

# Waardengestuurde schoolontwikkeling

## De school als oefenplaats voor actief burgerschap

Wiel Smeets

Maart 2006: ik film een aantal lessen op basisschool Wiekerveld. Het zijn lessen in het kader van het ABL-project<sup>1</sup> 'Jozef de Dromenkoning'. De bedoeling is dat de kinderen innerlijk in contact komen met kernwaarden van de Bijbel en de Koran.

Op sommige momenten zakt de moed me danig in de schoenen.

Bijvoorbeeld als ik Sandra bezig zie. Een druk meisje uit groep 8 dat het steeds maar niet kan nalaten om lelijke dingen te roepen naar de jongens rechts voor haar. En steevast de oogst mag binnenhalen van wat ze gezaaid heeft: de jongens pesten terug. Sandra is zich zelf van geen kwaad bewust. Een paar maanden later kom ik haar tegen, fietsend op straat, met één arm aan het stuur en de andere in een mitella. 'Dat hebben die jongens gedaan meester, ze moeten mij altijd hebben'. Daar sta je dan met je mooie theorieën over onderwijsvernieuwing.

### *De school als oefenplaats voor actief burgerschap*

En onderwijsvernieuwing is broodnodig willen scholen tegemoet komen aan de pedagogische opdracht van 'actief burgerschap'. De overheid verwacht immers van scholen dat ze bijdragen aan 'het zelfstandig verantwoordelijkheid nemen door leerlingen voor gemeenschapsbelangen binnen/buiten school'.<sup>2</sup>

We bevinden ons in een unieke periode van de geschiedenis van de Westerse samenleving wat de verhouding tussen 'zelfstandigheid' en 'gemeenschap' betreft. Halverwege de vorige eeuw stond nog het belang van het collectief voorop (denk aan het Rijke Roomse leven). Vanaf de jaren '60 is de slinger de radicaal andere kant op geslagen: we zijn het belang van het individu voorop gaan zetten (individualisering, autonomiebevordering, privatisering). Het lijkt de unieke taak van onze generaties om de slinger te laten stilstaan in het midden. Het zal dan moeten gaan om het vormen van gemeenschap waar individuen zich uit eigen vrije beweging bij aansluiten om gemeenschappelijkheden te vieren, zonder hun eigen identiteit (en dus ook verschillen) op te offeren. De school als gemeenschap is, zo gezien, een oefenplaats voor burgerschap.

### *Waardengestuurde schoolontwikkeling*

Maar hoe moet dat precies? We zien op zich prachtige onderwijskundige theorieën - zoals die van 'Adaptief Onderwijs'<sup>3</sup>, 'het Nieuwe Leren'<sup>4</sup> of 'Lerende

<sup>1</sup> De termen 'project' en 'leskatern' worden nogal eens door elkaar gebruikt: het woord 'leskatern' wordt gebezigd als het gaat om de map met lessen of de lessen als zodanig die bedoeld zijn voor gebruik van de leerkracht in de groep. Een 'project' is veel breder en duidt de tijdperiode aan en vaak omsluit het alle activiteiten in die periode en binnen het thema of onderwerp ervan.

<sup>2</sup> Zie: [http://www.kpcgroep.nl/assets/Publication/394/Asset/3664/Publicatie%20downloaden%20\(pdf\)](http://www.kpcgroep.nl/assets/Publication/394/Asset/3664/Publicatie%20downloaden%20(pdf)).

<sup>3</sup> Zie b.v. Luc Stevens, Overdenken en Doen, Veghel 1997.

<sup>4</sup> Het Nieuwe Leren is een containerbegrip waar van alles onder gevat wordt. De grote lijn is in elk geval dat het Oude Leren, waarbij de leerkracht d.m.v. frontaal onderwijs kennis overdraagt aan de leerling, een gepasseerd station is. Er wordt vanuit gegaan dat het kind zelfstandig en in samenwerking met medeleerlingen kennis construeert (zie b.v. [www.kpcgroep.nl](http://www.kpcgroep.nl)).

Scholen<sup>5</sup> - voor een groot gedeelte beperkt blijven tot mooie beleidsvoornemens. Leerkrachten blijken vooral praktijkmensen te zijn. Daarom wil ABL scholen helpen om burgerschap in de schoolpraktijk te brengen door concrete schoolprojecten. Deze projecten gaan uit van 'waardengestuurde schoolontwikkeling'.

### *Geen jassen over elkaar, maar een multifunctionele jas op maat<sup>6</sup>*

In vakliteratuur rond de identiteit van scholen is er een tendens om gezamenlijke waarden te zien als de kern van de schoolvisie<sup>7</sup>. Het samen (team, ouders, opvoedpartners) bepalen van deze waarden is dan ook van het grootste belang. Als samen de levensbeschouwelijke schoolvisie wordt bepaald, komen de gedeelde waarden bovendien. Bij waardengestuurde schoolontwikkeling gaan deze waarden steeds meer de ontwikkeling van de school als geheel integreren.

En integratie is noodzakelijk. Als je jaarplannen van scholen bekijkt, dan lijkt het wel of verschillende aspecten van de schoolontwikkeling als losse jassen worden gezien die men over elkaar heen aantrekt. Dat geeft gevoelens van benauwdheid en overbelasting. Daarom snijdt ABL met scholen een multifunctionele jas op maat. De (levens)waarden van de school vormen als het ware het materiaal waar de jas van wordt gemaakt. Hoe werk dat? Door projecten<sup>8</sup> aan te reiken met lessuggesties en workshops die niet alleen invulling geven aan godsdienst/levensbeschouwing, maar ook aan geestelijke stromingen, burgerschapszin, sociaal-emotionele vorming, cultuureducatie en MICOOP<sup>9</sup>. De projecten sluiten af met een schoolviering waarin de gezamenlijke waarden worden gevierd. De waarden gaan als het ware het cement vormen van de school als gemeenschap.

### *De kloof dichten tussen beleid en praktijk*

Je bent dan feitelijk met de hele school bezig geweest met wat Senge een 'proefproject' voor schoolontwikkeling noemt. Op grond van je gezamenlijk visie geef je inhoud aan een project ('Plan'), waar je met de hele school uitvoering aan geeft ('Act'). Vervolgens evalueer je ('Check') en stel je je schoolvisie eventueel bij ('Adapt') en pas je een volgend project aan. Zo krijgt het in het SchoolOndernemersPlan (SOP) verwoorde beleid handen en voeten in de schoolpraktijk.

Hieronder leg ik de beleidsmatige uitgangspunten van 'waardengestuurde schoolontwikkeling' verder uit. Daartoe ga ik in op het ABL-onderzoek naar 'sturende waarden op de basisschool' waar het concept 'waardengestuurde schoolontwikkeling' uit is voortgekomen (1). Vervolgens laat ik zien hoe beleid concrete gestalte krijgt in de praktijk door middel van resultaten van ABL - projecten op Maastrichtse pilotscholen (2).

## **1. Beleid: sturende waarden op de basisschool (STUWA)**

In het zogenaamde STUWA-onderzoek hebben we als ABL-medewerkers op 40 Limburgse scholen gekeken naar 'sturende waarden'. De eerste ingang was de

<sup>5</sup> Zie: Peter Senge e.a., *Lerende Scholen*, Het Vijfde Discipline-handboek voor onderwijzers, ouders en iedereen die betrokken is bij scholing, Schoonhoven 2001.

<sup>6</sup> Zie ook de ABL-Nieuwsbrief voorjaar 2008 die aan dit onderwerp is gewijd.

<sup>7</sup> Zie b.v. Bond KBO, *Onderwijs besturen, naar gedeelde waarden*, Nijmegen 2004. Er wordt o.a. stilgestaan bij wat C. Hermans (Instituut voor Katholiek Onderwijs) aanduidt als de 'school als morele gemeenschap'.

<sup>8</sup> Voor specifieke informatie over de 'ABL-projecten' en ABL-leskaternen' zie het artikel 'ABLKaternen2008.doc'.

<sup>9</sup> MICOOP staat voor 'Meervoudige Intelligentie' en 'COOPeratief leren'.

studie van het schoolplan (tegenwoordig: SOP), een beleidsdocument dat de schoolleiding, op last van de overheid, elke vier jaar moet produceren. Met name het formuleren van beleid ('visie', 'missie', 'collectieve ambitie') en de consequente doorvoering daarvan worden door de overheid beschouwd als kenmerken van 'kwaliteit van onderwijs'. Het is dan ook logisch dat schoolontwikkeling in de schoolplannen wordt beschreven in termen van 'kwaliteit' (kwaliteitsmeting, kwaliteitsverbetering, kwaliteitsborging e.d.).

Het lijkt alsof 'kwaliteit van onderwijs' los staat van waarden. 'Kwaliteit' is dan dat je lesmateriaal up-to-date is en dat het onderwijspersoneel voldoende is ingevoerd in allerlei didactische vernieuwingen. Feitelijk is 'kwaliteit' natuurlijk bij uitstek een 'normerend' begrip. 'Kwaliteitsmetingen' zijn immers bedoeld om er achter te komen wat 'goed' gaat, wat 'minder goed' en hoe het bereikte geborgd of verbeterd zou kunnen worden. De vraag is dan: wat bepaalt wat 'goed' is en wat 'minder goed' of 'beter'? Gaat het dan vooral om meetbare cognitieve leerprestaties? Wordt er meer of minder waarde gehecht aan zelfstandigheidsontwikkeling, sociale vaardigheden, creatieve en motorische ontwikkeling e.d.? Anders gezegd: door welke onderliggende waarden wordt de visie op 'kwaliteit van onderwijs' bepaald?

Het onderzoek naar sturende waarden (STUWA) was bedoeld om zicht te krijgen op enkele belangrijke vragen:

- 1) Welke waarden komen in de schoolplannen het sterkst naar voren; d.w.z. wat wordt belangrijk gevonden wat de kwaliteit van onderwijs betreft en wat minder belangrijk?<sup>10</sup>
- 2) In hoeverre zijn deze waarden geïntegreerd in schoolbeleid en schoolpraktijk? De STUWA-analyse laat feitelijk de beleidsvoornemens zien. Bij de gesprekken volgt, na de vraag 'in hoeverre' de schoolleider zijn beleid hierin 'herkent', dan ook de vraag: 'en hoe pakt het nou uit in de praktijk?'
- 3) In welke levensbeschouwing en visie op mens en wereld zijn deze waarden gefundeerd?

Hieronder volgt eerst een overzicht van de belangrijkste resultaten van het STUWA-onderzoek. Daarna breng ik deze onderzoeksresultaten in verband met de levensbeschouwelijke identiteit van de school.

### *1 Sturende waarden in het schoolbeleid*

Een STUWA-analyse bestaat uit het invullen van een A4 waar een matrix op staat. Links worden onder elkaar de belangrijkste waarden van de school ingevuld. Rechts staan naast elkaar de schooldomeinen waarbinnen deze waarden al dan niet naar voren komen (zie voorbeeld op [www.abl-limburg.nl](http://www.abl-limburg.nl)). De analyses van de schoolplannen en schoolgidsen laten globaal eenzelfde beeld zien. Onder 'waarden' staan feitelijk clusters van waarden. Hieronder som ik de meest voorkomende waardenclusters op en de domeinen van de schoolpraktijk waarin ze doorwerken.

#### *Basisveiligheid*

Er is een soort voorwaardenscheppend niveau van waarden dat te maken heeft met basisveiligheid. Het gaat om waarden als geborgenheid, plezier, discipline, rust, orde, regelmaat. Dergelijke waarden staan centraal in het

---

<sup>10</sup> De term 'waarde' vat ik hier breed op als datgene wat belangrijk wordt gevonden. Meestal gaat het bij 'waarden' om 'deugden': datgene wat goed is om te doen, b.v. respectvol gedrag. Hier gaat het mij ook om 'kwaliteiten' en 'geestelijke gesteldheden' die van belang worden geacht (b.v. zelfstandigheid, verantwoordelijkheid, creativiteit resp. veiligheid, geborgenheid, evenwichtigheid e.d.).

pedagogisch klimaat en werken door in SEO (sociaal-emotionele ontwikkeling), verkeersonderwijs, schoolregels, de indeling van het gebouw e.d.

De orthopedagoog Luc Stevens noemt 'relatie, autonomie, competentie' de 'psychologische basisbehoeften van het kind'<sup>11</sup>. Deze behoeften liggen aan de basis van de waarden in de pedagogische visies van de scholen.

### *Autonomie*

Bij het cluster van autonomiebevorderende waarden wordt er belang gehecht aan het ontwikkelen van het individu en diens kwaliteiten. Dit geldt allereerst voor het pedagogisch klimaat en SEO (zelfstandigheidbevordering, positief zelfbeeld, kritisch nadenken). Daar past qua didactiek een vorm van onderwijs bij die 'adaptief' is: aangepast aan de behoeften en mogelijkheden van dit kind op dit moment. Dit komt tot uiting in zelfstandig werken (b.v. ICT), een leerlingenvolgsysteem en aandacht voor extra begaafde kinderen.

Deze autonomiegerichtheid werkt ook door in het personeelsbeleid: voor ieder personeelslid is er een Persoonlijk OntwikkelingPlan met o.a. aandacht voor gerichte nascholing<sup>12</sup>. Verder wordt de eigen verantwoordelijkheid van opvoedpartners (met name ouders en parochie) serieus genomen.

### *Relatie*

Bij een aantal scholen ligt er zelfs nog een grotere nadruk op relationele waarden. In het pedagogisch klimaat en bij SEO wordt het grootste belang gehecht aan respect, tolerantie, solidariteit e.d. Er is vaak extra zorg voor kansarme leerlingen. Ook zijn er op zijn tijd acties voor mensen die het maatschappelijk minder getroffen hebben. Qua didactiek valt de invloed van de vernieuwingsgolf van het Nieuwe Leren op: 'structureel coöperatieve' werkvormen zijn erg in zwang. De leerling krijgt eerst individuele 'denktijd' (autonomie-gericht), daarna wordt de individueel vergaarde kennis uitgewisseld in groepjes (relatie-gericht). Door het vergelijken van overeenkomsten en verschillen, leeft de leerling zich steeds weer in in het perspectief van de medeleerling. Zo wordt nieuwe kennis geconstrueerd.

In het personeelsbeleid wordt er gestreefd naar samenwerken in het team<sup>13</sup> en overlegstructuren die open communicatie mogelijk maken<sup>14</sup>. Dit laatste geldt ook voor contacten met opvoedpartners, vooral de ouders en de parochie.

### *Competenties gericht op een brede persoonlijke ontwikkeling*

Uiteraard ligt er ook een nadruk op de competentiegerichte waarde 'leren'.

<sup>11</sup> L. Stevens, Zin in Leren, Apeldoorn 2002.

<sup>12</sup> Kenners van Senge's concept van de 'Lerende School', zullen hierin herkennen wat hij de discipline 'persoonlijk meesterschap' noemt.

<sup>13</sup> Senge spreekt wat dit betreft van de discipline van 'teamleden': van en met elkaar leren. Ook bij teambijeenkomsten wordt er gebruik gemaakt van coöperatieve werkvormen (het construeren van kennis door perspectiefwisseling). Het gevormde 'persoonlijk meesterschap' staat ten dienste van het geheel. Men kan van elkaars kwaliteiten leren en profiteren.

<sup>14</sup> Rekening houdend met wat Senge elkaars 'mentale modellen' noemt. Vaak mislukt communicatie doordat we te weinig of geen rekening houden met (meestal onbewuste) overtuigingen die onze interpretaties kleuren.

- Met betrekking tot de leerlingen gaat het dan vooral om cognitieve ontwikkeling. De inspectie en gestandaardiseerde toetsen (b.v. CITO) vragen vooral aandacht voor 'leerprestaties' op dit vlak. Bij 'kwaliteitszorg' komen er dan ook veel competentiegerichte waarden naar voren (kennis, vaardigheden als abstract denken en conceptualiseren).

- Wat de leerkrachten betreft, gaat het om deskundigheidsbevordering op cognitief vlak<sup>15</sup>.

Sommige scholen spreken expliciet over 'meervoudige intelligentie'. Daarmee spreekt men uit dat men niet alleen de cognitieve ontwikkeling van de leerling wil stimuleren. Een kind is niet alleen een hoofd, maar een heel lichaam met een hart en een ziel.

- Zo is er, zonder te spreken van 'competentie', op alle scholen aandacht voor vaardigheden op het affectieve vlak die te maken hebben met openheid en ontvankelijkheid. De scholen zijn doordrongen van het belang van 'creatieve ontwikkeling'. Er wordt dan gewerkt met allerlei beeldende en musische werkvormen (tekenen, dans, muziek e.d.), met aandacht voor wat vanuit het eigen innerlijk van het kind opborrelt. Van overheidswege blijkt 'cultuureducatie' te worden gepromoot. Daarbij gaat het niet op de eerste plaats om kennis en vaardigheden op het vlak van kunst en cultuur, maar om het inzetten van kunstvormen ter bevordering van de persoonlijke ontwikkeling van het kind<sup>16</sup>.

- Sommige scholen benoemen expliciet waarden als 'verwondering' en 'spiritualiteit'. Het gaat dan om affectieve leerdoelen die te maken hebben met ontvankelijkheid voor wat er 'meer' is dan wat je met je blote oog kunt waarnemen of met je gezonde verstand kunt begrijpen. (In de derde paragraaf zal ik in dit verband ingaan op de begrippen 'spirituele intelligentie' en 'spirituele competentie').

## *2 De schoolpraktijk: hoe leren de kinderen deze waarden?*

Wat het in de (school)praktijk brengen van deze waarden betreft, valt verder op dat verschillende vormen van pedagogisch-didactisch handelen elkaar aanvullen. De vraag: 'hoe leren we onze kinderen onze belangrijkste waarden?', zou dan ook als volgt beantwoord kunnen worden:

- Er zijn 'gouden regels' voor gedrag waar alle kinderen zich aan hebben te houden (bestrafen/belonen).

- Leerkrachten geven 'het goede voorbeeld' (voorbeeldgedrag).

- Bij sociaal-emotionele vorming wordt inzicht gegeven in (de consequenties van) bepaald gedrag. Door het inlevingsvermogen te stimuleren, wordt er aan 'gewetensvorming' gedaan.

- Wat deze gewetensvorming betreft, valt verder op dat de sturende waarden van de school met name bij vieringen ook op een symboliserende wijze worden beleefd. Zodoende worden de waarden die de school gemeenschap deelt, niet alleen uitgedrukt en gecultiveerd, maar ook gevierd en verder verinnerlijkt. In de tweede paragraaf zal ik verder ingaan op hoe symbolisering kan bijdragen aan waardenverinnerlijking.

<sup>15</sup> Cf. Senge's discipline van 'persoonlijk meesterschap'.

<sup>16</sup> <http://www.limburg.nl/framesmaster.html?http://www.limburg.nl/nl/html/algemeen/Beleidsvoering/welzijnzorgencultuur/Cultuur/cultuureducatie/cultuureducatie.asp>

### 3 Sturende waarden en levensbeschouwelijke identiteit

Welke levensbeschouwelijke identiteit ligt ten grondslag aan de waarden? Om deze vraag te beantwoorden, moet je kijken vanuit de 'helicopter-view' van levensbeschouwing.

Feitelijk ben je dan bezig met wat Senge de discipline van 'systeemdenken' noemt. Systeemdenken gaat uit van het besef dat alles in het schoolleven met elkaar samenhangt: vakgebieden zijn geen losse eilanden, het team geen losse individuen, opvoedpartners (ouders, parochie, maatschappelijk werk) geen consumenten of omgevingsfactoren. Systeemdenken veronderstelt ook dat er onderzocht wordt hoé deze processen samenhangen en dat er, vooral door de schoolleiding, impulsen worden gegeven om samenhang te bevorderen. Het bepalen van de gezamenlijke visie (team, opvoedpartners) is dan ook niet alleen efficiënt omdat daarna alle neuzen dezelfde kant op wijzen. Het bevordert ook de gezamenlijke inzet voor de gestelde doelen (Cf. Senge's discipline van werken aan een 'gedeelde visie'). Op deze manier worden samenhangende delen binnen de schoolontwikkeling geïntegreerd.

Door zo te werk te gaan wordt de levensbeschouwelijke beleidslijn steeds transparanter. Waarden komen voort uit een bepaald 'mens- en wereldbeeld'. Ik vraag onderwijzers vaak: 'wat voor een mens is het kind idealiter als het hier acht jaar op school heeft gezeten'<sup>17</sup>? Als je nog een stap verder terug zet, blijkt dat een mens- en wereldbeeld op haar beurt voortkomt uit een levensvisie. Het mensbeeld en de levensvisie zijn vaak eerder impliciet op de achtergrond aanwezig. Ze liggen ten grondslag aan spontane gevoelsuitingen als: 'zoiets doe je toch niet!' Schoolbegeleidingsdiensten als ABL maken er op scholen veel werk van om die impliciete beelden naar voren te halen, expliciet te maken. 'Waarom doe je zoiets niet?' Welke waarde zit onder deze norm?, welk mensbeeld, welk wereldbeeld, welke levensvisie? Het idee is dan dat het verhelderen van de levensvisies en mensbeelden helpt om nog duidelijker in beeld te krijgen welke waarden de school belangrijk vindt en waarom<sup>18</sup>.

Bij het bestuderen van de verschillende STUWA-analyses vanuit levensbeschouwelijk perspectief valt nu op dat de gangbare pedagogisch-didactische visies (Adaptief Onderwijs, Het Nieuwe Leren) vooral gebaseerd zijn op de eerder genoemde relationele, autonomiebevorderende en competentiegerichte waarden. Beleidsmakers van katholieke scholen noemen de relationele waarden dan vaak 'christelijk'. Tegelijkertijd realiseert men zich hierbij meestal ook wel dat men zich wat deze waarden betreft niet onderscheidt van islamitische, neutrale of openbare scholen. Om de identiteit te profileren, wordt daarom in het schoolplan, onder het kopje 'identiteit van de school', een duidelijke link gelegd met de katholieke geloofstraditie. Deze komt concreet naar voren in gebeden, vieringen, het vak godsdienst/levensbeschouwing en de samenwerking met de parochie (vooral in het kader van sacramentenvoorbereiding). Soms wordt expliciet gesproken over de relatie met God, soms worden bijbelse waarden aangehaald (rechtvaardigheid, naastenliefde, vergeving e.d.), soms gaat het vooral om culturele gebruiken (Kerstmis, Pasen e.d. op school vieren).

<sup>17</sup> Senge kenmerkt het Oude Leren met het beeld van de lopende band: zeer productief, maar je kunt je afvragen welk type mens een puur op efficiëntie en productie gericht leerproces oplevert (2001, 27-28).

<sup>18</sup> Verschillen in mens- en wereldbeeld zie je sterk terug bij politieke partijen. De VVD bijvoorbeeld huldigt een 'liberaal' mensbeeld waarin persoonlijke vrijheid voorop staat, te veel sociale regelgeving als betutteling wordt ervaren en economische groei voorrang heeft. Een partij als GroenLinks huldigt daarentegen een sterk 'sociaal' en 'ecologisch' mensbeeld: sociale regelgeving moet ten goede komen aan de meest kansarmen en een gezond milieu is belangrijker dan economische groei.

Elke school is een 'waardengemeenschap' en Nederlandse basisscholen zullen qua meest centrale waarden niet erg van elkaar verschillen. Waarden zullen wel anders ingekleurd worden afhankelijk van de levensvisie. Bij de katholieke scholen die meededen aan het STUWA-onderzoek zijn we, globaal gezien, drie hoofdtypen tegengekomen<sup>19</sup>:

De **eigentijdse geloofsschool** biedt het geloof in God en Jezus aan de kinderen aan ter levensbeschouwelijke oriëntatie. Dit doet men door te putten uit de bronnen van de christelijke en katholieke traditie als het gaat om verbeelding en rituelen (bijbelverhalen, feesten, vieringen). De thema's die in de verhalen aan bod komen worden met de kinderen verwerkt. Dat kunnen sociaal-emotionele thema's zijn als 'verdriet hebben' of 'boos zijn' of 'spijt hebben'. Of algemeen levensbeschouwelijke thema's als 'omgaan met verlies', 'wat is liefde', 'is er leven na de dood'. Of thema's die specifiek met christelijk geloof te maken hebben als 'de Hemel', 'vriendjes zijn met Jezus' of 'naastenliefde'. De lessen werken idealiter toe naar een godsdienstige schoolviering waarin naast het geloof de waarden die in de verhalen centraal staan door de school als geheel worden beleefd.

De **cultuur-katholieke school** legt de nadruk op de omgeving (de katholieke ouders) en traditie. Op het punt van bijbelverhalen en vieringen onderscheidt de school zich van bijvoorbeeld openbare, neutrale of islamitische scholen. Omdat het een van oudsher katholieke school is, put men graag uit de bronnen van de christelijke en katholieke traditie als het gaat om verbeelding en rituelen (bijbelverhalen, feesten, vieringen). De thema's die in de verhalen aan bod komen worden met de kinderen verwerkt.

Vieren is een belangrijke onderdeel van de katholieke traditie: de lessen werken idealiter toe naar schoolvieringen waarin de waarden die in de verhalen centraal staan door de school als geheel worden beleefd en tegelijkertijd de katholieke traditie van vieringen, feesten, rituelen en symbolen wordt aangeboden aan de kinderen.

De **katholieke school met de nadruk op ontmoeting** vindt de ontmoeting van kinderen van het grootste belang, juist ook rond de overeenkomsten en verschillen qua levensbeschouwelijke achtergrond. De kinderen leren zo om respect op te brengen voor elkaar's levensbeschouwing. De ontmoeting van de verschillende levensbeschouwingen kan tot voorzichtigheid en oppervlakkig respect leiden. Omdat de ontmoeting (confrontatie) dagelijks plaatsvindt, zal dit voor herhaalde uitdaging zorgen. Men zal deze situatie aangrijpen om een veelheid van levensbeschouwelijke onderwerpen en praktijken ter bezinning aan de orde te stellen en zo de ontmoeting tussen de mensen tot een diepgaande ervaring maken. Gezien de (vaak) gemengde schoolbevolking, brengt men de 'eigen' verhalen in verband met de verhalen van andere levensbeschouwelijke tradities. Vandaar dat er om te beginnen bijbelverhalen gebruikt worden die ook in de Koran aan de orde komen.

#### *Het concept 'waardengestuurde schoolontwikkeling'*

De ervaring leert dat scholen van het derde type over het algemeen goed uit de voeten kunnen met bestaande methodes voor het vakgebied

<sup>19</sup> De hoofdtypen worden door mijn ABL-collega Jan Scheepers verder beschreven in het artikel 'DefTypen\_v02c.doc' (zie: [www.abl-limburg.nl](http://www.abl-limburg.nl)).

godsdienst/levensbeschouwing en de suggesties voor daarbij aansluitende vieringen. Op deze scholen is er dan een heldere levensbeschouwelijke beleidslijn. Op scholen van de eerste twee types voldoet bestaand lesmateriaal doorgaans niet. Het vakgebied godsdienst/levensbeschouwing raakt niet zelden in het slop. Juist op deze scholen zijn er dan ook nieuwe impulsen nodig, ook wat lesmateriaal voor godsdienst/levensbeschouwing betreft. De ABL - projecten zijn vooral voor dit soort scholen bedoeld. Leerkrachten zijn doorgaans enthousiast over dit lesmateriaal omdat het bij hun schoolvisie past. En bovendien omdat de projecten niet bovenop allerlei andere vernieuwingen komen, maar ermee geïntegreerd worden (de multifunctionele jas op maat).

## **2. De praktijk: projecten voor waardengestuurde schoolontwikkeling**

Een efficiënte manier om geïntegreerde onderwijsvernieuwing op gang te brengen is wat Senge een 'proefproject' noemt. Dat is een experimenteel project waarin allerlei vernieuwingen worden gecombineerd ('systeemdenken'), opgezet door (een deel van) het team, begeleid door externe deskundigen en in samenwerking met opvoedpartners. Na afloop worden de resultaten door het hele team geëvalueerd. Het project 'Jozef de Dromenkoning' van ABL is zo'n experimenteel project.

Vier Maastrichtse pilotscholen (BS Wiekerveld, Wyck, Aloysius en Oda) hebben het aangedurfd om met mij verdere stappen te zetten op dit gebied en wel rond het populaire bijbelverhaal van 'Jozef, de Dromenkoning'. Het verhaal werd in episodes verteld en het bijbehorende thema steeds met de kinderen verwerkt: 'gepest worden', 'in de put zitten', 'omgaan met overeenkomsten en verschillen' en 'een talent hebben'. Daarna volgde de apotheose: met de hele school kijken naar de tekenfilm 'Jozef, de Dromenkoning' en de creatieve verwerking van het laatste thema - 'vergeving'. Eerder hadden een drietal creatieve experts workshops gegeven aan de leerkrachten om hen de aangereikte werkvorm rond 'vergeving' zelf te laten ervaren.

De bouwstenen zijn feitelijk ontleend aan het STUWA-onderzoek. Het project is zo opgezet dat het een positieve impuls geeft aan de ontwikkeling van de school als geheel in het licht van actief burgerschap. Dit gebeurt concreet door het op elkaar betrekken van vakgebieden en aan te sluiten bij pedagogisch-didactische vernieuwingen waar de school mee bezig is.

### *1 Integratie van vakgebieden*

#### *Godsdienst/levensbeschouwing en geestelijke stromingen*

Er wordt uitgegaan van een bijbelverhaal. In het basislespakket worden suggesties aangedragen voor hoe je als leerkracht de godsdienstige, levensbeschouwelijke en sociaal-emotionele onderwerpen die in het verhaal naar voren komen, met de kinderen kunt verwerken. Daarbij is er bij sommige lessen ook aandacht voor interreligieuze dialoog (vooral met de Islam omdat dit verhaal ook in de Koran voorkomt).

*Cultuureducatie:* bij CUE gaat het o.a. om de vraag hoe je de persoonlijke ontwikkeling van kinderen kunt stimuleren met behulp van cultuur- en kunstvormen (verhaal, film, tekenen, drama, muziek etc.). In het basislespakket worden er door de crea-experts suggesties gegeven



voor creatieve verwerkingsvormen (beeldend<sup>20</sup>, drama<sup>21</sup>, mandala-tekenen).

## 2 Pedagogisch-didactische vernieuwingen

### *Zelfstandig en coöperatief leren*

In het kader van actief burgerschap is de overheid voorstander ervan dat de leerling leert om zich zelfstandig te ontwikkelen en bovendien om samen te werken met anderen. Om deze vernieuwing op scholen te stimuleren, bevat het basislespakket werkvormen die uitgaan van zelfstandig en coöperatief leren.

### *Uitgaan van meervoudige intelligentie*

Zoals we eerder zagen heeft intelligentie en competentie niet alleen te maken met cognitieve ontwikkeling. In dit project speelt bezig zijn met het 'hoofd', een rol. Maar belangrijker nog is het bezig zijn met de 'handen' en het 'hart'. En ik voeg toe: de 'ziel', waar het 'geweten' huist, een soort innerlijk kompas dat ieder mens heeft. Dit kompas geeft aan wat mezelf en de ander ten goede komt. Iets in je 'weet' dat het je (al dan niet) ten goede komt om een bepaalde weg in te slaan. De aanleg voor dit soort innerlijk weten wordt 'spirituele intelligentie' genoemd:

'Spirituele intelligentie (afgekort als SQ) is een vorm van intelligentie waarmee we vragen van zingeving aanpakken en oplossen. Het is het vermogen om ons handelen en onze aanwezigheid op aarde in een ruimere context te plaatsen. Het is de intelligentie die ons helpt te bepalen wat werkelijk bij ons past en of de ene handelwijze of levensweg zinvoller is dan de andere (zoals beroepskeuze). Het gaat om verbindend denken: creativiteit, inzicht en intuïtief vermogen. SQ stelt ons in staat om een persoonlijke afweging en individuele keuzes te maken'<sup>22</sup>.

De 'competenties' op dit vlak hebben o.a. te maken met je kunnen verwonderen, je ontvankelijk opstellen voor wat je in je leven geschonken wordt, je leven in verband weten te brengen met 'meer tussen hemel en aarde' en dus ook met het leren vertrouwen op je intuïtie bij keuzen en op je geweten bij moreel gedrag. Je kunt als leerkracht de cognitieve competenties van kinderen stimuleren (hoofd), de motorische (handen), de sociale (hart), maar ook dergelijke 'spirituele competenties' (ziel). Om de spirituele competenties van kinderen te stimuleren, is het belangrijk om hen te helpen in contact te komen met hun innerlijk. Dan kan bijvoorbeeld door middel van creatieve werkvormen ('crea-meditatie') en rituelen. Als bij zo'n leeractiviteit een bepaalde waarde centraal staat (bijvoorbeeld respect) dan komt die waarde zodoende in de ziel van het kind binnen. En in die ziel is er een intuïtief weten dat we allemaal broers en zussen van elkaar zijn en dus respect verdienen. Door op deze manier te werk te gaan, kan deze waarde gaan 'verinnerlijken'. Je bent dan als leerkracht niet zozeer bezig met het aanleren van of nadenken over gedrag, maar met gewetensvorming.

<sup>20</sup> Door crea-expert Andrea Meilink.

<sup>21</sup> Door crea-expert Femke Crutzen.

<sup>22</sup> Zie bijvoorbeeld: [http://www.notos.info/sq\\_test.php](http://www.notos.info/sq_test.php).

### *De evaluaties door de schoolteams*

In 2006 werd er met een eerste versie van het ABL - leskatern 'Jozef de Dromenkoning' gewerkt door de basisscholen Wyck en Wiekerveld. Bij de evaluaties in de teams kwam naar voren dat het verhaal en de film de kinderen geraakt hebben. De aangereikte lespakketten leverden een aantal pareltjes van lessen op. Van de door de 'crea-experts' aangereikte werkvormen bleken vooral de laatste geslaagd omdat de leerkrachten deze werkvorm zelf ook hadden kunnen ondergaan.

Eind 2006 werd het basislespakket door werkgroepen van de basisscholen Aloysius en Oda aangepast aan de wensen van hun teams. Begin 2007 werd het door beide teams uitgevoerd. Op [www.abl-limburg.nl](http://www.abl-limburg.nl) staan filmfragmenten van lessen die door leerkrachten werden gegeven op grond van workshops die ze zelf hadden gevolgd bij de crea-experts. In mijn boek 'Verleiden tot God'<sup>23</sup> worden deze filmfragmenten uitvoerig ingeleid en besproken. Hieronder volgt nu een kortere beschrijving van creatieve werkwijzen die werden aangedragen door Mieke Verhooren, crea-expert op het gebied van dans, beweging en mandalatekenen. Tijdens de workshop voor de leerkrachten laat ze hen kennismaken met de speciale techniek van het mandalatekenen<sup>24</sup>. Er wordt qua thema uitgegaan van het laatste deel van het verhaal waarin Jozef zijn broers vergeeft. Er komt vooral naar voren dat aan vergeving 'je opnieuw verbinden' vooraf gaat. Eén van de mandalaopdrachten laat vooral dit 'je opnieuw verbinden' ervaren.

Door twee cirkels met een rondom doorlopende lijn te verbinden ontstond een lemniscaat. Het kruispunt van de lemniscaat symboliseert ontmoeting en verbinding. Rondom het thema werd door de leerkrachten geassocieerd en men kwam tot de conclusie dat de lemniscaat een goede vorm bood voor het thema vergeving: het verbinden van twee te onderscheiden delen, hier: Jozef en de broers.

Belangrijker dan de producten die het mandalatekenen oplevert, is wat deze werkvorm bewerkt in het innerlijk:

In het begin zijn mensen die het mandalatekenen niet kennen vaak wat lacherig en onzeker. De aandacht is dan nog naar buiten gericht. Maar al gauw ontstaat er een sfeer van rust en concentratie. De aandacht is gefocust op het doen en door herhalen van kleur en vorm. Zo wordt er een weg naar binnen gegaan. Een leerkrachte zei: 'Ik ben helemaal leeg in mijn hoofd. Geen gedachten meer'. Dit is het helende effect dat het mandalatekenen kan hebben op degene die het doet, wat ook zichtbaar kan worden in de tekening.

We zien hier dat de spirituele competentie van de leerkrachten wordt gewekt. Ze zijn geïnspireerd geraakt om zelf ook met een dergelijke 'crea-meditatieve' werkvorm aan de slag gaan met hun kinderen.

<sup>23</sup> Wiel Smeets, *Verleiden tot God*, Jongeren inwijden in christelijk geloof, Tielt 2007.

<sup>24</sup> Het woord Mandala komt uit het Sanskriet en betekent letterlijk: centrum of wiel. Het bestaat in principe uit een middelpunt met de cirkel als kader. Vanaf het middelpunt tot aan het kader is een vrije ruimte die, ofwel symmetrisch wordt ingevuld aan de hand van hulplijnen, of asymmetrisch aan de hand van intuïtief getekende vormen en symbolen. In de regel wordt er vanuit het midden naar buiten toe gewerkt. Door onder/boven/links/rechts kleuren en vormen te herhalen, ontstaat er een harmonisch geheel (<http://www.miekeverhooren.nl>).

Mieke bespreekt twee voorbeelden van gefilmde lessen van leerkrachten van de Maastrichtse Odschool. In het filmpje zien we eerst een voorbeeld van een les voor kinderen van groepen 3 t/m 6:

Deze kinderen maakten mandala's met de gegeven lemniscaat als vorm. Aan de eindproducten is te zien dat de kinderen de opdracht hebben begrepen en ze met naar binnen gerichte aandacht hebben gewerkt.

Dan zien we een les voor kleuters:

Kinderen van groep 1 kregen stukken hout. Ieder een uitgezaagd stuk van een grote houten cirkel. Deze werd met stukjes gekleurd papier beplakt. Alle beplakte segmenten werden in elkaar geschoven tot een cirkel. Leuk om te zien dat de kinderen erg geconcentreerd werken. Ze zijn stil en aandachtig wanneer de leerkracht de verschillende delen in elkaar legt en zichtbaar verwonderd bij het zien van het totaal.

Wat opviel bij het team van een school was dat men vooraf had aangegeven niets te willen met 'coöperatief leren' en 'meervoudige intelligentie', terwijl men er feitelijk wél mee aan de slag is geweest. De workshop heeft gewerkt als een soort verleidingsstrategie om leerkrachten mee te krijgen in onderwijsvernieuwing. In het gegeven voorbeeld van het mandalatekenen zien we dat er vooral een vernieuwende impuls is gegeven op het vlak van spirituele intelligentie: door de werkvorm wordt de waarde van 'verbondenheid met de ander' verinnerlijkt.

Er is door de leerkrachten van de vier scholen nog weinig gedaan met de lessuggesties op het vlak van interreligieus leren. Wellicht zijn er ook op dit vlak workshops nodig om de leerkrachten te stimuleren. Met uitzondering van de parochies zijn opvoedpartners (ouders, schoolmaatschappelijk werk, welzijnsinstellingen) nog weinig bij de projecten betrokken. Sommige ouders hebben wel samen met de kinderen de vruchten geplukt van het project. Ofwel door aanwezig te zijn bij de afsluitende film met workshops voor de kinderen. Ofwel door thuis de enthousiaste verhalen van de kinderen te horen. De parochie is dus wel al bij de projecten betrokken geweest doordat de pastoor op sommige scholen het verhaal van Jozef kwam vertellen.

## **Conclusies en vergezichten**

Het schoolondernemersplan is een door de overheid verplicht gesteld middel om het schoolleven in haar samenhang in beeld te brengen. Een STUWA-analyse is feitelijk een instrument om samenhangen verder te doorgronden. Het STUWA-onderzoek heeft laten zien welke de sturende waarden van een school zijn, door welke mensbeelden en levensvisies ze gevoed worden en hoe ze vertaald worden in de schoolpraktijk. Het is inzichtelijk geworden waar mogelijkheden liggen om deze sturende waarden te voeden vanuit de levensbeschouwelijke identiteit van de school en ze steeds meer de stuwende kracht te laten worden voor pedagogisch-didactische vernieuwingen.

Zo bieden bijbeldverhalen bijvoorbeeld de mogelijkheid om centrale waarden door de kinderen te laten beleven. Door gebruik te maken van creatieve werkvormen wordt het innerlijk (hart en ziel) van het kind geraakt. Bovendien

bieden schoolvieringen de mogelijkheid om deze waarden gezamenlijk te beleven door gebruik te maken van symboliseringen uit de christelijke traditie.

Een ABL – project als 'Jozef de Dromenkoning' is een proefproject. De bedoeling daarvan is niet om scholen een kant-en-klaar-pakket aan te leveren voor lessen en een schoolviering. Het is eerder een soort doe-het-zelf-pakket: onder begeleiding wordt het basispakket door een werkgroep van leerkrachten aangepast in aansluiting bij de ontwikkelingen waar de school op dat moment mee bezig is. Omdat de nadruk ligt op 'verinnerlijking' van de centrale waarden van de school, levert het zo te werk gaan een bijdrage aan actief burgerschap.

Er valt nog een hoop winst te behalen, vooral op het vlak van interreligieus leren<sup>25</sup> en opvoedpartnerschap. Inmiddels zijn twee andere Maastrichtse scholen met het basispakket van het Jozef-project aan de slag geweest. Ook wordt er momenteel gewerkt aan leskaternen voor waardengestuurde schoolontwikkeling rond de verhalen van de Schepping, David & Goliath, broodverhalen en Jezusverhalen (Kerst, Pasen). Ook deze katernen kunnen de basis gaan vormen voor proefprojecten op scholen. Het zijn eerste stappen op een weg die volop perspectief biedt.

---

<sup>25</sup> Een belangrijk facet van 'burgerschapzin' is het kunnen omgaan met culturele overeenkomsten en verschillen.