deed geweldloos?
- Aanspreekbaar: in hoeverre was ik voor anderen aanspreekbaar op wat ik zei en deed? (p. 24)

Het programma bestaat uit een lessenserie voor de eerste twee leerjaren van het voortgezet onderwijs. Per week staat er een thema centraal, dat meestal in de mentorles wordt geïntroduceerd. Vervolgens komt het thema op verschillende wijzen terug in een aantal vaklessen. Elke docent heeft

daarin een aandeel. Met elkaar schept het hele team een leeromgeving waarin het stimuleren van positief gedrag centraal staat. Het team leert de leerlingen hun gedrag beter te reguleren en stimuleert de leerlingen om elkaar daarbij te helpen. Het programma geeft ook een aanzet tot leerling-bemiddeling: leerlingen helpen elkaar bij het oefenen van positief gedrag in de praktijk en corrigeren elkaars houding en gedrag als dat nodig is. (p. 12)

Ook stimuleert het programma om van elkaar te leren. Dat wil onder meer zeggen: je over en weer open te stellen voor feedback. En dat in een positieve sfeer. Kansen leren zien in plaats van verbeterpunten. Het programma helpt je, je met elkaar bewust te worden van de effecten van een focus op positief gedrag, in tegenstelling tot negatief gedrag. De ouders van de leerlingen worden volgens dezelfde uitgangspunten van het lesprogramma *Baas in eigen soap* bij hun kind en zijn of haar leeromgeving betrokken.

Zou het programma *Baas in eigen soap* iets voor de school zijn? Het is een programma voor de eerste twee leerjaren van het voortgezet onderwijs. Momenteel worden de mentorlessen samen met de teamleider onderbouw door de mentoren ingevuld. Er is geen vast programma, wel een boek waaruit voor ideeën wordt geput: *Breingeheimen* (<http://www.breingeheimen.nl/>). Wellicht dat de lessuggesties uit *Baas in eigen soap* extra input aan de mentorlessen kunnen geven. Zelf vind ik er erg leuke ideeën instaan, bijvoorbeeld:

- Oefenen met een signaal voor STOP (voor zowel de lessen, als voor leerlingen in de persoonlijke sfeer)
- Een beleefdheidsdag invoeren: die dag komt iedereen met extra zorg gekleed op school en probeert zo aardig mogelijk tegen iedereen te zijn. Ieder maakt oogcontact met iedereen en groet elkaar en vraagt: 'Hoe gaat het met je?' en luistert goed. Ieder vraagt of hij of zij er even langs mag en bedankt als het mag, ieder vraagt of stoelen bezet zijn, enzovoort. Door het uitvergroten van positief gedrag leren de leerlingen het beter te herkennen.
- Een oefening is pas geslaagd als alle leerlingen het doel hebben bereikt.  
Bijvoorbeeld bij moderne talen:
  - Iedereen heeft nu een goede uitspraak
  - Bijvoorbeeld bij beweging en dans:
    - Iedereen beheerst de nieuwe oefening.De leerlingen helpen elkaar als tutor of coach om zover te komen. Ze vieren samen het succes van de klas.

Maar *Baas in eigen soap* omvat meer. De lessuggesties breiden zich uit tot andere lessen dan de mentorlessen. Dit lijkt me een goede zaak: de leerlingen krijgen de thema's vanuit meerdere invalshoeken, maar vooral: van meerdere docenten, aangereikt. Ook stimuleert deze aanpak de samenwerking van de docenten als team. Wat betreft het bij elkaar in de lessen kijken en feedback geven, staat er bij de betreffende school in de onderbouw al veel op de rails. En aan leerlingen uit de bovenbouw wordt al gevraagd om leerlingen uit de onderbouw te begeleiden, bijvoorbeeld bij hun huiswerk. Ik vermoed dat er op de betreffende school een goede voedingsbodem bestaat voor het invoeren van (elementen uit) het programma *Baas in eigen soap*.

## Ad 2 Pedagogiek

Een andere bron voor het vormgeven van het concept waardegedreven onderwijs, is een onderwijsavond van het Nivoz: *Het Pedagogisch Antwoord op ontkoppeling*. (Herpen & Stevens, 2013)<sup>4</sup> Ontkoppelingen zijn gedragingen of maatregelen waarmee iemand vervreemd raakt of anderen vervreemdt van zichzelf of van de organisatie waarvan hij of zij deel uitmaakt. Onderscheiden kan worden tussen 'extern attribueren' en het opleggen van maatregelen aan anderen.

Extern attribueren is het toeschrijven van het succes en het falen aan anderen, bijvoorbeeld:

- Je klaagt in de personeelskamer over het beleid van de regering. Al die eisen die worden gesteld, maken het lesgeven onmogelijk.
- Je bent zelf niet betrokken geweest bij het kiezen van de methode waarmee je werkt. Je zegt tegen de leerlingen dat jij er ook niet blij mee bent, maar dat het nou eenmaal voorgeschreven is om uit deze methode te werken. (p. 1)  
Voorbeelden van ontkoppelingen in de zin van het opleggen van maatregelen aan anderen zijn:
  - 1. Pedagogisch: 'straf'
  - 2. Didactisch: 'de onvoldoende'. (p. 6)

Het antwoord dat het Nivoz voorstelt op ont koppeling is 'pedagogische tact'. Een definitie van pedagogische tact is: "het goede doen op het juiste moment, ook in de ogen van de leerlingen" (Verbeek, 2014, para. 2). Een citaat uit het verslag van die avond: "Het gaat bij het invoeren van principes als pedagogische tact en pedagogisch leiderschap om de verbrokenheid te herstellen en vanuit heelheid te handelen. Het pedagogische antwoord (PA) op ont koppeling is gelegen in het omdraaien naar het kind en naar de mensen die met elkaar de organisatie dragen. En dat omzetten in een statement: 'Er wordt niemand meer uitgestuurd'; 'Er worden geen onvoldoendes meer gegeven'." (pp. 4, 10)

Ik heb mijn twijfels over de haalbaarheid en wenselijkheid van het invoeren van een aantal van de idealen van het Nivoz op de school waar het onderzoek plaatsvindt. Wel vind ik dat er door het Nivoz waardevolle gedachten worden verwoord. Ter illustratie daarvan een citaat uit het hiervoor genoemde verslag: "Een leerling heeft *vertrouwen* nodig van zijn leraar om vanuit *zelfvertrouwen* aan het werk te gaan. Daarvoor is het nodig dat de leraar de volledige verantwoordelijkheid neemt voor zijn handelen. Dus niet zeggen dat we de verkeerde kant opgaan en meelopen, maar 'omdraaien' en doen wat nodig is! Om de goede kant op te gaan, zijn gevoel voor de juiste richting en moed voorwaardelijk. Je moet weten als je omdraait waar je focus ligt. Dat is eenvoudig. Dat zijn de leerlingen. Niet de organisatie is het uitgangspunt, maar de mensen! Moed is nodig, omdat het systeem je vaak anders laat verantwoordelijk. Als je omdraait, spreek je het oprechte vertrouwen uit in de ontwikkeling van de leerlingen. En neem je de verantwoordelijkheid voor het proces. De leraar verantwoordt zijn handelen. Je laat de leerlingen de hele dag doen wat ze kunnen. De leerlingen zijn verantwoordelijk om dat wat ze kunnen, ook te doen. In plaats dat de leraar alles plant, instrueert en controleert, wordt hij de begeleider binnen een 'speelveld' waar die kinderen zelf het werk doen" (p. 1).

Van de leidinggevenden wordt gevraagd om de focus van het onderwijsbeleid in een of meerdere statements duidelijk te verwoorden. Citaat: "Van een schoolleider die wil omdraaien, wordt gevraagd om met vertrouwen zijn visie te concretiseren en op basis van zijn statement(s) volledige verantwoordelijkheid te nemen voor het welbevinden, de betrokkenheid en de verbondenheid van zijn leraren en leerlingen.

Welbevinden betekent dat iedereen gelukkig moet kunnen worden. Dat is het tegenovergestelde van ongelukkig voelen en pesten. Welbevinden is het antwoord op ongeluk. Het statement zou kunnen zijn: '*Iedereen is verantwoordelijk dat iedereen gelukkig is.*'

Betrokkenheid betekent dat iedereen vanuit zijn intrinsieke motivatie moet kunnen laten zien wat in zijn vermogen ligt. Dat is het tegenovergestelde van onverschilligheid en onderpresteren.

Betrokkenheid is het antwoord op de onvoldoende. Het statement zou kunnen zijn: '*Iedereen doet wat hij kan en wat hij kan, doet hij ook*'" (p. 5).

### Ad 3. Didactiek

Voor mijn visie op didactiek sluit ik aan bij het werk van Jan Jutten, auteur van het boek *Ont-moeten* en van een aantal andere boeken (Jutten, 2008). Volgens hem móet onderwijs niets, behalve boeien. (p. 13) Boeiend onderwijs is volgens hem géén optelsom van allerlei vernieuwingen, boeiend onderwijs is een systeem. (p. 20) In zijn werk hanteert hij vier uitgangspunten: 1. passie in plaats van regels (een einde maken aan 'moetisme', ruimte maken voor ontmoeten), 2. gebruik maken van recente kennis, 3. leren voor het leven en 4. zorgen voor samenhang. (achterflap van het boek) Jutten schrijft vanuit zijn ervaring met het primair onderwijs, maar zijn inzichten lijken mij ook relevant voor het voortgezet onderwijs. Volgens Jutten worden we overspoeld door informatie. We staan voor de taak om de informatie tot *kennis* te maken. Informatie vinden we in boeken en op dvd's en internet, kennis is verbonden met handelen in de praktijk. Kennis heeft *betekenis* waardoor mensen erbij betrokken zijn. Hersenonderzoek toont aan hoe belangrijk betekenisvol leren is. Met name de hippocampus speelt daarbij een belangrijke rol. De hippocampus is het deel van de hersenen dat helpt om betekenisinhouden van het korte naar het lange termijn geheugen te verplaatsen. Dat doet de hippocampus onder twee voorwaarden:

1. de informatie moet relevant zijn voor de betrokkene;
2. de transfer gebeurt alleen in veilige omstandigheden. (p. 22)

In een breinvriendelijke klas is er aandacht voor:

- het klimaat waarin het denken plaatsvindt: een rijke en emotioneel veilige leeromgeving;
- het ontwikkelen van vaardigheden, waaronder: denkvaardigheden zoals samenwerken, creatief en kritisch denken, technische vaardigheden, uitvoerende vaardigheden, problemen oplossen, beslissingen nemen, communiceren, onderzoek doen, verwerken van teksten;

- een actieve rol voor de lerende (interactie);
- metacognitie: de leerling stelt zijn eigen doelen, is zijn eigen monitor, reflecteert op zijn leren en acties.

Deze vormen van leren dragen ertoe bij dat de hersenen optimaal gestimuleerd worden tot het voortdurend vormen van nieuwe verbindingen. Dat vermogen verliezen ze, wanneer ze weinig geprikkeld worden. (pp. 31-37) Jutten onderscheidt een aantal aandachtsgebieden. Hij benadrukt dat deze niet los van elkaar moeten worden beschouwd, maar steeds binnen de context van het grote geheel. (p. 26) Een viertal aandachtsgebieden worden hieronder besproken.

### Systeemdenken

Bij systeemdenken gaat het om het besef dat alles op een bepaalde manier met elkaar samenhangt. In het algemeen wordt ons zicht op het geheel belemmerd door de mentale modellen die we hanteren. Onze mentale modellen zijn als een bril waardoor we naar de wereld kijken en die onze wereld 'kleuren'. Het is onze manier van kijken naar de wereld om ons heen. Meer bewust worden van onze mentale modellen, helpt ons te onderkennen dat onze waarheid ónze waarheid is, en niet dé waarheid. (pp. 51-63)

### Meervoudige intelligentie

Jutten knoopt aan bij Howard Gardner voor zijn uitleg van het begrip meervoudige intelligentie. Gardner onderscheidt acht vormen van intelligentie:

1. verbaal-linguïstisch: woordslim
2. fysiek-kinestetisch: lichaamslim
3. muziekaal: muziekslim
4. intrapersoonlijk: zelfslim
5. interpersoonlijk: mensenslim
6. logisch-mathematisch: denkslim
7. ruimtelijk: beeldslim
8. naturalistisch: natuurslim (pp. 78-79)

De meeste mensen zijn in staat om twee of drie intelligenties zeer adequaat in te zetten. Wanneer leraren in hun lessen alle acht intelligenties aanspreken, kunnen leerlingen ook de andere intelligenties ontwikkelen. Een andere reden om meerdere intelligenties in te zetten, is omdat voor de oplossing van complexe problemen vaak meerdere intelligenties nodig zijn. Aandacht voor meervoudige intelligentie bereidt leerlingen goed voor op hun toekomst. Door leerlingen te leren samenwerken kunnen ze geprikkeld worden ook die intelligenties te ontwikkelen, die bij hen zelf minder ontwikkeld zijn. (p. 81)

### Coöperatief leren

Coöperatief leren is een onderwijssituatie waarin leerlingen in kleine groepen op een gestructureerde manier samenwerken aan een leertaak met een gezamenlijk doel. De leerlingen zijn niet alleen gericht op hun eigen leren, maar ook op dat van hun groepsgenoten. Leren van en mét elkaar. (p. 41) Coöperatief leren is dus iets anders dan leerlingen in groepjes zetten, waarin ze vervolgens hun eigen ding doen. Ook coöperatief leren bereidt leerlingen goed voor op hun toekomst: het bereidt hen voor op een wereld waarin iedereen van elkaar afhankelijk is. (p. 44)

### Communiceren

Er zijn vele vormen van communiceren. Jutten onderscheidt: downloaden, discussie, dialoog en generatieve dialoog:

1. De eerste vorm van communiceren is *downloaden*: je vraagt en antwoordt in holle frasen: Hoe gaat het ermee? Met mij gaat het goed. Of het waar is wat je zegt is niet aan de orde, het antwoord is 'gepast'.
2. De tweede vorm is *discussie*. In tegenstelling tot de eerdere vorm van communicatie, is het in discussie wel de bedoeling dat je zegt wat je vindt. Er wordt gezegd wat er gezegd moet worden. Bij discussiëren gaat het om 'winnen'. Leerlingen worden gestimuleerd de 'winnaar' van de communicatieve uitwisseling te zijn: hoe pareer je slim de inbreng van je tegenstander? Het gaat er in de discussie om dat jouw opvattingen de opvattingen van de groep worden.
3. De derde vorm van communiceren is de *dialoog*. In tegenstelling tot de discussie luisteren we in de dialoog niet vooral naar ons zelf, maar juist en vooral naar de ander. In de dialoog speelt empathie een rol: ik verplaats me in het perspectief van de ander. Mijn eigen mentale modellen veranderen hierdoor niet en ik zoek niet naar een meerwaarde voor het team als geheel.

4. De *generatieve dialoog* onderscheidt zich van de gewone dialoog doordat we zodanig openstaan voor elkaar, dat we onze mentale modellen onderzoeken en samen op zoek gaan naar de waarde van de inbreng van het individu voor het geheel. Met elkaar leggen we een grote puzzel, waarvan we individueel maar een beperkt aantal stukjes hebben. (pp. 121-122)<sup>5</sup>

Ik deel niet helemaal deze invulling van de hierboven besproken vormen van communiceren. Naar mijn mening gaat het er ook in de dialoog om, onze mentale modellen te onderzoeken. De aanvulling van de generatieve dialoog vind ik waardevol, waar die toevoegt dat het er om gaat samen op zoek te gaan naar de waarde van de inbreng van het individu voor het geheel.

#### Ad 4 Beleid

Jutten beschrijft hoe veel scholen als organisatie verankerd zijn in het verleden. Dat komt omdat iedereen zelf op school gezeten heeft en daar diepgewortelde mentale modellen aan overgehouden heeft over 'hoe onderwijs eruit ziet of zou moeten zien'. En dat terwijl scholen juist bij uitstek organisaties zijn die het meest verantwoordelijk zijn voor de toekomst, omdat zij leerlingen op die toekomst (zouden moeten) voorbereiden. (p. 19) Door te *leren* kunnen leraren beter inspelen op de nieuwe eisen die inherent zijn aan de steeds veranderende omstandigheden. Een school die bewust beleid voert om leraren daartoe beter toe te rusten, is in de optiek van Jutten een *lerende school*. (p. 87) Het is dus iets anders dan een school met een tekort op het nascholingsbudget. (p. 103)

Jutten constateert dat de benadering van het onderwijs als levend systeem voor leerlingen heel natuurlijk is, maar dat het voor docenten die in het 'oude systeem' zijn opgevoed en opgeleid, moeilijk toe te eigenen is. Maar, zo stelt Jutten, dat is ook helemaal niet nodig. Citaat: "Ervaringen met systeemdenken tonen voortdurend aan dat leerlingen het gemakkelijker leren dan volwassenen. Dit is tegelijkertijd goed nieuws en slecht nieuws. Het goede nieuws betreft de grote kansen voor leraren om hier met leerlingen aan te werken en deze van nature aanwezige mogelijkheden verder te ontwikkelen. Leraren blijken veel van leerlingen te kunnen leren als het gaat om deze wijze van denken. Het slechte nieuws is dat leraren die deze verantwoordelijkheid hebben vaak onzeker zijn en zich niet kunnen voorstellen hoe snel leerlingen dit alles oppakken. Als we de waarde van systeemdenken zien, en erkennen hoe belangrijk dit voor onze leerlingen is, hebben we alleen nog de moed nodig om ermee aan de slag te gaan. Geef het een kans, zet een beetje van je 'angst om fouten te maken' aan de kant en ontdek hoe enthousiast leerlingen dit ván en áán je leren...." (p. 63).

De visie van een school geeft volgens Jutten een beschrijving van het beeld van de toekomst die we willen creëren. (p. 93) Het gaat hierbij niet zozeer om wie we in de toekomst als school willen zijn, maar welke wereld *buiten de school* ons voor ogen staat waaraan wij door ons onderwijs onze bijdrage willen leveren. Aansluitend bij het concept waardegedreven onderwijs – zoals dat tot nu toe in dit opiniestuk zijn vorm vindt - zou het beleid moeten aansluiten bij de vraag: hoe dragen wij met ons onderwijs bij aan een wereld die we beter aan de volgende generatie doorgeven dan hoe we haar hebben aangetroffen?

#### **Het onderzoek**

Het onderzoek is als volgt opgezet. In groepen van 2-3 deelnemers zullen er met degenen die willen meedenken over de visie van de school - allen werkzaam op de school waar het onderzoek plaatsvindt - gesprekken worden gevoerd over de visie van de school. Tijdens de vraaggesprekken zal aan hen een aantal vragen worden voorgelegd:

1. Wat is jouw passie voor onderwijs? Met andere woorden: door welke waarden word jij gedreven?

2. Kan het concept van waardegedreven onderwijs, zoals dat hierboven is beschreven, volgens jou een middel zijn om jouw passie binnen de onderwijspraktijk waarbinnen jij werkzaam bent te realiseren?

a. Zo ja: Heb je op- of aanmerkingen bij, en/of aanvullingen op het concept?

b. Zo nee: Wat heb je dan nodig om jouw passie binnen de onderwijspraktijk waarbinnen jij werkzaam bent te realiseren?

Het onderzoek kan naar ik hoop bijdragen aan een vruchtbaar gesprek over de visie van de school.

Drs. Frederike de Jong, filosoof en docent

## Literatuur

- Gunning, T. (2011). *Leiderschap is geen positie, maar een verantwoordelijkheid: Naar waardegedreven onderwijs en een duurzame samenleving. Nivoz en de urgentie van goed onderwijs* (pp. 40 – 65). Driebergen: Nivoz.
- Herpen, M. van & Stevens, L. (2013). *Het Pedagogisch Antwoord op ont koppeling*. Geraadpleegd op <http://nivoz.nl/wp-content/uploads/2014/01/Het-pedagogische-antwoord-10-6.pdf>
- Jutten, J. (2008). *Ont-moeten: boeiend onderwijs in een lerende school*. Schinnen: Natuurlijk leren.
- Melief, K. (n.d.). *De oude middenschool en het nieuwe leren*, Universiteit Utrecht. Geraadpleegd op [https://uu.blackboard.com/bbcswebdav/pid-1742655-dt-content-rid-4157366\\_2/courses/IVLOS-2013-LO1-IVTWSVPV-V/De%20oude%20middenschool%20en%20het%20nieuwe%20leren.pdf](https://uu.blackboard.com/bbcswebdav/pid-1742655-dt-content-rid-4157366_2/courses/IVLOS-2013-LO1-IVTWSVPV-V/De%20oude%20middenschool%20en%20het%20nieuwe%20leren.pdf)
- Naturalis (2014). Geraadpleegd op <http://www.naturalis.nl/nl/over-ons/nieuws/museum/verkenningstocht-naar-vernieuwing-naturalis-gebundeld-in-initiatiefrapport-2/>
- Prior, F. & van der Bolt, L. (2010). *Baas in eigen soap: Sociale competenties oefenen in alle lessen, Docentenboek*, Utrecht: APS en Sardes.
- Verbeek, G. (2014). *Pedagogische tact: het 'goede doen' als zijnskwaliteit van de leraar* Geraadpleegd op <http://nivoz.nl/artikelen/pedagogische-tact-het-goede-doen-als-zijnskwaliteit-van-de-leraar/>
- Wende, M. van der (2007). *Naar een Beter Onderwijs Debat in Nederland*. Geraadpleegd op <http://www.beteronderwijsnederland.nl/files/Wende.pdf>

---

### Noten

<sup>1</sup> In dit artikel wordt ondermeer gesproken over het spanningsveld tussen kennisontwikkeling en kennisoverdracht in het onderwijsdebat in Nederland.

<sup>2</sup> De auteur spreekt van actieve en activerende didactiek, waarbij het actieve verwijst naar de belangrijke actieve rol van de leraar, het activerende naar de leerlingen.

<sup>3</sup> Een vergelijkbaar programma is er voor de bovenbouw van het primair onderwijs.

<sup>4</sup> Een verslag van de onderwijsavond is bij mij op te vragen: [f.j.dejong@planet.nl](mailto:f.j.dejong@planet.nl)

<sup>5</sup> Jutten volgt in zijn bespreking van de vier vormen van communicatie die hij onderscheidt Adam Kahane: *Solving tough problems: an open way of talking, listening and creating new realities*, Berret-Koehler, San Fransisco. Door diverse organisaties is deze visie op communicatie als uitgangspunt genomen voor gespreksontwerp, zoals ook de zogenaamde U-dialoog.