

Kijk op goed onderwijs

Een inventarisatieonderzoek naar de theorie en de praktijk
(binnen het samenwerkingsverband Scope) van goed onderwijs





KIJK OP GOED ONDERWIJS

Een inventarisatieonderzoek naar de theorie en de praktijk (binnen het samenwerkingsverband Scope) van goed onderwijs

Tonnis Bolks MSc
Lectoraat Goede Onderwijspraktijken

November 2019



Kijk op goed onderwijs

Een inventarisatieonderzoek naar de theorie en de praktijk (binnen het samenwerkingsverband Scope) van goed onderwijs

In opdracht van de Educatieve Academie van Hogeschool Viaa

Uitgevoerd door
Tonnis Bolks MSc

November 2019

Viaa
Postbus 10030
8000 GA ZWOLLE
038 - 425 55 42



Dit werk valt onder een [Creative Commons Naamsvermelding-GelijkDelen 4.0 Internationaal-licentie](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

Woord vooraf

In de voorbereiding op het schrijven van dit voorwoord heb ik nagedacht over de terminologie van het woord *goed*. Het nadenken over dat wat goed is, is eigenlijk een ethische vraag. Een vraag waar Aristoteles zich meer dan 25 eeuwen geleden al mee bezig heeft gehouden. Het goede doen betekent al lang niet meer dat je begrijpt wat de universele regels zijn waaraan een mens zich dient te houden. Het heeft in onze tijd (gelukkig, zou ik bijna willen zeggen) te maken met aspecten die tot stand komen door karakter en persoonlijkheid. Het zijn waarden die mensen omarmen waardoor ze op een bepaalde manier in het leven staan, handelen en de maatschappij kleuren. Net zoals te lezen is in de weergave van dit onderzoek dat u nu onder ogen heeft, is het goede en het goede onderwijs nooit waardenloos. Het kenmerkt zich door een diepere laag van waaruit mensen in het leven (willen) staan. In het onderwijs is dit niet anders. Leerkrachten, ouders, kinderen, schoolopleiders, bestuurders en conciërges werken en spelen in het onderwijs vanuit de innerlijke drive dat ze iets willen bijbrengen, 'iets' willen leren aan kinderen, de meester of juf enzovoort.

In ons allemaal spreekt daarmee een bepaald verlangen uit om bij te dragen, betekenisvol te zijn maar ook om gezien te worden. Het is belangrijk dat wij hier zijn, dat ik hier ben op dit moment omdat ik daadwerkelijk een bijdrage kan leveren aan dat wat als goed onderwijs wordt gezien. "Goed onderwijs verandert mensen", schreef Maarten Luther King jr. eens. Daaraan zou ik willen toevoegen dat goed onderwijs mensen verandert en dat mensen de wereld daardoor kunnen veranderen. Ieder mens heeft het recht, volgens de rechten van de mens, op goed onderwijs. In de gestelde duurzaamheidsdoelen van Unesco voor 2030

wordt beschreven dat iedereen gelijke toegang heeft tot kwaliteitsvol onderwijs en een levenlang leren voor iedereen. In de doelen van Unesco is kwaliteitsvol onderwijs: goed onderwijs. Goed onderwijs is van goede kwaliteit en kenmerkt zich door een aantal aspecten en bijbehorende waarden. Aspecten en waarden die in dit onderzoek vanuit de literatuur en de gesprekken met betrokkenen naar voren komen.

Maar met het benoemen van de aspecten van goed onderwijs zijn we er natuurlijk nog niet. Belangrijk is om de volgende stap te maken naar het concretiseren van de waarden die we als goed hebben omschreven. Wat betekent bijvoorbeeld 'in en vanuit verantwoordelijkheid' goed onderwijs geven? Hoe ziet dat er letterlijk uit? Wat denk, doe en voel ik daarbij? Om dit te ontdekken is gesprek nodig en een onderzoekende nieuwsgierige houding. Het vraagt een continue leren van en met elkaar in de onderwijspraktijk van alle dag. Dit onderzoek levert een bijdrage aan dat continue leren nadenken en concretiseren met elkaar van het goede onderwijs en de daarbij behorende onderwijspraktijk. Doel van het goede is daarbij volgens ons altijd dat de kracht van het lerende kind naar voren komt en dat het kind zijn plek ontdekt in de maatschappij.

Namens het lectoraat,

Ingrid Paalman-Dijkenga
Lector Goede Onderwijspraktijken

Inhoud

WOORD VOORAF.....	3
SAMENVATTING	7
HOOFDSTUK 1 OVER KIJK OP GOED ONDERWIJS	9
1.1 AANLEIDING VOOR HET ONDERZOEK	9
1.2 VOORGESCHIEDENIS.....	9
1.3 VRAAGSTELLING	10
1.4 LEESWIJZER	10
HOOFDSTUK 2 ONDERZOEKSOPZET.....	11
2.1 ONDERZOEKSOPZET EN VERANTWOORDING	11
2.1.1 <i>Procedure per meetinstrument</i>	11
2.1.2 <i>Analyse per meetinstrument</i>	12
HOOFDSTUK 3 THEORETISCHE VERANTWOORDING	15
3.1 ONDERWIJS.....	15
3.1.1 <i>Onderwijs als normatieve praktijk</i>	15
3.2 ONDERWIJSKWALITEIT EN GOED ONDERWIJS	16
HOOFDSTUK 4 PRESENTATIE VAN DE RESULTATEN VAN HET ONDERZOEK	19
4.1 LITERATUURONDERZOEK NAAR GOED ONDERWIJS	19
4.1.1 <i>Perspectieven op goed onderwijs</i>	19
4.1.2 <i>Leren en onderwijzen</i>	21
4.1.3 <i>Het ‘goed’ van onderwijs</i>	21
4.1.4 <i>Goede leraren</i>	22
4.1.5 <i>Waardengedreven onderwijs</i>	23
4.2 BEELDEN BIJ GOED ONDERWIJS BINNEN SCOPE	24
4.2.1 <i>De kern van goed onderwijs</i>	24
4.2.2 <i>Het doel van goed onderwijs</i>	24
4.2.3 <i>Onderwijs en leren</i>	25
4.2.4 <i>Goede leraren</i>	25
4.2.5 <i>Inhouden van goed onderwijs</i>	26
4.2.6 <i>Terugblik op goed onderwijs</i>	27
4.2.7 <i>Kinderen of leerlingen?</i>	27
4.3 GOOD PRACTICES	27
4.3.1 <i>Basishouding van leraren</i>	28
4.3.2 <i>Uitgaan van verschillen tussen leerlingen</i>	28

4.3.3	Verantwoordelijkheid geven aan leerlingen.....	29
4.3.4	Werken met thema's.....	29
4.4	WAARDEN	30
4.5	Te ONDERZOEKEN VRAGEN	31
HOOFDSTUK 5	DISCUSSIE OVER RESULTATEN.....	33
5.1	DISCUSSIE BIJ DEELVRAAG 1.....	33
5.2	DISCUSSIE BIJ DEELVRAAG 2.....	33
5.2	DISCUSSIE BIJ DEELVRAAG 3.....	33
HOOFDSTUK 6	CONCLUSIES	35
6.1	LITERATUUR OVER GOED ONDERWIJS.....	35
6.2	BEELDEN BIJ GOED ONDERWIJS BINNEN SCOPE	35
6.3	ONDERZOEKSVRAGEN BINNEN SCOPE	36
6.4	GOED ONDERWIJS VOLGENS DE THEORIE EN DE PRAKTIJK	36
HOOFDSTUK 7	AANBEVELINGEN	37
7.1	PERSOON VAN DE LERAAR	37
7.2	EXPLICITEREN VAN ONDERWIJS-PEDAGOGISCH HANDELEN VAN DE LERAAR	37
7.3	VISIE OP GOED ONDERWIJS VERDER DOORDENKEN.....	38
7.4	VERVOLGONDERZOEK	38
LITERATUUR		39
BIJLAGEN		43
BIJLAGE 1:	SAMENSTELLING FOCUSGROEPEN	43
BIJLAGE 2:	INTERVIEWLEIDRAAD VOOR DE FOCUSGROEPEN	44
BIJLAGE 3:	27 KERNWAARDEN.....	46
BIJLAGE 4:	GEBRUIKTE CODES PER INTERVIEWONDERWERP	47
BIJLAGE 5:	WORDLE VAN BRAINSTORMS.....	49
BIJLAGE 6:	TOTAALOVERZICHT OPBRENGST WAARDENMUUR	50

Samenvatting

In september 2018 is het lectoraat Goede Onderwijspraktijken gestart. Om het centrale thema scherper te krijgen is dit inventarisatieonderzoek uitgevoerd. Op basis daarvan zal verder onderzoek worden uitgezet.

De centrale vraag voor dit inventarisatieonderzoek is:

Wat wordt er in de theorie en in de praktijk van Scope (het samenwerkingsverband van zestien scholenclusters en de Educatieve Academie van Hogeschool Viaa) verstaan onder 'goed onderwijs'?

De drie deelvragen zijn:

1. Wat geeft recente literatuur aan als kenmerkend voor 'goed onderwijs' (theorie)?
2. Welke beelden leven er bij de verschillende betrokken partijen binnen Scope (bestuurders, schoolleiders, leraren, leerlingen, ouders, EA-opleiders, schoolopleiders en pabo-studenten) over 'goed onderwijs' (praktijk)?
3. Welke onderzoeksvragen leven er binnen Scope met betrekking tot de praktijk van 'goed onderwijs'?

Om deze vragen te beantwoorden is literatuuronderzoek gedaan en zijn focusgroepinterviews gehouden bij acht betrokken partijen binnen Scope.

In de theoretische verantwoording wordt het onderwijs beschouwd als een normatieve praktijk. Binnen de normatieve praktijkbenadering wordt onderscheid gemaakt tussen constitutieve normen (die de structuur bepalen) en de regulatieve normen (waarden, motieven, visies). De normen beïnvloeden elkaar; waarden en visies geven inkleuring aan de structuur van de praktijk van het onderwijs. Goed onderwijs veronderstelt onderwijskwaliteit. Onderwijskwaliteit gaat over rendement, effectiviteit,

opbrengsten en resultaten; het beoordeelt de instrumentele aspecten van het onderwijs. Goed onderwijs focust op de normatieve aspecten van onderwijs.

Uit het literatuuronderzoek blijkt dat de vraag 'Wat is goed onderwijs?' vanuit verschillende perspectieven kan worden benaderd. Twee daarvan lijken in het actuele onderwijsdebat tegenover elkaar te staan: het pedagogische en het onderwijskundige perspectief. In de pedagogische opvatting staat het normatieve, betekenis gevende en relationele karakter van het onderwijs centraal, waarbij de nadruk ligt op de persoon van de leraar. Binnen de onderwijskundige benadering staat het doelgerichte leren en de maakbaarheid centraal, waarbij het gaat om prestaties en opbrengsten. De pedagogiek vraagt naar het 'wat' en 'waartoe' en de onderwijskunde vraagt naar het 'hoe' van het leren. Bij het *onderwijzen* wijst de leraar naar de cultuur waarin leerlingen worden ingeleid en vormt daarmee de leerlingen. Dat betekent dat onderwijs altijd normatief is; de vraag wat goed onderwijs is, is daarmee een ethische vraag. In de normatieve praktijkbenadering wordt duidelijk dat de kwalitatieve norm, de eigen interne waarde van het onderwijs, de bestemming aangeeft. Voor het onderwijs is dat vorming (leren voor het leven); dat is 'het goed' van de praktijk en daarmee wordt het 'waartoe' van onderwijs duidelijk. Funderend daarvoor zijn goede leraren die onderwijs-pedagogisch handelen. Zij werken vanuit waarden en zijn op die manier oordelend en bepalend aanwezig; de normatieve aspecten tonen zich in de praktijk. Daarin laten leraren praktische wijsheid zien; ze willen hun werk goed doen en ze letten erop de goede dingen te doen. Door te werken aan persoonlijk meesterschap kan inhoud worden gegeven aan normatieve professionalisering.

Uit de focusgroepinterviews blijkt dat betrokkenen binnen Scope goed onderwijs duiden als uitdagend, motiverend en betekenisvol. Goed onderwijs sluit aan bij en is gericht op de ontwikkeling van kinderen. Dat onderwijs vindt plaats binnen een positief en veilig pedagogisch klimaat, waarbij

de relatiegerichtheid van groot belang wordt geacht. Goed onderwijs is gericht op de autonomie van leerlingen en op het samenwerken; beide aspecten hebben betrekking op de toekomstgerichtheid van het onderwijs. Vorming is het doel van goed onderwijs. Goede leraren hebben oog voor kinderen en laten hen leren. Van goede leraren wordt verwacht dat ze zelfkennis hebben, flexibel zijn en keuzes durven maken. Uit de good practices die worden gegeven blijkt dat de basishouding van leraren, het uitgaan van verschillen tussen leerlingen, verantwoordelijkheid geven aan leerlingen en werken met thema's kenmerkend zijn voor de praktijk van goed onderwijs. De waarden vertrouwen, ontwikkeling, relatie, veiligheid en liefde worden het belangrijkste gevonden.

De te onderzoeken vragen vanuit Scope hebben betrekking op de thema's: leren, eigenaarschap/zelfsturing van leerlingen, Passend Onderwijs, vorming en christelijk onderwijs.

In de literatuur en in de praktijk van Scope wordt duidelijk dat goed onderwijs voorbereidt op de toekomstige samenleving. De ontwikkeling van kinderen en vorming staan daarbij centraal. Goede leraren laten leerlingen leren en hebben oog voor elk kind en liefde voor het vak. Leren moet betekenisvol zijn, zodat de leerlingen worden uitgedaagd om te leren. Onderwijs moet plaatsvinden in een positief pedagogisch klimaat waarbinnen de leerlingen zich veilig voelen. De goede relatie tussen leraar en leerlingen is daarbij cruciaal. Eigenaarschap en leiderschap over leren worden gestimuleerd, waarbij de motivatie een grote rol speelt. Praktische wijsheid van leraren komt tot uiting in het onderwijs-pedagogisch handelen. Dat handelen wordt gedreven door waarden.

Concluderend worden de volgende kenmerken van goed onderwijs gegeven:

- Goed onderwijs is toekomstgericht.
- Binnen goed onderwijs is sprake van kwalificatie, socialisatie en subjectificatie.
- Binnen goed onderwijs is sprake van *onderwijzen*: er wordt richting gegeven.

- Binnen goed onderwijs doet de leraar als persoon en zijn/haar praktische wijsheid ertoe.
- Binnen goed onderwijs laten leraren leerlingen leren met aandacht voor het leerproces.
- Goed onderwijs vraagt naar het 'wat' en het 'waartoe' en is gericht op de bedoeling ervan: vorming.
- Goed onderwijs is waardengedreven.

Bij de discussiepunten wordt aangedragen dat spreken over goed onderwijs altijd normatief is en dat het gesprek erover van belang blijft. De vraag naar beelden over goed onderwijs geeft nog geen antwoord op de vraag naar opvattingen en overtuigingen met betrekking tot goed onderwijs. Het onderwerp leren komt sterk naar voren bij de vragen voor verder onderzoek; de vraag is of de meetbaarheid van de leeropbrengsten daarvan de reden is.

De aanbevelingen betreffen verschillende aspecten. De praktische wijsheid van leraren kan vanuit de praktijk verder verkend worden, het expliciteren van onderwijs-pedagogisch handelen kan aandacht krijgen in de opleiding en in de opleidingsschool en de visie op goed onderwijs vraagt verdere doordenking, gekoppeld aan de levensbeschouwelijke identiteit van de school.

De vragen die in de focusgroepen naar voren zijn gekomen, kunnen aanleiding zijn voor vervolgonderzoek. In dit verslag wordt aanbevolen verder onderzoek te doen naar de persoon van de leraar binnen goed onderwijs, het ontwikkelen van eigenaarschap en leiderschap over het leren van leerlingen in de basisschool en het werken aan burgerschap, inclusief de waarden die daarbij een rol spelen en de concretisering van die waarden in de praktijk.

Hoofdstuk 1 Over Kijk op goed onderwijs

Goed onderwijs is van groot belang, het bereidt kinderen voor op de toekomst om volwaardig deel te kunnen nemen aan de samenleving. Elk kind moet de kans krijgen zich optimaal te ontwikkelen, zodat hij of zij daar het hele leven verder op kan bouwen. Vorm geven aan goed onderwijs in de praktijk is daarmee cruciaal; daarover is iedereen het wel eens. Maar de vraag is dan: wat is goed onderwijs? Er is veel over geschreven en er zijn diverse onderzoeken naar gedaan. De kijk op goed onderwijs wordt bepaald door het perspectief dat wordt ingenomen. Dat maakt het moeilijk om in algemene termen over 'goed onderwijs' te spreken.

Dit inventarisatieonderzoek bestaat uit:

- Een literatuuronderzoek.
- Het in kaart brengen van de beelden die er leven rond goed onderwijs bij leerlingen, leraren, ouders, schoolleiders, bestuurders, EA-opleiders (pabo-docenten van de Educatieve Academie van Hogeschool Viaa), schoolopleiders en studenten van de pabo.
- Een inventarisatie van de onderzoeksvragen die in het onderwijsveld en in de opleiding spelen rond goed onderwijs.

Vanuit de literatuur wordt duidelijk gemaakt wat huidige onderwijskundigen, filosofen en pedagogen onder 'goed onderwijs' verstaan. Het literatuuronderzoek is verkennend en beschrijvend van aard. Vervolgens worden de beelden van de verschillende betrokken partijen binnen Scope geanalyseerd en met elkaar vergeleken en gerelateerd aan de theorie. Het rapport leidt tot input voor vervolgonderzoek van het lectoraat Goede Onderwijspraktijken. Het inventarisatieonderzoek moet uiteindelijk, vanuit de theorie en de praktijk, kennis en inzicht opleveren betreffende 'goed onderwijs'.

1.1 Aanleiding voor het onderzoek

In september 2018 is het lectoraat Goede Onderwijspraktijken gestart. De eerste stap van het lectoraat was het opstellen van een vierjarenplan. Om het centrale thema van het lectoraat vanuit de theorie en de praktijk scherper in beeld te krijgen en om te inventariseren welke onderzoeksvragen er liggen binnen Scope, gaf de opleidingsdirecteur van de Educatieve Academie van Hogeschool Viaa de opdracht tot dit onderzoek. Het onderzoek is gehouden binnen Scope, het samenwerkingsverband van zestien scholenclusters en de Educatieve Academie van Hogeschool Viaa. Daarbij gaat het om scholen binnen het basisonderwijs en het speciaal basisonderwijs. Op basis van dit inventarisatieonderzoek kan verder onderzoek worden uitgezet en de thematiek van het lectoraat worden aangescherpt.

1.2 Voorgeschiedenis

In 2006 startte Pieter Vos als eerste lector van de Educatieve Academie. Zijn lectoraat had als titel 'Morele Vorming'. Het lectoraat werd voortgezet door Jan Hoogland en kreeg een nieuwe naam: 'Vormend Onderwijs'. Begin 2018 vond er een bezinning plaats. Daarbij speelden verschillende zaken mee: de vorming van Scope als samenwerkingsverband tussen de opleiding en het onderwijsveld, de inhoud van het lectoraat, de organisatorische aspecten van de Viaa-lectoraten en de doordenking over praktijkgericht onderzoek binnen Viaa. Die bezinning heeft geleid tot een *Opstartnotitie Lectoraat Educatieve Academie 2018-2022*. In deze notitie worden een aantal conclusies gepresenteerd.

Het lectoraat Goede Onderwijspraktijken vervult een belangrijke rol in het werken aan vernieuwing en verbetering van de beroepspraktijk. Het lectoraat doet dat door de praktijken te onderzoeken en het onderzoek

door te vertalen in advies voor het vernieuwen en verbeteren van het onderwijs.

1.3 Vraagstelling

De centrale vraag voor dit inventarisatieonderzoek is: Wat wordt er in de theorie en in de praktijk van Scope (het samenwerkingsverband van zestien scholenclusters en de Educatieve Academie van Hogeschool Viaa) verstaan onder 'goed onderwijs'?

Het onderzoek richt zich op drie deelvragen:

1. Wat geeft recente literatuur aan als kenmerkend voor 'goed onderwijs' (theorie)?
2. Welke beelden leven er bij de verschillende betrokken partijen binnen Scope (bestuurders, schoolleiders, leraren, leerlingen, ouders, EA-opleiders, schoolopleiders en pabo-studenten) over 'goed onderwijs' (praktijk)?
3. Welke onderzoeksvragen leven er binnen Scope met betrekking tot de praktijk van 'goed onderwijs'?

1.4 Leeswijzer

In hoofdstuk 2 wordt de onderzoeksopzet gegeven. In hoofdstuk 3 volgt een korte theoretische verantwoording van de begrippen *onderwijs* en *goed onderwijs* en in hoofdstuk 4 worden de resultaten van het onderzoek gepresenteerd, waaronder de verkenning van de literatuur. Omdat hoofdstuk 3 ook een verantwoording geeft vanuit de literatuur verdient het aanbeveling hoofdstuk 3 en 4 als een geheel te zien en te lezen. In hoofdstuk 5 volgen discussiepunten naar aanleiding van het onderzoek. Hoofdstuk 6 geeft de conclusies van het onderzoek en het afsluitende hoofdstuk 7 bevat aanbevelingen voor verdere uitwerking en nader onderzoek.

Opmerking: Omwille van de leesbaarheid is, als het om de leraar gaat, steeds 'hij' gebruikt in de tekst. Waar 'hij' staat kan uiteraard ook 'zij' worden gelezen.

Hoofdstuk 2 Onderzoeksopzet

In dit hoofdstuk wordt de opzet van het onderzoek toegelicht.

De centrale vraag in het onderzoek is:

Wat wordt er in de theorie en in de praktijk van Scope (het samenwerkingsverband van zestien scholenclusters en de Educatieve Academie van Hogeschool Viaa) verstaan onder 'goed onderwijs'?

De deelvragen zijn:

1. Wat geeft recente literatuur aan als kenmerkend voor 'goed onderwijs' (theorie)?
2. Welke beelden leven er bij de verschillende betrokken partijen binnen Scope over 'goed onderwijs' (praktijk)?
3. Welke onderzoeksvragen leven er binnen Scope met betrekking tot de praktijk van 'goed onderwijs'?

2.1 Onderzoeksopzet en verantwoording

In deze paragraaf wordt de methodiek van het onderzoek geschetst en per meetinstrument worden de procedure en de manier van analyseren weergegeven.

Binnen de kenniskring van het lectoraat is het onderzoeksplan besproken. De gegeven feedback is verwerkt en daarna is het onderzoeksplan vastgesteld.

In Tabel 1 wordt per deelvraag aangegeven:

- welke methoden en technieken zijn toegepast;
- welke objecten zijn gebruikt/respondenten zijn bevraagd;
- wat de verwachte resultaten zijn.

Tabel 1: Onderzoeksopzet

Deel-vraag	Methoden en technieken	Objecten Respondenten	Verwachte resultaten
1.	Literatuur-onderzoek	Recente literatuur	Theorie, topics voor interview, waarden
2.	Focusgroep-interviews, brainstormen, bouwen van een waarden-muur	Bestuurders, schoolleiders, leraren, leerlingen, ouders, EA-opleiders, schoolopleiders en pabo-studenten	Beschrijving van de beelden vanuit de praktijk van de respondenten
3.	Focusgroep-interviews	Bestuurders, schoolleiders, leraren, leerlingen, ouders, EA-opleiders, schoolopleiders en pabo-studenten	Lijst met te onderzoeken vragen

2.1.1 Procedure per meetinstrument

Literatuuronderzoek

Het uitvoeren van het literatuuronderzoek moet inzicht geven in de bestaande kennis en theorieën met betrekking tot goed onderwijs. Daarbij zijn verschillende bronnen geraadpleegd: (wetenschappelijke) artikelen, boeken en

publicaties. In het kwalitatieve literatuuronderzoek is informatie verzameld die vervolgens is samengevat, waarbij een beschrijving wordt gegeven van de interpretatie van de bevindingen.

Binnen het literatuuronderzoek zijn verschillende stappen gezet. Allereerst is het onderwerp afgebakend. Het onderwerp is 'goed onderwijs', waarbij het gaat om goed onderwijs in Nederland op dit moment. Vervolgens is via de zoektermen 'goed onderwijs', 'waardengedreven onderwijs' en 'waardengestuurd onderwijs' op Internet breed gezocht naar (wetenschappelijke) artikelen en titels van boeken. Bij het raadplegen van de bronnen is de sneeuwbalmethode gebruikt: de literatuurlijsten uit de bronnen leverden weer relevante bronnen op.

Focusgroepen

Om de beelden bij goed onderwijs van de verschillende betrokken partijen te achterhalen, zijn focusgroepen (Evers, 2015) samengesteld. Er zijn focusgroepinterviews gehouden met vertegenwoordigers vanuit de betrokken partijen binnen Scope: bestuurders, schoolleiders, leraren, leerlingen, ouders, EA-opleiders, schoolopleiders en pabo-studenten. Het streven was om groepen tussen de vijf en de acht personen samen te stellen. De samenstelling is op pragmatische gronden tot stand gekomen, waarbij de vraag was: wie is op een bepaald moment tegelijkertijd op een bepaalde plaats beschikbaar? Uiteindelijk zijn er, op basis van beschikbaarheid, voor alle acht betrokken partijen focusgroepen samengesteld waarin in elke groep minimaal vijf personen aanwezig zouden zijn (bij een focusgroep moest op het laatste moment een deelnemer afzeggen; zie Bijlage 1 voor de samenstelling van de focusgroepen). Met de diverse focusgroepen zijn afzonderlijke afspraken gemaakt. De focusgroepinterviews zijn gehouden op de locatie die voor de deelnemers het meest praktisch was. De tijdsduur per interview bedroeg ongeveer een uur en vijftien minuten.

Het interview bij de focusgroepen was een halfgestructureerd thematisch interview volgens het trechtermodel (Evers, 2015), waarbij vanuit een breed gestelde, open hoofdvraag het onderzoeksonderwerp werd

verkend en waarbij via een aantal topics verschillende thema's aan bod kwamen. In Bijlage 2 is de interviewleidraad opgenomen.

Elicitatietechnieken

Er zijn twee elicitatietechnieken (Evers, 2015) toegepast: *brainstormen* en *het bouwen van een waardenmuur*.

Bij *brainstormen* is de respondenten gevraagd vrij te associëren rond een vraag en deze associaties te noteren met als doel snel, veel nieuwe ideeën te genereren die vervolgens ingebracht konden worden in het interview. Bij *het bouwen van een waardenmuur* is de respondenten gevraagd een rangschikking aan te brengen in kernwaarden van het onderwijs met als doel in beeld te krijgen welke waarden het meest van belang worden geacht door de respondenten.

Bij het bouwen van de waardenmuur kregen de deelnemers kaartjes met daarop 27 verschillende waarden (zie Bijlage 3). Deze waarden zijn gebaseerd op het onderzoek van Huttinga (2017), Vos (2018), Den Bakker (2018) en Galenkamp en Schut (2018). Naast de 27 bedrukte kaartjes waren er blanco kaartjes. De deelnemers hebben uit de 27 waarden er tien gekozen waarvan zij vonden dat die belangrijk zijn binnen goed onderwijs. Ze mochten ook zelf aanvullen door een blanco kaartje te beschrijven met een waarde. De tien gekozen waarden werden vervolgens door de deelnemers gerangschikt in een 'muur' van drie lagen, waarbij de meest fundamentele waarden onderaan werden geplaatst. De respondenten hebben de gekozen waarden vervolgens gekoppeld aan hun eigen voorbeeld(en) van good practices, waarbij de vraag is gesteld welke waarden in de good practices naar voren kwamen en welke waarden idealistisch werden gevonden.

2.1.2 Analyse per meetinstrument

Literatuuronderzoek

Bij het verzamelen van relevante literatuur zijn de volgende vragen gesteld:

- Welke kernbegrippen betreffende goed onderwijs worden benoemd?
- Hoe worden de betreffende begrippen gedefinieerd?
- Welke theorieën en modellen worden gebruikt?
- Hoe verhouden de bronnen zich tot elkaar met betrekking tot goed onderwijs?

Op deze manier is een helder beeld van het onderzoeksthema ontstaan. Op basis daarvan is een onderbouwde bespreking van de literatuur gemaakt. Het literatuuronderzoek heeft ook topics voor het interview en waarden voor het bouwen van een waardenmuur opgeleverd.

Focusgroepen

De interviews zijn opgenomen en vervolgens getranscribeerd. Bij de transcripties zijn letterlijke uitspraken vastgelegd. De elicitatietechnieken *brainstorms* en *bouwen van een waardenmuur* leverden schriftelijke data op die zijn uitgewerkt in de transcripties. De gegevens zijn uiteindelijk geanonimiseerd.

Om de betrouwbaarheid en validiteit van de interviews te vergroten zijn de interviews met behulp van een voice-recorder opgenomen, zodat het ruwe materiaal beschikbaar blijft voor heranalyse. De respondenten hebben het uitgewerkte transcript voorgelegd gekregen met de vraag om instemming met de weergave (*member validation*; Boeije, 2014). Binnen het interview is triangulatie toegepast om bij te dragen aan de validering; in het interview is op verschillende manieren en tijdstippen naar hetzelfde gevraagd om interne consistentie te bereiken (tijdens de elicitatietechnieken en in het interview komen dezelfde aspecten naar voren).

Om de data te organiseren en te interpreteren, zijn in de analyse van de focusgroepinterviews de volgende coderingsactiviteiten uitgevoerd (Boeije, 2014):

- Open coderen, waarbij de transcripten in fragmenten zijn ingedeeld en vervolgens gelabeld met een samenvattende notatie waarin de betekenis van het fragment is uitgedrukt.

- Axiaal coderen, waarbij de begrippen zijn geordend en afgebakend in categorieën en waarbij de relevantie ervan is bepaald. Hierbij zijn verbanden gelegd met gegevens uit de literatuurstudie.
- Selectief coderen, waarbij de gegevens zijn gestructureerd en geordend in het licht van de vraagstelling. Bijlage 4 is het resultaat daarvan.

Voor elke interviewvraag is, aan de hand van de op de literatuur gebaseerde topics, een lijst met coderingen gemaakt en de lijsten met coderingen zijn met elkaar vergeleken. Op basis daarvan zijn conclusies getrokken. De coderingen zijn met een collega onderzoeker geverifieerd.

Brainstorms

De woorden, begrippen en teksten van de brainstorms zijn samengevoegd en via de website *wordle.net* omgezet in een wordcloud. Daarmee werd duidelijk welke woorden het meest zijn genoemd. Bij de brainstorms is via “woorden tellen” in Word ook geanalyseerd hoe vaak de woorden *leerling(en)* en *kind(eren)* bij de verschillende betrokken partijen voorkomen en hoe de verhouding daartussen is.

Waardenmuur

De tien gekozen waarden zijn door de respondenten gerangschikt in drie lagen. De waarden in de onderste laag van de waardenmuur (de fundamentele waarden) kregen in de analyse 3 punten, de waarden in de rij daarboven 2 punten en de waarden in de bovenste rij 1 punt. Op deze manier kregen alle genoemde waarden een aantal punten en deze werden per betrokken partij bij elkaar opgeteld, zodat per partij kon worden aangegeven welke waarden zij het meest van belang vinden. In het totaaloverzicht, waarbij de punten van alle betrokken partijen per waarde bij elkaar zijn opgeteld, zijn de punten omgerekend naar 6. Daarmee is voorkomen dat een focusgroep van tien deelnemers meer invloed heeft op het totaal dan een focusgroep van vijf deelnemers. Het aantal 6 is gekozen, omdat de meeste focusgroepen uit zes deelnemers bestaan.

Hoofdstuk 3 Theoretische verantwoording

In dit hoofdstuk wordt een theoretische verantwoording gegeven van het begrip *goed onderwijs*. Daarbij wordt eerst kort ingegaan op de vraag wat onderwijs is. Vervolgens wordt het begrip ‘goed’ gekoppeld aan onderwijs, waarbij onderwijs als een normatieve praktijk wordt opgevat. Goed onderwijs en onderwijskwaliteit zijn begrippen die vaak door elkaar worden gebruikt, maar ook te onderscheiden zijn. In paragraaf 3.2 wordt aangegeven wat het onderscheid is. In hoofdstuk 4 wordt (als antwoord op deelvraag 1) nader ingegaan op de vraag wat recente literatuur zegt over goed onderwijs.

3.1 Onderwijs

Onderwijs is het overbrengen van kennis, vaardigheden en attitude met vooraf vastgestelde doelen en vindt plaats binnen een bepaalde strategie en omgeving door daarvoor opgeleide personen. Of anders geformuleerd: onderwijs is (pedagogische) interactie tussen leerinhouden, leraar en leerling binnen een leeromgeving (De Munnik & Vreugdenhil, 2018).

In het door Dijkstra en Van der Meer (2000) uitgewerkte model *adaptief onderwijs* staat het (zelfsturende) kind centraal en wordt van de leraren verwacht dat ze een pedagogische relatie aangaan met de leerlingen. Het handelen van leraren bestaat daarbij uit drie aspecten: interactie, instructie en klassenmanagement. Deze drie aspecten houden verband met de basisbehoeften van leerlingen: relatie, competentie en autonomie (Bors & Stevens, 2012). Om aan de basisbehoeften te voldoen bieden leraren vertrouwen, uitdaging en ondersteuning. Dat alles betekent dat binnen het onderwijs altijd waarden, normen, deugden en richtinggevende principes in het geding zijn. Berding en Pols (2018) noemen dat de pedagogische opdracht van de school.

Het onderwijs speelt een belangrijke rol in de opvoeding als voorbereiding op het volwassen worden en het kunnen deelnemen aan de maatschappij. Het onderwijs

is, volgens Berding en Pols (2018), gebaseerd op drie pedagogische principes: het opvoedingsprincipe (elk kind is op opvoeding aangewezen en moet worden opgevoed), het vormbaarheidsprincipe (elk kind is vatbaar voor vorming, kan leren en heeft de mogelijkheid tot ontwikkeling te komen en zichzelf te vormen) en het activiteitsprincipe (elk kind wil zelf actief zijn en daardoor kan het leren, zich ontwikkelen en zich vormen). Onderwijs en pedagogiek zijn dus nauw aan elkaar verbonden; in de praktijk van het onderwijs wordt pedagogisch gehandeld.

Pedagogiek als wetenschap houdt zich bezig met onderwijs; dat geldt ook voor onderwijskunde. Pedagogiek bestudeert de opvoeding van kinderen en onderzoekt welke effecten specifieke opvoedkundige handelingen hebben. Daarmee heeft de pedagogiek ook het onderwijs als object van onderzoek. Onderwijskunde wil leren, opleiden en ontwikkelen in onderwijs beschrijven, begrijpen en verklaren.

Over onderwijs spreken is ook altijd oordelen over onderwijs (Pols, 2012). De pedagogiek stelt de vraag naar de kwaliteit van keuzes die gemaakt worden en is, volgens Ter Horst (2008), een handelingswetenschap met als insteek het ondersteunen en verbeteren van menselijk handelen. Het gaat daarbij niet alleen om hoe efficiënt gehandeld kan worden, maar ook om het *waartoe* van dat handelen. Biesta (2018) spreekt over handelen binnen onderwijs als *bewust* en *bedoeld* handelen. Dat handelen is daarmee altijd normatief.

3.1.1 Onderwijs als normatieve praktijk

In het handelen binnen het onderwijs worden voortdurend beslissingen genomen. Met behulp van de normatieve praktijkbenadering kunnen de daarbij gemaakte keuzes worden gewogen. Dat heeft gevolgen voor het denken over goed onderwijs. De Muynck (in Jochemsen et al., 2006), Vos (2011) en Hoogland (2017)

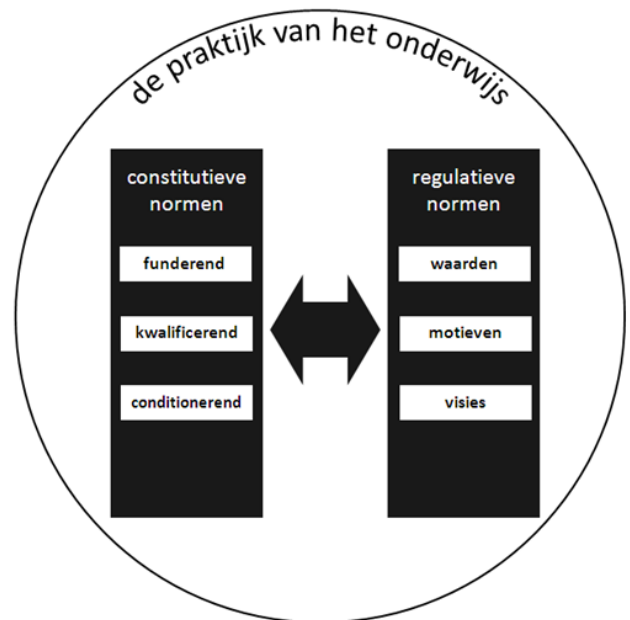
beschouwen onderwijs als een normatieve praktijk. Vanuit hun definitie van het begrip praktijk wordt duidelijk dat onderwijs een samenhangende en complexe sociale activiteit is: “praktijken zijn samenhangende vormen van sociaal gevestigde activiteiten waardoor mensen in onderlinge samenwerking proberen bepaalde doelen en waarden te verwezenlijken (p. 9).” In het geval van het onderwijs gaat het ‘sociaal gevestigd’ zijn om het instituut school. In de praktijk wordt binnen de school door meerdere mensen samen doelgericht gehandeld en vinden activiteiten plaats. Die activiteiten zijn gericht op de realisering van een ‘goed’ dat voor het onderwijs kenmerkend is; oftewel: die activiteit richt zich op de ‘bedoeling’ van het onderwijs. Binnen praktijken worden specifieke waarden, regels en deugden toegepast die horen bij het beroep waarbinnen die praktijk zich afspeelt. Iemand die een praktijk uitoefent, in dit geval iemand die onderwijs geeft, bepaalt niet autonoom de regels. Er moet aan bepaalde voorwaarden worden voldaan. Dat betekent dat een praktijk altijd normatief is bepaald. Binnen deze normatieve praktijkbenadering wordt onderscheid gemaakt tussen de constitutieve zijde en de regulatieve zijde van een praktijk (zie Figuur 1).

De *constitutieve zijde* van de onderwijspraktijk maakt de praktijk tot wat zij is (de structuur) en omvat funderende normen (de praktijk bepalende, bijvoorbeeld dat leerlingen leren met behulp van een competente leraar), kwalificerende normen (die de kernwaarde van de praktijk aangeven) en conditionerende normen (allerlei randvoorwaarden waar de praktijk mee te maken heeft). Het is belangrijk om deze drie elementen niet met elkaar te verwarren of van elkaar los te koppelen.

De *regulatieve zijde* van de onderwijspraktijk betreft de eigen manier waarop het onderwijs wordt ingericht en hoe de regels worden uitgevoerd. Het gaat hier om waarden, visies, motieven en opvattingen van waaruit onderwijs wordt vormgegeven. Die opvattingen komen voort uit levens- en wereldbeschouwelijke visies. Aan deze regulatieve zijde zit een individuele en een sociale kant, die intensief met elkaar zijn verbonden. De (regulatieve) visies geven een inkleuring van de constitutieve zijde.

De constitutieve en regulatieve normen gelden voor de manier waarop een beroepshandeling moet worden uitgevoerd en voor het belang van het handelen voor de samenleving (Jochemsen et al., 2006).

Figuur 1: Onderwijs als normatieve praktijk (in schema)



3.2 Onderwijskwaliteit en goed onderwijs

Dit onderzoek heeft *goed onderwijs* als onderzoeksthema. Dat thema raakt een actueel onderwerp: de kwaliteit van het onderwijs. Goed onderwijs en onderwijskwaliteit; hoe verhouden die twee begrippen zich tot elkaar? De begrippen ‘goed’ en ‘kwaliteit’ worden in de literatuur soms door elkaar gebruikt en er wordt gesproken over ‘onderwijs van goede kwaliteit’ of ‘kwalitatief goed onderwijs’.

Er bestaan verschillende meningen over het antwoord op de vraag wat onderwijskwaliteit inhoudt; het is afhankelijk van het perspectief dat gekozen wordt, van het doel waarmee de vraag gesteld wordt of van het belang van de vragensteller. De Jong, De Jong en Van Zoet (2014) verstaan onder onderwijskwaliteit: “het maximaal tot ontwikkeling brengen van de leerling, passend bij zijn of haar mogelijkheden (p. 12).” Dijkstra en Janssens (2012) stellen “dat de kwaliteit moet blijken uit de onderwijsopbrengsten, in de zin van leerprestaties, numeriek rendement en impact op de langere termijn (p. 64).” Wat overeenkomt in de literatuur is dat de kwaliteit van het onderwijs is af te leiden uit (de stijging) van leerprestaties. Onderwijskwaliteit gaat over rendement, effectiviteit, opbrengsten en resultaten; het beoordeelt de instrumentele aspecten van het onderwijs.

De ontwikkeling van het denken over onderwijskwaliteit

Het denken over onderwijskwaliteit heeft een transformatieproces doorgemaakt (De Jong et al., 2014). Vanaf de jaren tachtig van de vorige eeuw is er veel onderzoek gedaan naar welke factoren een school tot een effectieve school maken. Vanaf 2000 verschoof het wetenschappelijk onderzoek van effectieve scholen naar effectieve leraren. Op dit moment ligt de tendens in het kijken naar kwaliteit van onderwijs op aspecten van Evidence Based Education en het verbinden van neuropsychologische inzichten aan de onderwijspraktijk. Vanuit de neurowetenschap wordt het mogelijk meer kennis over leren toe te passen en dat kan de onderwijskwaliteit verhogen.

De instrumentele kant van het onderwijs is vastgelegd in een ‘systeem’ dat bestaat uit wet- en regelgeving,

kennisbases, competentielijsten, gedragscodes, criteria van inspectie, cito-normen, enzovoort. Er zijn instrumenten ontwikkeld waarmee vastgesteld kan worden of er is voldaan aan de gestelde eisen en doelen. Het voldoen aan die eisen en doelen bepaalt de mate van onderwijskwaliteit. De Onderwijsraad (2016) wil verder gaan dan deze smalle kijk op onderwijskwaliteit. Volgens de raad is het mogelijk om in de onderwijspraktijk eenzijdig de nadruk te leggen op kwalificatie, maar daar moet het niet bij blijven:

De raad is echter van mening dat onderwijs altijd bijdraagt aan kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming; het gaat om drie niet te scheiden domeinen waar de school een expliciete verantwoordelijkheid voor draagt. Een brede opvatting van onderwijskwaliteit veronderstelt dat er niet alleen nagedacht wordt over de wijze waarop aandacht wordt besteed aan een bepaald doel of doeldomein, maar ook wat de mogelijke impact hiervan is op een van de andere doeldomeinen. (Onderwijsraad 2016, p. 7)

De Onderwijsraad wil kijken naar de volle breedte van onderwijskwaliteit. Die volle breedte raakt de vraag naar goed onderwijs; er moeten immers keuzes worden gemaakt, waarbij verantwoording zal worden gevraagd. Het bevestigt het idee dat goed onderwijs normatief is bepaald.

De vraag of onderwijs ‘goed’ is, is meer dan de vraag naar de instrumentele aspecten van het onderwijs. In het hiervoor genoemde ‘systeem’ is de leraar ook een instrument. Die professionele leraar beschikt over vakkennis, kennis en vaardigheden rond klassenmanagement en didactische werkvormen, communicatietechnieken, didactische strategieën, enzovoort. Dit instrumentarium kan de leraar relatief autonoom inzetten. De leraar is “de bepalende factor in het toekennen van betekenis en impact aan het ‘systeem’ (Bakker, 2013, p. 21).” Gemaakte keuzes worden ingegeven door persoonlijke voorkeuren en bepaald door bewuste en onbewuste inhouden van de persoonlijke en

professionele biografie van de leraar. De leraar oordeelt en bepaalt (overigens vaak onbewust, impliciet en intuïtief). Naast de instrumentele aspecten is er hierbij sprake van normatieve aspecten. Een leraar als normatieve professional heeft een waardeoordeel over de kwaliteit van het systeem. Volgens Bakker (2013) ligt hier een relatie met de levensbeschouwelijke dimensie van professionaliteit. Goed onderwijs veronderstelt onderwijskwaliteit. De instrumentele kant moet op orde zijn om normatief goed onderwijs te kunnen leveren. De vraag naar het 'waartoe' van de pedagogiek is van belang voor het 'hoe' van de onderwijskunde. De constitutieve en de regulatieve zijde van de onderwijspraktijk spelen altijd op elkaar in (Figuur 1); de waarden bepalen de normen, de visie bepaalt het beleid en uiteindelijk de acties.

Hoofdstuk 4 Presentatie van de resultaten van het onderzoek

In dit hoofdstuk worden antwoorden gegeven op de drie deelvragen. In paragraaf 4.1 worden, vanuit de theorie, kenmerken van 'goed onderwijs' gepresenteerd. In de paragrafen 4.2, 4.3 en 4.4 worden de beelden die leven bij de verschillende betrokken partijen binnen Scope beschreven; daarmee komt de praktijk van 'goed onderwijs' naar voren. In paragraaf 4.5 worden de onderzoeksvragen die leven binnen Scope met betrekking tot de praktijk van 'goed onderwijs' gepresenteerd.

4.1 Literatuuronderzoek naar goed onderwijs

In deze paragraaf wordt antwoord gegeven op deelvraag 1: *Wat geeft recente literatuur aan als kenmerkend voor 'goed onderwijs' (theorie)?*

Goed onderwijs voldoet aan de functies die het onderwijs heeft. Verschillende auteurs geven aan welke functies dat zijn. "Onderwijs moet altijd worden aangesproken op zijn rol in het binnenleiden van kinderen in een cultuur en in het voorbereiden van kinderen op hun levensloopbaan, op hun rol als burger in onze samenleving" (Klarus & Wardekker, 2011, p. 12)." Dijkstra en Janssens (2012) merken op dat onderwijs nog verder gaat: "Onderwijs vormt mensen, bepaalt in hoge mate de levenskansen van mensen, is van belang voor de Nederlandse economie en draagt bij aan sociale cohesie en een leefbare, op vreedzaam samenleven gerichte maatschappij (p. 1)."

Biesta (2012) geeft aan dat onderwijs drie doeldomeinen kent (hij spreekt niet over functies): kwalificatie, socialisatie en subjectwording (later door Biesta *subjectificatie* genoemd). Biesta (2018) pleit ervoor te beginnen bij subjectificatie: aandacht voor het persoon-willen-zijn van de leerling:

Volwassen-in-de-wereld-willen-zijn vindt plaats in haar veelvormigheid en veelzijdigheid. Dat is het werk van de socialisatie: het tonen van de wereld en het verschaffen van oriëntatie in die wereld.

Volwassen-in-de-wereld-willen-zijn vereist daarnaast ook toerusting. En dat is het werk van de kwalificatie. Maar kwalificatie en socialisatie verkrijgen pas hun pedagogische en humane betekenis wanneer ze verbonden zijn met subjectificatie. De vorming tot persoon-willen-zijn. (Biesta, 2018, p. 26-27)

Biesta houdt daarmee een pleidooi voor de pedagogiek binnen het onderwijs. In dat kader acht hij het goed om het handelen binnen de onderwijspraktijk te duiden als onderwijs-pedagogisch handelen.

4.1.1 Perspectieven op goed onderwijs

Met het pleidooi van Biesta voor de pedagogiek wordt duidelijk dat er ook andere perspectieven op onderwijs zijn. Onder de titel *Wat is goed onderwijs?* verscheen tussen 2008 en 2014 een serie boeken. Daarin wordt de vraag naar goed onderwijs vanuit verschillende perspectieven beantwoord, namelijk vanuit de onderwijssociologie (Klarus & Dieleman, 2008), psychologie (Klarus & Simons, 2009), bestuur en regelgeving (Klarus & De Vijlder, 2010), pedagogiek (Klarus & Wardekker, 2011) en onderwijs economie (Klarus, Borghans & Waterreus, 2014). In elk deel worden onderwerpen behandeld waarin naar voren komt wat op dat moment onder 'goed onderwijs' moet worden verstaan. Een aantal voorbeelden kan dat duidelijk maken.

De onderwijssociologie geeft inzicht in kenmerken die scholen effectief maken, wat passende organisatievormen zijn, wat multiculturaliteit betekent voor het onderwijs, in welke functies de school moet voorzien en het geeft inzicht in de dagelijkse interactie- en communicatieprocessen die spelen in de klas (Klarus & Dieleman, 2008).

Binnen de onderwijs economie gaat het over keuzes die in het onderwijs gemaakt moeten worden; die keuzes zijn niet per se leidend voor ouders, leraren, schoolleiders of de

maatschappij. Eén van de conclusies is dat het in het onderwijs niet allereerst moet gaan om de waarde van een opleiding (ook al zijn leeropbrengsten belangrijk voor de kwaliteit), maar om de waarden die er worden nagestreefd.

Vanuit de (onderwijsleer)psychologie is goed onderwijs “onderwijs waarin leerlingen en studenten leren en een basis vormen voor verder leren (Klarus & Simons, 2009, p. 177).” Goed onderwijs heeft altijd te maken met (opvattingen over) leren en met de verhouding tussen leren en onderwijzen.

Vanuit het pedagogisch perspectief wordt verder gekeken dan alleen de voorwaarden waaronder wordt geleerd. De pedagogiek vult aan met de vraag naar het ‘waartoe’ van het onderwijs. Het gaat om een antwoord op de vraag: waar zijn de interventies en acties van het onderwijs op gericht, welke normatieve basis ligt aan die acties ten grondslag? “Uiteindelijk kunnen we de waarde van die acties alleen maar legitimeren door een antwoord te geven op de vraag: en wanneer is er nu sprake van een ‘gelukt’ kind? (Klarus & Wardekker, 2011, p. 12).” De pedagogiek stelt de vraag naar de kwaliteit van de keuzes die in het onderwijs worden gemaakt.

Hieruit blijkt dat verschillende perspectieven op goed onderwijs hun eigen focus aanbrengen. Dat leidt vervolgens tot verschillende opvattingen. In de publicatie van het lectoraat *Vormend Onderwijs* met als titel *‘Tevreden met goed onderwijs?’* geeft Hoogland (2017) een beeld van het actuele onderwijsdebat, waarin twee perspectieven tegenover elkaar lijken te staan: de pedagogische en de onderwijskundige.

In de pedagogische opvatting wordt uitgegaan van een brede, integrale visie op het onderwijs (Biesta, 2011). Het normatieve, betekenis gevende en relationele karakter van het onderwijs staat daarbij centraal en alle nadruk komt te liggen op de persoon van de leerkracht als reflectieve professional. Vanuit het pedagogische perspectief dragen de activiteiten binnen het onderwijs, samen met de opvoeding thuis, bij aan vorming van leerlingen, waarbij de school kennis en vaardigheden bijbrengt. Het ‘waartoe’ van het onderwijs richt zich op pedagogische idealen. Uiteindelijk

gaat het om vorming als ‘leren voor het leven’ (De Muynck & Vos, 2006).

Vanuit het onderwijskundige perspectief is het onderwijs vooral een doelgerichte activiteit. Leerlingen gaan naar school om iets te leren en dat moet op een professionele, doelmatige manier gebeuren. De toegepaste interventies moeten tot een effectieve realisering van de gestelde leerdoelen leiden. De doelmatigheid, het kwantitatieve denken en de maakbaarheid staan centraal in deze denkwijze (Hoogland, 2017).

Biesta is een belangrijke vertegenwoordiger van de eerste benaderingswijze. Een brede pedagogische insteek is voor hem bepalend voor goed onderwijs (Biesta, 2018). Onderwijs is voor Biesta een risicovolle onderneming; geen enkele methodiek of onderwijskundige benadering geeft garanties op goed onderwijs (Biesta, 2015b). Vanuit het onderwijskundige perspectief daarentegen wordt het leerproces van de leerlingen gezien als een in hoge mate beheersbaar proces, waarbij prestaties en opbrengsten zichtbaar gemaakt kunnen worden. De ingezette interventies zijn effectief wanneer ze hun basis vinden in actuele wetenschappelijke inzichten en *evidence based* zijn (Kirschner, Claessens & Raaijmakers, 2018; Surma, Vanhoyweghen, Sluijsmans, Camp, Muijs & Kirschner, 2019).

Het pedagogische en het onderwijskundige perspectief kunnen elkaar aanvullen, maar het lijkt er op dat ze vaak lijnrecht tegenover elkaar staan. “De eerste overtuiging gaat teveel uit van het vertrouwen in de intrinsieke motivatie en goedwillendheid van mensen en de tweede van het vertrouwen in de perfectie van systemen (Hoogland, 2017, p. 14).” Volgens Hoogland voldoet de alledaagse realiteit van het onderwijs nooit aan één van beide ideaalbeelden in zuivere vorm, maar is het altijd een worsteling tussen die twee en dat vraagt om veerkracht van de leraar en een duidelijke visie op de kernopdracht van het onderwijs. De leraar zal zich voortdurend af moeten vragen: ben ik nog steeds verbonden met de bedoeling van mijn werk (Hart, 2012)?

4.1.2 Leren en onderwijzen

De twee genoemde benaderingen komen ook terug in twee begrippen die alles met elkaar te maken hebben: leren en onderwijzen. Leren is datgene wat de leerling doet; onderwijzen is de activiteit van de leraar (die daarbij overigens ook leert). Een wezenlijke voorwaarde voor goed onderwijs is dat de school en de leraar optimale condities creëren waaronder leerlingen daadwerkelijk gaan leren (Klarus & Simons, 2009). Volgens Meijer (2016) is er pas een onderwijsresultaat als er een leerresultaat is.

Leren is complex; het zit in het hoofd en in het gedrag, het kan een gerichte activiteit zijn, maar ook een impliciet proces, het is cognitief en emotioneel en het is individueel en sociaal. Leren bestaat uit interactie met anderen waarbij betekenissen worden verleend door middel van taal (Klarus & Simons, 2009). Leren moet voor leerlingen betekenisvol zijn en daarmee functioneel voor hun ontwikkeling. Een veilige leeromgeving en uitdaging stimuleren het leren en motivatie om te leren is gebaat bij de mogelijkheid tot zelfregulatie (dat wel aangeleerd moet worden) en keuzevrijheid.

Pols (2016a) wijst erop dat de onderwijskunde (in het bijzonder de leerpsychologie) op zoek is naar het 'hoe' van het leren en onderwijzen; de pedagogiek vraagt naar het 'waartoe' en het 'wat' en wijst daarbij naar de cultuur waarin het kind moet worden ingeleid. Binnen goed onderwijs dragen leraren leerstof aan, maar vragen daarbij ook naar redenen. "De taak van de leraar is de wereld te laten zien via de aangeboden leerstof (Pols, 2016a, p. 50)." De leraar fungeert als gids en laat, door te onderwijzen, leerlingen specifieke leerervaringen opdoen met objecten uit het culturele erfgoed. Leren is, volgens Pols (2016b), in de wereld komen. De leraar wijst ergens naar (*onder-wijzen*) en vormt daarmee de leerlingen. Boele (2015) acht het van groot belang om in het onderwijs te denken in termen van een opklimming: van informatie, via kennis naar wijsheid. "Wijsheid is rijker, dieper en betekenisvoller dan kennis, die op haar beurt rijker is dan informatie (p. 27)." Onderwijs geeft op deze manier richting en is daarmee in zichzelf normatief.

4.1.3 Het 'goed' van onderwijs

In hoofdstuk 3 is aangegeven dat onderwijs een (normatieve) praktijk is. Volgens die benadering moeten, om goed onderwijs te kunnen geven, de 'standaarden' of 'regels' die in de praktijk van het onderwijs gelden, worden gevolgd. Het zijn de normen van een bepaalde praktijk zelf die bepalen of een praktijk goed wordt uitgevoerd (Jochimsen et al., 2006).

De *constitutieve zijde* van het normatieve praktijkmodel (zie Figuur 1) omvat funderende normen (daarover meer in paragraaf 4.1.4), conditionerende normen (het is voor onderwijs van belang dat er bijvoorbeeld een goed schoolgebouw is, dat er adequate leermiddelen aanwezig zijn, dat de ouderbetrokkenheid goed geregeld is en dat het financieel beleid op orde is) en kwalitatieve normen. Bij de kwalitatieve normen gaat het om de eigen interne waarde (*internal goods*) van de praktijk, de bestemming of bedoeling. Die kern is '*het goed*' waar die praktijk om draait. Het gaat om de kernwaarde die eigen (*intern*) is aan de betreffende praktijk, het specifieke 'waartoe' van de praktijk. Kenmerkend voor 'het goed' of de bestemming is dat het geen middel is, maar een doel. Pas als er een duidelijk begrip is van het goed, de bedoeling van onderwijs, wordt ook het 'waartoe' van onderwijs duidelijk. Het doel van onderwijs is dat leerlingen *leren*. Maar het is niet leren om het leren; het gaat om leren voor het leven, oftewel vorming. Het 'goed' van onderwijs is dus *vorming*. De praktijk die wordt uitgeoefend is er altijd ten dienste van anderen, van leerlingen die worden begeleid in hun 'leerproces', die zichzelf vormen en gevormd worden. Biesta (in Kneyber & Evers, 2014) ziet vorming in letterlijke zin: door de verbinding tussen het kind en de wereld mogelijk te maken, ziet hij bij de confrontatie tussen die twee dat de *vorm* van beiden verandert. Hoogland (2014) vat het zo samen: 'Een persoon moet gevormd worden tot een volwassene die zelfstandig verantwoordelijkheid kan nemen voor de wereld waarin hij leeft' (p. 28). Dit kwalificerende aspect van de onderwijspraktijk (vorming) is bepalend voor de kwaliteit ervan en door dit te verbinden met de regulatieve zijde van de praktijk leidt het tot goed onderwijs.

De *regulatieve zijde* maakt duidelijk dat het in het onderwijs altijd gaat over waarden, opvattingen en visie; er wordt iets waardevols aan- en overgedragen (Biesta, 2015a). De vraag naar 'goed onderwijs' is een ethische vraag (Van Manen, 2014; Ruijters, 2018) en het antwoord op de vraag wat goed onderwijs is, is altijd een normatieve kwestie. De leraar als professional wil niet alleen beter worden in zijn vak, maar hij wil ook dat zijn werk effectief is en van groeiende betekenis (Jochemsen et al. 2006). Hoogland (2014) definieert het 'goede' in termen van "het optimaal voldoen aan de bedoeling van de professionele praktijk waarin je werkzaam bent (p. 25)." Op het moment dat leraren optimaal voldoen aan de bedoeling, leveren ze goed onderwijs.

4.1.4 Goede leraren

Funderend voor de praktijk van onderwijs is dat kinderen iets (inhoud) van iemand (relatie) leren met bepaalde redenen en bepaald oogmerk (doel) (het onderwijs-pedagogisch handelen; Biesta, 2011). De leraar speelt een cruciale rol in de praktijk van het onderwijs: hij treedt op als een bemiddelaar tussen de leerling(en) en dat wat geleerd wordt. Goede leraren zorgen ervoor dat leerlingen leren. De leraar staat daarbij niet centraal, maar het leren (het leerproces) van de leerling. Daarbij is de leraar voortdurend observerend, instruerend, uitdagend, initiërend en faciliterend aanwezig (Klarus & Simons, 2009).

Goede leraren zijn leraren die over de juiste bekwaamheden beschikken om de onderwijspraktijk uit te oefenen. Dat houdt in dat een goede leraar *pedagogisch* handelt. Hij verdiept zich in leerlingen en heeft oog voor hen en gaat op zoek naar talenten, idealen en specifieke onderwijsbehoeften. Dat vraagt om presentie van de leraar (De Muynck, 2004; Van den Berg, 2015); dat houdt in dat de leraar vrij is voor de leerling, open staat, aandacht heeft, erkenning geeft, zich inleeft in de leerling, zich aanbiedt, geduld en tijd heeft en betrouwbaar is. Daarvoor creëert de leraar een veilig, gestructureerd en stimulerend leer- en ontwikkelklimaat. "De ethische opdracht waar de leraar voor staat vraagt een pedagogische houding: een pedagogische ethos (Berding & Pols, 2018, p. 95)." Een belangrijk aspect daarbij is de bereidheid van de leraar zich

te verdiepen in de leerling en in de relevante leerstof (Masschelein, 2011; Van Manen, 2014).

Een goede leraar moet ook *didactisch* sterk zijn; hij moet vakkennis hebben en goed kunnen lesgeven, waarbij doelgerichtheid, betrokkenheid, structuur en afstemmen op de individuele leerling van belang zijn. "Hij is iemand die door les te geven mogelijkheden, interesses en vermogens bij leerlingen weet op te wekken en te laten groeien, in contact met waardevolle bronnen (Vos, 2018, p. 56)." Volgens Meijer (2016) hebben goede leraren aandacht en liefde voor de zaak, intellectuele bescheidenheid en openheid en intellectuele aandacht voor wat er zich tussen de leerling en de zaak afspeelt. Door daar invulling aan te geven vanuit een goede pedagogische relatie met de leerlingen, geven leraren de kinderen iets mee voor het leven. Op die manier draagt de leraar bij aan de vorming van de leerlingen.

De leraar als persoon doet ertoe binnen goed onderwijs. Otten (2008) formuleert het scherp door te stellen dat goed onderwijs alleen gegeven kan worden door leraren die zich bewust zijn van hun identiteit en zelf antwoord kunnen geven op de vraag wat hen heeft gevormd tot de leraar die ze zijn (geworden). Kennis van vakinhouden en van leerlingen hangt af van de zelfkennis van de leraar en die heeft een leraar te ontwikkelen. Kelchtermans (2013) wijst daarbij op het professioneel zelfverstaan van de leraar, dat verwijst naar het geheel van opvattingen die hij of zij heeft over zichzelf als leraar. Een onderdeel daarvan is de taakopvatting: wat ziet de leraar als zijn of haar taak om een goede leraar te zijn? Wat moet de leraar doen en waarom juist dat? De keuzes die de leraar maakt, zijn waardedgebonden.

Vos (2018) stelt dat vorming (het 'goed' van onderwijs) bepalend is voor de specifieke deugden van de leraar. Toegepast op onderwijs zijn deugden die kwaliteiten van een persoon die hem in staat stellen om de onderwijspraktijk op excellente wijze uit te oefenen (Van Tongeren, 2003). De voorbeeldige leraar zou in principe alle deugden moeten hebben, maar toegespitst op de onderwijspraktijk noemt Vos (2018) een aantal kenmerkende deugden voor het leraarschap: meesterschap

(uitblinken in deskundigheid), responsiviteit (het vermogen om interesse te wekken), geduld (de kunst van het doseren) en hoop (verwachting voorbij wat je kunt realiseren). De belangrijkste daarvan is hoop. Deze deugd is niet te leren, maar moet je 'gegeven zijn'.

De deugd hoop tekent het 'hachelijke' van het leraarschap: dat wat de leraar beoogt te bewerkstelligen in de onderwijspraktijk, heeft zij uiteindelijk niet in eigen hand. Een leerling vormt zich pas als hij gaandeweg een 'zelfstandige' verhouding aan weet te nemen tegenover dat wat in het onderwijs door de leraar is aangereikt. Een goede leraar is daarom een hoopvolle leraar. (Vos, 2018, p. 61).

Berding en Pols (2018) noemen vertrouwen als een cruciale deugd voor leraren. Leraren kunnen pas focussen op het leren van kinderen als ze erop vertrouwen dat kinderen kunnen leren. Daarbij moeten ze er ook op vertrouwen dat ze kinderen kunnen *laten* leren. "Vertrouwen is ook de basis van het pedagogisch ethos van waaruit de leraar handelt (p. 333)."

4.1.5 Waardengedreven onderwijs

De genoemde deugden zijn gewenste eigenschappen voor goed onderwijs en ze drukken een waarde uit die de moeite waard is na te streven. Goede leraren passen die waarden in de praktijk toe en zijn op die manier oordelende en bepalende subjecten (Wassink & Bakker, 2014). De normatieve kant van het professionele handelen van leraren toont zich in de regulatieve zijde van de praktijk. Het instrumenteel handelen van leraren wordt gestuurd door de waarden, door de ideeën over goed werk (Bakker, 2013; Van Ewijk & Kunneman, 2015); oftewel: de normatieve aspecten manifesteren zich in het handelen (Ruijters, 2018). Binnen de onderwijspraktijk zetten leraren hun praktische kennis en praktische wijsheid in en deze worden aan elkaar verbonden. Wassink en Bakker (2014) omschrijven praktische wijsheid als bewustwording van de morele dimensie. Stevens (2013) noemt het inzicht, het niet-cognitieve karakter van de oorsprong van het handelen en verwijst daarbij naar de metafoer van onderwijzen als kunst.

De Onderwijsraad (2013) omschrijft praktische wijsheid als een goed ontwikkeld beoordelingsvermogen. Leraren moeten er niet alleen voor zorgen dingen goed te doen, ze moeten er ook op letten de goede dingen te doen. Vanuit praktische wijsheid stellen leraren de vraag: wat is goed om hier te doen?

Goed onderwijs vraagt om normatieve professionalisering dat omschreven kan worden als "het proces van bewustwording van de eigen identiteit als docent en de vertaling van de daarbij behorende normen en waarden naar het onderwijs (Otten, 2018, p. 222)." Binnen de professionele ontwikkeling van leraren is het belangrijk dat ze steeds kritisch kijken naar wat hun handelen teweegbrengt, of het goed is wat er gebeurt en hoe het de volgende keer misschien beter zou kunnen en daarover de dialoog aangaan met collega's (Van Ewijk & Kunneman, 2015). Normatieve professionalisering gaat uit van de vooronderstelling dat elk professioneel handelen ook een morele kant heeft. Een goede leraar maakt altijd verbinding met persoonlijke zingeving en morele inspiratie (Kunneman, 2013). Deze ethische kant van het leraarschap heeft betrekking op het dragen van verantwoordelijkheid voor alle handelingen en beslissingen (Van den Berg, 2015).

Normatieve professionalisering krijgt vorm binnen het werken aan *persoonlijk meesterschap*. Het Center of Expertise Persoonlijk Meesterschap (CEPM) heeft persoonlijk meesterschap als volgt gedefinieerd:

Het handelen van leraren dat is ingegeven door persoonlijke opvattingen over goed onderwijs en goed leraarschap. Dit gebeurt deels intuïtief en deels beredeneerd in dialoog met de context. Op basis hiervan worden verantwoorde, professionele keuzes gemaakt met als doel de brede ontwikkeling van leerlingen te bevorderen. (Castelijns & Hoencamp, 2013, p. 44)

Keuzes die leraren maken en waarnaar ze handelen, moeten ze kunnen verantwoorden. Voortdurende reflectie is daarbij van groot belang. De leraar toont daarin zijn persoonlijk meesterschap en laat daarmee zien te willen streven naar goed onderwijs.

4.2 Beelden bij goed onderwijs binnen Scope

De focusgroepen hebben gegevens opgeleverd voor het antwoord op onderzoeksvraag 2: *Welke beelden leven er bij de verschillende betrokken partijen binnen Scope met betrekking tot 'goed onderwijs' (praktijk)?* In deze paragraaf en in de paragrafen 4.3 en 4.4 worden de resultaten gepresenteerd.

4.2.1 De kern van goed onderwijs

Goed onderwijs is volgens alle betrokken partijen uitdagend, motiverend en betekenisvol. De nieuwsgierige, onderzoekende houding van leerlingen wordt daarin aangesproken.

"Ik vind intrinsieke motivatie het belangrijkste in goed onderwijs. Ik geloof dat kinderen en ook volwassenen willen leren, dus echt nieuwsgierig zijn, echt doelgericht zijn (schoolleider)."

Alle betrokken partijen zijn het er ook over eens dat goed onderwijs plaatsvindt in een positief pedagogisch klimaat, waarbij met name veiligheid een grote rol speelt en de relatie tussen leraar en leerling een belangrijk aspect is.

"De werksfeer en ook gewoon het hele klimaat in de klas. Dat moet echt wel goed zijn, anders gaat je onderwijs gewoon niet werken (student)."

Doelgerichtheid en effectiviteit wordt door de helft van de betrokken partijen genoemd als aspect van goed onderwijs. Datzelfde geldt voor betrokkenheid.

Goed onderwijs sluit aan bij de individuele ontwikkeling en de talenten van elk individueel kind en is gericht op het proces van ontwikkeling. Goed onderwijs levert maatwerk; het is adaptief en passend bij de leerlingen. Goed onderwijs is gericht op eigenaarschap, autonomie, zelfstandigheid; leraren, schoolleiders en studenten noemen dat overigens niet. EA-opleiders, leraren, leerlingen en studenten vinden gerichtheid op samenwerken ook een kern van goed onderwijs.

"Je moet ook wel eens samenwerken, want op het werk dat je later gaat doen moet je ook wel samenwerken, denk ik (leerling)."

Uiteindelijk moet dat alles - volgens bestuurders, EA-opleiders en schoolleiders - bijdragen aan een goede voorbereiding op de toekomst (eerst het voortgezet onderwijs en daarna de maatschappij).

Vorming en goed onderwijs gaan volgens bestuurders, EA-opleiders, schoolleiders, schoolopleiders en studenten samen. Bestuurders noemen persoonsvorming, identiteitsvorming en levensbeschouwelijke vorming en vragen om aandacht voor de waarden van het leven. Studenten gebruiken het woord 'karaktervorming'. Schoolopleiders vinden het belangrijk leerlijnen op te stellen voor vorming. EA-opleiders zien de school als een oefenplaats om te leren voor het leven en verwachten dat onderwijs waardengericht is. Schoolleiders willen aandacht voor persoonlijke en burgerschapsvorming.

4.2.2 Het doel van goed onderwijs

Als doel van goed onderwijs wordt door de betrokken partijen (uitgezonderd de leraren) genoemd het voorbereiden op de toekomst, waarbij burgerschap en 21^e-eeuwse vaardigheden specifiek worden genoemd.

"Ik vind het belangrijk dat een kind zichzelf kan sturen en leert hoe hij een goed burger, een goed individu is in de samenleving (schoolleider)."

Een basis leggen voor het voortgezet onderwijs is een eerste stap daarin en wordt door vijf partijen genoemd. Leerlingen zelfkennis bijbrengen en zelfstandigheid bevorderen, zijn ook belangrijke doelen, waarbij het ontwikkelen van eigenaarschap en leiderschap over het leren door bijna alle partijen worden benoemd. Door verschillende partijen wordt daarbij een verband gelegd met (persoonlijke) vorming.

"Als iemand een beeld heeft van de toekomst, kan dat ook innerlijk motiveren om te willen leren. Volgens mij is dat een ultiem doel van onderwijs"

dat iemand zelf nieuwe dingen wil leren en ergens wil komen, ergens naar toe wil (bestuurder)."

4.2.3 Onderwijs en leren

Alle betrokken partijen leggen een relatie tussen onderwijs en leren, maar ze doen dat wel op verschillende manieren. Schoolleiders leggen een direct verband door aan te geven dat goed onderwijs leren is; schoolopleiders zien als ideaal van het onderwijs dat iedereen leert.

"Wat ik mooi vind is dat je inzicht hebt in jezelf. Dat je weet hoe je leert en wat je nodig hebt. Dat ondanks hoe je ook in elkaar zit, dat je weet en ontdekt: hé, dit heb ik nodig en zo gaat het goed. En dat je zelfbewust op zoek kunt gaan naar wat bij je past (schoolopleider)."

Leerlingen willen 'iets leren' in een fijne leeromgeving en ouders zien het leren bevorderd worden door rekening te houden met verschillende leerstrategieën. Leraren vinden dat leren vanuit ervaring in een positieve leeromgeving plaats moet vinden. Bestuurders spreken over een leergemeenschap, EA-opleiders wijzen op leren met hoofd, hart en handen en studenten vinden het belangrijk dat de leerlingen weten wat het nut van het geleerde is.

4.2.4 Goede leraren

Goede leraren hebben oog voor het individuele kind. Ze kennen de kinderen en kunnen omgaan met de verschillen. Daarnaast wordt het scheppen van een positief pedagogisch klimaat door alle betrokken partijen genoemd als een vaardigheid van goede leraren. Binnen een positief klimaat laten goede leraren leerlingen leren.

"Een goede leraar zoekt naar het goede, de kracht in elke ander, elk kind, elke student (schoolopleider)."

Bestuurders, schoolleiders, schoolopleiders en studenten geven aan dat goede leraren zelfkennis hebben, reflectief zijn, keuzes durven maken, grenzen kunnen aangeven, communicatief zijn en goed kunnen samenwerken. Andere

kenmerken van goede leraren die worden genoemd: liefde voor het vak, nieuwsgierigheid, onderzoekende houding, flexibiliteit en deskundigheid. EA-opleiders willen plezier zien en leraren noemen dat zelf ook.

"Ik vind plezier ook heel belangrijk. Je moet wel een beetje lol hebben in het leren en op school (leraar)."

Daarnaast vinden leraren van zichzelf dat ze ontspanning, relativering en positiviteit laten zien en gewoon 'leuke mensen' moeten zijn. Schoolleiders willen passie en humor zien, studenten noemen enthousiasme, een relaxte houding en een positieve benadering; veiligheid bieden is daarbij vanzelfsprekend. Schoolopleiders verwachten van leraren dat ze genieten en trots zijn op hun vak.

Een goede leraar heeft een relatie met de leerlingen. Dat wordt op verschillende manieren benoemd: samen op weg gaan met leerlingen, naast het kind staan en aansluiten bij leerlingen. Het samenwerken in een team wordt ook van leraren gevraagd. Studenten wijzen erop dat leraren hulp van collega's moeten durven inschakelen en ouders zien graag dat leraren onderling afstemmen zodat er een lijn wordt getrokken binnen de school.

"Een goede leerkracht durft kritisch naar zichzelf te kijken en laat ook anderen kritisch naar hem kijken en durft zichzelf ook nog te verbeteren als het eenmaal zijn diploma heeft (student)."

Een goede leraar moet volgens bestuurders, opleiders, schoolleiders en studenten reflectief zijn en zichzelf goed kennen. Feedback vragen en zich willen laten bijsturen hoort daarbij. Het gaat daarbij om zelfkennis en dat wordt op diverse manieren naar voren gebracht. Schoolopleiders noemen daarbij: professionele identiteit, eigenheid, zelfverstaan, staan voor wat hij/zij wil en keuzes durven maken. Studenten wijzen op het bewaken van grenzen en bedoelen daar onder andere mee het afbakenen van werk en privé. Met name schoolleiders verwachten van leraren dat ze grenzen aangeven naar leerlingen in de klas en daarin leiderschap en gezag tonen. Leerlingen noemen dat 'orde houden'. Ze vinden dat een goede leraar problemen moet kunnen voorkomen en ruzies moet kunnen oplossen. Naast

het aangeven van grenzen wordt ook loslaten, ruimte geven aan leerlingen genoemd (bestuurders, schoolopleiders en leraren).

“Loslaten is ruimte geven om te groeien, omdat al te strakke begeleiding kan blokkeren (bestuurder).”

Samenwerking is voor leraren belangrijk. Samenwerken binnen een team en met de ouders. Samenwerking met ouders wordt genoemd door de ouders zelf (ze willen graag dat ze als partners worden gezien), door EA-opleiders (die wijzen op ondersteuning en ouders in positie brengen) en door studenten.

“Goed onderwijs is niet alleen hier op school, maar ik vind het juist belangrijk om met ouders samen te werken, omdat we allebei vanaf een andere kant naar hetzelfde kind kijken (ouder).”

Een goede leraar motiveert en stimuleert (leraren, EA-opleiders, bestuurder), laat leerlingen ontdekken (leraren), boort kennisbronnen aan (schoolopleiders) en is een inspirator (bestuurders) met een open mind (schoolleiders, schoolopleiders, studenten) en een onderzoekende houding (bestuurders, schoolleiders, opleiders). In dat alles is de leraar een rolmodel (EA-opleiders, bestuurders, studenten).

“Een leerkracht zou veel vertrouwen in het leren van kinderen moeten hebben (EA-opleider).”

Verder wordt van leraren gevraagd dat ze flexibel (opleiders en studenten), kwetsbaar (EA-opleiders, leraren), doelgericht en effectief (EA-opleiders, schoolleiders), deskundig en breed geïnteresseerd (EA-opleiders, ouders, studenten), empathisch (EA-opleiders, leraren, ouders), communicatief (bestuurders, schoolopleiders, studenten), geloofwaardig (bestuurders), waardengedreven (schoolleiders) en van betekenis zijn (EA-opleiders, bestuurders). Goede leraren leren leerlingen kritisch te zijn (schoolleiders) en te onderscheiden (leraren).

“Een goede leraar is een duizendpoot die zijn grenzen goed kan aangeven (leraar).”

Bestuurders, leerlingen en ouders geven nog een aantal specifieke aspecten aan. Bestuurders vinden dat een leraar eindtermen moet kunnen vertalen naar onderwijs en een gids moet zijn met levenswijsheid, geïnspireerd op de Bijbel. Leerlingen willen dat leraren rekening houden met privézaken van de leerlingen en ouders zien graag dat leraren veel aanwezig zijn, zodat er niet teveel leraren per week voor een groep staan.

4.2.5 Inhouden van goed onderwijs

Alle betrokken partijen zijn het erover eens dat de basiskennis en algemene kennis aan de orde moet komen binnen goed onderwijs. Daarbij gaat het om rekenen, taal, spelling en lezen, maar ook over wereldoriëntatie (waarbij geschiedenis en aardrijkskunde specifiek worden genoemd). ‘Creatieve vakken’ worden door EA-opleiders, leraren en leerlingen genoemd, terwijl ouders en schoolleiders specifiek muziek noemen. Opleiders geven aan dat de inhoud breed cultureel moet zijn. Onderwerpen die met de sociaal-emotionele ontwikkeling te maken hebben, worden ook genoemd.

“Bijvoorbeeld omgaan met boosheid; dat vind ik wel belangrijk. Ik zie dat soms bij collega’s op mijn werk en bij mezelf ook wel en dan denk ik: dat had ik liever op de basisschool geleerd (ouder).”

Bestuurders en leraren verwachten dat er aandacht aan de Bijbel en aan geloofsoopvoeding besteed wordt. Bestuurders en opleiders wijzen op de 21^e-eeuwse vaardigheden.

EA-opleiders vinden de persoonlijke geschiedenis van de leerlingen en hun zingevingsvragen belangrijk om als inhoud te bespreken en noemen daarbij, net als de bestuurders, het vak filosofie. Waarden en normen als inhoud van het onderwijs wordt genoemd door bestuurders, schoolopleiders en studenten.

“Leren verlangen, leren genieten, leren verwonderen (EA-opleider).”

Leerlingen en ouders noemen specifieke inhouden waarvoor ze aandacht willen vragen. Leerlingen willen ‘alle

vakken’ behandeld krijgen als voorbereiding op het voortgezet onderwijs.

“Op het voortgezet onderwijs heb je andere vakken dan de normale vakken, zoals scheikunde, dat heb je hier op school niet, of biologie... dan vind ik dat je in groep 8 wel een of twee lessen voorbereiding daarop moet hebben gehad (leerling).”

Leerlingen, ouders en schoolleiders vinden technologie/techniek belangrijk en de laatste partij vindt dat Engels in het basisonderwijs thuishoort. Schoolopleiders willen inhouden vakoverstijgend aanbieden.

4.2.6 Terugblik op goed onderwijs

Op de vraag “Wat hoop je dat een oud-leerling op 21-jarige leeftijd over je basisschool zou zeggen als je vraagt: Wat heb je geleerd op onze basisschool?” zijn diverse antwoorden gegeven. Bijna alle betrokken partijen hopen dat de leerlingen zelfkennis hebben opgedaan, waarbij opleiders en ouders specifiek zelfvertrouwen daarbij noemen. Leraren en ouders hopen dat de kinderen zich vooral het positieve pedagogische klimaat zullen herinneren, waarbij leraren specifiek noemen: humor en oog hebben voor de ontwikkeling van elk kind. Bestuurders, ouders, leraren, schoolleiders en studenten leggen een relatie met de christelijke identiteit en hopen dat de leerlingen kennis van God en de Bijbel hebben opgedaan. Leerlingen willen voorbereid zijn op het voortgezet onderwijs; bestuurders, ouders en schoolleiders verwachten een voorbereiding op de toekomst. Opleiders en ouders gaan ervan uit dat de kinderen voldoende kennis hebben opgedaan. Vijf partijen wijzen op de ruimte voor het maken van eigen keuzes, vier partijen hopen dat samenwerking een rol speelde binnen de basisschool. Verder wordt door drie partijen nog het ontwikkelen van talenten en de onderzoekende houding genoemd.

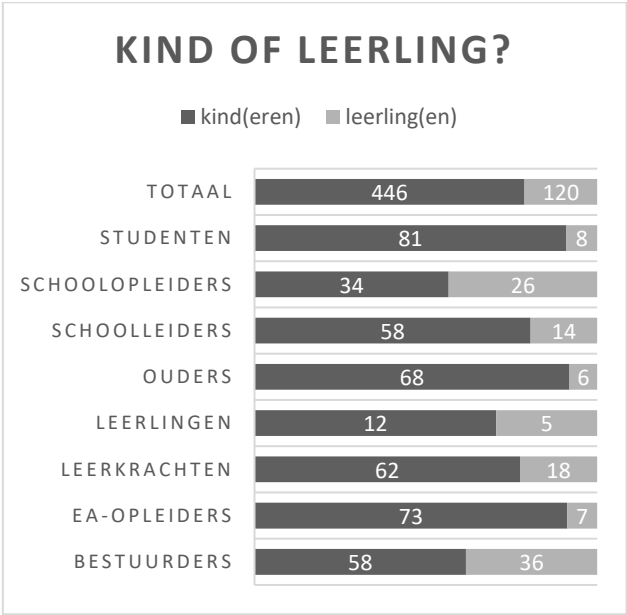
4.2.7 Kinderen of leerlingen?

Uit de wordle die gemaakt is van de teksten uit de brainstorms blijkt dat verschillende woorden en begrippen vaak worden gebruikt (zie Bijlage 5). Het woord ‘leren’ wordt het meest gebruikt en daarna volgen ‘kinderen’,

‘kind’, ‘leerlingen’, ‘leerkracht’, ‘vaardigheden’, ‘kennis’, ‘onderwijs’ en ‘samen’.

De verschillende betrokken partijen gebruiken in de brainstorms de woorden ‘kinderen’ en ‘leerlingen’. Uit Tabel 2 blijkt dat ‘kind(eren)’ vaker wordt gebruikt dan ‘leerling(en)’. Met name ouders, EA-opleiders en studenten gebruiken vaak het woord ‘kind(eren)’. Schoolopleiders gebruiken naar verhouding het meest het woord ‘leerlingen’, ook al gebruiken ze het woord ‘kinderen’ vaker.

Tabel 2: De woorden ‘kind’ of ‘leerling’ in de brainstorms



4.3 Good practices

Tijdens de interviews zijn door de respondenten voorbeelden genoemd van goed onderwijs. De meeste voorbeelden zijn te rangschikken rond de volgende vier thema’s: basishouding van leraren, uitgaan van verschillen tussen leerlingen, verantwoordelijkheid geven aan leerlingen en werken met thema’s.

4.3.1 Basishouding van leraren

Een bestuurder geeft als voorbeeld een leraar die speelt met de kinderen, de leeromgeving en de actualiteit en die echt ingaat op de vragen van leerlingen.

Een andere bestuurder beschrijft een klas waar je het al 'ruikt' als je binnenkomt. Een klas waar de juf een bordje heeft hangen met haar persoonlijke leerdoel en aan het eind van de les ook nog reflecteert en vraagt aan de leerlingen: "Hoe heeft juf dat nou geleerd? Zij is letterlijk juf onder de kinderen."

Een EA-opleider heeft een deeltijdstudent een les bewegingsonderwijs zien geven waarbij de leerlingen mochten bewegen op muziek. 's Avonds belde een moeder de student op met de opmerking: "Ik weet niet wat jij hebt uitgespookt met de kinderen, maar mijn dochter staat nu nog te zingen en te dansen onder de douche." Volgens de EA-opleider is dat beleevingsvol onderwijs. "Dan leeft 't."

Een andere EA-opleider noemt het voorbeeld van een meester die verwondering opwekte. Die meester ging met de leerlingen naar een grindpad en liet al die kinderen een steentje ophalen. Dat steentje mochten ze afwassen onder de kraan. De steentjes werden goed bekeken en de kinderen lieten ze aan elkaar zien. "Hé, moet je eens kijken." Een soort initiëren, verwonderen, inwijden, inleiden; dat is meer dan onderzoeken. De leerlingen mochten het steentje daarna weer terug leggen of meenemen naar huis. Zo'n steentje staat dan symbool voor iets. Iets wat de leraar heeft bereikt.

Een schoolopleider ziet als mooi voorbeeld een les waarbij een leraar echt onderwijzer is en instructie geeft en dat op een heel boeiende manier doet. De leerlingen zijn er helemaal bij. Door kleine opmerkingen laat de leraar zien: ik heb je gezien. "Dat gebeurt gewoon. Het voelt fijn om er te zijn. Je ziet dat de kinderen het goed hebben: ze mogen er zijn, hun inbreng wordt gewaardeerd en de kinderen gaan met elkaar in gesprek en delen dat vervolgens in de groep. Heel basic eigenlijk, maar heel mooi."

Leerlingen noemen als voorbeeld hun meester die veel grappes tussendoor maakt. "En ondertussen is hij wel goed

bezig en leert hij ons heel veel." En een student kent een werkplekcoach die op dezelfde manier werkt. "Hij weet heel goed wat hij wil en hij krijgt alles voor elkaar, maar daarnaast kan hij ook gewoon grappes vertellen of even gewoon een leuk verhaal. Dan heb je de afwisseling tussen het serieuze en het gewoon even mens zijn, zeg maar."

Een student maakt een les mee waarbij de werkplekcoach de les zo opbouwt (met onder andere activerende werkvormen) dat iedereen bezig is. "Iedereen was gewoon gefocust op zijn werk en zo zie je dat een gewone taalles uit de methode heel goed taakgericht werken kan opleveren. De leerlingen vonden het allemaal heel leuk om te doen en ze draaiden hun schriften door en ze gingen het van elkaar nakijken en overleggen. Op zo'n manier je les vormgeven kost helemaal niet veel werk, maar het heeft wel veel impact."

Een schoolleider ziet hoe een gymdocent het toch voor elkaar krijgt dat een leerling een koprol maakt. De uitdaging die de leraar biedt, werkt.

4.3.2 Uitgaan van verschillen tussen leerlingen

Een leraar werkt met niveaugroepen en noemt het groepsdoorbrekend, maar wel leerjaar gestuurd. "Ik kan in de plusgroep nog weer extra uitdaging geven en daarin weer differentiëren en dat vind ik wel heel mooi."

Een andere leraar heeft een klas vol doeners en stemt haar onderwijs daarop af. "Het zijn heel beweeglijke kinderen, dus ik probeer veel bewegend te leren en veel opdrachten buiten te doen. Binnen de thema's in groep 2/3 geef ik veel doe-opdrachten, zodat de kinderen beter tot hun recht komen."

Een moeder is heel tevreden over de school. Vier van haar kinderen hebben dyslexie en voor hen was de begeleiding altijd goed.

Een andere ouder van dezelfde school is blij met Snappet, omdat de kinderen dan op eigen tempo kunnen werken.

Weer een andere ouder noemt de creamiddag. "Sommige kinderen zijn helemaal niet goed in rekenen en lezen, maar

wel heel goed met hun handen en zo. Goed dat die kwaliteiten ook waardering krijgen.”

Een schoolleider noemt de ontwikkeling van Kwadraatonderwijs een mooie ontwikkeling. “Daarbij wordt er gewerkt aan de executieve functies bij hoogbegaafde leerlingen. Dan leer je kinderen iets, zodat ze later met hun capaciteiten gelukkig in de maatschappij zijn en niet alleen voor zichzelf, maar ook voor een ander.”

Een schoolopleider ziet de Doorstroomklas als een good practice. Dat is een samenwerking tussen de basisschool en het voortgezet onderwijs voor (hoog)begaafde leerlingen. “In deze klas wordt er vooral gewerkt op zijns-niveau van de kinderen en aan inzicht in zichzelf en het ontdekken van onderwijsbehoeften.”

Een ouder is blij met de aandacht voor het kind in het rapport. “Ook de bespreking van het rapport met het kind. Daarbij werden samen doelen opgesteld die ook echt bij mijn kind passen. Daar was ik helemaal blij mee.”

4.3.3 Verantwoordelijkheid geven aan leerlingen

Een bestuurder ziet een school voor zich die geen leerstofjaarklassensysteem meer heeft, maar een open systeem. “Ik moet zeggen, ik word daar heel erg warm van. Een soort verwondering hoe daar geleerd wordt.” De bestuurder bezocht de school met een aantal directeuren. “De leerlingen waren allemaal gewoon aan het leren. Ze keken even op en gingen gewoon weer verder. Ze hadden allemaal hun eigen verantwoordelijkheid; ze werkten met een eigen systeem waarbij de groene doelen gehaald waren en de rode doelen nog behaald moesten worden. De leerlingen waren eigenaar van hun doelen. Er waren stiltemomenten waarin je rustig kon werken of je kon naar het grote leerplein om daar zelfstandig te werken.”

Een schoolopleider kent een situatie dat kinderen weten wat de doelen zijn voor de komende tijd en dat via kindgesprekken gevraagd wordt hoe ze die doelen zouden willen bereiken en samen zetten ze daarmee een plan op. De kinderen mochten bewijzen dat ze het doel bereikt hadden. “Dat voelde heel gaaf. Niet alleen het kindgesprek,

maar ook: dit zijn de doelen, hoe wil je die halen, met welke strategieën, wat ga je dan leren, wat heb je nodig? Hoe ga je het bewijzen. Dat hoefde niet op een bepaalde manier. Ik zag ook eigenaarschap bij de leraar, zo van: ik sta boven de stof. Kinderen mogen het op hun eigen manier laten zien; niet met een bepaald toetsje. Als ik de leeruitkomsten maar zie. Loslaten en toch vasthouden.”

Een student zag in het speciaal basisonderwijs dat iedereen zijn eigen leerlijn heeft, zijn eigen leerdoelen en sociale doelen. “Door daar kinderen op aan te spreken, wordt hen echt een spiegel voor gehouden: je laat nu dit zien, klopt dat met hoe je je voelt en wat je wil laten zien? Ik merk dat dat wel supererg helpt en dat ze daardoor veel meer zelfkennis hebben.”

Een EA-opleider maakte mee dat groep 7/8-leerlingen onderbouwleerlingen begeleidden en daar de verantwoordelijkheid voor kregen.

Tijdens een assessment zag een EA-opleider een jongetje een mindmap maken op zijn wisbordje. Dat deed hij niet in opdracht; hij had zelf een manier gevonden om informatie te verwerken. Daar was ruimte voor in de groep.

Een schoolleider vertelt over een leraar waarbij een onzekere leerling komt en vraagt: “Moet het zo?”. Daarop zegt de leraar: “Wat denk je zelf? Is er een beste manier of niet?” En vooral het gesprekje dat daarop volgt, laat zien dat de leerling zelf inbreng mag hebben.

4.3.4 Werken met thema's

Een EA-opleider heeft een groep 3 begeleid waarvan de leraar zei: “We willen net als bij de kleuters het onderwijs ook thematisch aan gaan pakken, maar we weten niet hoe. Wil je ons begeleiden?” Dat is vervolgens gebeurd en de leraren reageerden heel enthousiast: “Ik sta zeventien jaar voor de klas en ik heb het nog nooit zo leuk gevonden. Ik had vanmorgen om half 10 al drie keer geschaterd, dat gebeurde me vroeger nooit. De kinderen waren boos dat ze het weekend niet naar school mochten, want ze wilden zo graag naar school.” De leerlingen van groep 3 waren de hele morgen bezig met het thema en spelenderwijs leerden ze

rekenen. “De betrokkenheid was zoveel groter en het werd er zoveel leuker van.”

Een leraar werkt op haar school met Vier keer wijzer in thema’s. Daarbij mogen de leerlingen zelf opdrachten kiezen die bij het thema horen. Een techniekjongen gaat een tempel van de Maja’s bouwen, iemand anders maakt een prachtige presentatie over Brazilië. “Dan sluit je aan bij hun niveau, bij hun kennis. Daar probeer je steeds meer uitdaging in te geven. Dat werkt mooi. Dat ze hun eigen leervragen kunnen formuleren en daarmee aan het werk gaan. Dus zijn ze allemaal betrokken en enthousiast. Ze willen steeds meer en ze zijn echt nieuwsgierig.”

Een leerling herinnert zich dat hij in groep 7 een keer een project had. “Toen mochten we een heel groot iets maken. Dan heb je echt een project en dan oefen je veel zonder dat je echt een tekenopdracht krijgt. Dan zitten alle vakken erin.”

Een schoolleider ziet op zijn school met regelmaat de verbinding tussen leren en praktijk. “Dat zie ik met name bij thematisch onderwijs, dat voortdurend de realiteit in de school wordt gehaald of dat wij als school de wereld om ons heen opzoeken. Die verbinding, dat vind ik gewoon heel mooi.”

Een ouder noemt IPC. “Dat is heel interactief. Dat is niet specifiek met lezen en rekenen bezig zijn, maar al spelend leren eigenlijk. Spelend bezig zijn met breder gericht onderwijs; meer praktijkgericht onderwijs.”

4.4 Waarden

Uit het opstellen van een waardenmuur blijkt dat de volgende tien waarden door alle betrokken partijen samen het sterkst gerelateerd worden aan goed onderwijs:

vertrouwen, ontwikkeling, relatie, veiligheid, liefde, verantwoordelijkheid, betrokkenheid, zelfstandigheid, aandacht en genieten.

Tabel 3 laat zien welke drie waarden per betrokken partij het belangrijkste worden gevonden.

Tabel 3: De drie belangrijkste waarden per betrokken partij

	1	2	3
bestuurders	liefde	relatie	veiligheid
schoolopleiders	ontwikkeling	relatie	vertrouwen
leraren	veiligheid	vertrouwen	liefde
EA-opleiders	betrokkenheid	liefde	passie
leerlingen	vertrouwen	veiligheid	relatie
studenten	relatie	vertrouwen	positiviteit
ouders	veiligheid	liefde	verantwoordelijkheid
schoolleiders	vertrouwen	verantwoordelijkheid	ontwikkeling

In Bijlage 6 is te zien hoe alle 27 waarden zijn gewaardeerd.

Tijdens het bouwen van de waardenmuur is de mogelijkheid gegeven zelf waarden aan te vullen. Alleen bestuurders hebben daar gebruik van gemaakt. Er is door twee bestuurders een waarde toegevoegd: geloof en betekenisvol.

In het interview is gevraagd welke waarden worden herkend in de genoemde good practices (zie paragraaf 4.3)? Ook is gevraagd welke waarden als idealistisch worden gezien. *Opmerking:* aan de leerlingen zijn deze vragen niet gesteld.

Waarden in good practices

De waarden *veiligheid* en *genieten* werden het meest herkend in de genoemde good practices (door zes partijen). *Verantwoordelijkheid* en *betrokkenheid* kwamen naar voren bij vijf partijen; *vertrouwen*, *aandacht* en *samenwerking* bij

vier partijen; *ontwikkeling, relatie, liefde, zelfstandigheid, respect* en *toekomstgericht* bij drie partijen; *passie, meesterschap, positiviteit* en *waardering* bij twee partijen; *hoop, ambitie, uniciteit, wijsheid* en *betrouwbaarheid* bij één partij.

Als idealistische waarden werden vooral *toekomstgericht* (door zes partijen) en *uniciteit* (door vier partijen) genoemd. *Wijsheid, passie, verantwoordelijkheid* en *vertrouwen* werden door drie partijen genoemd en *meesterschap, hoop* en *genieten* door twee partijen. Daarnaast werden nog elf andere waarden door een enkele partij genoemd.

Leerlingen hebben geen verband gelegd tussen good practices en waarden. Er is wel een kort gesprek gevoerd naar aanleiding van het maken van de waardenmuur. Daarin merkte een leerling op: "Ik vind alle waarden wel op elkaar lijken, maar dan net verschillend. Dat verschil is ook wel weer belangrijk."

4.5 Te onderzoeken vragen

In deze paragraaf wordt antwoord gegeven op deelvraag 3: *Welke vragen leven er binnen Scope met betrekking tot de praktijk van 'goed onderwijs'?*

De te onderzoeken vragen zijn te rangschikken onder verschillende thema's: leren, eigenaarschap/zelfsturing van leerlingen, Passend Onderwijs, vorming en christelijk onderwijs. Een paar onderzoeksvragen vallen niet onder deze thema's en worden apart benoemd. Tussen haakjes wordt vermeld uit welke betrokken partij de vragen zijn gekomen.

Vragen rond leren:

- Hoe leren jonge kinderen van groep 1 tot 3 op de beste manier? (leraren)
- In hoeverre worden de vakken taal en rekenen overgewaardeerd t.o.v. andere vakgebieden en wat is het effect ervan? (EA-opleiders)
- De Cito-toets wordt weer belangrijker; wat is het effect? (EA-opleiders)

- Bij aardrijkskunde of geschiedenis weten leerlingen na de toets vaak niets meer. Als je het anders zou aanbieden, zou het dan beter blijven hangen? (studenten)
- In welke fase van leren is het ontdekkend of onderzoekend leren het meest efficiënt? (schoolopleiders)
- Een doorlopend programma bij een continuurooster; hoe kunnen we dat optimaliseren? (leraren)
- Wat is het effect van werkplekleren? Wat zijn de succesfactoren? (EA-opleiders)
- Er vinden veel gesprekken plaats in het basisonderwijs. Wat is het effect van dialogiserend onderwijs? (EA-opleiders)
- Geen prestatie zonder relatie. Het sociale is nodig om iets te leren. Wanneer is het effect het grootst? (schoolleiders)
- Tegenwoordig staan er vaak meerdere leraren voor een klas. Wat is het effect daarvan op kinderen? En hoe werkt dat bij unitonderwijs? (schoolleiders)

Vragen rond eigenaarschap/zelfsturing van leerlingen

- Hoe kun je zelfsturing/eigenaarschap van kinderen stimuleren? Wat is daarbij de rol van de leraar? (schoolopleiders)
- Hoe kun je kinderen intrinsiek motiveren in relatie tot zelfsturend leren? (leraren)
- Wat is de relatie tussen de inhoud van kindgesprekken en de motivatie van leerlingen? (schoolleiders)
- Eigenaarschap: is er verschil tussen kinderen in een dorp, een stad of een wijk? (leraren)

- Kunnen jonge kinderen eigenaarschap aan? (leraren)
- In hoeverre heeft het vertrouwen geven aan kinderen effect op het leren? (schoolopleiders)
- Welke verantwoordelijkheden geven we leerlingen en studenten, hoe pakken ze het op en hoe wegen ze het? (EA-opleiders)
- Gepersonaliseerd leren; hoe kunnen we daar vorm aan geven? (schoolopleiders)
- Gepersonaliseerd leren als onderwijs van de toekomst; wat vraagt dat van reflectie en van persoonlijk meesterschap? Wat zijn de kernwaarden? (EA-opleiders)

Vragen rond Passend Onderwijs

- Tegenwoordig is de trend zo veel mogelijk passend onderwijs te bieden. Is het voor kinderen niet beter om in de groep te blijven met ander, uitdagend werk? (schoolopleiders)
- In hoeverre mag je kinderen die 'onderaan bungelen' loslaten? Hoe doe je dat? Wanneer zijn hoge verwachtingen nog realistisch? (leraren)

Vragen rond vorming:

- Wat is de invloed van digitalisering op persoonsvorming? (EA-opleiders)
- Hoe kunnen we subjectificatie vormgeven in de pabo? (EA-opleiders)
- Opleiden voor de toekomst. Hoe doe je dat? (studenten)

- In hoeverre staat het instituut school nieuwsgierigheid en verwondering in de weg? (EA-opleiders)

Vragen rond christelijk onderwijs:

- Zou een gereformeerde school kunnen matchen met de principes van de Vrije School? Kun je vanuit je identiteit een andere filosofie toepassen? (bestuurders)
- Wat zijn de randvoorwaarden om de christelijke identiteit krachtig te kunnen houden bij een open toelatingsbeleid? (bestuurders)
- Hoe kun je in een sterk geseculariseerde samenleving het christelijk onderwijs vormgeven? (EA-opleiders)

Overige vragen:

- Systematisch onderzoek naar het perspectief van leerlingen als het gaat om: wat vinden ze van de school? (bestuurders)
- Goed onderwijs en werkdruk; dat bijt elkaar nog wel eens. In hoeverre dragen de keuzes die door scholen gemaakt zijn rond de extra werkdrukmiddelen bij aan verminderd ervaren werkdruk en tegelijkertijd aan verbetering van de kwaliteit van het onderwijs? (schoolleiders)
- In hoeverre zullen persoonlijkheidskenmerken van leraren verschillende visies genereren? In hoeverre wordt de visie bepaald door de school waar je komt te werken? En hoe vertaal je visie naar de praktijk? (schoolleiders)

Hoofdstuk 5 Discussie over resultaten

5.1 Discussie bij deelvraag 1

In het literatuuronderzoek is een keuze gemaakt voor bepaalde literatuur en daarmee is in principe al een keuze gemaakt voor wat er onder goed onderwijs zou moeten worden verstaan. Die keuze is namelijk normatief bepaald. De vraag is: is het mogelijk om objectief vast te stellen wat goed onderwijs is?

Het is moeilijk onderscheid te maken tussen de kwaliteit van onderwijs en goed onderwijs. De begrippen worden in de literatuur door elkaar gebruikt en aan elkaar gekoppeld; er wordt bijvoorbeeld ook gesproken over kwalitatief goed onderwijs. De Onderwijsraad (2016) wil af van de smalle kijk op onderwijskwaliteit en de volle breedte ervan beoordelen. Wordt daarmee dan de vraag beantwoord of het onderwijs goed is?

5.2 Discussie bij deelvraag 2

Bij het onderzoek naar een antwoord op deelvraag 2 is gevraagd naar beelden van acht betrokken partijen binnen Scope. Daarbij is niet gevraagd naar opvattingen of overtuigingen. Het is moeilijk conclusies te trekken op basis van beelden. De vraag is: in hoeverre worden opvattingen expliciet naar voren gebracht als beelden worden bevraagd? En welke impliciete gedachten en aannames zitten er achter de beelden? Een voorbeeld: leerlingen, ouders en leraren noemen niet de relatiegerichtheid als een belangrijk aspect van goed onderwijs. Betekent dat dat ze de relatie tussen leerkracht en leerling niet van belang vinden? Het kan zijn dat het niet expliciet is benoemd, maar impliciet wel aanwezig is. Het is voor de respondenten waarschijnlijk een vanzelfsprekendheid en om die reden wordt het niet benoemd.

De waarden die gebruikt zijn bij het bouwen van de waardenmuur zijn afkomstig uit onderwijskundige literatuur en onderzoek. Dat betekent dat er een bepaalde mate van

sturing aanwezig is bij het maken van een keuze voor bepaalde waarden. Als de respondenten zelf hun waarden hadden moeten benoemen, zouden er dan andere waarden naar voren zijn gekomen?

Uit de brainstorms wordt duidelijk dat de respondenten vaker het woord *kind(eren)* gebruiken dan het woord *leerling(en)* (bijna vier keer zo vaak). In de pedagogiek gaat het over de opvoeding van en het onderwijs aan kinderen; in de onderwijskunde staat het leren van leerlingen centraal. Is de conclusie gerechtvaardigd dat er binnen Scope meer pedagogisch dan onderwijskundig wordt gekeken en gehandeld?

5.2 Discussie bij deelvraag 3

Opvallend is dat het onderwerp *leren* in de interviews niet vaak is benoemd; in de brainstorms is *leren* juist veel genoemd en uit de onderzoeksvragen blijkt dat er ook veel vragen zijn die te relateren zijn aan *leren*. Heeft dat laatste te maken met het feit dat de instrumentele kant van het onderwijs makkelijker meetbaar (te maken) is? Of komen deze vragen naar voren omdat de onderwijskwaliteit afgemeten wordt aan de leerresultaten van de leerlingen en voelen leraren zich sterk verantwoordelijk voor het behalen van die resultaten?

Hoofdstuk 6 Conclusies

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de centrale onderzoeksvraag en de deelvragen.

6.1 Literatuur over goed onderwijs

In deze paragraaf wordt antwoord gegeven op deelvraag 1: *Wat geeft recente literatuur aan als kenmerkend voor 'goed onderwijs' (theorie)?*

Goed onderwijs bereidt kinderen voor op hun volwassenheid. Leerlingen moeten daartoe worden toegerust (kwalificatie). De toekomstige samenleving wordt aan de leerlingen getoond en de leerlingen oriënteren zich daarop (socialisatie). Leerlingen moeten ook leren wie ze (willen) zijn als persoon (subjectificatie).

Goed onderwijs geeft richting aan; het betreft altijd handelen vanuit waarden. Onderwijs is een normatieve praktijk, waarbinnen regels gelden voor de structuur en voor de richting van het onderwijs. De richting van het onderwijs geeft het onderwijs kleur. In de praktijk (de structuur) van het onderwijs geldt dat er bekwame leraren zijn die leerlingen laten leren. De kernwaarde van het onderwijs is leren voor het leven: vorming. Goed onderwijs is, volgens de normatieve praktijkbenadering, het optimaal voldoen aan de bedoeling, namelijk vorming als leren voor het leven.

Goede leraren zijn gekwalificeerde leraren; zij zijn pedagogisch en didactisch bekwaam. Ze hebben liefde voor het vak en voor de leerlingen en beschikken over zelfkennis. De voorbeeldige leraar beschikt over een aantal specifieke deugden, waaronder hoop en vertrouwen. Goede leraren beschikken over praktische kennis en praktische wijsheid en stellen voortdurend de vraag: wat is goed om hier te doen? Goede leraren werken voortdurend aan hun persoonlijk meesterschap.

6.2 Beelden bij goed onderwijs binnen Scope

In deze paragraaf wordt antwoord gegeven op deelvraag 2: *Welke beelden leven er bij de verschillende betrokken partijen binnen Scope over 'goed onderwijs' (praktijk)?*

De betrokken partijen binnen Scope geven als belangrijk kenmerk van goed onderwijs het gericht zijn op en het aansluiten bij de ontwikkeling van de leerlingen. Dat aansluiten heeft dan met name te maken met het niveau van de individuele leerling, maar ook met de aanwezige talenten en kwaliteiten.

Goed onderwijs is gericht op het leren van de leerlingen, waarbij ze eigenaarschap en zelfstandigheid kunnen laten zien. Dat vraagt om ruimte maken en geven voor eigen keuzes, waarbij zelfkennis en zelfvertrouwen van de leerlingen wordt gestimuleerd.

Goed onderwijs is toekomstgericht; daarbij wordt gedacht aan de voorbereiding op het voortgezet onderwijs en de voorbereiding op de maatschappij. In het onderwijs moet een duidelijke koppeling worden gemaakt tussen theorie en praktijk.

Goed onderwijs is uitdagend, motiverend en betekenisvol, waarbij de nieuwsgierige en onderzoekende houding van de leerlingen wordt aangesproken. Van goede leraren wordt betrokkenheid en doelgerichtheid verwacht.

Goed onderwijs vindt plaats binnen een positief pedagogisch klimaat, waarbij de relatie tussen leraar en leerling en het kunnen samenwerken een grote rol spelen.

Persoonlijke vorming en burgerschap vervullen een belangrijke rol binnen goed onderwijs; de leraar is daarbij rolmodel als het gaat om waarden en normen. De waarden die de betrokken partijen binnen Scope graag terug zien in het onderwijs zijn: vertrouwen, ontwikkeling, relatie, veiligheid, liefde, verantwoordelijkheid, betrokkenheid,

zelfstandigheid, aandacht en genieten. In de genoemde voorbeelden van goed onderwijs komen de waarden veiligheid en genieten het meest naar voren. Toekomstgericht en uniciteit worden als de meest idealistische waarden genoemd.

6.3 Onderzoeksvragen binnen Scope

In deze paragraaf wordt antwoord gegeven op deelvraag 3: *Welke onderzoeksvragen leven er binnen Scope met betrekking tot de praktijk van 'goed onderwijs'?*

Vanuit de acht betrokken partijen zijn diverse onderzoeksvragen naar voren gekomen. De vragen betreffen de volgende thema's: leren, eigenaarschap/zelfsturing van leerlingen, Passend Onderwijs, vorming en christelijk onderwijs.

Vragen rond leren hebben vooral betrekking op effecten op leren; effect van overwaardering van vakken, effect van werkplekleren, effect van meerdere leraren voor een groep en effecten van continuooster en unitonderwijs.

De vragen rond eigenaarschap/zelfsturing van leerlingen leggen relaties tussen eigenaarschap en de rol van de leraar, kindgesprekken en motivatie, leeftijd van kinderen en mogelijkheid tot zelfsturing, verantwoordelijkheid en sturen van eigen leerproces, eigenaarschap en leefomgeving van kinderen. Nadere invulling van gepersonaliseerd leren is ook een vraagstuk.

De onderzoeksvragen rond Passend Onderwijs, vorming en christelijk onderwijs zijn breed geformuleerd.

6.4 Goed onderwijs volgens de theorie en de praktijk

In deze paragraaf wordt een antwoord gegeven op de centrale vraag: *Wat wordt er in de theorie en in de praktijk van Scope verstaan onder 'goed onderwijs'?*

Goed onderwijs bereidt kinderen voor op de toekomstige samenleving. Dat betekent dat kinderen worden toegerust met (basis)kennis, vaardigheden en houdingen, zodat ze

stappen kunnen zetten in hun leven en kunnen functioneren in een complexe samenleving waarin 21^e-eeuwse vaardigheden worden gevraagd (kwalificatie). Kinderen moeten worden ingeleid in de cultuur en de waarden, normen en gebruiken die daarin een rol spelen, waardoor ze betrokken burgers worden en effectief en betekenisvol mee kunnen doen in de samenleving waarin ze leven (socialisatie). Kinderen moeten tenslotte leren wie ze (willen) zijn als persoon en het vermogen ontwikkelen om zich als autonome persoon op een verantwoordelijke manier tot de maatschappij te verhouden (subjectificatie). Goed onderwijs geeft in dat alles richting aan; er is sprake van *onderwijzen*.

Goed onderwijs voldoet aan de bedoeling ervan: het vormt kinderen. Daarvoor zijn leraren nodig die onderwijs-pedagogisch handelen: zij hebben oog voor alle leerlingen en stemmen hun onderwijs op hen af, zodat ze de leerlingen verder brengen in hun ontwikkeling. Goede leraren bevorderen het eigenaarschap en leiderschap over het leren bij de leerlingen. Dat vraagt vertrouwen, liefde, verantwoordelijkheid en het bieden van veiligheid vanuit een goede relatie. Goede leraren beschikken over praktische kennis en praktische wijsheid. Zij stellen voortdurend de vraag: wat is goed om hier te doen? De normatieve professionalisering is voortdurend een punt van aandacht; individueel en samen met collega's.

Samenvattend zijn de kenmerken van goed onderwijs:

- Goed onderwijs is toekomstgericht.
- Binnen goed onderwijs is sprake van kwalificatie, socialisatie en subjectificatie.
- Binnen goed onderwijs is sprake van *onderwijzen*: er wordt richting gegeven.
- Binnen goed onderwijs doet de leraar als persoon en zijn/haar praktische wijsheid ertoe.
- Binnen goed onderwijs laten leraren leerlingen leren met aandacht voor het leerproces.
- Goed onderwijs vraagt naar het 'wat' en het 'waartoe' en is gericht op de bedoeling ervan: vorming.
- Goed onderwijs is waardengedreven.

Hoofdstuk 7 Aanbevelingen

7.1 Persoon van de leraar

Binnen goed onderwijs doet de leraar als persoon ertoe. Leraren laten in hun dagelijkse werk praktische wijsheid zien. Ze stellen voortdurend de vraag: wat is goed om hier te doen? Dat vraagt om normatieve professionalisering; het proces waarin de leraar zich bewust wordt van de eigen identiteit en het doorvertalen van de daarbij behorende waarden en normen naar het onderwijs.

Aanbevelingen:

- *Voor het basisonderwijs:* Geef (binnen bijvoorbeeld collegiale consultatie) aandacht aan praktische wijsheid. Naar aanleiding van een lesbezoek kunnen de volgende vragen gesteld worden: “Op welk moment stond je voor de vraag: wat is goed om hier te doen? Welke waarden en normen speelden daarbij een rol? Hoe heb je inhoud gegeven aan de waarden? Wat zegt dat over jou als persoon en als leraar? Herken je dat ook in andere situaties?”
- *Voor de opleiding:* Geef binnen de persoonlijke professionele ontwikkelingslijn aandacht aan praktische wijsheid door bij het inbrengen van professionele spanningen en dilemma’s te vragen naar waarden en normen die in de situatie een rol speelden en maak daarbij de verbinding met de identiteit van de student.

7.2 Expliciteren van onderwijs-pedagogisch handelen van de leraar

Elke leraar heeft zijn eigen praktijktheorie. Die praktijktheorie bestaat uit ervaringskennis en patronen in het handelen die vaak onbewust en intuïtief zijn. Zodra erover verteld wordt, is de kans groot dat het niet goed onder woorden gebracht kan worden of dat het anders wordt verteld dan dat het naar voren komt in gedrag. Het zou goed zijn dat leraren wat ze zeggen en wat ze doen bij elkaar laten aansluiten. In de dagelijkse praktijk is dat niet altijd zo. Belangrijke vragen zijn dan: Wat doen leraren en waarom? Hoe maakt de leraar zijn praktijktheorie expliciet?

Aanbevelingen:

- *Voor de opleidingsschool:* Laat werkplekcoaches hun handelen regelmatig expliciteren, zodat studenten in de praktijk voorbeelden zien van onderwijs-pedagogisch handelen. In dat handelen komen praktische kennis en praktische wijsheid naar voren.
- *Voor de opleiding:* Laat docenten (als een vorm van modeling) in de colleges expliciteren en legitimeren wat ze doen, zodat er bij de docenten en de studenten bewustwording tot stand komt.
- *Voor de opleiding:* Laat studenten (binnen het werken aan persoonlijk meesterschap) hun onderwijs-pedagogisch handelen verantwoorden; dat kan mondeling en schriftelijk op verschillende momenten tijdens de opleiding plaatsvinden. Daarbij kunnen ook relaties gelegd worden met de theorie.

7.3 Visie op goed onderwijs verder doordenken

De belangrijke opdracht van een professionele leraar, van een team en van een school is zich te verhouden tot wat er in het 'systeem', in de literatuur en in verschillende onderwijspraktijken wordt verstaan onder 'goed onderwijs'. Van daaruit kan een gezamenlijke visie worden (her)ontwikkeld op goed onderwijs, waarbij nagedacht wordt over de vraag hoe daarin de levensbeschouwing en de christelijke tradities een rol spelen. Op die manier kan de levensbeschouwelijke dimensie op een geïntegreerde manier aan de orde komen.

Aanbeveling:

- *Voor de basisschool en de opleiding:* Gebruik als team de praktische opzet die Hoogland (2017) geeft voor het doordenken van een visie op goed onderwijs. Betrek daarbij ook de vraag hoe de pedagogiek zich verhoudt tot de onderwijskunde.

7.4 Vervolgonderzoek

Op basis van dit inventarisatieonderzoek komen verschillende mogelijkheden voor vervolgonderzoek naar voren. Allereerst kunnen de vragen die in paragraaf 4.5 zijn genoemd, worden opgepakt. Daarnaast zijn er meer thema's die kunnen leiden tot vervolgonderzoek. Deze slotparagraaf bevat een aantal suggesties.

De persoon van de leraar is cruciaal in het onderwijs (zie paragraaf 7.1). Daarbij kunnen de volgende vragen aanleiding zijn voor onderzoek: Wat maakt een leraar tot een goede leraar? Welke waarden spelen daarbij een rol? In hoeverre is een leraar zich bewust van zijn onderwijs-pedagogisch handelen? Op welke manier kan dat expliciet worden gemaakt? Hoe kan de leraar zijn eigen handelen sturen en hoe speelt leiderschap daarbij een rol?

Het ontwikkelen van eigenaarschap en leiderschap over het leren is binnen Scope genoemd als een belangrijk

aspect van goed onderwijs. De vraag daarbij kan zijn: Waar staan we als het gaat om de betrokkenheid van leerlingen bij hun leerproces en hoe gaan we vandaaruit invulling geven aan eigenaarschap/zelfsturing en hoe wordt dat gecombineerd met de visie van de school?

Kinderen voorbereiden op de toekomst is een ander belangrijk aspect van goed onderwijs. Aandacht voor burgerschap binnen het basisonderwijs kan meer vorm krijgen. Onderzoek naar de manier waarop dat zou kunnen, is een logisch vervolg op dit inventarisatieonderzoek. Waarden die met burgerschap verband houden, worden van belang gevonden (vertrouwen, relatie, veiligheid, liefde en verantwoordelijkheid). Hoe deze waarden praktisch invulling kunnen krijgen in het kader van burgerschap, is een vraag die in vervolgonderzoek mee kan worden genomen.

Literatuur

- Bakker, C. (2013). *Het goede leren. Leraarschap als normatieve professie*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Berding, J. & Pols, W. (2018). *Schoolpedagogiek voor het basis- en voortgezet onderwijs*. Groningen/Utrecht: Noordhoff.
- Biesta, G. (2011). De school als toegang tot de wereld: Een pedagogische kijk op goed onderwijs. In: Klarus, R., & Wardekker, W. (red.) *Wat is goed onderwijs? Bijdragen uit de pedagogiek*. Den Haag: Boom Lemma. pp. 15-36
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie*. Den Haag: Boom Lemma.
- Biesta, G. (2015a). Meten wat we waardevol vinden, of waardevol vinden wat gemeten wordt? Over de zin en onzin van meten in het onderwijs en de noodzaak van een verantwoordingscultuur. In: Klarus, R. & De Beer, F. (red.). *Waar, goed en schoon onderwijs*. Leusden: ISVW Uitgevers. pp. 82-101
- Biesta, G. (2015b). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Phronese.
- Biesta, G. (2018). *Tijd voor pedagogiek. Over de pedagogische paragraaf in onderwijs, opleiding en vorming*. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek.
- Boeije, H. (2006). *Analyseren in kwalitatief onderzoek. Denken en doen*. Den Haag: Boom-onderwijs.
- Boele, K. (2015). *Onderwijsheid. Terug naar waar het echt om gaat*. Zoetermeer: Uitgeverij Klement.
- Bors, G. & Stevens, L. (2012). *De gemotiveerde leerling*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Castelijns, J., & Hoencamp, M. L. M. (red.) (2013). *Persoonlijk meesterschap. Onderwijs dat deugt en deugd doet. Een verkenning van de literatuur*. Utrecht: CEPM.
- De Jong, K., De Jong R. & Van Zoet, C. (2014). *Kijken naar onderwijskwaliteit. Kwaliteitszorg in het primair onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma.
- De Munnik, C. & Vreugdenhil, K. (2018). *Ontwerpen van onderwijs*. Groningen: Noordhoff.
- De Muynck, A. (2004). *Christelijk leraarschap tussen presentie, vorming en werkelijkheid*. (Lectorale rede). Gouda: Christelijke Hogeschool De Driestar.
- De Muynck, B. & Vos, P. (red.). (2006). *Leren voor het leven. Vorming en bezieling in het onderwijs*. Amsterdam: Buijten & Schipperheijn.
- Den Bakker, D. (red.) (2018). *Gedachten bij goed onderwijs. Inspiratiebron voor scholen om goed onderwijs vorm te geven*. Woerden: Verus, vereniging voor katholiek en christelijk Onderwijs.

- Dijkstra, A. B., & Janssens, F. J. G. (2012). *Om de kwaliteit van het onderwijs. Kwaliteitsbepaling en kwaliteitsbevordering*. Den Haag: Boom Lemma.
- Dijkstra, R., & Van der Meer, N. (2000). *Adaptief onderwijs in een lerende school*. Utrecht: APS.
- Evers, J. (red.) (2015). *Kwalitatief interviewen; kunst én kunde*. Den Haag: Lemma.
- Galenkamp, H. & Schut, J. (2018). *Handboek professionele schoolcultuur*. Huizen: Pica
- Hart, W. (2012). *Verdraaide organisaties. Terug naar de bedoeling*. Deventer: Kluwer.
- Hoogland, J. (2014). *Vormend onderwijs in het Stoner tijdperk*. (Lectorale rede). Zwolle: Gereformeerde Hogeschool.
- Hoogland, J. (red.). (2017). *Tevreden met goed onderwijs? De beperkte maakbaarheid van onderwijs*. Amsterdam: Buijten & Schipperheijn.
- Huttinga, W. (2017). *Scholen in de ruimte van Gods Koninkrijk. Een theologie voor christelijk onderwijs*. Kampen: Theologische Universiteit (i.s.m. LVGS en Verus).
- Jochensen, H., Kuiper, R., & De Muynck, B. (2006). *Een theorie over praktijken. Normatief praktijkmodel voor zorg, sociaal werk en onderwijs*. Amsterdam: Buijten & Schipperheijn.
- Kelchtermans, G. Narratief weten, zelfverstaan en kwetsbaarheid. In: Stevens, L. (red.). (2013). *Leraar, wie ben je?* Antwerpen-Apeldoorn: Garant. pp. 13-21
- Kirschner, P.A., Claessens, L. & Raaijmakers, S. (2018). *Op de schouders van reuzen. Inspirerende inzichten uit de cognitieve psychologie voor leerkrachten*. Meppel: Ten Brink.
- Klarus, R., Borghans, L. & Waterreus, I. (red.). (2014). *Wat is goed onderwijs? Bijdragen uit de onderwijs economie*. Den Haag: Boom Lemma.
- Klarus. R. & Dieleman, A. (red.). (2008). *Wat is goed onderwijs? Bijdragen uit de onderwijs sociologie*. Den Haag: Lemma.
- Klarus, R. & Simons, P. R.-J. (red.). (2009). *Wat is goed onderwijs? Bijdragen uit de psychologie*. Den Haag: Lemma.
- Klarus, R. & Vijlder, F. de (red.). (2010). *Wat is goed onderwijs? Bestuur en regelgeving*. Den Haag: Boom Lemma.
- Klarus, R. & Wardekker, W. (red.). (2011). *Wat is goed onderwijs? Bijdragen uit de pedagogiek*. Den Haag: Boom Lemma.
- Kneyber, R. & Evers, J. (red.). (2014). *Het alternatief. Weg met de afrekencultuur in het onderwijs!* Amsterdam: Boom.
- Kunneman, H. Belang van modus-drie-leerprocessen in het onderwijs. In: Stevens, L. (red.). (2013). *Leraar, wie ben je?* Antwerpen-Apeldoorn: Garant. pp. 77-82
- Masschelein, J. (red.). (2011). *De lichtheid van het opvoeden. Een oefening in kijken, lezen en denken*. Leuven: LannooCampus.

Meijer, W. (2016). *Onderwijs, weer weten waarom*. Amsterdam: SWP.

Onderwijsraad (2013). *Leraar zijn*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2016). *De volle breedte van onderwijskwaliteit. Van smal beoordelen naar breed verantwoorden*. Den Haag: Onderwijsraad.

Otten, M. (2008). Goede Opleiders en schoolopleiders. In: Jacobs, G., Meij, R., Terwolde, H., & Zomer, Y. *Goed werk. Verkenningen van normatieve professionalisering*. Amsterdam: SWP. pp. 214-227

Pols, W. De pedagogiek hervonden (voorwoord). In: Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie*. Den Haag: Boom Lemma. pp. 7-21

Pols, W. Leren en onderwijzen. Een pedagogische verhandeling. In: Smeyers, S., Ramaekers, S. Goor, R. van, Vanobbergen, B. (red.). (2016a). *Inleiding in de pedagogiek. Thema's en basisbegrippen*. Amsterdam: Boom. pp. 47-58

Pols, W. (2016b). *In de wereld komen. Een studie naar de pedagogische betekenissen van opvoeding, onderwijs en het leraarschap*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Ruijters, M. C. P. (2018). *Queeste naar goed werk. Over krachtige professionals in een lerende organisatie*. Deventer: Vakmedianet.

Stevens, L. (red.). (2013). *Leraar, wie ben je?* Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Surma, T., Vanhoyweghen, K., Sluijsmans, D., Camp, G., Muijs, D. & Kirschner, P.A. (2019). *Wijze lessen. Twaalf bouwstenen voor effectieve didactiek*. Meppel: Ten Brink.

Ter Horst, W. (2008). *Christelijke pedagogiek als handelingswetenschap*. Kampen: Kok.

Van den Berg, D. (2015). *Herstel van de pedagogische dimensie in de ontwikkeling van mens en wereld*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Van Ewijk, H., & Kunneman, H. (red.) (2015). *Praktijken van normatieve professionalisering*. Amsterdam: SWP.

Van Manen, M. (2014). *Weten wat te doen wanneer je niet weet wat te doen. Pedagogische sensitiviteit in de omgang met kinderen*. Driebergen: NIVOZ.

Van Tongeren, P. (2003). *Deugdelijk leven. Een inleiding in de deugdethiek*. Amsterdam: Sun.

Vos, P. Onderwijs als morele praktijk. In: Jagt, W. van der & Vos, P. (red.) (2011). *Moraal in het klaslokaal. De morele kwaliteit van het leraarschap*. Amsterdam: Buijten & Schipperheijn. pp. 38-51.

Vos, P. (2018). Hopen op wat je zelf niet kunt realiseren. Deugden van de leraar. In: Sanderse, W. & Kole, J. (red.). *Karakter. Deugden voor professionals*. Leusden: ISVW Uitgevers. pp. 53-61

Wassink, H., & Bakker, C. (2014). Het goede leren. Over normatieve professionalisering van leraren. In: Kneyber, R., & Evers, J. (red.). *Het alternatief. Weg met de afrekencultuur in het onderwijs!* Amsterdam: Boom. pp. 223-236

Bijlagen

Bijlage 1: Samenstelling focusgroepen

betrokken partijen	aantal deelnemers	verdeling man/vrouw	opmerkingen
bestuurders	5	5M	
EA-opleiders	6	4M, 2V	ervaring: 11, 16, 17, 25, 27, 27 jaren
leraren	6	2M, 4V	ervaring: 4, 13, 18, 19, 20, 35 jaren
leerlingen	5	3M, 2V	leeftijden: 11, 11, 11, 12, 12 jaar
ouders	6	2M, 4V	leeftijden: 36, 38, 39, 42, 46, 50 jaar
schoolleiders	4	3M, 1V	ervaring: 4, 5, 9, 10 jaren
schoolopleiders	6	1M, 5V	
studenten	10	2M, 8V	3 ^e -jaars studenten bovenbouw
TOTAAL	48	22M, 26V	

Bijlage 2: Interviewleidraad voor de focusgroepen

Opbouw van het interview

Introductie en uitleg van de opzet	5 minuten
Brainstorm	5 minuten
Interview	25 minuten
Waardenmuur	10 minuten
Gesprek n.a.v. waardenmuur	10 minuten
Inventariserende vraag naar onderzoeksthema's	10 minuten
Evaluatie van het interview	5 minuten

Introductie en uitleg van de opzet

Het lectoraat Goede Onderwijspraktijken heeft na de start in september 2018 een vierjarenplan opgesteld. Daarin wordt aangegeven dat er een inventarisatieonderzoek zal worden uitgevoerd om het centrale thema van het lectoraat vanuit de theorie en de praktijk scherper in beeld te krijgen. Dat inventarisatieonderzoek bestaat uit:

- Literatuuronderzoek.
- In beeld brengen van de opvattingen over goed onderwijs (binnen Scope) van leerlingen, leraren, ouders, directies en bestuurders van basisscholen en van EA-opleiders (opleiders van de Educatieve Academie van Hogeschool Viaa), schoolopleiders en studenten van de pabo van Hogeschool Viaa.
- Inventarisatie van de vragen die in het onderwijsveld en in de opleiding spelen rond goede onderwijspraktijken.

In dit interview ben ik op zoek naar beelden rond goed onderwijs en inventariseer ik welke onderzoeksthema's er spelen in de praktijk. Het inventarisatieonderzoek moet leiden tot een eerste publicatie waarin de visie op het centrale thema van het lectoraat wordt neergelegd.

Dit interview is een halfgestructureerd thematisch interview waarbij vanuit een breed gestelde, open hoofdvraag het onderwerp 'goed onderwijs' wordt verkend en waarin verschillende thema's aan bod komen. Er worden twee elicitatietechnieken (een soort werkvormen) toegepast: *brainstormen* en *het bouwen van een waardenmuur*.

Brainstorm

Bij *brainstormen* wordt gevraagd vrij te associëren rond een vraag en deze associaties te noteren. De vraag is: Waar denk je aan bij 'goed onderwijs'? Opdracht: Noteer alles waar je aan denkt bij 'goed onderwijs'. Je hebt vijf minuten.

Interview

Vragen (en topics) voor het interview:

1. Je hebt nagedacht in de brainstorm over goed onderwijs. Als je daarnaar kijkt, wat maakt onderwijs dan tot goed onderwijs?
2. Wat is het uiteindelijke doel van onderwijs? (vorming, leren, kwalificatie, socialisatie, persoonsvorming)
3. Goed onderwijs wordt gegeven door leraren. Wat is een goede leraar? (kwaliteiten, competenties, rol, pedagogisch, onderwijskundig)
4. Welke inhouden moeten binnen goed onderwijs aan de orde komen? (kennis, vaardigheden, basisvakken, zaakvakken, cultuur en maatschappij, burgerschap)
5. Welk praktijkvoorbeeld van *good practice* ken je? Hoe ziet die goede onderwijspraktijk eruit?

6. Wat hoop je dat een oud-leerling op 21-jarige leeftijd over je basisschool zou zeggen als je vraagt: Wat heb je geleerd op onze basisschool?
 - Studenten: Wat is het mooiste wat je geleerd hebt op de basisschool?
 - Ouders: Wat hoop je dat je kind(eren) zegt/zeggen als ze straks 20 zijn en je zou vragen: Wat heb je geleerd op de basisschool?
 - Leerlingen: Wat hoop je dat je zegt als ik je op 21-jarige leeftijd zou vragen: Wat heb je geleerd op de basisschool?

Waardenmuur

Bij het *bouwen van een waardenmuur* wordt gevraagd een rangschikking aan te brengen in kernwaarden van het onderwijs.

Opdracht: Je krijgt kaartjes (stenen) met daarop 27 verschillende kernwaarden van onderwijs. Er zijn blanco kaartjes waarop je eigen waarden kunt schrijven en toevoegen.

Kies tien stenen met daarop de kernwaarden die jij specifiek relateert aan goed onderwijs?

Met deze tien waarden ga je een muurtje bouwen. De meest fundamentele waarden komen onderaan, als basis. De andere worden daar in volgorde van belangrijkheid bovenop gestapeld. Het muurtje mag uit maximaal drie lagen bestaan.

Gesprek n.a.v. waardenmuur

Je hebt nu de belangrijkste waarden voor goed onderwijs voor je liggen. Het is heel goed mogelijk dat er een kloof zit tussen je ideaal en wat daar in de praktijk van terechtkomt. Dat is eigenlijk heel vanzelfsprekend.

Waar zie je bij jezelf waarden die sterk idealistisch gekleurd zijn? Welke waarden zijn dat en waarom vind je die zo belangrijk? Welke waarden zie je wel heel sterk terug in je *good practice*-voorbeeld?

Inventariserende vraag naar onderzoeksthema's

Welke thema's zouden jullie willen onderzoeken?

Evaluatie van het interview

Bijlage 3: 27 kernwaarden

Kernwaarden

aandacht
ambitie
betrokkenheid
betrouwbaarheid
dankbaarheid
dienstbaarheid
geduld
genieten
hoop
liefde
meesterschap
ontwikkeling
passie
perspectief
positiviteit
rechtvaardigheid
relatie
respect
samenwerking
toekomstgericht
uniciteit
veiligheid
verantwoordelijkheid
vertrouwen
waardering
wijsheid
zelfstandigheid

Bijlage 4: Gebruikte codes per interviewonderwerp

Kern van goed onderwijs

Uitdagend, motiverend, betekenisvol onderwijs

Positief/veilig pedagogisch klimaat

Aansluiten bij ontwikkeling en talenten van individuele leerlingen

Gericht op (proces van) ontwikkeling van kinderen

Relatiegericht

Gericht op eigenaarschap, autonomie, zelfstandigheid

Gericht op samenwerken

Betrokkenheid

Doelgericht en effectief

Toekomstgericht, voorbereidend op maatschappij

Vorming

Doel van goed onderwijs

Voorbereiden op de toekomst (burgerschap, 21^e-eeuwse vaardigheden)

Leerlingen zelfkennis bijbrengen

Zelfstandigheid van leerlingen bevorderen

Eigenaarschap en leiderschap ontwikkelen

Basis leggen (voor vo)

(Persoonlijke) vorming

Ontwikkelen van de leerlingen

Leren samenwerken

Een goede leerkracht...

Heeft oog voor de kinderen, ziet de kinderen
Draagt zorg voor een positief pedagogisch klimaat
Laat leerlingen leren
Heeft zelfkennis en is reflectief (zelfkritisch)
Durft keuzes te maken en grenzen aan te geven
Is communicatief en kan samenwerken
Sluit aan bij de leerlingen en hun niveau
Heeft liefde voor het vak/hart voor het onderwijs
Is nieuwgierig, onderzoekend
Is flexibel
Is deskundig
Is zich bewust van het rolmodel-zijn

Inhouden

Basisvakken: rekenen, taal en lezen
Wereldoriëntatie
Kunst, cultuur, muziek, 'crea'
Vorming, waarden en normen
Sociaal-emotionele vaardigheden
Techniek/technologie
Filosofie
Inhouden aansluitend bij talenten, kwaliteiten
Bijbelonderwijs, geloof
21^e-eeuwse vaardigheden

Bijlage 5: Wordle van brainstorms



Bijlage 6: Totaaloverzicht opbrengst waardenmuur

