

# Goed onderwijs is whole child education

Visiestuk



Stichting NIVOZ

De Horst 1

3971 KR Driebergen

Rapport in opdracht van Stichting Porticus

2018

## Inhoud

Managementsamenvatting .....	3
Introductie .....	3
Methodologie.....	5
Hoofdstuk 1 <i>Whole child education</i> in Nederland: opinies en visies van experts.....	7
Hoofdstuk 2 <i>Whole child education</i> : perspectieven en consequenties voor lerarenopleidingen, onderzoek en beleid .....	12
2.1 Goed onderwijs staat gelijk aan een brede vorming/ <i>whole child education</i> .....	12
2.2 Waarom is de leerkracht het belangrijkste uitgangspunt voor een systemische verandering? .....	16
2.3 Wat moet een leerkracht beheersen, naast vak kennis, om <i>whole child education</i> te kunnen bieden? .....	19
2.4 Wat zijn de implicaties voor het opleiden en ontwikkelen van leerkrachten? .....	21
2.5 Hoe ondersteunt <i>whole child education</i> kinderen die opgroeien vanuit een achterstandspositie? .....	29
Hoofdstuk 3 Conclusies en aanbevelingen .....	34
3.1 Samenvatting van te nemen hordes bij <i>whole child education</i> . .....	34
3.2 Aanbevelingen om <i>whole child education</i> -benaderingen te bevorderen.....	35
Bronnen.....	40
Eindnoten.....	46

## Toelichting

Dit visiestuk heeft NIVOZ geschreven in opdracht van Stichting Porticus. In lijn met de wereldwijde strategie van Porticus om een actieve bijdrage te leveren aan fundamentele maatschappelijke veranderingen, is educatie een dynamisch en heel belangrijk domein dat het verdient om verder te worden onderzocht.

Dit visiestuk is een verkenning van het vraagstuk hoe *whole child education* of brede vorming van het kind mogelijk gemaakt kan worden. Porticus en NIVOZ delen de overtuiging dat het een kerntaak van het onderwijs is om kinderen te begeleiden naar een actief leven, waarin ze deelnemen aan de wereld op een verbonden en verantwoordelijke manier. Dit vraagt om onderwijs dat holistisch van aanpak is: een onderwijs dat zich niet louter richt op de cognitieve ontwikkeling van kinderen en daarop selecteert, maar een onderwijs dat zich richt op de gehele ontwikkeling van het kind en kansen schept voor iedereen.

Interviews met experts laten zien dat het belang voor *whole child education* breed wordt onderschreven. Tegelijkertijd wordt duidelijk dat een systeemverandering die daarvoor nodig is, niet evident is. Hiermee staan we voor de vraag wat er in de weg staat en hoe we daarover kunnen denken. Het uitgangspunt daarbij is dat het belangrijk is om technisch-instrumentele denkwijzen te doorbreken evenals de scheiding die is ontstaan tussen lerarenopleiding, onderwijsonderzoek en de onderwijspraktijk zelf.

Dit visiestuk is een beschrijving van die zoektocht. Er is met een aantal experts gesproken, en er is een literatuurstudie verricht. Verschillende auteurs werkten vervolgens samen aan de rapportage. Daarbij is vooral vanuit de bovengenoemde uitgangspunten gezocht naar onderbouwing en legitimering. Het is niet direct een wetenschappelijk onderzoek, maar eerder een *point of view*. Zo dient het dan ook gelezen te worden.

Het stuk richt zich op de huidige situatie in Nederland. Er wordt inzicht gegeven in de manier waarop het onderwijssysteem de leraar kan belemmeren zijn pedagogische rol te vervullen. Daarnaast wordt er ingegaan op de rol van onderwijsonderzoek. Geconstateerd wordt dat bepaalde mechanismen de complexiteit van onderwijs niet onderkennen in onderzoek, in de praktijk en in de manier waarop scholen worden beoordeeld. Dit leidt ertoe dat mens en omgeving niet in zijn geheel worden bekeken en er daarmee bepaalde dimensies van mens zijn onvoldoende in beeld komen.

Het stuk sluit af met een aantal aanbevelingen om *whole child education*-benaderingen te kunnen bevorderen. Daarbij wordt de noodzaak genoemd om het vertrouwen te herstellen in de professionaliteit van leerkrachten, bij iedereen die betrokken is bij en rondom de onderwijspraktijk. In plaats van de hoop te vestigen op een dergelijke herwaardering vanuit de politiek of overheid moet het vanaf de werkvloer worden gerealiseerd. Een van de meest veelbelovende randvoorwaarden hiervoor bestaat uit het actief in verbinding brengen van de onderwijspraktijk met onderzoek en opleidingen.

## Introductie

NIVOZ is opgericht om fundamentele veranderingen in het onderwijs in gang te zetten en te stimuleren, vanuit een pedagogische benadering die adaptief onderwijs, diversiteit en inclusiviteit bevordert en die sociale relaties koestert, waardoor jonge mensen zich met elkaar verbonden, betrokken en verantwoordelijk voelen.

Zowel Porticus als NIVOZ vindt haar legitimiteit in de Rechten van de Mens, het Earth Charter en het (urgente) nastreven van een menselijke, democratische, gelijkwaardige en duurzame samenleving. Bovendien delen Porticus en NIVOZ de overtuiging dat onderwijs kinderen de weg moet wijzen naar een actief, sociaal-maatschappelijk betrokken leven in verbondenheid en verantwoordelijkheid. Dit vraagt om onderwijs met een brede reikwijdte en vanuit een holistische benadering – onderwijs dat niet alleen is gericht op cognitieve ontwikkeling, maar meer op een brede vorming van het kind.

Porticus wil een programma starten in Nederland binnen en/of rond het onderwijsveld. Daarbinnen zoekt Porticus de samenwerking met diverse partners om samen een brede vorming van het kind – *whole child education* mogelijk te maken. Om een dergelijk onderwijsprogramma op te kunnen zetten en richting te geven, heeft Porticus een visiestuk nodig dat is gebaseerd op wetenschappelijke inzichten én een diep begrip van de huidige situatie in Nederland. Het kan dienen als een leidraad voor Porticus Nederland, zowel intern als bij hun gesprekken met Nederlandse ngo's op het gebied van onderwijs, met scholen, lerarenopleidingen en onderzoeksinstituten.

Porticus heeft NIVOZ gevraagd bij te dragen aan de ontwikkeling van een dergelijk richtsnoer. De studie die NIVOZ heeft uitgevoerd en waarvan in dit visiestuk verslag wordt gedaan, stelt de volgende vragen/proposities aan de orde:

1. Goed onderwijs staat gelijk aan een brede vorming van het hele kind/*whole child education*
2. Waarom is de leerkracht het belangrijkste uitgangspunt bij het veranderen van het systeem?
3. Wat moet een leerkracht naast cognitieve elementen onder de knie hebben om *whole child education* te kunnen bieden?
4. Welke implicaties hebben de voorgaande punten voor het opleiden en ontwikkelen van leerkrachten?
5. Hoe ondersteunt *whole child education* kinderen die vanuit een achterstandpositie opgroeien?

## Methodologie

Deze standpuntnota is gebaseerd op een rijkheid aan empirische, theoretische, filosofische en praktische bronnen. Zij is echter niet geschreven als een wetenschappelijk document, dat een alomvattend en objectief overzicht geeft van alles wat pleit voor *whole child education*. De bedoeling van dit document is om een standpunt in te nemen, gefundeerd op de compromisloze propositie dat *whole child education* een intrinsieke waarde heeft voor de ontwikkeling van kinderen. In dit rapport onderzoeken we hoe we dit standpunt kunnen onderbouwen en welke veranderingen nodig zijn in het (Nederlandse) onderwijssysteem om te komen tot *whole child education*.

In aanvulling op de wetenschappelijke bronnen die we hebben geraadpleegd, hebben we diverse experts geïnterviewd (zie appendix) over hun kijk op de huidige staat van het onderwijs in Nederland, en hoe zij de kansen en bedreigingen voor *whole child education* inschatten. Aangezien zij in hun dagelijkse werk meemaken waaraan sterk behoefte is en wat de uitdagingen zijn, zijn hun bijdragen van onschatbare waarde voor dit visiedocument. We hebben semigestructureerd interviews gehouden op basis van de vijf hoofdvragen uit deze studie. Bij dit document is een lijst gevoegd met de namen en functies van de geïnterviewden, maar de interviews zelf zijn geanonimiseerd. Zo konden de geïnterviewden vrijuit spreken.

Helaas waren hun conclusies niet altijd even optimistisch. Hoewel alle experts het belang van *whole child education* onderschrijven, zijn er vele institutionele en politieke factoren die een dergelijke brede vorming van het kind ondermijnen. Diverse geïnterviewden wezen ook op aspecten aan onderwijsonderzoek en lerarenopleidingen die *whole child education* in de weg staan.

Dit document is als volgt opgebouwd: in het eerste hoofdstuk putten we uit expertinterviews, literatuur en eerder uitgevoerd internationaal vergelijkend onderzoek door American Institutes for Research (AIR), om twee basisvragen te beantwoorden: ten eerste de vraag in hoeverre (het belang van) *whole child education* wordt erkend in Nederland, en ten tweede wat de belangrijkste kansen en bedreigingen zijn voor de verdere ontwikkeling en versterking van *whole child education*. In lijn met de AIR-studie definiëren wij *whole child education* als:

*“Een raamwerk voor brede vorming van het complete kind/whole child development (WCD) schat alle dimensies van de menselijke ontwikkeling op waarde en stimuleert deze, van de vroege jeugd tot aan jongvolwassenheid, inclusief fysieke, sociale, emotionele, cognitieve, spirituele en waardengedreven leerprocessen. WCD belichaamt relationele, ecologische principes van de ontwikkeling van het kind, met de nadruk op het belang van relaties en contextuele ondersteuning, en de verbondenheid tussen sociale, emotionele, cognitieve en fysieke factoren.”<sup>1</sup>*

In het tweede hoofdstuk zoeken we antwoorden op de vijf vragen uit de project-propositie om een gedetailleerder inzicht te krijgen in de sterke kanten van het Nederlandse onderwijssysteem die meer aandacht verdienen, en tegelijkertijd hoe hindernissen genomen kunnen worden. In de conclusie vatten we de belangrijkste inzichten uit ons onderzoek samen en doen wij aanbevelingen aan Porticus.

## Hoofdstuk 1

### *Whole child education* in Nederland: opinies en visies van experts

In het huidige publieke debat over onderwijs in Nederland komen verschillende tegenstellingen naar voren.

Een eerste tegenstelling komt voort uit de voortdurende en niet zelden verhitte discussies over de vraag wat goed onderwijs nu precies is. Aan de ene kant doen Nederlandse scholieren het consequent goed in internationaal vergelijkende onderzoeken<sup>2</sup>, en naar bepaalde maatstaven is de Nederlandse jeugd ‘de gelukkigste ter wereld’<sup>3</sup>. Aan de andere kant groeit de bezorgdheid dat deze ronkende cijfers onder druk staan door sterk de nadruk te leggen op alle meetbare onderwijs- en opvoedingsaspecten<sup>4</sup>. Deze focus op meetbaarheid is een van de factoren die de status van het leraarschap uithollen<sup>5,6</sup>, en heeft de beoordeling van de kwaliteit van het onderwijs beperkt tot meetbare gegevens<sup>7</sup>. Hoewel velen zich bewust zijn van deze tendens, blijft het debat gericht op efficiëntie en effectiviteit.

Hoewel de effectiviteit van het onderwijs door diverse invloedrijke partijen wordt aangemerkt als de wetenschappelijk overeengekomen weg voorwaarts, plaatsen anderen hun vraagtekens bij de data waarop deze conclusies zijn gebaseerd: deze critici wijzen op de tendens om conclusies te trekken over de kwaliteit van een nationaal onderwijssysteem, gebaseerd op een beperkte definitie van de gewenste uitkomsten van dat onderwijs. Dit heeft geleid tot een sterke nadruk op de meetbare aspecten van kwaliteit<sup>8</sup>. Anderen wijzen op de validiteit en betrouwbaarheid van bepaalde vragenlijsten die worden gebruikt om bijvoorbeeld ‘geluk’ te meten. De impact van ‘non-response bias’ (een vertekend beeld dat ontstaat doordat een specifieke groep de vragenlijst niet invult) door de manier waarop respondenten worden geselecteerd in volksgezondheidsonderzoek kan enorm zijn<sup>9</sup>. Het aantal studenten dat kampt met een burn-out of depressie contrasteert met het beeld van een bijzonder gelukkige Nederlandse jeugd. De beschikbare data lijken elkaar tegen te spreken. Dat geldt niet alleen in dit geval, het komt veel vaker voor dat validiteit, betrouwbaarheid en bruikbaarheid van onderwijsonderzoek ter discussie staan.

Een tweede tegenstelling, die samenhangt met de eerste, heeft te maken met *whole child education*. Vrijwel alle experts die we interviewden voor dit rapport benadrukten het belang van een brede(re) blik op functie en doelstellingen van het onderwijs. Enkelen van hen verwezen specifiek naar de drie domeinen, die Gert Biesta heeft onderscheiden en geïntroduceerd<sup>10</sup>: kwalificatie, socialisatie en subjectificatie. Tegelijkertijd uitte vrijwel iedereen zijn bezorgdheid over het gebrek aan aandacht voor zo’n brede blik op de doelstellingen van onderwijs in het dominante discours over onderwijsbeleid, onderwijsonderzoek, lerarenopleidingen en kwaliteitssystemen op scholen. Hoewel vele experts het belang zien van een brede blik op onderwijs, lijken we daar eerder van af te dwalen dan er dichterbij te komen.

Een derde ernstige tegenstrijdigheid is het nastreven van *adaptief onderwijs* om tegemoet te komen aan individuele verschillen tussen leerlingen – waar de overheid jaar in, jaar uit nadrukkelijk om vraagt - terwijl zij aan de andere kant volhardt in een gestandaardiseerde organisatie van het onderwijs, waarbinnen alle leerlingen geacht worden hetzelfde niveau te halen binnen dezelfde tijd en via dezelfde route. Enkele geïnterviewden wezen bijvoorbeeld op zulke structurele problemen. In grote lijnen sluiten deze twee tendensen – het streven naar individuele leerprocessen en standaardisatie in het onderwijs – elkaar uit. Een van de minst wenselijke gevolgen is dat leerlingen onderpresteren als algemeen kenmerk van het huidige onderwijssysteem<sup>11</sup>. Hieraan gerelateerd zijn de vroege selectie en problemen bij het wisselen tussen verschillende onderwijsniveaus een bron van zorg in Nederland (Onderwijsraad, 2019)<sup>12</sup>. Verder is het relatief hoge aantal *drop-outs* (bijv. Martens, 2017)<sup>13</sup> reden tot zorg.

Een vierde tegenstelling is het belang dat wij – als land – hebben bij de kwaliteit van onze leerkrachten: iedereen heeft zijn hoop gevestigd op én hoge verwachtingen van de sleutelrol die leerkrachten kunnen spelen bij het verhogen van de kwaliteit van het onderwijs, maar tegelijkertijd voelen leerkrachten zich beperkt in het uitvoeren van die opgave. In beleidsstukken van de overheid en onderzoeksinstituten op het gebied van onderwijs wordt steeds de nadruk gelegd op de causale correlatie tussen de rol van de leerkracht en de kwaliteit van het onderwijs. Dit is in lijn met het standpunt van de experts die wij hebben geïnterviewd. Vrijwel niemand lijkt hieraan te twijfelen. Toch voelen leerkrachten zich tegelijkertijd beperkt in het realiseren van juist die verbeterpunten die zij zelf belangrijk vinden<sup>14</sup>, zoals een geïnterviewde benadrukt. Dit legt de duidelijke discrepantie bloot tussen enerzijds de doelstellingen in beleidsstukken en de prioriteiten volgens literatuuronderzoek, en anderzijds de dagelijkse praktijk zoals leerkrachten die ervaren<sup>15</sup>. Dit opmerkelijke contrast is terug te vinden op elk onderwijsniveau, constateert een van de geïnterviewden.

De sterke nadruk op meetbare effecten die leidt tot een op toetsen gebaseerd curriculum, de nadruk op verantwoorden en controleren, de grote verschillen tussen leerlingen tezamen met de standaardisatie in het onderwijs en leren, en de beperkte, prestatiegerichte definitie van onderwijs hebben allemaal bijgedragen aan de uitholling van de status van het leraarschap<sup>16,17</sup> en hebben de discussie over goed onderwijs versmald<sup>18</sup>. Het gevolg hiervan is dat het debat over het doel van onderwijs en wat goed onderwijs inhoudt (niet te verwarren met *effectief* onderwijs) vrijwel is verstomd, met desastreuze gevolgen voor de kwaliteit van onderwijspraktijk, -onderzoek en -beleid<sup>19</sup>.

De tegenstrijdigheden die uit de interviews naar voren zijn gekomen, zijn reden tot zorg. Ten eerste maakt het totale gebrek aan een fundamentele discussie over de vraag wat goed onderwijs inhoudt het erg lastig om beleidsvoorstellen en onderzoeksresultaten goed op waarde te schatten. Cruciaal is, zoals Biesta laat zien, dat we onszelf de vraag stellen *waartoe*<sup>20</sup> onderwijs dient. Daarvoor moeten we de morele dimensie van onderwijs onderkennen (inclusief de intentie om recht te doen aan de individualiteit van kinderen),



en manieren vinden om een serieus debat (of liever gezegd dialoog) te voeren over die dimensie.

Verschuivingen in onze maatschappelijke waardensystemen, deels toe te schrijven aan secularisatie, hebben de discussie verhevigd: traditionele waarden die niet ter discussie stonden, zijn niet langer een leidraad<sup>21,22</sup>. Waar eerst consensus bestond over een religieuze basis van het onderwijs, lijkt het vacuüm dat ontstond na het verwerpen ervan te zijn gekoloniseerd door een ‘mechanistisch’, ‘economisch’ of ‘neoliberaal’ discours<sup>23</sup>. Leerlingen worden beschouwd als ‘klanten’, ‘consumenten’ of ‘producten’ die betrokken zijn bij een competitieve race richting ‘excellentie’ via kosteneffectieve (snelle) leerroutes<sup>24</sup>. Deze diepgaande verschuiving in waarden heeft een enorme impact op het onderwijs, aangezien het een herijking nodig maakt van een gemeenschappelijk besef waarom onderwijs belangrijk is, en op welke manier.

Een tweede reden tot zorg is het feit, dat de kwaliteit van het beroep ‘leerkracht’ onder druk staat. Doordat de politiek-economische focus ligt op slechts een fractie van de doelen van onderwijs, kunnen leerkrachten niet laten zien op welke andere manieren ze ‘resultaat’ boeken met kinderen –misschien minder tastbaar dan cognitieve, meetbare resultaten, maar wel heel belangrijk in het totaalplaatje van *whole child education*. Voorbeelden hiervan zijn de impact van onderwijs op het welzijn en de ontwikkeling van kinderen, of de manieren waarop onderwijs zich verhoudt tot de samenleving als geheel. Voor veel leerkrachten is dit een bron van zorg, spanning en/of frustratie, doordat juist die aspecten van hun werk die zij het belangrijkste vinden niet als zodanig worden onderkend. In alle onderwijssectoren voelen leerkrachten zich niet alleen overbelast, studies tonen ook aan dat steeds meer van hen zich in een systeem gedrukt voelen waarbinnen ze simpelweg niet die leerkracht kunnen zijn, die zij willen zijn<sup>25</sup>.

Sommige experts brachten een derde probleem ter sprake, namelijk het ontbreken van een breed debat over fundamentele vragen zoals wat ‘goed onderwijs’ inhoudt. Dit belemmert verdere verbetering (of zelfs vernieuwing) van lerarenopleidingen en doorlopende professionele ontwikkeling. Zolang er geen manier is om het belang van *whole child education* te onderbouwen, valt lastig te bepalen waaruit betekenisvolle, professionele ontwikkeling bestaat, en is moeilijk richting te geven aan onderzoekers om hun onderzoek een waardevolle toevoeging te laten zijn op professionele ontwikkeling.

Uit dit alles concluderen wij, dat onze zorg voor de lange termijn hierop neerkomt: belangrijke, vaak onderwijsgerelateerde kwesties in onze samenleving worden niet voldoende geadresseerd (zoals groeiende ongelijkheid, afnemende kennis, een gebrek aan waardering voor fundamentele democratische waarden en een beschaafde samenleving, het onvermogen om adequaat te anticiperen op technologische en economische ontwikkelingen). In dit visiestuk zullen wij beargumenteren dat alleen door grondig opnieuw te beschouwen wat goed onderwijs is, een zinvolle dialoog valt te voeren over de kernvraag hoe onderwijs kan bijdragen aan de vorming van een duurzame, democratische welvarende, en gelijkwaardige samenleving.

Een belangrijk inzicht dat naar voren kwam uit de interviews is de alomtegenwoordigheid van de politieke dimensie in het publieke debat over onderwijs. Er bestaat een sterke neiging tot het beoordelen van beleidsvoorstellen, toetsen en examencijfers en zelfs onderzoeksrapporten op basis van de vraag wie baat heeft bij de publicatie ervan en wat de onderliggende boodschap is. Dit wordt nog versterkt door de neiging tot kortetermijndenken, dat helaas vaak gebruikelijk is in de politiek. Zo worden bezuinigingen op onderwijsonderzoek pas jaren later zichtbaar, waardoor ze relatief ‘gemakkelijk’ zijn door te voeren. Politieke besluiten zijn vaak te zeer gebaseerd op incidenten, noemt een van de geïnterviewden – al deze factoren staan een cultuur voor open debat in de weg.

Het moet gezegd dat deze inzichten de altijd aanwezige morele dimensie van onderwijs onthullen: onderwijs is nooit moreel neutraal. Het is echter verontrustend om te constateren, dat we steeds meer het vermogen lijken te verliezen om verschillende opvattingen over de morele aspecten van onderwijs met elkaar te bespreken.

Als we kijken naar de interviews met experts voor de onderbouwing van dit rapport, dan is de algehele consensus opmerkelijk: experts geven aan dat er een gerichtheid bestaat op kortetermijn- en cognitieve resultaten. Velen van hen ervaren een urgente behoefte aan verandering. Hij/zij wijst op de snelle toename van het aantal scholen dat een te beperkte focus op kortetermijn- en cognitieve resultaten probeert te vermijden. Een geïnterviewde verklaart, dat Nederland in het verleden vooroefde in *whole child education* en onderwijshervormingen. Tegenwoordig hebben leerkrachten vaak het gevoel in een dwangbuis te zitten, zeggen enkele geïnterviewden, waardoor ze niet kunnen doen wat naar hun gevoel nodig is. Tijdgebrek speelt hierin ook een rol, zo geven zij aan. Geïnterviewden 5 en 8 beschrijven een ‘toetscultuur’ (een eenzijdige nadruk op summatief toetsen en meten)<sup>26</sup>. Alle geïnterviewden lijken het erover eens te zijn, dat het hierboven genoemde gebrek aan *whole child development* ernstige gevolgen kan hebben voor onze jongste generaties en voor de samenleving als geheel.

### **Laatste deel van dit rapport**

Dit rapport borduurt voort op een voorgaand rapport in opdracht van Porticus, dat was voorbereid door het American Institutes for Research<sup>27</sup>. Dit voerde een internationale studie uit, waarbij benaderingen van *whole child education* in verschillende landen werden vergeleken. De conclusie was, dat de mate van integratie van *whole child development* tussen landen varieert. Specifiek werd een gebrek aan bewustzijn vastgesteld van de onderlinge samenhang tussen de onderdelen van *whole child development*. Aanbevolen werd om ecologisch geldig, empirisch bewijs te ontwikkelen van succesvolle voorbeelden van *whole child development*, dat samenwerking in het hele onderwijssysteem stimuleert, en de mogelijkheid voor leerkrachten vergroot om geïntegreerde benaderingen van *whole child development* te ontwikkelen.

Dit rapport beoogt verder te onderzoeken wat *whole child education* inhoudt, en wat nodig is om ontwikkeling van benaderingen in *whole child education* te stimuleren, waarbij we leerkrachten, hun onderwijskundige en maatschappelijke rollen en hun professionele

ontwikkeling als uitgangspunt nemen. Dit rapport is niet kwantitatief, maar kwalitatief van aard en beoogt de situatie in Nederland te beschrijven en te peilen.

We zullen dit rapport afsluiten met enkele aanbevelingen voor initiatieven die *whole child development* kunnen stimuleren in ons onderwijs zelf, en die het maatschappelijke debat over goed onderwijs in het algemeen opnieuw scherpstellen.

## Hoofdstuk 2

### *Whole child education*: perspectieven en consequenties voor lerarenopleidingen, onderzoek en beleid

In dit hoofdstuk kijken we naar het concept van *whole child education* als manier om tegenstellingen op te lossen binnen het discours over goed onderwijs, zoals besproken in het eerste hoofdstuk. *Whole child education* biedt belangrijke perspectieven: ten eerste helpt het de focus van onderwijs te verbreden naar méér dan de cognitieve vaardigheden van kinderen, op allerlei dimensies in hun ontwikkeling en welbevinden<sup>28,29</sup>. Ten tweede helpt het hun ontwikkeling binnen het perspectief te plaatsen van waartoe onderwijs dient: de wereld die we beogen te creëren door onze kinderen op te voeden en te vormen<sup>30</sup>. Ten derde helpt het te laten zien dat talenten voorkomen in alle soorten en maten, en zij zijn van onschatbare waarde voor onze samenleving.

Eerst gaan we perspectieven op onderwijs onderzoeken die een verband hebben met het concept van *whole child education*. Vervolgens bespreken we wat de consequenties zijn van dit *whole child education*-perspectief voor lerarenopleidingen en professionele ontwikkeling, aan de hand van de vijf hoofdvragen in het projectdocument. Tot slot gaan we in op de vraag hoe een *whole child education* -perspectief specifiek kinderen in achterstandssituaties kan helpen.

#### 2.1 Goed onderwijs staat gelijk aan een brede vorming/*whole child education*

Zoals hiervoor besproken is in de afgelopen tientallen jaren breed erkend, dat goed onderwijs moet gaan over de ontwikkeling van kinderen als mensen<sup>31</sup>. Hoewel onderwijsonderzoek, -beleid en -praktijk in de richting van een tamelijk beperkte conceptualisering van onderwijs<sup>32</sup> zijn verschoven, dienen zich regelmatig alternatieve perspectieven aan die het belang onderstrepen van een veelzijdiger benadering van de menselijke ontwikkeling<sup>33</sup>. Tegelijkertijd blijft het lastig om een samenhangend kader te vinden, dat een fundamenteel perspectief biedt op wat *whole child education* inhoudt. In dit deel onderzoeken we meerdere perspectieven om een beter inzicht te krijgen in *whole child education* als concept voor het verleggen van de aandacht in het discours over goed onderwijs.

##### *(Sociale) verbondenheid*

Een belangrijk startpunt voor onze verkenningen is gelegen in het feit, dat leefsysteem zich niet 'opzichzelfstaand' ontwikkelen, maar juist als continu wederkerig, onderling afhankelijk proces, waarbij een nieuw geheel wordt gevormd met de omgeving. Dit principe van verbondenheid is te onderscheiden in levensvormen variërend van minuscule bacteriën tot de meest omvangrijke ecosystemen op wereldschaal. Dit geldt ook zeker voor de ontwikkeling van de mens<sup>34</sup>. Binnen de context van onderwijs houdt dit

bijvoorbeeld in, dat leerkrachten een onlosmakelijk deel uitmaken van de ontwikkeling van hun leerlingen. Sociale verbondenheid verwijst naar de subjectiviteit van verbondenheid, naar onze ervaring van het ‘verbonden zijn’, die het sterkst voelbaar is in interacties met onze medemens.

De bijzonder invloedrijke zelfbeschikkingstheorie over motivatie (Ryan & Deci, 2000) presenteert sociale verbondenheid als een van drie psychologische basisbehoeften<sup>35</sup>, waarbij een evolutionair-psychologisch perspectief wordt ingenomen<sup>36</sup>. Van daaruit geredeneerd is het gevoel van (veilig) verbonden zijn een onmisbare randvoorwaarde om te kunnen leren en zich te kunnen ontwikkelen. Kinderen groeien, leren en ontwikkelen zich door interactie<sup>37</sup>. Goede relaties hebben een positief effect op ons sociale en fysieke welzijn, en op onze cognitieve vaardigheden. Dit begint al in de vroegste stadia van ons leven.

Onderzoek heeft aangetoond, dat het ervaren van veilige relaties op jonge leeftijd een positief effect heeft op iemands welzijn op latere leeftijd<sup>38</sup>. Bowlby’s baanbrekende hechtingstheorie heeft geïnspireerd tot talloze onderzoeklijnen naar het belang van de kwaliteit van relaties op school voor het sociale en psychologische welbevinden van leerlingen en voor academisch succes<sup>39</sup>.

Momenteel wordt de relatie tussen leerlingen/studenten en leerkrachten gezien als misschien wel de belangrijkste randvoorwaarde voor de kwaliteit van onderwijs<sup>40</sup>.

De centrale positie van sociale verbondenheid heeft belangrijke consequenties voor ons perspectief op goed onderwijs, in die zin dat het erkenning vereist van het organische karakter van onderwijs<sup>41</sup>. Onderwijs is geen lineair, logisch proces waarbij een leerkracht ervoor zorgt dat de leerling kennis opdoet – bij wijze van spreken ‘een vat vult’. Onderwijs is eerder een *gebeurtenis*, om met Biesta te spreken, een levendige interactie tussen mensen, ingebed in een onderwijscontext die resoneert met de interacties. Wij mensen zijn uniek in ons vermogen om aangesproken te worden, onderwijsbaar te zijn; maar wat er gebeurt als we onderwezen worden, wat het resultaat daarvan is, valt niet te voorspellen, aangezien we ook uniek zijn in ons vermogen om creatief te zijn, een ‘nieuw begin’<sup>42</sup> te zijn. Dit betekent dat de uitkomst van onderwijs tot op zekere hoogte altijd onzeker is, een ‘prachtig risico’.

Een tweede gevolg van het principe van verbondenheid heeft te maken met vorm en inhoud van het curriculum. Verbondenheid houdt in, dat het curriculum ruimte biedt aan de omgeving, de wetenschap en de samenleving (Doll, 1993; Gill & Thomson, 2012). “...In andere woorden: het principe van verbondenheid en ‘whole child development’ vraagt om een veelomvattend curriculumperspectief (zie bijvoorbeeld Gill & Thompson, 2012).

Sociale verbondenheid erkennen als belangrijk perspectief voor *whole child education* houdt in, dat de gangbare opvatting over onderwijs als middel om tot bepaalde uitkomsten te komen tekortschiet bij het omschrijven wat er gebeurt tijdens de interactie tussen leerkrachten en leerlingen.

Volgens Biesta heeft onderwijs drie functies: kwalificatie, socialisatie en subjectificatie<sup>43</sup>. Onderwijzen is continu een balans zoeken tussen deze drie domeinen. Door onderwijs als

een gebeurtenis te beschouwen<sup>44</sup>, beklemtoont Biesta de idee dat leren en ontwikkelen *in de praktijk plaatsvinden*, terwijl we ons actief tot de wereld verhouden<sup>45</sup>. Dit betekent, dat *whole child education* kan worden opgevat als onderwijs dat begint vanuit een relatie tussen twee (of meer) personen, gericht op het ontwikkelen van vertrouwen en het vermogen om ‘in de wereld te zijn’<sup>46</sup>. Leerkrachten hebben de taak om zich bewust te zijn van momenten waarop zij hun leerlingen kunnen helpen zich tot die wereld te verhouden. Om dit te kunnen doen moeten leerkrachten zich bewust zijn van de kwaliteit en inhoud van hun relatie met hun leerlingen. Hierop komen we later terug. Hoewel afkomstig van een theoretisch perspectief dat behoorlijk anders is, komt de eerdergenoemde zelfbeschikkingstheorie (Ryan & Deci, 2010) tot dezelfde conclusies.

**Samengevat: in de praktijk wordt onderwijs soms vooral opgevat als de individuele prestaties van een leerling. Meestal in verschillende onderwerpen. Deze opvatting ontkent echter de psychologische basisbehoefte van elk individu om in de eerste plaats dingen te doen mét en voor vertrouwde anderen. Onderwijs dat te geïndividualiseerd en in hokjes verdeeld is, gaat voorbij aan het gegeven dat ‘in de echte wereld’ alles onderling met elkaar verbonden is.**

#### *Welzijn en ontwikkeling van kinderen*

Een tweede perspectief op *whole child education* is dat van het welzijn van kinderen. Welzijn en ontwikkeling zijn intrinsiek met elkaar verbonden<sup>47</sup>. Welzijn wordt door de World Health Organisation als volgt gedefinieerd:

Er is sprake van studentenwelzijn, als studenten hun talenten kunnen ontplooiën, voor hun fysieke welzijn kunnen zorgen, kunnen omgaan met alledaagse stressfactoren die bij het leven horen, en ervaren dat zij zinvol bezig zijn en bij een grotere gemeenschap horen.<sup>48</sup>

In deze definitie vallen diverse dimensies van welzijn te onderscheiden. Ze kunnen worden benoemd als de cognitieve, fysieke, emotionele en spirituele dimensies<sup>49</sup>. Er zijn enkele stromingen in theorieën en onderzoek, volgens welke een succesvolle ontwikkeling van kinderen afhangt van de juiste balans tussen deze dimensies<sup>50</sup>. Dit is zeker geen gemakkelijke opgave, want in het onderwijs zijn we over het algemeen geneigd de nadruk te leggen op de cognitieve vaardigheden van kinderen.

‘Leren’ wordt vaak vooral beschouwd als een intellectueel proces, en de andere dimensies van ontwikkeling worden gezien als ondersteunende functies. Dit heeft ook te maken met het gegeven, dat ‘intelligentie’ vrijwel altijd verwijst naar cognitieve intelligentie. De eerdergenoemde zelfbeschikkingstheorie stelt, dat er een sterke link bestaat tussen het bevredigen van psychologische basisbehoeften en intrinsieke motivatie. Dit is hier van betekenis, omdat intrinsieke motivatie niet alleen het leren bevordert, maar ook het ervaren welzijn. Maar hoewel er al meerdere voorstellen zijn gedaan om een bredere opvatting van intelligentie aan te nemen<sup>51</sup>, blijkt het moeilijk om deze brede blik systematisch in verband te brengen met ontwikkelprogramma’s voor scholen<sup>52</sup>.

*Whole child education* kan in deze zin worden opgevat als onderwijs waarbij alle dimensies van menselijke ‘intelligentie’ en ontwikkeling betrokken zijn. *Whole child education* op deze manier beschouwen helpt het debat over goed onderwijs breder te trekken dan ‘cognitieve resultaten’. Er zijn zelfs vele praktijkvoorbeelden van scholen die een breed curriculum bieden, waar geen regelmatig onderzoek naar is gedaan of beleidsstukken over zijn verschenen<sup>53</sup>. Zo worden kansen gemist om nut en noodzaak van *whole child education* verder te onderbouwen.

#### *De morele dimensie van onderwijs*

Een andere consequentie van de idee dat onderwijs relationeel is<sup>54</sup>, is dat onderwijs een inherente, morele dimensie<sup>55</sup> bevat die niet kan worden genegeerd. De vraag wat ‘goed onderwijs’ inhoudt, houdt altijd verband met de vraag *waartoe* onderwijs dient<sup>56</sup>.

Onderwijs is nooit een neutraal proces. De dagelijkse keuzes die leerkrachten maken zijn zelden zuiver technisch-instrumentele keuzes voor wat ‘effectief’ zou zijn in een bepaalde situatie, maar bevatten in de meeste gevallen ook vragen over wat ‘goed’ of ‘rechtvaardig’<sup>57</sup> is. Op deze vragen zijn geen vaststaande, objectief gezien ‘beste’ antwoorden te geven, aangezien ze inherent verbonden zijn met de subjectieve en normatieve overwegingen van leerkrachten. De morele dimensies van onderwijs zijn daardoor een belangrijke oorzaak van de complexiteit van onderwijs, zoals leerkrachten en schoolleiders die dagelijks ervaren<sup>58</sup>.

Dit betekent dat als leerkrachten en schoolleiders reflecteren op de vraag wat het inhoudt om ‘het complete kind te onderwijzen’, zij zich bewust moeten zijn van hun ‘mensbeeld’ of wereldbeeld, en de manier waarop dit hun beslissingen beïnvloedt<sup>59</sup>. Wat leerkrachten en schoolleiders beschouwen als goed onderwijs voor *whole child development*/brede ontwikkeling van het hele kind is onlosmakelijk verbonden met hun idee van een fatsoenlijke samenleving waarvan het kind later hopelijk deel zal uitmaken, en aan zal bijdragen, en met hun idee van de manier waarop onderwijs een instrument is om een betere wereld mee te scheppen.

#### *Conclusies en probleemdefinitie*

We hebben meerdere perspectieven besproken op *whole child education* en de gevolgen ervan voor het discours over goed onderwijs. We hebben getracht het belang te belichten van ‘in verbinding staan’ en verbondenheid, als onmisbare voorwaarden om het bestaan en de ontwikkeling van de mens te begrijpen, en de subjectiviteit, complexiteit en morele overwegingen die voortkomen uit deze opvatting.

Tegelijkertijd kunnen we nu zien wat de essentie is van de huidige problematische situatie in het onderwijs. ‘Goed onderwijs’ is synoniem geworden aan resultaten behalen op cognitief gebied, zoals eerder besproken in dit document. Dit heeft geleid tot systemen die erop gericht zijn studenten te motiveren zich aan te passen aan programma’s en bijhorende regels, in plaats van zich te richten op het bouwen van relaties en geschikte, prikkelende leeromgevingen die de ontwikkeling van leerlingen op alle vlakken voeden<sup>60</sup>. Deze druk op leerlingen staat in schril contrast met wat Ryan en Deci (2000) hebben omschreven als de psychologische basisbehoefte aan autonomie, en lijkt ook het belang

dat Biesta hecht aan het domein/de functie van subjectificatie tegen te spreken. Bredere blikvelden op goed onderwijs, met een curriculum dat leerlingen vanuit al die dimensies aanspreekt, zijn genegeerd in het reguliere onderwijsbeleid en -onderzoek, net als het belang van relaties en verbondenheid in het onderwijs. Een technisch-instrumentele blik die geen recht doet aan de complexiteit van onderwijs lijkt hardnekkig dominant. Dit heeft de positie en status van het leraarschap negatief beïnvloed. Als we verzuimen relaties centraal te stellen, lopen we het risico het essentiële morele en ethische hart van het leraarschap te verliezen<sup>61</sup>. Dit zal op zijn beurt ernstige gevolgen hebben voor de focus van lerarenopleidingen en uiteindelijk de kwaliteit van het onderwijs. In de volgende paragraaf gaan we verder in op de rol van de leerkracht in *whole child education*.

## 2.2 Waarom is de leerkracht het belangrijkste uitgangspunt voor een systemische verandering?

We hebben getracht aan te tonen hoe te simpel denken over onderwijs vaak niet alleen voorbijgaat aan de inherente complexiteit ervan, maar ook leidt tot ontkenning of het uit de weg gaan van de noodzaak te acteren in en op het onderwijs. Door de bank genomen zijn leerkrachten de meest cruciale (f)actor in het onderwijs en het veranderen ervan. Zij zijn het die het systeem vertegenwoordigen, het curriculum en het antwoord op de vraag ‘onderwijs waartoe?’. Zij zijn het die moeten zien om te gaan met de dagelijkse spanning tussen maatschappelijke eisen en verwachting vanbuiten het klaslokaal enerzijds, en met de betekenis die hun werk heeft voor hen en voor hun leerlingen anderzijds (Kunneman, 2005). Zij zijn degenen die een curriculum tot leven brengen en een beslissende invloed hebben op de prestaties van hun leerlingen (Hattie, 2012). Hun beroepsmatige zelfinzicht en taakopvatting bepaalt hoe hun leerlingen en zichzelf ‘school’ daadwerkelijk ervaren<sup>62</sup>.

In de vorige paragraaf hebben we de idee aangestipt dat ‘leerkracht zijn’ vooral een relationeel beroep is<sup>63</sup>. Leerkrachten dragen de verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van relaties binnen de school. Op wederzijds vertrouwen gebaseerde relaties zijn een voorwaarde om als leerkracht te kunnen ‘weten’ en zien wat de leerlingen nodig hebben bij hun ontwikkeling, in het licht van de onderwijsdoelen die zij nastreven. Veilige relaties zijn zelfs een randvoorwaarde om leerlingen hun volle potentieel te laten aanspreken (Stevens et al., 2004). In deze deelparagraaf gaan we dieper in op de vraag wat deze verantwoordelijkheid, vooral de relationele, inhoudt.



### *De pedagogische opdracht en de leerkracht als rolmodel*

Om Biesta's drie functies van onderwijs (2017) nog maar eens aan te halen – d.w.z. kwalificatie, socialisatie en subjectificatie – hebben veel scholen hun werk verwoord op het gebied van kwalificatie en socialisatie, waarbij ze de functie van subjectificatie aan de ouders overlaten. Het is echter een verkeerde voorstelling van opvoeden én van het leraarschap om aan te nemen dat het proces van subjectificatie ('een persoon worden') stopt bij de voordeur van de school: zodra een leerkracht een klaslokaal binnengaat, beïnvloedt zijn/haar aanwezigheid het gevoel van eigenwaarde en welzijn van de kinderen (Rogers & Raider Roth, 2006, Ryan & Deci, 2010). Hoe moeten we de pedagogische opdracht van de leerkracht opvatten? Biesta blijkt een van de weinige auteurs in de Angelsaksische context te zijn die hieraan goed onderbouwd richting geeft:

“Het antwoord dat ik ... op deze vraag presenteer, is dat de pedagogische opdracht te maken heeft met het mogelijk maken van het volwassen bestaan van een andere mens, in de wereld en met de wereld. Of, nog preciezer geformuleerd: dat de pedagogische opdracht bestaat uit het wekken van het verlangen in een andere mens om op een volwassen manier in de wereld te willen zijn, dat wil zeggen als *subject* (2017, 7).”

Biesta's propositie is dat het minder belangrijk is om te weten *wie* iemand is, dan *hoe* die persoon is: “... de vraag naar het subject-zijn of het bestaan-als-subject” (*ib.*, 8). Zo beschouwd spelen leerkrachten een uitgesproken sleutelrol als rolmodellen, en zouden zij de daaraan inherente verantwoordelijkheden moeten omarmen. Anders gezegd onderwijzen leerkrachten niet alleen hun lesstof – of dat nu wiskunde, scheikunde of Engels is, maar zijn zij zelf ook ‘onderwijs-stof’, d.w.z. zijn zij levende rolmodellen voor hun studenten/leerlingen<sup>64,65</sup>.

Met hun hele gedrag, van het kleinste gebaar tot hun sociale houding, geven leerkrachten voorbeelden aan hun leerlingen hoe ze zich moeten gedragen, hoe ze conflicten kunnen oplossen, hoe ze met emoties kunnen omgaan; wat wel en niet mag, etc. Daarbij komt nog de manier waarop leerkrachten samenwerken en met elkaar communiceren, wat mede de morele cultuur bepaalt binnen de school, die op haar beurt een merkbaar edoch indirect effect heeft op het sociale en morele gedrag van de leerlingen<sup>66</sup>. Dit betekent, dat een *whole child education*-perspectief ook ruimte moet bieden aan een *whole teacher*-perspectief.

### *Whole teacher-perspectief: toerekenbaarheid en verantwoordelijkheid*

In de gegeven context moeten leerkrachten zich bij hun professionele ontwikkeling<sup>67</sup> bewust zijn van hun persoonlijke opvattingen, waarden en overwegingen. Aangezien het realiseren van *whole child education* om een bepaalde perspectiefwijziging vraagt, raakt dit ook de persoonlijke referentiekaders van leerkrachten, wat een emotionele ervaring voor hen kan zijn<sup>68</sup>. ‘Weerstand’ tegen verandering is geworteld in diepe overtuigingen<sup>69</sup>. De kritiek van leerkrachten op onderwijshervormingen wekt misschien de suggestie dat ze niet toerekenbaar willen worden gehouden, maar het ligt gecompliceerder. Zoals Hargreaves en Shirley het formuleren: “Toerekenbaarheid is wat overblijft als

verantwoordelijkheid ervan afgetrokken is.<sup>70</sup> Om exact die reden kwamen Nederlandse leerkrachten recent in opstand tegen het ‘lerarenregister’ in Nederland.

Leerkrachten staan argwanend tegenover vormen van toerekenbaarheid die hen weinig keuzevrijheid geven om te bepalen waarvoor ze verantwoordelijk willen zijn. Het maakt dat ze zich terugtrekken, weg van hun professionele ontwikkeling<sup>71,72</sup>. Tegelijkertijd laten leerkrachten door hun betrokkenheid zien dat ze zich zeer verantwoordelijk voelen voor de kwaliteit van hun werk<sup>73</sup>. Het punt is dat kwaliteit samenhangt met een bredere opvatting van goed onderwijs, en, zoals Kelchtermans voorstelt, geen gemakkelijk gespreksonderwerp is. In een discours dat wordt gedomineerd door een reductionistische, technisch-instrumentele kijk op onderwijs, worden dergelijke moeilijke gesprekken gewoonlijk uit de weg gegaan of zelfs als ‘onwetenschappelijk’ beschouwd. Maar Hargreaves en Shirley beargumenteren dat verandering in het onderwijs alleen kan slagen als het is geworteld in een gemeenschappelijk, moreel doel<sup>74</sup>. In een schoolcontext zou dit morele doel vooral naar voren moeten komen uit een dialoog tussen de meest betrokken en geëngageerde partijen: schoolleider, leerkrachten, ouders en leerlingen.

#### *De kwetsbaarheid van het beroep*

Natuurlijk heeft een leerkracht een aantal vaardigheden, competenties en professionele kennis waarmee hij of zij kan onderwijzen. Toch vereist onderwijzen als activiteit veel meer dan alleen *het beschikken over* vaardigheden en kennis, het vraagt een persoon een leerkracht *te zijn* – met hart, hoofd, lichaam, gevoel voor humor, de flexibiliteit om te improviseren, pedagogische tact, karakter. Je geeft jezelf bloot als leerkracht. We kunnen dus stellen, dat ‘een leerkracht zijn/haar eigen instrument is’. Leerkracht zijn is ten diepste een persoonlijk beroep, waarbij emotionele en cognitieve dimensies van iemands professionele identiteit voortdurend worden uitgedaagd<sup>75</sup>. Aangezien leerkrachten zich in situaties begeven, waarin hun steeds wordt gevraagd beslissingen te nemen waarvan de uitkomst niet vaststaat, is het leraarschap van nature een kwetsbaar beroep<sup>76</sup>.

Tot op zekere hoogte kunnen leerkrachten vertrouwen op hun ‘instrumentele’ kennis van wat werkt in het klaslokaal. Er blijven echter altijd vragen waarop instrumentele kennis geen antwoord biedt. Deze complexiteit is niet iets wat moet of kan worden opgelost<sup>77</sup>.

Deze complexiteit te erkennen en omhelzen is een centraal aspect van het ambacht ‘leerkracht zijn’<sup>78</sup>.

In onderzoeken en beleidsstukken is het niet gebruikelijk om over het leraarschap te praten als een kwetsbaar beroep. De nadruk ligt gewoonlijk op het minimaliseren van onzekerheid. Hiervoor zijn gestandaardiseerde onderwijsprocedures ontwikkeld, die worden gewogen op hun ‘effectiviteit’ en die het ‘succes’ van leerlingen maximaliseren. Deze benadering vormt een bedreiging voor het hart van het leraarschap, niet alleen omdat zij de autonomie van de leerkracht beperken, maar vooral omdat zij voorbijgaat aan het gegeven dat goed onderwijs juist draait om dat wat onzeker en onvoorspelbaar is<sup>79</sup>.

## 2.3 Wat moet een leerkracht beheersen, naast vakkennis, om *whole child education* te kunnen bieden?

In deze paragraaf onderzoeken we de aanname verder, dat *whole child education* afhankelijk is van *whole teacher development*, d.w.z. professionele ontwikkeling in de zin van een pedagoog te worden, het opgroeiproces van de leerlingen te begeleiden. Dit vraagt en vereist veel van leerkrachten, zeker als zij zich bewust en gewetensvol begeven op het onderwijsdomein van subjectificatie – met andere woorden: leerlingen helpen, leiden, ondersteunen bij het opgroeien tot een persoon in de wereld, de onzekerheden die daarbij horen erkennen en omarmen.

### *Pedagogische opdracht*

Alvorens de professionele randvoorwaarden te bespreken waaraan een school en een klaslokaal moeten voldoen, verdient de pedagogische opdracht van het leraarschap in de context van onze samenleving aandacht. Al tijdens hun lerarenopleiding moeten studenten zich bewust worden van hun professionele verantwoordelijkheid in dit opzicht. Kinderen leren onderscheiden wat ‘gewenst’ en ‘wenselijk’ is in een bepaalde context, het ‘subject-zijn’ en de integriteit van de ander te respecteren, een dialogisch gesprek te voeren, verantwoordelijkheid te dragen, samen te werken: alle waarden en competenties om een beschaafde samenleving in stand te houden. De school als gemeenschap lijkt een uitstekende context te bieden om de ander te ervaren als bron van steun en, wederkerig, om zelf een bron van steun voor de ander te zijn. Kort samengevat definieert Biesta (2017, p.7) dit als: “... dat de pedagogische opdracht bestaat uit het wekken van het verlangen in een ander mens om op een volwassen manier in de wereld te willen zijn, dat wil zeggen *als subject*.”

De eerste randvoorwaarden voor een goede verstandhouding met leerlingen in een pedagogische context is hen te accepteren zoals zij zijn, compassie met hen te hebben en de onderliggende betekenis van hun gedrag te begrijpen. Tegelijkertijd moet een leerkracht bij zijn of haar handelen zich altijd bewust zijn van de vraag “waartoe?” – zijn/haar morele of pedagogische oriëntatie. Een leerkracht die oog heeft voor zijn/haar leerlingen op een accepterende en begripvolle manier, en die weet wanneer en hoe pedagogisch adequaat te handelen, laat zijn/haar pedagogische tact en bedachtzaamheid zien.

### *Tact*

De innerlijke bedachtzaamheid die van leerkrachten wordt gevraagd en een actieve gerichtheid op de bedoeling van onderwijs zijn de twee kanten aan het concept ‘pedagogische tact’. De term ‘pedagogische tact’ werd voor het eerst gebruikt in de 19<sup>e</sup> eeuw door de Duitse pedagoog Herbart en is kritisch en opbouwend heroverwogen door de Nederlands-Canadese onderzoeker Max van Manen<sup>80</sup>. Van Manen beschrijft tact als volgt:

“Tact tonen betekent een situatie die om sensitiviteit vraagt *herkennen*, de betekenis ervan *begrijpen*, de *betekenis* van deze situatie *aanvoelen*, *weten hoe en wat te doen*, en iets daadwerkelijk goed *doen*.”<sup>81</sup>

In deze beschrijving komen de twee aspecten ‘houding’ en ‘praktijk’ duidelijk naar voren, evenals de gerichtheid op wat het juiste is om te doen. Dit maakt van het concept tact meer dan alleen een vaardigheid of competentie van leerkrachten. Het is een existentiële benadering die leerkrachten kunnen ontwikkelen in hun werk, een manier van zijn in hun werk die voortdurende reflectie impliceert. Een recent concept dat als gerelateerd aan tact gezien kan worden, is ‘aanwezigheid’<sup>82</sup>. Aanwezigheid kan worden omschreven als:

“Een staat van alert bewustzijn, ontvankelijkheid en verbondenheid met de mentale, emotionele en fysieke werking van zowel het individu als de groep in de context van hun leeromgeving en het vermogen om te reageren met een overwogen en compassievolle, beste volgende stap”<sup>83</sup>.

Om tact en een gevoel van aanwezigheid te kunnen laten zien moeten leerkrachten een openheid en bewustzijn ontwikkelen voor het hier en nu – een bewustzijn dat zij deel uitmaken van het leerproces en de ontwikkeling van hun leerlingen (verbondenheid), zelfkennis (inclusief de eigen ethische waarden), en de moed en competentie om processen of gedragingen van de leerlingen te onderbreken. Met andere woorden: om het hele kind te kunnen onderwijzen, moeten leerkrachten zichzelf als compleet persoon ontwikkelen.

### *Karaktervorming*

Als een poging wordt gedaan om een definitie te geven van een goede leerkracht, wordt dat momenteel vaak in termen van karaktervorming gedaan<sup>84</sup>. In deze context hebben we het over de morele persoonlijkheid of het karakter van de leerkracht als bepalende factor voor de leerkracht als rolmodel. In de Angelsaksische neo-Aristotelische traditie van *character education*<sup>85</sup> wordt karakter beschouwd als een aan elkaar verbonden set van deugden, waarbij een deugd moet worden verstaan als een in je persoonlijkheid ingebedde houding, zoals eerlijkheid, geduld, vriendelijkheid en moed. Om bij te kunnen dragen aan de brede ontwikkeling van een kind, zou *modelling* meer moeten inhouden dan instrumentele *conditionering*, die simpelweg gevolgd zal worden door *imitatie*. Een leerkracht moet *onderwijzen*, d.w.z. met kinderen bespreken waarom hij/zij zich op een bepaalde manier gedraagt en de motieven achter hun gedrag bespreken. Zo kunnen kinderen onderscheid maken tussen ‘worden zoals de leerkracht’ en ‘worden zoals wat de leerkracht als voorbeeld laat zien’, zodat ze hun eigen pad kunnen kiezen. Dit heet ‘*emulatie*’.

Vanuit een karaktervormende benadering kan de leerkracht naast een rolmodel te zijn ook kunst en de Socratische dialoog inzetten om *whole child education* te bevorderen. Vooral de Socratische dialoog kan bijdragen aan de ontwikkeling van praktische wijsheid. Dit helpt de leerkracht ontdekken wat specifieke deugden betekenen in concrete, alledaagse

omstandigheden.

Het belang van ‘leerkrachten met karakter’ wordt onderkend in de *Beroepsstandaard voor Lerarenopleiders*, waarin deugden als betrouwbaarheid, praktische wijsheid en verantwoordelijkheid worden beschreven<sup>86</sup>.

#### *Levenshouding van leerkrachten*

Zoals eerder besproken, gaat *whole child education* om het vinden van de juiste balans tussen de domeinen van socialisatie, kwalificatie en subjectificatie. Op de vraag hoe die balans gevonden kan worden is echter geen eenduidig antwoord te geven. Subjectificatie vraagt van leerkrachten dat zij zich bewust zijn van hun aanwezigheid in het klaslokaal, in hun interactie met studenten of leerlingen. Met dat bewustzijn kunnen leerkrachten op zoek gaan naar kansen om het leerproces van de leerlingen te onderbreken op een dusdanige manier, dat de leerling wordt uitgedaagd of uitgenodigd om te reflecteren op zijn/haar situatie<sup>87</sup>. De centrale vraag van waaruit de leerkracht deze onderbreking aangaat, houdt het midden tussen wat wenselijk is voor de leerling en wat wenselijk is voor het algemeen belang<sup>88</sup>. Het staat echter niet vast dat deze onderbreking ‘het juiste effect’ heeft. Bovendien is niet zeker dat de onderbreking door de leerling als zodanig wordt herkend, noch dat deze überhaupt effect heeft.

Om het ‘repertoire’ van leerkrachten te ontwikkelen, waarmee zij weten hoe en wanneer onderbrekingen nodig of nuttig zijn en daarbij adequaat, moreel richting kunnen geven terwijl zij onderbreken, moeten leerkrachten zich bewust zijn van hun eigen levenshouding, en hoe deze hun werk beïnvloedt<sup>89</sup>.

#### *Conclusies*

Om ‘het hele kind’ te kunnen onderwijzen, hebben leerkrachten meer nodig dan alleen vaardigheden, kennis of een boek of methode. Het draait ook om het ontwikkelen van tact, aanwezigheid en karakter, wat continue reflectie vereist op de praktijk van leerkrachten in relatie tot hun persoonlijke opvattingen en achtergrond. Het leraarschap is een zeer persoonlijk beroep, waarvoor niet alleen voortdurende professionele maar ook persoonlijke ontwikkeling nodig is<sup>90</sup>. Wat nodig is voor het opleiden en ontwikkelen van leerkrachten, bespreken we in de volgende paragraaf.

## 2.4 Wat zijn de implicaties voor het opleiden en ontwikkelen van leerkrachten?

#### *Het primaat van de praktijk*

De eerdergenoemde verantwoordelijkheden van leerkrachten binnen de setting van *whole child education* vormen een goed uitgangspunt om de implicaties voor de lerarenopleidingen te beoordelen. Eerst willen we echter de aandacht vestigen op de vraag hoe de theorie zich verhoudt tot de praktijk – anders geformuleerd: welk type kennis, theoretische of praktische kennis, het primaat moet krijgen, als we ingaan op het

vraagstuk van de aard van lerarenopleidingen en -ontwikkeling in relatie tot *whole child education*.

Duidelijk is dat om *whole child development* wortel te laten schieten in het onderwijs, leerkrachten het verschil maken met hun vermogen en bereidheid om een pionierende, bemiddelende, leidende rol op zich te nemen. Puur academische kennis alleen gaat ons daarom niet verder helpen, er is ook phronesis of praktische wijsheid nodig (Korthagen, 2001; Schwartz & Sharpe, 2010), de kennis van het handelen, de kennis van de handen<sup>91</sup>. Als we leerkrachten vragen te reflecteren op hun praktijk, komt juist deze (stille) kennis naar voren. Dit praktische 'weten' kan worden ondersteund door conceptuele kennis, maar die laatste kan praktische kennis nooit vervangen. In deze korte uitleg gaan theorie en praktijk hand in hand. Eén ding is echter duidelijk: leren goed op te schieten met kinderen, hen te begrijpen en hen te leiden naar de volgende stap in hun ontwikkeling betekent zelf oefenen met precies die activiteiten. Daarom geven wij het primaat aan het handelen, en blijven wij erbij dat de handelingspraktijk uit het echte leven het uitgangspunt moet zijn voor elke lerarenopleiding of -ontwikkeltraject.

#### *Het persoonlijke en het professionele in lerarenopleidingen en -ontwikkeling*

In de paragrafen hiervoor hebben we de belangrijke persoonlijke dimensie van het leraarschap besproken. Het onderkennen van deze persoonlijke dimensie heeft implicaties voor de opleiding en professionele ontwikkeling van leerkrachten, in die zin dat persoonlijke ontwikkeling daar dus ook deel van moet uitmaken. Helaas is het niet makkelijk om onderscheid te maken tussen de persoonlijke en de professionele dimensie in lerarenopleidingen en -ontwikkeltrajecten.

Kelchtermans (2009), bekend van zijn onderzoek naar het biografische perspectief van leerkrachten, introduceert het concept van 'het persoonlijk interpretatiekader', dat bestaat uit twee dimensies: zelfverstaan en subjectieve onderwijstheorie. Verwant aan dit onderscheid ziet hij *expertise* en *engagement* als twee pijlers onder de professionaliteit van leerkrachten.

*Engagement* is iets wat moet worden ontwikkeld door (zelf)reflectieprocessen. Op deze manier ontwikkelen leerkrachten hun identiteit<sup>92</sup>, die wordt gezien als een veelzijdig, dynamisch fenomeen, die vorm krijgt in dialoog met hun context<sup>93</sup>. Verhalen zijn een belangrijk vertrekpunt voor de dialoog en Kelchtermans benadrukt daarom het belang van verhalen bij de reflecties van leerkrachten. Deze verhalen hebben vaak te maken met belangrijke gebeurtenissen in het persoonlijke of professionele leven van leerkrachten. De tendens is om zulke belangrijke levensgebeurtenissen als uitzonderingen te beschouwen. Het is echter heel vruchtbaar om ze te zien als voorbeelden van 'onderbreking' (volgens Meirieu), net zoals leerkrachten de ontwikkeling van hun leerlingen 'onderbreken'. Om leerlingen te helpen omgaan met de onzekerheid die gepaard gaat met deze onderbrekingen, moeten leerkrachten zich bewust worden van hoe zij zelf omgaan met de onzekerheden die zij zelf hebben ervaren, en hoe die ervaringen hun persoonlijke en professionele overtuigingen over wat goed onderwijs inhoudt hebben beïnvloed<sup>94</sup>.

### *Teams en professionele leergroepen*

Een tweede belangrijk aspect aan lerarenopleidingen ten behoeve van *whole child education* is samenwerking tussen leerkrachten en samenwerkend leren door leerkrachten. Dit is belangrijk om twee redenen. Ten eerste is *whole child education*, zoals eerder uitgelegd, een bijzonder complex streven. Scholen en leerkrachten die ernaar streven om een dynamische balans te vinden tussen de diverse functies van onderwijs, en die proberen verscheidene leerwegen aan hun leerlingen aan te bieden waarlangs zij zich kunnen ontwikkelen, ontdekken al snel dat dit vrijwel onmogelijk is in een reguliere ‘een leerkracht - een klas’-omgeving.

Ten tweede: aangezien reflecteren nodig is voor de ontwikkeling van persoonlijke en professionele dimensies van het leraarschap, vergroot de samenwerking als co-creërende collega’s de mogelijkheden om zich bezig te houden met deze reflecties - niet alleen op een veilige manier, maar ook nauw verbonden met de eigen dagelijkse praktijkervaringen<sup>95</sup>.

Hier moet nog worden benadrukt, dat *whole child education* vraagt om een sterke cohesie binnen een leerkrachtenteam wat betreft hun pedagogische definities en aannames, kortom: het pedagogische ethos. Dit geeft niet alleen inhoud aan de kwestie ‘waartoe onderwijzen wij onze kinderen en jongeren’, maar deze ethos beïnvloedt ook het schoolcurriculum, de ‘wat’ en ‘hoe’-vragen, oftewel de inhoud van het onderwijs en didactische benaderingen.

Diverse beleidsstukken en onderzoeksrapporten onderstrepen het belang van team-georiënteerde professionele ontwikkeling<sup>96</sup>. Het Nederlandse initiatief ‘Stichting Leerkracht’ is de uitdaging aangegaan om leerkrachten te helpen samenwerken en deelnemen aan ‘scrum’-achtige verbeteringen van hun werk, volgens de organisatie met steeds meer succes<sup>97</sup>. De eerste onderzoeksrapporten en anekdotisch bewijs suggereren dat deze manier van werken een positief effect heeft op de vaardigheden en kennis van leerkrachten en de samenwerking tussen leerkrachten bevordert. Belangrijker nog is dat leerlingen baat lijken te hebben bij de aanpak en meer toewijding en motivatie laten zien<sup>98</sup>. Een belangrijke voorwaarde voor een succesvolle samenwerking tussen leerkrachten, moet worden opgemerkt, ligt besloten in de kwaliteit van de schoolleiding. Schoolleiders zijn cruciaal als rolmodel en facilitator van een leercultuur, die samenwerken en feedback bevordert<sup>99</sup>.

### *Gedeeld leiderschap*

Om leerkrachten hun rol te laten vervullen in *whole child education* en daarbij steeds hun mogelijkheden in brede zin te laten ontwikkelen, moeten we onze perspectieven op schoolleiderschap ook herzien. In deze paragraaf beargumenteren we, dat *whole child education* vraagt om gedeeld leiderschap op scholen, aangezien dit begrip de relatie tussen leerkrachten en hun schoolleiders voedt, en leerkrachten helpt om zich professioneel te ontwikkelen op gebieden die hen persoonlijk en professioneel aanspreken en voldoening geven. Daardoor nemen de kansen toe op het succesvol

aangaan van de uitdagingen, die een transitie naar *whole child education* met zich meebrengt.

Wanneer we leiderschap definiëren als een proces van anderen beïnvloeden om doelen te realiseren voor een school of organisatie<sup>100</sup>, dan dient de vraag zich aan: waarop zou die invloed moeten zijn gebaseerd? Op de meeste scholen wordt leiderschap toegekend aan de individuele schoolleider. Jim Spillane verwijst naar deze individuele en positionele benadering van schoolleiderschap als een ‘heroïsch leiderschapsgenre’<sup>101</sup>. Het is gebaseerd op de vooronderstelling, dat de kwaliteit van schoolleiderschap terug te vinden is in de persoonlijkheid en acties van de leidinggevende. Met andere woorden, die positie bekleden is de voornaamste basis voor het beïnvloeden van anderen.

In de huidige dagelijkse praktijk worden de meeste Nederlandse basisscholen inderdaad geleid door één schooldirecteur, ondersteund door leerkrachten met de speciale functie van ‘intern begeleider’. Middelbare scholen hebben vaak een complexere organisatiestructuur, met een rector, conrector, teamleiders of afdelingsleiders, en coördinatoren. De ‘gemiddelde’ leerkracht zonder formeel leidinggevende positie komt onderaan de ladder te staan van deze hiërarchie. En hoewel gelijkheid in de Nederlandse cultuur hoog in het vaandel staat – en schoolleiders hun leiderschap hieraan proberen aan te passen – is er een vrij groot verschil tussen degenen met een leidinggevende positie en degenen die (alleen) voor de klas staan. Leerkrachten hebben enige invloed binnen het lokaal, hoewel klaslokaal-gebaseerd leiderschap steeds meer wordt aangetast door voorgeschreven lesmethoden. Buiten het klaslokaal liggen de meeste leidinggevende taken bij formele leidinggevendenden.

In zijn boek *The Power Paradox*<sup>102</sup>, deelt psycholoog Dacher Keltner zijn inzichten op basis van zijn twintigjarig onderzoek naar het fenomeen (leiderschap) invloed. Een van zijn vele interessante lessen is dat de mogelijkheid en de kans om invloed uit te oefenen op anderen, bijdraagt aan het welzijn van mensen. Het wordt geassocieerd met zelfvertrouwen, leren, en zelfs met een goede gezondheid. Als mensen zich structureel machteloos voelen, waarschuwt Keltner, kan dit leiden tot sociale conflicten. Precies hetzelfde is beschreven door Ryan & Deci (2010)<sup>103</sup> vanuit een *motivational science*-perspectief.

Een te sterke nadruk op positioneel leiderschap vormt dus een gevaar voor de autonomie en motivatie van leerkrachten<sup>104</sup>. Invloedrijke Nederlandse publicaties zoals *Het Alternatief* en *Het Alternatief II*<sup>105</sup> geven een stem aan de frustratie van een aanzienlijk aantal leerkrachten over een gebrek aan autonomie en leiderschap. In de afgelopen jaren hebben deze zorgen de belangstelling aangewakkerd van Nederlandse schoolleiders, leerkrachten, beleidsmakers en onderzoekers voor het perspectief van gedeeld leiderschap.

Gedeeld leiderschap stelt dat leden van een schoolgemeenschap invloed kunnen claimen (en toekennen) op basis van hun interesse in een bepaald onderwerp, en de expertise, kwaliteiten en talenten die zij hebben om kwesties rond dat onderwerp op te lossen. Niet iemands hiërarchische positie maar een uitnodiging of toekenning van collega’s vormt de



basis voor het uitoefenen van invloed op anderen en het oppakken van een leidinggevende rol. Dit vereist ten eerste een sterk gevoel van verbondenheid onder leerkrachten en schoolleiders; ze moeten elkaars ambities, drijfveren, persoonlijkheden, kwaliteiten en expertise goed kennen om gedeeld leiderschap in de praktijk te brengen. Daarnaast vereist het van leerkrachten de zelfredzaamheid om de leiding te kunnen nemen<sup>106</sup>, wat best lastig kan zijn voor veel leerkrachten, aangezien vooral van hen verwacht werd om te volgen<sup>107</sup>.

Als we deze hindernissen kunnen nemen en gunstige omstandigheden kunnen scheppen om gedeeld leiderschap te laten bloeien, zal dit bijdragen aan de autonomie, verbondenheid en motivatie van leerkrachten, zodat ze de best mogelijke rolmodellen kunnen zijn voor hun leerlingen.

### *Pedagogisch Leiderschap*

Wij beschouwen pedagogisch leiderschap als het belangrijkste facet van leiderschap op scholen, waarop het zich onderscheidt van leiderschap binnen andere organisaties vanwege zijn specifieke, d.w.z. pedagogische, taak. Pedagogisch leiderschap is te herkennen aan drie elementen: ten eerste een helder beeld van het gewenste schoolethos, ten tweede een uitdagend klimaat voor de betrokken leerkrachten om zich professioneel te ontwikkelen en een leergemeenschap te bouwen met hun collega's, en ten derde het volle bewustzijn van de verantwoordelijkheid voor het welzijn van kinderen en leerkrachten en de resultaten van hun inspanningen. Een dergelijke verantwoordelijkheid wordt gewoonlijk geassocieerd met het hoofdonderwijzerschap. De aanwezigheid van een hoofdonderwijzer(es) vertegenwoordigt het gevoel en de betekenis van 'aan het werk zijn in de school', 'horen bij een schoolgemeenschap'. Er lijkt een sterke behoefte te bestaan aan een dergelijke vorm van leiderschap te midden van vele andere soorten, zoals onderscheiden in de literatuur en door trainingen.

### *Effectieve lerarenopleidingen en professionele ontwikkeling*

Het belang van samenwerking tussen leerkrachten zoals eerder besproken onderschrijft recente inzichten in effectieve professionele ontwikkeling van leerkrachten<sup>108</sup>. De brede consensus is, dat een effectieve lerarenopleiding een positief effect heeft op de kwaliteit van onderwijs, als het langdurig, in samenwerking, onderwerpspecifiek, praktijkgericht, onderbouwd door onderzoek of externe experts is, en als leerkrachten betrokken zijn bij planning en uitvoering van het ontwikkeltraject. Voor de Nederlandse situatie is een evaluatiestudie door Van Veen en collega's die tot dezelfde conclusies kwam, van grote invloed geweest<sup>109</sup>.

Recent onderzoek brengt de in werking zijnde mechanismen die deze consensus onderbouwen terug tot twee onderliggende mechanismen. Het eerste is om oog te hebben voor de kracht van herhaling als je het gedrag van mensen wilt veranderen, vooral waar het ervaren leerkrachten betreft met diep ingesleten gewoontes. Het tweede is om onderscheid te maken tussen de behoeften van nieuwkomers en ervaren leerkrachten in een ontwikkeltraject. Nieuwkomers zijn snel overdonderd door complexe, nieuwe taken

en hebben stap voor stap zorgvuldige ondersteuning nodig. Experts interpreteren patronen in situaties en kunnen complexe processen vanuit hun geheugen toepassen. Zij kunnen juist in de war raken van overgedetailleerde instructies.

Coaching lijkt een passende benadering om beide mechanismen te combineren. Meestal vindt coaching plaats over een langere periode, wat helpt bij het bewerkstelligen van de gedragsveranderingen die nodig zijn, maar die ook erg lastig te realiseren zijn. De coach kan zijn/haar coaching aanpassen aan het expertiseniveau van de leerkracht en zo een uitdaging op maat bieden.

### *De connectie tussen lerarenopleidingen en onderzoek*

In de arena die wij in dit document hebben geschetst mag de rol van onderzoek niet over het hoofd worden gezien: waarom is de relatie tussen de professionele ontwikkeling van leerkrachten en onderwijsonderzoek, dat die ontwikkeling juist zou moeten ondersteunen, zo moeizaam<sup>110</sup>? We beginnen met een korte beschrijving van onderwijsonderzoek en de mogelijke bijdrage ervan aan *whole child education*. Daarna gaan we in op kwesties en problemen die samenhangen met onderwijsonderzoek, en tot slot gebruiken we deze kritische analyse als uitgangspunt voor onze verbetervoorstellen en mogelijke actiepunten.

### *Wat is het?*

Onderwijsonderzoek verwijst naar de systematische verzameling en analyse van data uit het onderwijsveld. Voor onderzoek kunnen verschillende methodes worden gebruikt, en zoals bijvoorbeeld op Wikipedia<sup>111</sup> is te lezen, is het gebruikelijk om bij onderwijsonderzoek onderscheid te maken tussen praktijkgericht onderzoek en fundamenteel onderzoek. Ze worden ook wel toegepast onderzoek ‘tegenover’ wetenschappelijk onderzoek genoemd. Het woord ‘tegenover’ staat niet zonder reden tussen aanhalingstekens, want steeds meer onderzoekers vinden het niet kloppen om dit onderscheid te maken en willen dat het verdwijnt. Ook op Wikipedia valt te lezen: ‘Er bestaat een nieuw gedachtegoed dat deze afgeleiden van de wetenschappelijke methoden veel te reductionistisch zijn. Aangezien onderwijsonderzoek ook andere vakgebieden omvat zoals psychologie, sociologie, antropologie, wetenschap en filosofie en het verwijst naar werk in de meest uiteenlopende contexten, is het voorstel om te spreken van “diverse onderzoeksmethoden en theoretische constructies”. Dit zou kunnen inhouden dat kwalitatieve en kwantitatieve methoden worden gecombineerd met een gebruikelijk methodologie uit de hiervoor genoemde vakgebieden. In sociaal onderzoek is dit bekend als triangulatie.’

Dit mag academische haarkloverij lijken, maar helaas is de relatie tussen *whole child education* en onderwijsonderzoek juist problematisch door de hierboven genoemde kloof tussen onderzoek en praktijk. Deze moeizame relatie met onderzoek komt op verschillende manieren tot uiting of is veelzijdig: leerkrachten hebben de neiging om inzichten uit onderwijsonderzoek niet te gebruiken, en resultaten uit onderwijsonderzoek zijn te vaak onbruikbaar, niet relevant of ze kloppen zelfs niet. Als deze problematische

relatie tussen onderwijsonderzoek en *whole child education* is opgehelderd, worden mogelijke oplossingen wellicht zichtbaar.

#### *Leerkrachten gebruiken resultaten uit onderwijsonderzoek niet*

Het is een wereldwijd probleem dat leerkrachten zich weinig aantrekken van de resultaten uit onderwijsonderzoek, of in ieder geval niet weten hoe ze deze kunnen toepassen in hun persoonlijke context (Reeves, 2010). In deze paragraaf kijken we niet specifiek naar de rol van de leerkracht, maar meer algemeen naar eigenschappen van onderwijsonderzoek die hierin een rol spelen. Helaas is ook in Nederland dit probleem nog prominent aanwezig<sup>112</sup>. De Stuurgroep Praktijkgericht Onderwijsonderzoek van NRO en het Nationaal Regieorgaan Praktijkgericht Onderzoek SIA trok onlangs de conclusie: ‘De kloof tussen onderzoek en praktijk bestaat nog steeds.’ (2018, p. 8). Zodoende is de connectie tussen lerarenopleidingen en onderzoek te zwak.

#### *Resultaten uit onderwijsonderzoek zijn onbruikbaar*

Redenen die genoemd worden door leerkrachten voor het niet gebruiken van onderwijsonderzoek is dat het ontoegankelijk, onleesbaar of niet relevant is. De eerste twee categorieën zouden relatief gemakkelijk op te lossen zijn, en het is moeilijk voor te stellen dat dit ‘overdrachts-probleem’ van onderzoek naar praktijk wereldwijd zo hardnekkig is. Wij geloven daarom dat het probleem dieper zit. In bijvoorbeeld Martens (2010; 2018) wordt besproken dat onderzoeksresultaten niet relevant zijn, omdat de onderzoeksvragen hun oorsprong niet in de praktijk hadden. Bovendien beschouwen leerkrachten onderzoeksresultaten als irrelevant omdat ze afkomstig zijn van opzichzelfstaande experimenten, die heel vaak zijn gericht op kortetermijnresultaten. Zorgelijk is dat leerkrachten de resultaten van onderwijswetenschap soms niet vertrouwen. Dit bespreken we verder in de volgende paragraaf.

#### *Resultaten kloppen niet*

Wanneer onderzoekers te veel nadruk leggen op gecontroleerde experimenten die de impact meten van kleinschalige interventies, dan wordt de complexiteit van de realiteit binnen het klaslokaal niet alleen onderschat, maar in feite uit het zicht gehaald (Biesta, 2018). Dit leidt tot een reductionistische, instrumentele manier van denken over onderwijs, waarbij leerlingen objecten zijn die ‘efficiënt’ door hun schoolvak, -curriculum en -carrière moeten bewegen<sup>113</sup>. Het ‘hele kind’ tezamen met het langetermijneffect van het onderwijs worden gemakkelijk vergeten. Als onderzoekers deze complexiteit ontkennen of er zelfs intolerant tegenover staan, omdat dit onzekerheid met zich meebrengt (‘dat is geen echte wetenschap’ of ‘niet-academisch’), leidt dat tot onsamenhangende, niet-passende informatie vanuit een schijnzekerheid die ons geen relevante inzichten brengt. Kuhl (2001) omschrijft dit als ‘*Inseln der Gewissheit*’ (Eilanden van Zekerheid). De problemen met deze Inseln der Gewissheit gaan verder dan alleen het produceren van onbruikbare kennis. Die kennis klopt in veel gevallen zelfs niet, zoals we wel kunnen opmaken uit de zogenoemde ‘reproduceerbaarheids crisis’ – een term uit de eerste jaren na 2010. Dit probleem kreeg niet alleen de onderwijswetenschap in zijn greep,

maar ook de sociale wetenschappen in het algemeen. De cijfers achter dit probleem zijn verontrustend: tot wel 40 procent van de resultaten die in sociaalwetenschappelijke tijdschriften zijn gepubliceerd, zijn niet reproduceerbaar.

### *Conservatisme*

Als onderzoek beperkt blijft tot slechts een klein deel van een complexe onderwijsrealiteit, dan is de kans groot dat dit een academische cultuur van conservatisme versterkt: onderwijsvernieuwing moet vaak ‘evidence-based’ zijn, wat op het eerste gezicht een redelijke en gerechtvaardigde eis lijkt. Toch is dit een probleem, aangezien de belangrijkste eigenschappen van ons huidige onderwijssysteem zijn ontstaan in een tijd waarin onderwijsonderzoek nog helemaal niet bestond (bijv. de standaardisatie van het systeem, inclusief de jaarklassen of de verdeling van het curriculum in vakken, ondersteund door toetsen en beoordelingen). Degenen die bijvoorbeeld het soort instructie binnen een bestaand systeem checken, komen wellicht tot de conclusie dat directe instructie het beste werkt: ‘Ik vertel jou precies wat je moet doen en ik meet dat met een toets.’ Kort, snel onderzoek met snel en gemakkelijk publiceerbare resultaten. In dergelijk onderzoek wordt de motivationele kant echter meestal buiten beschouwing gelaten. Op de korte termijn werkt directe instructie misschien goed, maar door breder en verder te kijken zie je, dat herhaaldelijk directe instructie geven de intrinsieke motivatie van leerlingen negatief beïnvloedt. Of dat personaliseren in het onderwijs beter werkt dan een ‘one-size-fits-all’-aanpak. Te geïsoleerd onderzoek leidt dus niet alleen tot ongeldige conclusies (het doet geen recht aan de realiteit op school), het kan ook worden beschouwd als een belemmering voor innovatie. Per slot van rekening sterkt het dit onderwijssysteem zelfs, doordat het uitgaat van de bestaande onderwijskaders (waaraan nooit de eis is gesteld, dat ze aantoonbaar effectief moesten zijn), die in hun geheel niet kritisch zijn bekeken omdat er geen wetenschappelijk onderzoek naar werd gedaan. En die conservatieve houding is een probleem wanneer bijvoorbeeld de ingrijpende veranderingen die ICT met zich meebrengt nou juist vragen om structureel andere onderwijsvormen, grensverleggende of radicaal innovatieve experimenten, die bijvoorbeeld meer aandacht schenken aan het personaliseren van onderwijs of aan motivatie-issues.

### *Samenvatting van de oorzaken, om tot oplossingen te komen*

Wanneer we *whole child education* als uitgangspunt nemen, dan zien we kortom dat onderwijsonderzoek niet altijd heeft bijgedragen aan een dieper inzicht in het onderwijs. Wat we nodig hebben, is een onderzoekscontext waarbinnen onderwijsonderzoekers niet direct onder druk staan om hun (positieve) resultaten te presenteren (Martens, 2010). Ze moeten als team te werk gaan, vanuit verscheidene perspectieven. Deze benadering wordt vaak vergeleken met de situatie in een academisch ziekenhuis, waar onderricht, onderzoek en het genezen van echte patiënten gecombineerd worden. Het onderwijsonderzoek dat wij voorstaan wordt dus gedreven door nieuwsgierigheid, doet recht aan de complexiteit van wat er in een school gebeurt, en is altijd gericht op het hele kind (leerprocessen, biologische processen, motivatie, antropologie en pedagogiek). Het

betekent ook, dat we onderzoeksmethoden moeten vinden die zich niet al te zeer beperken tot kwantitatieve kortetermijnresultaten. Denk daarbij aan complexiteitsonderzoek<sup>114</sup>, narratieven, naturalistisch onderzoek en fenomenologisch onderzoek<sup>115</sup>.

### *Conclusies*

Het opleiden en ontwikkelen van leerkrachten ten behoeve van *whole child education* zou gericht moeten zijn op het verbinden van de persoonlijke en professionele dimensies van hun werk. Wat we nodig hebben, is de ontwikkeling van een leerkrachtidentiteit die ook hun persoonlijke overtuigingen omvat. Hiervoor is een benadering nodig in het opleiden en trainen van leerkrachten, die zo nauw mogelijk is verbonden met de praktijk. Niet alleen om reflectie en feedback waardevoller te maken, maar ook omdat de complexiteit van onderwijs (de verschillende onderwijsdoelen, de steeds wisselende contexten waarin onderwijs wordt gegeven) alleen kan worden ervaren in de dagelijkse praktijk. Ten derde is het belangrijk om leerkrachten de instrumenten te geven om hun eigen onderwijspraktijk te verbeteren, in plaats van onderzoekers en beleidsmakers die hun vertellen welke verbeteringen ze moeten doorvoeren.

Leerkrachten moeten zelf de tijd, ruimte en de middelen krijgen om kennis over de processen in de klas te vergaren en om inhoud en materialen te ontwikkelen die passen bij hun situatie.

De omgang met de complexiteit van onderwijs en de morele en ethische kwesties die ermee samenhangen is een belangrijke rode draad, die door alle verschillende lerarenopleidingen kan worden verweven. De vraag is hoe deze gemeenschappelijke pedagogische kern meer centraal kan komen te staan<sup>116</sup>.

## 2.5 Hoe ondersteunt *whole child education* kinderen die opgroeien vanuit een achterstandspositie?

Nu zullen we ons richten op de vraag hoe *whole child education* kan bijdragen aan het verlichten van problemen met ongelijkheid binnen het onderwijs, en wat we kunnen doen om kinderen te helpen die opgroeien vanuit een achterstandspositie. Het is in het algemeen onze overtuiging, dat de *whole child education*-benadering zoals eerder besproken van grote waarde is voor het onderwijs aan kinderen in een achterstandspositie.

Als we samenvatten wat hier eerder is besproken, dan zien wij *whole child education* als:

- een manier om het hele kind te onderwijzen, d.w.z. in al zijn facetten;
- gericht op een voortdurend zoeken naar balans tussen kwalificatie, socialisatie en subjectificatie als functies van het onderwijs, of de pedagogische opdracht met een helder doel als ijkpunt voor deze balans;
- loslaten van het gestandaardiseerde systeem en het te openen voor de individualiteit van de leerling, het openstellen van het curriculum voor de wereld;

- loslaten van normatieve vergelijkingen tussen kinderen en hun schoolresultaten;
- onderwijzen met tact, aanwezigheid en karakter, in het besef van de context waarin het kind opgroeit en zijn behoeften uit;
- accepteren dat de perfecte oplossing niet bestaat, in erkenning van de complexiteit van onderwijs en zijn morele dimensies;
- werken en professioneel ontwikkelen in samenwerkingsverband, en als team de verantwoordelijkheid nemen voor de uitkomsten van onderwijs.

Hoe kan dit alles kinderen helpen die in sociaal en economisch ongunstige omstandigheden opgroeien? Als we ons juist op deze kinderen richten en de vraagstukken die zij oproepen bij de huidige gang van zaken in het onderwijs, wordt verrassend duidelijk hoe *whole child education* kan helpen de vinger op de zere plek te leggen in het huidige debat over de vraag wat goed onderwijs is. Het kan worden betoogd dat juist door de nadruk te leggen op cognitieve resultaten als indicator voor onderwijskwaliteit en -effectiviteit (meer dan op andere onderwijsresultaten), en door de focus op vroege selectie en leerlingvolgsystemen de ongelijkheid in het onderwijs eerder is toegenomen dan dat we er een oplossing voor hebben gevonden<sup>117</sup>.

De nadruk op cognitieve resultaten en het openbaar maken van schoolresultaten in de media hebben geleid tot een cultuur van competitie en selectie, die een negatief effect heeft op gelijkheid. Kinderen in minder bevoorrechte omstandigheden hebben minder financiële, culturele en sociale middelen om gelijk op te kunnen gaan met andere kinderen<sup>118</sup>. Op schoolniveau zijn scholen geneigd om niet te veel kinderen aan te nemen die wellicht extra ondersteuning nodig hebben, omdat dit de schoolresultaten negatief zou kunnen beïnvloeden. De landelijke publicatie van schoolresultaten heeft ertoe geleid, dat leerkrachten zich richten op kortetermijnresultaten ('toetsgericht onderwijs'), wat hun aandacht voor ontwikkeling op de lange termijn in de weg staat.

De problemen die we in dit rapport bespreken zijn geenszins uniek voor Nederland. Darling-Hammond, Cook-Harvey, Flook, Gardner & Melnick<sup>119</sup> wijzen op verontrustende problemen in de Verenigde Staten met strikt voorgeschreven meetmethoden in een leeromgeving die onder hoge druk staat, waar weinig plaats is voor pedagogiek en die risicoleerlingen van de regen in de drup helpt:

*“Veel scholen vinden het moeilijk om te kiezen voor deze whole child-benadering in een tijd waar dankzij de No Child Left Behind Act (NCLB) verantwoording moet worden afgelegd op basis van toetsresultaten, terwijl het onderwijsbeleid in de V.S. specifiek gericht is op het verbeteren van de toetsscores en daarbij vaak andere doelen worden uitgesloten, zoals gezondheid en welzijn van leerlingen; fysieke, sociale, emotionele en psychologische ontwikkeling; kritisch en creatief denkvermogen; en vaardigheden in communicatie en samenwerken. Onder dreiging van publiekelijk aan de schandpaal te worden genageld, ontslaggrondes, of het sluiten van scholen als de toetsscores niet ieder jaar omhooggaan, hebben veel scholen een aanpak van ‘drill and kill’, ‘beoordeel en bestraf’, ‘geen excuses’ op de agenda gezet, waardoor vele van de meest kwetsbare kinderen te maken hebben*

*gekregen met een strikt gedefinieerd, vaststaand curriculum en een vijandig leerklimaat gericht op het naleven van voorschriften, dat velen van hen de school heeft uitgejaagd.”*

Met andere woorden: het is belangrijker geworden om aan systeemeisen te voldoen en leerkrachten zijn steeds minder in staat om te focussen op de pedagogische relatie – beide tendensen zijn desastreus als je leerkrachten in staat wilt stellen om het hele kind in beeld te krijgen<sup>120</sup>.

Het goede nieuws: als het lukt om betere omstandigheden te scheppen in het onderwijs voor de kinderen die dat het hardste nodig hebben, dan profiteren alle kinderen hiervan. In de woorden van Andy Hargreaves: “Wat essentieel is voor sommigen, is goed voor iedereen.” We zullen hier eerst ongelijkheidskwesties in het Nederlandse onderwijs bespreken en vervolgens enkele voorbeelden geven van hoopgevende projecten, waar we in Nederland lering uit kunnen trekken.

### *Ongelijkheid in het Nederlandse onderwijs*

Hoewel Nederland in het basisonderwijs relatief weinig te maken heeft met ongelijkheid, verandert dit dramatisch zodra kinderen naar de middelbare school gaan<sup>121</sup>. Dit komt vooral door een landelijk geïnstitutionaliseerd mechanisme van vroege selectie op beroepsgerichte en academische leerwegen als kinderen twaalf jaar zijn<sup>122</sup>. Daar komt nog bij, dat ons huidige onderwijssysteem in essentie een competitief systeem is, verdeeld in jaarklassen. Door kinderen binnen een leeftijdsgroep voortdurend met elkaar te vergelijken ondervinden niet alleen de ‘jongere’ kinderen in een jaargroep de aantoonbaar negatieve gevolgen hiervan<sup>123</sup>, dit geldt ook zeker voor de kinderen die sowieso risico lopen door hun thuissituatie.

Als gevolg van deze selectie en competitie en doordat het voor leerlingen moeilijker is geworden om van een beroepsopleiding door te stromen naar een academische opleiding, is de invloed van sociaaleconomische factoren op schoolsucces relatief hoog. Dit betekent, dat veel talent van kinderen die opgroeien onder minder bevoorrechte omstandigheden verloren gaat, omdat statistisch gezien een groot deel van die groep niet hun volle potentieel kan laten zien, vergeleken met kinderen van rijke ouders of uit de sociale middenklasse<sup>124</sup>. De Onderwijsraad heeft recent nog geadviseerd om een minder strenge mate van (vroege) selectie in te voeren in het Nederlandse onderwijssysteem<sup>125</sup>.

Er zijn meerdere redenen waarom ongelijkheid blijft bestaan. Ten eerste heeft het zogenaamde ‘high-stakes testing’ (toetsen waarbij veel afhangt van de uitslag) geleid tot een nadruk op toetsresultaten als kwaliteitsmaat<sup>126</sup>, met een contraproductief effect<sup>127</sup>. Ouders voelen zich onder druk staan om hun kinderen zo hoog mogelijk te laten scoren op toetsen en laten hen daarom deelnemen aan extra toetstrainingen en huiswerkbegeleiding na schooltijd, tegen aanzienlijke kosten. Kinderen wiens ouders/verzorgers die ‘huiswerkklassen’ niet kunnen betalen, missen die extra oefening en begeleiding.

Ten tweede kunnen pogingen om maatwerk te geven aan leerlingen die worstelen met school (differentiatie) een averechts effect hebben, als het differentiëren niet goed

gebeurt<sup>128</sup>. Dit komt door het welbekende Pygmalioneffect. Kinderen die als langzame leerlingen worden behandeld, gaan zichzelf uiteindelijk zien als langzame leerlingen en zich ernaar gedragen, wat het beeld dat de leerkracht van hen heeft versterkt. Om dit te voorkomen moeten leerkrachten zich voortdurend bewust zijn van de manier waarop zij kinderen benaderen en moeten ze hoge verwachtingen hebben van alle kinderen en hen de juiste feedback op maat geven om hen tot leren te brengen<sup>129</sup>.

Een derde factor heeft te maken met een culturele mismatch. De meeste leerkrachten behoren tot een sociale groep die over het algemeen goed is opgeleid. Ze hebben positieve ervaringen met en meningen over een diverse samenleving; ze moedigen kinderen aan om voor zichzelf te denken en hun eigen beslissingen te nemen. Ouders van kinderen die opgroeien in sociaaleconomisch minder bevoorrechte omstandigheden hebben vaker negatieve ervaringen met diversiteit; ze vinden discipline vaak belangrijk en verwachten van leerkrachten dat zij directe instructie geven aan hun leerlingen. Deze culturele mismatch maakt, dat deze kinderen het gevoel krijgen niet bij de groep te horen die het goed doet op school<sup>130</sup>. Verder is het een bron van miscommunicatie tussen ouders en leerkrachten, wat een negatief effect heeft op de ondersteuning die ouders thuis aan hun kinderen kunnen geven<sup>131</sup>.

Er bestaat een veelzeggende uitdrukking, die licht schijnt op de betekenis van *whole child development*: 'Het kind gaat voor de leerling.' Deze uitdrukking roept op om leerlingen in de eerste plaats als kind te zien (met behoeften die bij kinderen horen) en pas daarna als leerling. Met andere woorden, we moeten ons ervan bewust blijven dat kinderen alleen op school leerlingen zijn. Vanuit dit oogpunt begrijpen leerkrachten de primaire behoefte van hun leerlingen aan relaties, die verband houden met principes als vertrouwen en hoge verwachtingen, in hun behoefte om bij een gemeenschap te horen, hun behoefte aan harmonie, de behoefte aan tijd en ruimte om zichzelf als handelend persoon te ervaren, in staat om zichzelf te reguleren en om effectief te zijn. Deze omstandigheden zullen een gezonde sociale en emotionele ontwikkeling van het kind ondersteunen, een randvoorwaarde om met succes te kunnen leren.

#### *Een whole child -perspectief: veelbelovende voorbeelden*

De ontwikkeling van *whole child education* zou kunnen helpen bij het verbreden van de focus van goed onderwijs, wat leerkrachten en schoolleiders weer zou helpen om de beperkte indicators los te laten en resultaten minder belangrijk te maken bij het beoordelen van onderwijskwaliteit, wat de nadruk op 'high-stakes testing' weer vermindert.

Een *whole child education*-perspectief helpt ons om ons bewust te blijven van alle andere gebieden waarop kinderen ontwikkeling kunnen laten zien, die uiteindelijk ook een positieve invloed kunnen hebben op hun academische resultaten. Interessante voorbeelden zijn 'Rotterdam Vakmanstad' in Nederland<sup>132</sup>, het langlopende Comer School Development Project in de Verenigde Staten, de Coalition of Essential Schools<sup>133</sup> en The



London Challenge in het Verenigd Koninkrijk<sup>134</sup>. Een *whole child education*-perspectief kan leerkrachten helpen om verbanden te zien tussen de contexten van school, thuis en op straat. Dit is de belangrijkste focus van het Nederlandse 'Transformatieve Schoolproject'<sup>135,136</sup>. Dit zijn maar enkele voorbeelden van langlopende en geïntegreerde projecten. We zouden hier nog andere projecten kunnen noemen, maar als we kijken naar de overeenkomstige elementen die cruciaal zijn voor hun succes in het verbeteren van het onderwijs voor kinderen in een achterstandspositie, dan levert dat de volgende resultaten op:

- plaats leerkrachtenteams centraal in het initiatief om het onderwijs te verbeteren;
- begin vanuit een brede, geïntegreerde en coherente visie op de ontwikkeling van kinderen binnen hun context;
- profiteer van de ontwikkeling van een gezamenlijk moreel doel;
- bouw aan de professionaliteit van de leerkrachten door consequent de uitkomsten te evalueren en de benadering te verfijnen<sup>137</sup>.

## Hoofdstuk 3

### Conclusies en aanbevelingen

Het doel van dit rapport is om te verkennen hoe het concept *whole child education* baat zou kunnen hebben bij het vinden van nieuwe benaderingen om het onderwijs in Nederland te verbeteren, vooral voor kinderen die opgroeien in ongunstige omstandigheden. We zijn met dit onderzoek begonnen door ons te richten op een aantal fundamentele vragen over wat goed onderwijs is, hoe het is geworteld in het concept (sociale) verbondenheid, en wat dat vervolgens betekent voor de rol van de leerkracht. Nu zullen we ons richten op de vraag wat nodig is in het Nederlandse onderwijs om dichter bij het realiseren van de visie van *whole child education* te komen, die wij hebben ontwikkeld in dit rapport. We sluiten af met een aantal concrete aanbevelingen aan Porticus.

We begonnen dit rapport met enkele tegenstrijdigheden:

- Hoewel de bezorgdheid groeit dat onderwijs is verworden tot een systeem dat te veel nadruk legt op efficiëntie en cognitieve uitkomsten, lijkt de discussie over goed onderwijs gericht te blijven op effectiviteit, waarmee het belang van beperkende en kwantificeerbare aspecten van onderwijs wordt versterkt.
- De weerbarstigheid van het gestandaardiseerde systeem waar het gaat om veranderingen en het voortdurende normatief vergelijken van leerlingen enerzijds (inclusief vroege selectie op twaalfjarige leeftijd) en anderzijds de landelijke consensus dat onderwijspraktijk zou moeten worden toegespitst op de individuele behoeften van leerlingen, waarmee het belang en de continuïteit van leerprocessen worden benadrukt in plaats van alleen output<sup>138</sup>.
- Hoewel de meeste beroepsbeoefenaars en experts het eens lijken te zijn dat een bredere visie nodig is op de vraag wat goed onderwijs inhoudt, brengt slechts een enkeling die bredere visie in de praktijk; daardoor blijkt het erg moeilijk te zijn om een *whole child*-benadering daadwerkelijk te verkennen in onderwijsonderzoek en -beleid.
- Hoewel de aandacht groeit voor de professionele autonomie van leerkrachten, ervaren zij weinig mogelijkheden om hun eigen professionele keuzes te maken in wat goed is voor individuele leerlingen.

Deze tegenstrijdigheden of paradoxen lijken niet heel vreemd te zijn vanuit het perspectief van een meritocratie, een eigenschap die een dominant kenmerk van onze samenleving is geworden. Toch zouden we het democratische principe van gelijkheid moeten verdedigen en uitoefenen op onze scholen. Ieder kind heeft recht op een eerlijke kans.

#### 3.1 Samenvatting van te nemen hordes bij *whole child education*.

De analyse van de hierboven geschetste problemen wordt onderschreven in zowel de literatuur als door de geïnterviewden. Deze problemen spelen al een behoorlijke tijd. Het Nederlandse onderwijssysteem heeft kenmerken die verandering bijzonder lastig maken,

iets wat het gemeen heeft met de meeste OESO-landen. Een van de ernstigste gevolgen hiervan is toenemende ongelijkheid. Alle goede bedoelingen ten spijt versterkt het onderwijs in Nederland sociale verschillen. Een belangrijk deel van het onderzoek dat wij hebben uitgevoerd voor dit rapport is de zoektocht naar mechanismen die een oplossing van deze structurele problemen in de weg staan. Het doel van onze zoektocht is daarom geweest om aanknopingspunten te vinden voor structurele verbeteringen. We begonnen dit rapport met een aantal paradoxen en we eindigen met paradoxen. Om te beginnen met de twee grootste: iedereen onderschrijft het idee van *whole child education*, maar tegelijkertijd denkt vrijwel iedereen die we hebben geïnterviewd, dat we dit niet waarmaken; en ten tweede hebben we een onderwijssysteem dat is gebaseerd op onderling vergelijken, dat verschillen tussen leerlingen bevestigt of zelfs vergroot. Dit klinkt misschien gecompliceerder dan het is. Het betekent simpelweg, dat degenen die in ons huidige onderwijs beginnen met een achterstand, bijvoorbeeld met een taalachterstand doordat thuis geen Nederlands wordt gesproken, in het nadeel zijn. Het systeem van jaarklassen en vroege selectie (het eerste zie je in vele landen, het tweede is vrij specifiek voor Nederland) leidt feitelijk tot een situatie waarin het erg moeilijk is om een achterstand in te halen en vroeg ontstane problemen nog weg te werken. Met anderen woorden versterkt ons onderwijs sociale verschillen, ondanks alle goede bedoelingen. Hoe meer druk wordt uitgeoefend op kinderen, leerkrachten en scholen (bijvoorbeeld ‘opbrengstgericht werken’ of cognitief *high-stakes testing*), hoe meer verschillen zich tussen kinderen zullen aftekenen en hoe meer deze druk in het nadeel werkt van degenen die vanuit een achterstandspositie opgroeien. Deze problemen zijn niet nieuw. In de jaren zeventig en tachtig van de vorige eeuw was er een gezamenlijk initiatief om een zogenaamde ‘middenschool’ op te richten, in een poging om dit effect te compenseren. Tot op de dag van vandaag zijn de problemen echter niet kleiner geworden, ze lijken zelfs toe te nemen, met het stijgen van het aantal leerlingen met een migrantenachtergrond (ook van de tweede en zelfs derde generatie). Hieruit concluderen wij, dat cosmetische ingrepen alleen dit probleem niet gaan helpen oplossen. Goed en onafhankelijk onderzoek is nodig, zoals we hier verder zullen toelichten.

### 3.2 Aanbevelingen om *whole child education*-benaderingen te bevorderen

#### *Praktijk*

Het is van levensbelang dat het vertrouwen wordt hersteld in de professionaliteit van onze leerkrachten, bij iedereen die direct of indirect betrokken is bij de onderwijspraktijk. In plaats van onze hoop te vestigen op een dergelijke herwaardering vanuit de politiek of de overheid moet dit vanaf de werkvloer worden gerealiseerd. Een van de meest veelbelovende randvoorwaarden hiervoor bestaat uit het actief in verbinding brengen van de onderwijspraktijk met onderzoek en opleidingen.

Goed onderzoek maakt het mogelijk om ‘willekeurige’ of zuiver plaatselijke effecten te onderscheiden van meer algemene kwesties. Het helpt ons beter te begrijpen ‘wat werkt’ in een plaatselijke context. Maar juist ook door nauwgezet (actie) onderzoek uit te voeren

in lokale contexten, kunnen we conclusies trekken die nuttig zijn in andere contexten. Zo heeft onderzoek dus een veel grotere impact dan alleen in de lokale context. Vergelijk het met een academisch ziekenhuis, waar het draait om echte patiënten, maar waar ook conclusies worden getrokken die in het algemeen gelden.

Een school moet weten wat zij waard is, op basis van een diep inzicht in haar concepten, processen en resultaten. Deze lokale, maar diepgaande kennis kan door de school zelf worden vergaard, door de leerkrachten en leerlingen, en zo een stevige basis leggen voor de legitimering van haar praktijk, die aan alle belanghebbenden en andere geïnteresseerden kan worden gecommuniceerd. Een bewuste en weloverwogen keuze maken voor bepaalde onderwijsconcepten en -praktijken zal de visie van de school versterken en bijvoorbeeld ouders en collega's aan de school binden. De pedagogische betekenis van deze propositie is dat leerlingen betrokken raken bij het kennis-genererende proces in hun klas en school en zo een bepaald inzicht en een gevoel van gedeelde verantwoordelijkheid krijgen voor de kwaliteit van processen die plaatsvinden op school.

Lokale initiatieven blijken succesvoller dan landelijke initiatieven, als er tenminste een stevige conceptuele basis ligt en consensus over het initiatief bestaat onder de belanghebbenden (er moeten geen micropolitieke problemen spelen (Kelchtermans, 2009), maar essentieel zijn: toezichts- en feedbackmechanismen, toereikend professioneel kapitaal en gedeelde verantwoordelijkheid (Hargreaves, 2012); lerarenopleiding en professionele ontwikkeling in teamverband en longitudinaal onderzoek zijn geïntegreerd). Gezien de complexiteit van schoolorganisaties is sterk en betrokken pedagogisch leiderschap essentieel.

*Whole child development* is een veelomvattend concept, gebaseerd op aannames over de ontwikkeling en het leerproces van kinderen, en over wat nodig is om hen te 'voeden'. Deze fundamentele aannames zijn in het algemeen niet gebruikelijk in de huidige onderwijspraktijk en de manier waarop over onderwijs wordt gedacht. Daarom moeten de betrokkenen (praktijkmensen) het concept hebben begrepen en geïnternaliseerd, voordat ze een initiatief in deze richting ontplooiën. Zich geïnspireerd voelen is niet genoeg, het is een overtuiging, een manier van de wereld waarnemen, van waaruit het schoolethos en de praktijk voortkomen.

Naast lokale, diepgaande kennis is het legitimeren van hun praktijk belangrijk voor de professionaliteit van de leerkracht, door veel kennis te vergaren over pedagogische concepten en lezingen te bezoeken of artikelen en boeken te lezen. Door scholen te bezoeken of te lezen over andere goede praktijkvoorbeelden verbreedt de leerkracht zijn/haar perspectief en staat daardoor eerder open voor het loslaten van standaardisatie in het onderwijs. Het ontmoeten van andere leerkrachten die *whole child education* in de praktijk brengen kan leerkrachten sterken in de ontwikkeling van hun eigen praktijk.

### *Praktijkonderzoek*

De verbindingen tussen (wetenschappelijk) onderzoek en onderwijspraktijk zijn doorgesneden. Wij bevelen aan om lokale projecten op te zetten en te ondersteunen die

onderwijs, onderzoek en het opleiden van leerkrachten integreren. Deze projecten moeten niet alleen gebaseerd zijn op een holistische benadering van de ontwikkeling van kinderen en een brede opvatting over 'goed onderwijs', maar initiatieven van leerkrachten moeten er ook centraal staan. Het herstellen van de verbindingen tussen onderwijs, onderzoek en lerarenopleidingen kan worden gerealiseerd door deze letterlijk weer bij elkaar te brengen: hiervoor zijn onderwijsproeftuinen nodig, waar tijd en ruimte is om te experimenteren met innovatieve onderwijsconcepten.

Een onderwijsproeftuin is een plek waar onderzoek, ontwikkeling en onderwijs samenkomen op een duurzame en authentieke manier. Er bestaan voorbeelden zoals academische werkplaatsen in het onderwijs, maar we zien te vaak dat de betrokken onderzoekers en praktijkmensen te zeer zitten opgesloten in hun eigen domein en geen gemeenschappelijk doel hebben. Een zeer recente poging om dergelijk onderzoek te doen wordt momenteel ondernomen door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO, 'Expeditie Aristoteles').

Het is aan te bevelen om scholenteams te laten deelnemen aan longitudinaal onderzoek. Effecten van *whole child education*-benaderingen zullen naar verwachting over tien tot twintig jaar zeer waardevol zijn – een tijdsspanne die voor de meeste huidige onderzoeksprojecten te lang is. Onderzoek moet de lange termijn niet verwaarlozen, maar ook de onderwijsrealiteit niet oversimplificeren door te reductionistisch te zijn<sup>139</sup>. Er is onderzoek nodig vanuit een multidisciplinaire hoek, waarbij onderzoekers samenwerken en samen het onderzoek vormgeven/ontwerpen, en dicht bij de dagelijkse onderwijsrealiteit blijven.

#### *Lerarenopleidingen en schoolontwikkeling*

Allereerst moet er duidelijkheid en overeenstemming komen over de vraag hoe de kloof tussen theorie en praktijk kan worden gedicht. Een stroming binnen de hedendaagse wetenschappelijke literatuur die terrein wint, houdt zich bezig met het heroverwegen van de dualiteit van theorie en praktijk, door deze twee niet te zien als gescheiden werkelijkheden (wat nog wel de opvatting is van (leerling)leerkrachten), maar door onderzoek en (de complexiteit van de) praktijk naar elkaar toe te brengen. Deze zogenaamde 'primaat van de praktijk'-houding begint en eindigt in de concrete, alledaagse wereld van de praktijk, waar over praktische vragen en dilemma's wordt nagedacht in een kringloop van uitvoeren, theoretiseren en (opnieuw) uitvinden/inrichten. Binnen een dergelijke opvatting van de praktijk, theorie en opleiding van leerkrachten als één geheel, zullen leerkrachten in opleiding hun loopbaan in de praktijk starten, waar ze proberen op een bevredigende manier om te gaan met kinderen en jongeren, hen te begrijpen, en een idee proberen te krijgen van hun pedagogische opdracht en de consequenties ervan. Deze benadering lijkt vooral interessant binnen de context van een *whole child*-benadering in het onderwijs, omdat bij deze benadering leerkrachten in opleiding al meteen de kans krijgen om kinderen te zien als kinderen, voordat ze hun rol aannemen als 'leerkracht' die 'lesgeeft' aan 'leerlingen'.

Op een gevorderd niveau zal bij het opleiden van leerkrachten achtereenvolgens voorrang worden gegeven aan professionele ontwikkeling op teamniveau, met bijzondere aandacht voor de pedagogische of relationele dimensie van het onderwijs, omdat dit substantieel bijdraagt aan de kwaliteit van het onderwijs en aan het welzijn van leerkracht en leerling. Het opleiden van zowel beginnende als gevorderde leerkrachten zou gekarakteriseerd moeten worden door een sterk bewustzijn van de ethiek van leerkracht en leerling als primaire drijfveer voor het handelen (Kansanen, 2000).

Op verschillende plaatsen in deze tekst is het belang van (school)teamgebaseerd opleiden en werken en het delen van verantwoordelijkheden expliciet naar voren gebracht in het denken over onderwijs. Hargreaves heeft dit belang omschreven als professioneel kapitaal (Hargreaves, 2012). Tijdens de lerarenopleidingen zou dit belang altijd helder moeten zijn: het besef dat de complexiteit van werken in het onderwijs geen ruimte laat voor solistisch werken. Leerkrachten in opleiding moeten worden opgeleid om het werk zelfstandig te doen, maar niet alleen (wat in grote lijnen de huidige praktijksituatie is). In de context van *whole child development* wordt het perspectief van de leerkracht verbreed. Dit maakt een open (professionele) blik en open professionele relaties nog noodzakelijker.

#### *Politiek en toerekenbaarheid*

Een van onze eerste aanbevelingen moet zijn: laat het idee van landelijke innovatie los, zeker in Nederland. De meeste door de Nederlandse overheid geïnitieerde en geleide vernieuwingen hebben het niet gered, doordat ze in de praktijk veel te gemakkelijk werden besmet door (micro)politieke en financiële motieven. Een meer haalbare weg voorwaarts kan liggen in lokale initiatieven, die voortkomen uit de bestaande onderwijspraktijk. Probeer deze initiatieven te combineren met gedegen, niet-reductionistisch en niet-technisch-instrumenteel onderwijsonderzoek. Enkele voorbeelden zijn de basisschool 'De Wittering.nl', de 'Academische Werkplaats' van de Iselinge Hogeschool, 'iXperium' van de Hogeschool Arnhem-Nijmegen (HAN) en Agora in Roermond.

Blijf als leerkrachtenteam alert op hoe het gaat met lopende processen, de resultaten en implicaties, en ook op het welzijn van leerlingen en leerkrachten. Zo houd je niet alleen de vinger aan de pols wanneer ingrijpen of bijsturen nodig is, het zal het gedeelde gevoel van toerekenbaarheid benadrukken en verdiepen. Vooral bij het invoeren van onderwijsvernieuwingen zoals *whole child development* zullen de verschillende belanghebbenden (vooral leerlingen en ouders, maar ook vervolgoopleidingen en de samenleving als geheel) alles nauwlettend in de gaten houden. Toch moet het schoolteam/de schoolleiding zich niet laten verleiden tot het betrekken van al deze partijen bij de ontwikkelingen. Wel moeten scholen altijd in staat zijn om goed onderbouwd te reageren op vragen en zorgen van belanghebbenden – wat onderzoek op school met medewerking van leerkrachten en leerlingen nog harder nodig maakt.

#### *Ter afronding*

Wij zijn tot het inzicht gekomen, dat fundamentele aanpassingen aan ons

onderwijssysteem echt nodig zijn. Te veel talent gaat verloren, niet in de laatste plaats dat van kinderen die toch al vanuit een achterstandspositie opgroeien. We hebben beargumenteerd, dat we een te reductionistische en technisch-instrumentele blik op onderwijs moeten loslaten, omdat daarbij geen oog is voor de complexiteit en de langetermijneffecten van onderwijs op persoonlijke levens en op onze samenleving. Terwijl wij ons realiseren dat deze verschuiving bepaald niet gemakkelijk te bewerkstelligen zal zijn, moeten wij ons een hart onder de riem laten steken door de huidige onderwijsvernieuwingen met het lef om onbekend terrein te verkennen. Deze initiatieven hebben vaak te maken met bevooroordeelde kritiek of zelfs actieve tegenwerking, die een opbouwende dialoog in de weg staan. Er zijn genoeg leerkrachten die hun verantwoordelijkheid willen nemen. Maar oppervlakkige, cosmetische ingrepen zullen niet helpen. Zo lang we een systeem in stand houden dat gebaseerd is op felle concurrentie en het vergelijken van meetbare resultaten, blijven de echt belangrijke waarden achter onderwijs en opvoeding buiten zicht<sup>140</sup>.

Uiteindelijk draait het hier ook om politieke keuzes. Onze politieke leiders zullen deze keuzes eerder maken met valide en betrouwbare data van gedegen onderwijsonderzoek in de hand. Een laatste aanbeveling is dus om gedegen onderwijsonderzoek te steunen, dat een sterke link heeft met de dagelijkse praktijk in de klas en met lerarenopleidingen. Zo wordt een positieve dialoog op gang gebracht over innovaties in het onderwijs en de lerarenopleidingen.

Een belangrijke uitdaging is om de schotten tussen onderwijsonderzoek en -praktijk uit de weg te halen. De lerarenopleidingen moeten hierbij ook worden betrokken. Te denken valt aan de mogelijkheid om al deze zaken te combineren in 'experimentele scholen' of 'proeftuinen' op een bepaalde locatie. Juist hier kunnen fondsen grote toegevoegde waarde hebben om langetermijnonderzoek mogelijk te maken, dat doordacht en op de praktijk gebaseerd wordt uitgevoerd. Onderzoek dat de complexiteit van onderwijs niet ontkent, maar omarmt.

## Bronnen

Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27, 308–319.

<http://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>

Alexander, R. (2010). *Children, their world, their education: final report and recommendations of the Cambridge Primary Review*. Oxon.

Bakker, C. & Montesano Montessori, N. (2017). *Complexity in education: From horror to passion*. Springer

Bakker, C., & Wassink, H. (2015). *Leraren en het goede leren. Normatieve professionalisering in het onderwijs*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.

Ballafkih, H., & van Middelkoop, D. (2018). Efficiëntie of kwaliteit? Studiesucces volgens hbo-docenten. In F. Glastra & D. van Middelkoop (Eds.), *Studiesucces in het hoger onderwijs. Van rendement naar maatschappelijke relevantie*. (pp. 65-87). Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.

Barth, R. (1984). Sandboxes and Honeybees. *Education Week*, 3(33), 24.

Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 21 (2), 141-170. <http://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>

Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond learning. Democratic education for a human future*. Oxford: Routledge.

Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.

Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. Paradigm.

Biesta, G. (2017). *The rediscovery of teaching*. London: Routledge.

Boutellier, H. (2015). *Het seculiere experiment. Hoe we van God los gingen samenleven*. Amsterdam: Boom.

Bruin, A., Wassink, H., & Bakker, C. (2016). *Kiezen voor persoonsvorming. Identiteitsontwikkeling van leerling en school*. Culemborg: Phronese.

Cheung, K., ten Klooster, P., Smit, C., de Vries, H., & Pieterse, M. (2017). The impact of non-response bias due to sampling in public health studies: A comparison of voluntary versus mandatory recruitment in a Dutch national survey on adolescent health. *BMC Public Health*, 17, 276 DOI 10.1186/s12889-017-4189-8.

Commissie Leraren, (2007). *Rapport Leerkracht!*. Den Haag; Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen



- Crowell, S., & Reid-Marr, D. (2013). *Emergent teaching: A path of creativity, significance, and transformation*. R&L Education
- Darling-Hammond, L., Cook-Harvey, C. M., Flook, L., Gardner, M., & Melnick, H. (2018). *With the Whole Child in Mind: Insights from the Comer School Development Program*. Alexandria, VA: ASCD
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(04), 601–616.
- De Brabander, K., & Martens, R. (2014). Towards a unified theory of task-specific motivation. *Educational Research Review*, 11, 27-44. DOI: 10.1016/j.edurev.2013.11.001.
- Delors, J. (1996). *Learning, the Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*
- Denessen, E. (2017). *Verantwoord omgaan met verschillen: sociale-culturele achtergronden en differentiatie in het onderwijs*. Leiden: Leiden University
- Fluijt, D. (2018). *Passend onderwijzen met Co-Teaching. Studie naar de gemeenschappelijke betekenisverlening van co-teaching teams?*. Utrecht: Utrecht University of Applied Sciences.
- Geijssel, F. (2015). *Praktijken en praktijkwijsheden van onderwijsleiders*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Glastra, F. & van Middelkoop, D. (Eds.), *Studiesucces in het hoger onderwijs. Van rendement naar maatschappelijke relevantie*. (pp. 231-263). Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Goodlad, J. I., Sirotnik, K. A., & Soder, R. (1990). *The Moral dimensions of teaching*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Gray, P. (2013). *Free to learn*. New York: Basic books.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change. The Fourth Way: The Inspiring Future for Educational Change*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Taylor & Francis group.
- Hüther, G., & Spannbaauer, C. (2012). *Connectedness*. Bern: Huber Verlag.
- Jansen in de Wal, J., van den Beemt, A., Martens, R., & den Brok, P. (accepted). The relationship between job demands, job resources and teachers' professional learning: Is it explained by self-determination theory? *Studies in Continuing Education*, accepted for publication.

- 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.  
<http://doi.org/10.1080/13540600902875332>
- Kelchtermans, G. (2009). *Gekoesterde kwetsbaarheid als professionele deugd. Verhalende reflecties over goed leraarschap*. Driebergen: NIVOZ
- Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional. Reflecties over de “moderne professionaliteit” van leerkrachten*. Den Haag.
- Kelchtermans, G. (2016). The Emotional Dimension in Teachers’ Work Lives: A Narrative-Biographical Perspective. In M. Zembylas & P. A. Schutz (Eds.), *Methodological Advances in Research on Emotion and Education* (pp. 31–42). Switzerland: Springer.
- Klaeijsen, A., Vermeulen, M., & Martens, R. (2017). Teachers’ innovative behaviour: the importance of basic psychological need satisfaction, intrinsic motivation and occupational self-efficacy. *Scandinavian Journal of Educational Research*, published online 26 April 2017, DOI 10.1080/00313831.2017.1306803.
- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit: Interaktionen psychischer Systeme*. Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Kneyber, R., & Evers, J. (2013). *Het Alternatief. Weg met de afrekencultuur in het onderwijs*. Amsterdam: Boom/Lemma.
- Kunneman, H. (2017). *Amor complexitatis. Bouwstenen voor een kritisch humanisme*. Amsterdam: SWP.
- Martens, R. (2018). Onderzoek en onderwijs verbinden. In F. Glastra & D. van Middelkoop (Eds.), *Studiesucces in het hoger onderwijs. Van rendement naar maatschappelijke relevantie*. (pp. 231–263). Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Martens, R. (2014). Ik geloof in...marktfalen. *Van twaalf tot achttien*, 24, 6–9.
- Mental Health Foundation. (2016). *Relationships in the 21st Century*. London.
- Meirieu, P. (2016). *Pedagogiek: de plicht om weerstand te bieden*. Culemborg: Phronese.
- Meijer, P. (2014). *De docent sterk in ontwikkeling*. Nijmegen: Radboud universiteit (oratie)
- Mesker, P. (2018). *A little less balance in new teachers’ professional development*. Utrecht: Utrecht University of Applied Sciences.
- Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children’s motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 33–52.  
<http://doi.org/10.1037//0022-3514.75.1.33>
- Onderwijsraad. (2013). *Een smalle kijk op onderwijskwaliteit. Stand van educatief Nederland 2013* (Vol. 20130206/1). Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2018a). *Ruim baan voor leraren*. Den Haag: Onderwijsraad.

- Onderwijsraad (2018b). *Doorgesloten differentiatie in het onderwijsstelsel*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Osher, D., Cantor, P., Berg, J., Steyer, L., & Rose, T. (2018). Drivers of human development: How relationships and context shape learning and development. *Applied Developmental Science*. <http://doi.org/10.1080/10888691.2017.1398650>
- O'Neill, H. (Ed.) . (2017). *Wellbeing in our schools: international perspectives*. CIDREE Yearbook 2017. Dublin.
- PO Raad (2009). *Goed onderwijs voor elk kind*. Utrecht: PO raad.
- Ravitch, D. (2010). *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education*. New York: Basic Books.
- Rodgers, C., & Raider-Roth, M. (2006). Presence in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(3), 265–287. <http://doi.org/10.1080/13450600500467548>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American psychologist*, 55(1), 68–78.
- Sanderse, W. (2012). *Character education. A neo-Aristotelian approach to the philosophy, psychology and education of virtue*. Delft: Eburon.
- Sanderse, W. (red.) (2017) *Lezen voor het leven – deugden in de wereldliteratuur*. Leusden: ISVW Uitgevers
- Sanderse, W. (2018). Wanneer ben je gevormd? Een overzicht van drie actuele benaderingen. In G. Geerdink & F. De Beer (Eds.), *Velon kennisbasis over vorming* (pp. 35–46). Velon.
- Sluijsmans, D., & Kneyber, R. (2016). *Toetsrevolutie. Naar een feedbackcultuur in het voortgezet onderwijs*. Derived from: <http://toetsrevolutie.nl/wp-content/uploads/2016/11/Toetsrevolutie-WEB.pdf>.
- Sims, S., & Fletcher-Wood, H. (2018). *Characteristics of effective teacher professional development: what we know, what we don't, how we can find out*. London.
- Soder, R. (1991). The ethics of the rhetoric of teacher professionalization. *Teaching and Teacher Education*. [http://doi.org/10.1016/0742-051X\(91\)90036-O](http://doi.org/10.1016/0742-051X(91)90036-O)
- Stijnen, S., Martens, R., & Dieleman, A. (2009). De moeilijke weg naar praktijkrelevant onderwijsonderzoek. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 27, 219-238.
- Spier, E., Osher, D., Pulizzi, S., Wayne, A., Garcia-Piriz, D., Carson, K., ... Kendziora, K. (2017). *Mapping of Whole Child Development Pedagogies and Models Western Europe and North America*. Washington, DC.
- Tjeenk Willink, H. (2018). *Groter denken, kleiner doen*. Amsterdam: Prometheus.
- Varela, F. (1999). *Ethical Know-How*. Stanford: Stanford University Press.

Van de Werfhorst, H., Elffers, L., & Karsten, S. (2015). *Onderwijsstelsels vergeleken: leren, werken en burgerschap*. Meppel: Ten Brink

Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Albany: State University of New York Press.

Van Veen, K., Zwart, R., & Meirink, J. (2010). *Professionele ontwikkeling van docenten*. Utrecht: NWO-PROO.

Wals, A. E. (2007). *Social learning towards a sustainable world: Principles, perspectives, and praxis*. Wageningen.

Willems, J., Noynes, D., Coertjens, L., van Petegem, P., & Donche, V. (2018). Studiesucces voorspellen in het eerste jaar hoger onderwijs: een kwestie van wikken en wegen? In F. Glastra & D. van Middelkoop (Eds.), *Studiesucces in het hoger onderwijs. Van rendement naar maatschappelijke relevantie*. (pp. 197-229). Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.

Zijlstra, W., & van den Boogaard (2018). Studiesucces en de noodzaak van nieuw denken en handelen. In F. Glastra & D. van Middelkoop (Eds.), *Studiesucces in het hoger onderwijs. Van rendement naar maatschappelijke relevantie*. (pp. 167-195). Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.

## **Overzicht van experts die hebben bijgedragen aan deze studie**

Hieronder zijn de namen en functies te vinden van de personen die wij hebben geïnterviewd. In de appendix zijn de interviews te lezen.

- Hein van Asseldonk, vice-voorzitter VO-raad
- Rinda den Besten, voorzitter PO-raad
- Jelmer Evers, docent geschiedenis, UniC
- Jannie Mosk, docent economie, Hermann Wesselink College
- Marco Snoek, lector Leren & Innoveren Hogeschool van Amsterdam
- Renske Valk, hoofdredacteur *Van Twaalf tot Achttien*
- Jaap Versfelt, initiatiefnemer Stichting leerKRACHT
- Sietske Waslander, hoogleraar sociologie, TIAS en lid van de Onderwijsraad

## Eindnoten

---

- <sup>1</sup> Spier, E., Osher, D., Pulizzi, S., Wayne, A., Garcia-Piriz, D., Carson, K., ... Kendziora, K. (2017). *Mapping of Whole Child Development Pedagogies and Models Western Europe and North America*. Washington, DC.
- <sup>2</sup> Zie OECD PISA rankings at <https://data.oecd.org/netherlands.htm>
- <sup>3</sup> Zie UNICEF Report Card on well-being of children in 29 landen, gepubliceerd in 2013 [https://www.unicef.org/policyanalysis/index\\_68637.html](https://www.unicef.org/policyanalysis/index_68637.html)
- <sup>4</sup> Onderwijsraad.(2013). *Een smalle kijk op onderwijskwaliteit*.
- <sup>5</sup> Hun ervaring om als professionals gemarginaliseerd te worden brachten René Kneyber en Jelmer Evers ertoe om het baanbrekende 'Het Alternatief' te redigeren, waarvan het vervolg 'Flipping the system' (Routledge) werd gevolgd door lokale versies in verschillende landen over de hele wereld. Zie Kneyber, R., & Evers, J. (2013). *Het Alternatief. Weg met de afrekencultuur in het onderwijs*. Amsterdam: Boom/Lemma.
- <sup>6</sup> Of het leraarschap als een echt beroep kon worden beschouwd is onder academici al tientallen jaren onderwerp van discussie. Wij hebben niet de intentie om die discussie hier te beslechten. Belangrijk is, dat leerkrachten de ervaring hebben dat hun werk (als beroep) onder druk staat en dat hun autonomie afneemt. Zie voor het verhaal van een specifieke leerkracht Haperen, T. van. (n.d.). *Het bezwaar van de leraar. Hoe slecht beleid de Nederlandse school vernielt*. Amsterdam: AUP
- <sup>7</sup> Zoals opgemerkt in de uitgebreide studie Cambridge Primary Review, geredigeerd door R. Alexander (2010): "...'effectiveness' meant only what school effectiveness research allowed it to mean: measured gains in tests of a narrow range of educational outcomes correlated with such classroom process factors as themselves are measurable, which is not many." (p. 295)  
Alexander, R. (2010). *Children, their world, their education: final report and recommendations of the Cambridge Primary Review*. Oxon.
- <sup>8</sup> Martens (2018) bespreekt gedetailleerd hoe een te enge blik op onderwijsonderzoek dit onderzoek heeft geschaad, en onbetrouwbaar en te beperkt heeft gemaakt.
- <sup>9</sup> Zie Cheung et al, 2017. The impact of non-response bias due to sampling in public health studies.
- <sup>10</sup> Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- <sup>11</sup> Doornbos, K. & Stevens, L. (1987). *De groei van het speciaal onderwijs*. 's Gravenhage: Staatsuitgeverij
- <sup>12</sup> Onderwijsraad, 2019, <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2018/stand-van-educatief-nederland/item7711>
- <sup>13</sup> Martens, R. (2017). Moet ons onderwijssysteem op de schop? Discussieer mee. Bewerking door Marilse Erkens. De Correspondent januari 2017. <https://decorrespondent.nl/5982/moet-ons-onderwijssysteem-op-de-schop-discussieer-mee/>
- <sup>14</sup> Zie bijvoorbeeld hoe Geert Kelchtermans beschrijft hoe leerkrachten zich onder druk voelen staan door een cultuur van performativiteit (Kelchtermans, 2012)
- <sup>15</sup> Glastra & Middelkoop (2018).
- <sup>16</sup> Onderwijsraad (2013).
- <sup>17</sup> Onderwijsraad (2018).
- <sup>18</sup> Biesta 2010, Good education in an age of measurement.
- <sup>19</sup> Martens (2018).
- <sup>20</sup> Biesta 2010, Good education in an age of measurement
- <sup>21</sup> Boutellier, H. (2015). *Het seculiere experiment. Hoe we van God los gingen samenleven*. Amsterdam: Boom.
- <sup>22</sup> Zie ook Martens (2014).
- <sup>23</sup> Tjeenk Willink (2018).
- <sup>24</sup> (Martens, 2014)
- <sup>25</sup> Zie Ballafkih & Middelkoop (2018) voor een studie over hoe een te grote nadruk op efficiëntie in het hoger onderwijs leerkrachten heeft vervreemd die naar kwaliteit streven.
- <sup>26</sup> C.f. Sluijsmans & Kneyber (2016).
- <sup>27</sup> Spier, E., Osher, D., Pulizzi, S., Wayne, A., Garcia-Piriz, D., Carson, K., ... Kendziora, K. (2017). *Mapping of Whole Child Development Pedagogies and Models Western Europe and North America*. Washington, DC.
- <sup>28</sup> Zie ook het Learning for Well-being framework ontwikkeld door de Learning for Well-being Foundation, <https://www.learningforwellbeing.org>

- 
- <sup>29</sup> Darling-Hammond, L., Cook-Harvey, C. M., Flook, L., Gardner, M., & Melnick, H. (2018). *With the Whole Child in Mind: Insights from the Comer School Development Program*. Alexandria, VA: ASCD.
- <sup>30</sup> Zie voor voorbeelden van hoe onderwijs en duurzaamheid zijn gelinkt Wals (2007) and the Earth Charter <http://earthcharter.org>
- <sup>31</sup> Een belangrijk startpunt voor de discussie over de bredere doelen van onderwijs is het UNESCO-rapport 'The treasure within', zie Delors, J. (1996). *Learning, the Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*.
- <sup>32</sup> Zie Biesta 2010, *Good education in an age of measurement*
- <sup>33</sup> Onderwijsraad. (2013). *Een smalle kijk op onderwijskwaliteit. Stand van educatief Nederland 2013* (Vol. 20130206/1). Den Haag: Onderwijsraad
- Onderwijsraad (2013). *Leraar zijn. Meer oog voor persoonlijke professionaliteit*, Den Haag: Onderwijsraad;
- Onderwijsraad (2011). *Onderwijs vormt*, Den Haag: Onderwijsraad
- <sup>34</sup> Hüther, G., & Spannauer, C. (2012). *Connectedness*. Bern: Huber Verlag
- <sup>35</sup> De Brabander & Martens (2014).
- <sup>36</sup> Gray, 2013.
- <sup>37</sup> Zie voor een complete review van onderzoek over relatie en leren en ontwikkeling Osher, D., Cantor, P., Berg, J., Steyer, L., & Rose, T. (2018). Drivers of human development: How relationships and context shape learning and development. *Applied Developmental Science*. <http://doi.org/10.1080/10888691.2017.1398650>
- <sup>38</sup> Mental Health Foundation. (2016). *Relationships in the 21st Century*. London.
- <sup>39</sup> Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 21 (2), 141-170. <http://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>
- <sup>40</sup> Alexander (2010) Cambridge Primary Review, p. 287: "At the heart of both classroom learning and behaviour, as both teachers and children understand - and as the children in our community soundings emphasised - are the nature and quality of the relationships which the teacher is able to foster with and among the pupils."
- <sup>41</sup> Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. Boulder: Paradigm.
- <sup>42</sup> Biesta, G. (2017). *The rediscovery of teaching*. London: Routledge.
- <sup>43</sup> Biesta, G. (2010) *Good education in an age of measurement*
- <sup>44</sup> Biesta, G. (2013) *The beautiful risk of education*
- <sup>45</sup> Varela, F. (1999). *Ethical Know-How*. Stanford: Stanford University Press.
- <sup>46</sup> 'Learning to be' is een van de 'four pillars of education' zoals beschreven door Jacques Delors in zijn rapport over onderwijs, Delors, J. (1996). *Learning, the Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*.
- <sup>47</sup> "Good learning outcomes and a clear focus on pupils' emotional wellbeing and mental health are two sides of the same coin." – O'Neill (2017) CIDREE Yearbook 2017, p. 2
- <sup>48</sup> Adapted from CIDREE Yearbook 2017, p. 2
- <sup>49</sup> Zie ook het Learning for Well-being framework : <https://www.learningforwellbeing.org/our-approach/knowledge/>
- <sup>50</sup> Crowell, S., & Reid-Marr, D. (2013). *Emergent teaching: A path of creativity, significance, and transformation*. R&L Education.
- <sup>51</sup> Waarvan Howard Gardner's theorie over meerdere vormen van intelligentie het meest invloedrijk is: Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century*. New York, NY: Basic Books.
- <sup>52</sup> Een uitzondering is misschien wel het 'Comer Program', dat al ruim vijftig jaar loopt in de Verenigde Staten en dat leerkrachten en schoolleiders kaders biedt om de focus bij te stellen van het onderwijs dat zij bieden aan hun leerlingen door zes 'leerwegen' te gebruiken voor hun ontwikkeling: een cognitieve, fysieke, taalvaardigheids-, ethische, sociale en psychologische leerweg. Zie Darling-Hammond, L., Cook-Harvey, C. M., Flook, L., Gardner, M., & Melnick, H. (2018). *With the Whole Child in Mind: Insights from the Comer School Development Program*. Alexandria, VA: ASCD.
- <sup>53</sup> Zie bijvoorbeeld de International Baccalaureate (IB) programma's die wereldwijd worden aangeboden.
- <sup>54</sup> (Biesta, 2013) *The beautiful risk*

- 
- <sup>55</sup> Goodlad, J. I., Sirotnik, K. A., & Soder, R. (1990). *The Moral dimensions of teaching*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- <sup>56</sup> (Biesta, 2010) Good education in an age of measurement
- <sup>57</sup> Bakker, C., & Wassink, H. (2015). *Leraren en het goede leren. Normatieve professionalisering in het onderwijs*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- <sup>58</sup> Cok Bakker, & Montesano Montessori, N. (2017). *Complexity in education: From horror to passion*. Springer.
- <sup>59</sup> Zande, E. van der. (2018). *Life orientation for professionals*. Almere: Parthenon.
- <sup>60</sup> Alexander, 2010 Cambridge Primary Review
- <sup>61</sup> Soder heeft beargumenteerd dat als leerkrachten niet zien hoe belangrijk de ethische dimensie van het leraarschap is, en dus ook niet het belang ervan voor hun professionaliteit, dan lopen zij het risico om gewoon lakeien te worden die een programma afdraaien. Soder, R. (1991). The ethics of the rhetoric of teacher professionalization. *Teaching and Teacher Education*. [http://doi.org/10.1016/0742-051X\(91\)90036-0](http://doi.org/10.1016/0742-051X(91)90036-0)
- <sup>62</sup> Kelchtermans, 2009.
- <sup>63</sup> Biesta, 2014
- <sup>64</sup> Kelchtermans (2009)
- <sup>65</sup> Ook de zelfbeschikkingstheorie geeft duidelijk de directe link aan tussen (diep level) leren en het sociale aspect, zoals de psychologische basisbehoefte aan verbondenheid.
- <sup>66</sup> "I am convinced that the nature of the relationships among the adults who inhabit a school has more to do with the school's quality and character, and with the accomplishment of its pupils, than any other factor." (Barth, 1984)
- <sup>67</sup> Dit is wat in het Nederlands 'normatieve professionalisering' wordt genoemd, zie ook Bakker en Wassink, 2015
- <sup>68</sup> Kelchtermans, G. (2016). The Emotional Dimension in Teachers' Work Lives: A Narrative-Biographical Perspective. In M. Zembylas & P. A. Schutz (Eds.), *Methodological Advances in Research on Emotion and Education* (pp. 31–42). Switzerland: Springer.
- <sup>69</sup> Van Veen, K., & Slegers, P. (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 85–111. <http://doi.org/10.1080/00220270500109304>
- <sup>70</sup> Hargreaves & Shirley (2009) p.102
- <sup>71</sup> Jansen in de Wal, J., van den Beemt, A., Martens, R., & den Brok, P. (accepted). The relationship between job demands, job resources and teachers' professional learning: Is it explained by self-determination theory?
- <sup>72</sup> Klaijnsen, A., Vermeulen, M., & Martens, R. (2017). Teachers' innovative behaviour: the importance of basic psychological need satisfaction, intrinsic motivation and occupational self-efficacy.
- <sup>73</sup> Kelchtermans, G. (2009). *Gekoesterde kwetsbaarheid als professionele deugd. Verhalende reflecties over goed leraarschap*. Driebergen: NIVOZ.
- <sup>74</sup> Hargreaves and Shirley, 2009, "A compelling and inclusive moral purpose steers a system, binds it together, and draws the best people to work in it." P. 76
- <sup>75</sup> (Day et al, 2006) Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(04), 601–616.
- <sup>76</sup> (Kelchtermans, 2009) Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching Education*, 15(2), 257–272.
- <sup>77</sup> Zoals Kunneman stelt: "Every development entails a complication" which can be understood in the sense that every time some aspect is 'solved' a new complication surfaces – hence the aptness of the word 'complexity'. Zie Kunneman, H. (2017). *Amor complexitatis. Bouwstenen voor een kritisch humanisme*. Amsterdam: SWP. p. 353 ev
- <sup>78</sup> Dit is in zekere zin gerelateerd aan wat Richard Sennett beschrijft al seen belangrijk onderdeel van vakmanschap. Een vakman gaat complexiteit niet uit de weg, maar erkent haar als een belangrijk aspect van zijn werk.
- <sup>79</sup> Zie Biesta, 2014, p. 140 "...without the risk, education itself disappears and social reproduction, insertion into existing orders of being, doing, and thinking, takes over."
- <sup>80</sup> "...Tact is the expression of a thoughtfulness that involves the total being of the person, an active sensitivity toward the subjectivity of the other, for what is unique and special about the other person" Max van Manen - The tact of teaching, 1991



- 
- <sup>81</sup> Ibid, p. ...
- <sup>82</sup> Rodgers, C., & Raider-Roth, M. (2006). Presence in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(3), 265–287. <http://doi.org/10.1080/13450600500467548>
- <sup>83</sup> Ibid p.265-266
- <sup>84</sup> This paragraph is based on: Sanderse, W. (2012). *Character education. A neo-Aristotelian approach to the philosophy, psychology and education of virtue*. Delft: Eburon.
- <sup>85</sup> Sanderse, W. (red.) (2017). *Lezen voor het leven – deugden in de wereldliteratuur*. Leusden: ISVW.
- <sup>86</sup> Sanderse, W. (2018). Wanneer ben je gevormd? Een overzicht van drie actuele benaderingen. In G. Geerdink & F. De Beer (Eds.), *Velon kennisbasis over vorming* (pp. 35–46). Velon.
- <sup>87</sup> Bruin-Raven et al., 2016
- <sup>88</sup> Meirieu Pedagogiek: De plicht om weerstand te bieden
- <sup>89</sup> Zande, E. van der. (2018). *Life orientation for professionals*. Almere: Parthenon.
- <sup>90</sup> “The task perception encompasses deeply held beliefs about what constitutes good education, about one’s moral duties and responsibilities in order to do justice to students. When these deeply held belief are questioned – and the risk that this happens is always present ... teachers feel that they themselves as a person are called into question” (Kelchtermans, 2009, p. 262).
- <sup>91</sup> Martens, 2018.
- <sup>92</sup> Akkerman & Meijer, 2011
- <sup>93</sup> Day et al 2006
- <sup>94</sup> Meijer (2014); Mesker (2018)
- <sup>95</sup> Fluijt (2018)
- <sup>96</sup> Rapport LeerKRACHT 2007
- <sup>97</sup> Stichting Leerkracht, see <https://stichting-leerkracht.nl>
- <sup>98</sup> <https://stichting-leerkracht.nl/achtergrond-en-onderzoek/>
- <sup>99</sup> Geijsel (2015)
- <sup>100</sup> De aspecten ‘invloed’ en ‘doelen bereiken’ staan central bij vele definities van leiderschap. Zie bijvoorbeeld Northouse (2012); Spillane (2006); Hulsbos, van Langevelde, & Kessels (2017).
- <sup>101</sup> Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- <sup>102</sup> Keltner, D. (2013). *The Power Paradox: How We Gain and Lose Influence*. London: Penguin Press.
- <sup>103</sup> De Brabander & Martens (2014).
- <sup>104</sup> Kessels (2012). *Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte*. Heerlen: Open Universiteit – LOOK – Ruud de Moor Centrum.
- <sup>105</sup> *Het Alternatief* en *Het Alternatief II* zijn beide geredigeerd door leerkrachten Jelmer Evers en René Kneyber. Diverse co-auteurs geven hun mening over de staat van het leraarschap in Nederland en pleiten voor meer autonomie voor leerkrachten.
- <sup>106</sup> Kessels (2018). De ecologie van de professionele ruimte. *Pedagogische Studiën*, (95) 220-226.
- <sup>107</sup> Voor een compleet overzicht van randvoorwaarden voor leerkrachten om te kunnen leiden, zie York-Barr & Duke (2004). What Do We Know About Teacher Leadership? Findings From Two Decades of Scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316. Op het moment van schrijven van dit rapport ging net een overzichtsartikel ter perse van Snoek, Hulsbos en Andersen over leiderschap van leerkrachten in de Nederlandse onderwijssituatie.
- <sup>108</sup> Sims en Fletcher-Wood (2018)
- <sup>109</sup> (Van Veen et al., 2010)
- <sup>110</sup> Martens (2018).
- <sup>111</sup> [https://en.wikipedia.org/wiki/Educational\\_research](https://en.wikipedia.org/wiki/Educational_research)
- <sup>112</sup> PO raad, 2009; Stijnen, Martens, & Dieleman, 2009
- <sup>113</sup> Glastra & van Middelkoop (2018).
- <sup>114</sup> Zijlstra & van den Boogaard (2018).
- <sup>115</sup> Willems, Noynes, Coertjens, van Petegem & Donche, 2018.
- <sup>116</sup> Een recent rapport van de Onderwijsraad levert een belangrijke bijdrage aan deze discussie. <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2018/ruim-baan-voor-leraren/item7699>

- 
- <sup>117</sup> Zie ook Diane Ravich (2010) voor een rapport met vergelijkbare voorbeelden van hoe ‘high-stakes testing’ in de Verenigde Staten de problemen met kwaliteit en ongelijkheid zelfs heeft vergroot in plaats van een oplossing te bieden.
- <sup>118</sup> Onderwijsraad, 2018
- <sup>119</sup> Darling-Hammond, Cook-Harvey, Flook, Gardner & Melnick (2018, p.3).
- <sup>120</sup> Dit is ook een belangrijke conclusie van het Cambridge Primary Review in the UK, Alexander (2010).
- <sup>121</sup> Recent UNESCO-rapport <https://www.unicef-irc.org/publications/995-an-unfair-start-education-inequality-children.html>, “The Netherlands goes from being the most equal country in primary school reading scores to ranking 26th (of 38 countries) when children are 15 years old.” P. 3
- <sup>122</sup> Van de Werfhorst et al. Van de Werfhorst, H., Elffers, L., & Karsten, S. (2015). Onderwijsstelsels vergeleken: leren, werken en burgerschap.
- <sup>123</sup> Martens, R. (2017). Moet ons onderwijssysteem op de schop? Discussieer mee. Bewerking door Marilse Erkens. De Correspondent januari 2017. <https://decorrespondent.nl/5982/moet-ons-onderwijssysteem-op-de-schop-discussieer-mee/>
- <sup>124</sup> Jungbluth, P. (2014). *De prijs van zwak onderwijs*. Utrecht.
- <sup>125</sup> Onderwijsraad, 2018b.
- <sup>126</sup> Van Middelkoop & Glastra, 2018
- <sup>127</sup> In Nederland worden de uitslagen van de eindtoets op de basisschool gebruikt als graadmeter voor de kwaliteit van een school, net zoals de resultaten van de eindexamens op middelbare scholen. Dit leidt tot ‘toetsgericht onderwijs’ doordat leerkrachten druk voelen om hoge toetsscores te behalen. Voor een grondige analyse van hoe ‘high-stakes testing’ contraproductief is geweest om gelijkheid binnen het onderwijs te bevorderen, zie Ravitch (2010).
- <sup>128</sup> Denessen, E. (2017). *Verantwoord omgaan met verschillen: sociale-culturele achtergronden en differentiatie in het onderwijs*. Leiden: Leiden University.
- <sup>129</sup> Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children’s motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 33–52. <http://doi.org/10.1037//0022-3514.75.1.33>
- <sup>130</sup> Jungbluth, 2014
- <sup>131</sup> Denessen 2017, zie ook <https://www.socialevraagstukken.nl/differentiatie-in-het-onderwijs-vergroot-kansenongelijkheid/>
- <sup>132</sup> <https://www.vakmanstad.nl>
- <sup>133</sup> Dit project is tientallen jaren gebruikt op meer dan 1.000 scholen in de Verenigde Staten en daarbuiten, voornamelijk in risicogebieden. De basis van het project is een model van zes ‘leerwegen’ in de ontwikkeling, wat een goed voorbeeld lijkt te zijn van een *whole child* -benadering. Zie Darling-Hammond et al. 2018
- <sup>134</sup> <http://londonleadershipstrategy.com/content/language-london-challenge>
- <sup>135</sup> Het Transformatieve School-project wil leerkrachten helpen een veilige leeromgeving te scheppen op school, gebaseerd op inzichten in de ‘mismatch’ tussen de cultuur op straat, op school en thuis die kinderen ervaren als ze opgroeien in een superdiverse stad. Zie: Hadioui, I. El. (2011). *Hoe de straat de school binnendringt. Denken vanuit de pedagogische driehoek van de thuiscultuur, de schoolcultuur en de straatcultuur*. Amsterdam: Van Gennep.
- <sup>136</sup> Bruin, A., Wassink, H., & Bakker, C. (2016). *Kiezen voor persoonsvorming. Identiteitsontwikkeling van leerling en school*. Culemborg: Phronese.
- <sup>137</sup> Darling-Hammond, L., Cook-Harvey, C. M., Flook, L., Gardner, M., & Melnick, H. (2018). *With the Whole Child in Mind: Insights from the Comer School Development Program*. Alexandria, VA: ASCD
- <sup>138</sup> Bijv. Onderwijsraad, 2018b.
- <sup>139</sup> Dit heeft ook te maken met het zeer competitieve klimaat waarin onderzoekers moeten werken. Een klimaat **dat een ‘publiceer of crepeer’ (publish or perish)-cultuur** in de hand werkt en zo ook gemakkelijk te verzamelen en publiceren resultaten (Martens, 2018).
- <sup>140</sup> E.g. Glastra & Van Middelkoop, 2018.