

Onderwijs dat werkt, dat deugt en deugd doet



In gesprek met Ton Bruining

Onze netwerkpartner Ton Bruining laat zijn lezers in zijn prikkelende blogs graag meedenken over de essentie van goed onderwijs. Zelf geïnspireerd door filosoof Harry Kunneman spreekt Ton Bruining vaak over 'onderwijs dat werkt, dat deugt en deugd doet'. Een interview over dit driedimensionale perspectief op onderwijs.

Vraag

Waarom kijk je juist vanuit deze drie kernwaarden naar het onderwijs?

Antwoord

"Kennis over wat werkt is voor mij zowel als (voormalig) frontliniewerker, als wetenschapper en als afnemer van groot belang. In de gezondheidszorg, het onderwijs en in de zakelijke dienstverlening heb ik geleerd om slim gebruik te maken van de kennis die er is. Daarbij gaat het wat mij betreft niet alleen om wetenschappelijke kennis, maar ook om een brede kennisbasis, met daarin ook ervaringskennis van alle belanghebbenden en de professionele blik die beroepsbeoefenaren, zoals leraren, hebben ontwikkeld om de kennis in context van de juiste betekenis te voorzien. Met andere woorden: kennis over wat werkt is meerlagig. Kennis van zaken is de eerste laag. Het gaat dan om feiten en cijfers. De basis is dat profes-



KPC Groep

Verstand van leren
Gevoel voor mensen

www.kpcgroep.nl

sionals zich voeden met kennis uit de wetenschap. Leraren die de master leren & innoveren volgen, laten me zien dat ze in hun onderwijspraktijk met kennis alleen niet vooruitkomen. Dat zit hem bijvoorbeeld in de context waarin zijn werken of de specifieke behoeften van een leerling. Een onderwijsprofessional zoekt in de eigen omgeving naar patronen en verklaringen voor wat werkt en wat niet en handelt. In dat handelen spreekt de kennis mee. Dat is de tweede laag. Dat zie ik bijvoorbeeld bij studenten die werkzaam zijn in achterstandswijken. Het gaat die leraren vanuit hun waardenkader eerst om de ontmoeting met de leerling als mens. Betekenis geven aan kennis vanuit het waardenkader is de derde kennislaag. Wanneer leerlingen in hun ontmoeting met de leraar niet teruggebracht worden tot een object dat vaardigheden moet verwerven, maar geraakt worden door de aandacht van de leraar, dan kunnen er emancipatoire krachten vrijkomen. In de slipstream daarvan volgen dan motivaties, zoals leermotivatie, prestatiemotivatie en sociale motivatie. Vakdidactici zullen verstoeld staan. Over dit punt raakte ik eens in discussie met een inspecteur. Het trof mij dat burgerschap wordt teruggebracht tot het verwerven van vaardigheden, zonder dat daarbij rekenschap gegeven wordt van de ontwikkeling van de leerling als lid van de gemeenschap en van het gezamenlijke morele kompas. Het gaat niet alleen om wat werkt, maar ook om wat deugt en deugd doet. De inspecteur gaf me wel gelijk maar zei dat hij toch alleen naar de vaardigheden kijkt, omdat dat andere niet te meten is. Ten slotte is er een vierde kennislaag. Die wordt aangeboord wanneer professionals zich realiseren dat ze zelf onderdeel uitmaken van het systeem. Wat dat betreft zouden onderwijsinspecteurs zich eens mogen afvragen hoe het komt dat ze jaar in jaar uit zich genoodzaakt voelen om op vaardigheden als taal, rekenen en burgerschap te hameren en waarom dat niet werkt. En deugt dat wel of is er een andere manier van kijken nodig die meer deugd doet?"

Vraag

Is onderwijs dat werkt, dat deugt en deugd doet eigenlijk niet hetzelfde als 'werken vanuit de bedoeling'?

Antwoord

"Nee, niet helemaal, al zijn er wel raakvlakken. Op de eerste plaats, het 'mantra' werken vanuit de bedoeling zegt nog niets over de ethische kant. Je kunt met veel impact werken vanuit foute bedoelingen. Extreem voorbeeld is het Naziregime dat een systeem creëerde waarin de bedoelingen gedachteloos werden gevolgd. Gelukkig blijven leraren meestal wel denken vanuit het belang van de leerling en worden de instructies van het ministerie niet blind gevolgd. Laat ik een ander voorbeeld nemen. Het voortgezet onderwijs, dat werd ingericht om de leerplicht te verlengen en kinderarbeid te voorkomen. Gaandeweg is er vanuit dit loffelijk streven een systeem ontstaan waarin kinderen die voor een dubbeltje geboren zijn maar moeilijk een kwartje kunnen worden. Met het streven naar 10-14 wordt geprobeerd om in het belang van de kinderen de hokjesgeest in het onderwijs, tussen basis-onderwijs en voortgezet onderwijs, en tussen de vmbo, havo en vwo-afdelingen in het voortgezet onderwijs te doorbreken. Daardoor wordt er niet alleen mogelijke 'trek in de schoorsteen' geboden voor de vmbo-leerling, maar krijgt een gymnasiumleerling met een belangstelling voor maakprocessen ook de kans om zich breed in het fenomeen metamor-

fose te verdiepen en naast de bestudering van Griekse teksten, ook eigentijdse ontwerp-projecten voor bedrijven en instellingen aan te pakken. Helemaal mooi wanneer die projecten worden uitgevoerd door leerlingen uit het vmbo, de havo en het vwo samen!”

Vraag

Veel scholen formaliseren hun kernwaarden en ontwikkelen afspraken en codes. Hoe kijk jij hiernaar? Helpt dit om onderwijs te realiseren dat werkt, dat deugt en deugd doet en tegemoetkomt aan een breder maatschappelijk belang?

Antwoord

“In een frontlijnorganisatie zoals een school mag het handelen niet alleen diagnostisch zijn, maar moet het ook dialogisch zijn. Dat betekent dat je met elkaar een waardenkader afsprekt en dat je je daarin als professional, als leraar en als persoon laat aanspreken. Iets dat in veel scholen, binnen veel teams en voor veel leraren om verschillende redenen heel erg moeilijk blijkt te zijn. Zo schrijven scholen, onderwijsteams en leraren bij vierjaarlijks nadenken over de visie en strategie al snel de slogan ‘de leerling centraal’ op, om vervolgens weer over te gaan tot de orde van de dag. Daarin staat vaak het systeem centraal, zoals de directieven van de overheid, de roosters van de school en de aangekochte rekenmethode.”

“Het is heel goed dat scholen hun kernwaarden formaliseren en op basis daarvan afspraken en codes ontwikkelen. Maar daarbij blijft het vaak, om vervolgens weer in de dagelijkse groef te vervallen. In mijn werk zie ik zelden dat er in werkbesprekingen, wanneer er problemen zijn, de kernwaarden erbij worden gepakt. Een student van me vertelde me over de indringende gesprekken met zijn collega’s die loskomen wanneer hij tijdens lerarenvergaderingen de uitgangspunten van hun visie- en strategienotitie op tafel legt. Het is overigens nog maar de vraag hoe houdbaar de uitgangspunten van veel visie- en strategieplannen naar de toekomst zullen zijn. De leerling centraal leidt gemakkelijk tot overdreven aandacht voor kinderen als onze prinsen en prinsesjes, wat vervolgens bijdraagt aan een geïndividualiseerde wereld. Die individualisering leidt tot talloze problemen, zoals een toenemende onverdraagzaamheid en consumentisme. Het leidt ook tot een juridificering van ons onderwijs, waarbij de aandacht van onderwijsbestuurders voor de bedoeling verstoord wordt door ouders die een rechtszaak aanspannen omdat ze het niet eens zijn met het schooladvies voor hun zoon of dochter. Kortom anno 2024 is zo’n slogan als het kind centraal niet langer houdbaar. In zijn boek ‘Wereldgericht onderwijs’ stelt de pedagoog Gert Biesta dat onderwijs niet kindgericht, leerstofgericht of toekomstgericht moeten zijn, maar wereldgericht. Een andere pedagoog Micha de Winter heeft het over ‘Medemenselijk opvoeden’, ook de titel van zijn nieuwste boek. De Winter gaat in op de vraag hoe we nieuwe generaties via opvoeding, vorming en onderwijs kunnen toerusten en enthousiasmeren voor het leven in een vrije, rechtvaardige en solidaire samenleving. Een streven dat ik

van harte toejuich. Volgens De Winter kan samenlevingspedagogiek jonge mensen helpen om met elkaar aan een zinvol, hoopgevend en humaan toekomstperspectief te werken. De ontwikkeling van sociale nieuwsgierigheid en sociale daadkracht spelen daarin een belangrijke rol”.

Vraag

De realiteit is dat scholen en leraren moeten ‘koordansen’ in een krachtenveld met uiteenlopende verwachtingen en soms tegenstrijdige belangen. Hoe kun je voorkomen dat je een speelbal wordt?

Antwoord

“Werken vanuit een frontlijnorganisatie zoals een school, waar de ouders, de inspectie, je directeur en je collega’s niet de hele dag over je schouders staan te kijken, betekent dat je wel degelijk een vrije ruimte hebt om te handelen. Daarbij wordt van je verwacht dat je gebruik maakt van de leidende principes die met elkaar zijn afgesproken. Maar dat is niet genoeg. Om vanuit de bedoeling te kunnen werken moet je ook vaardig zijn om in die vrije ruimte die principes toe te passen. Daarbij moeten het systeem en de methode niet leidend zijn, maar ondersteunend. De socioloog Max Weber maakte honderd jaar vóór managementgoeroe Wouter Hart al duidelijk dat er een waardenrationaliteit (de bedoeling) en een doelrationaliteit (het systeem) zijn. Die beide rationaliteiten raken gemakkelijk in disbalans. In programma’s voor zogenaamde ‘teacher leaders’ – vakvolwassen leraren van wie het professioneel leiderschap verwacht wordt dat ze een voortrekkersrol nemen in het ontwikkelen van het onderwijs, van de schoolorganisatie en van zichzelf en hun collega’s – doen we met leraren praktijkonderzoek naar de mogelijkheden om in een krachtenveld van externe eisen en invloeden het onderwijs beter te maken. Daarbij kijken we naar zowel de externe krachten die op het onderwijs inspelen (vragen uit de samenleving, eisen van de overheid, aanbod van methodemakers) als naar de samenhang tussen een wenselijke onderwijspraktijk, de daarvoor beschikbare instrumenten, de betrokkenheid van belanghebbenden, de waarden en normen die in het spel zijn, en de rollen en taken die in de school vervuld worden of moeten worden.”

“Leraren vinden het vaak moeilijk om collega’s aan te spreken op hun professionele handelen. Het werken vanuit de kernwaarden vraagt dat je regelmatig ‘rond het kampvuur gaat zitten’ en met elkaar bespreekt hoe het loopt en dat je dit niet uitstelt tot na vier jaar, wanneer er weer een nieuw strategisch plan moet worden gemaakt. Helaas is dat vaak wel de praktijk. Een collega-organisatiefilosoof van me liet aan de hand van een casus van grensoverschrijdend gedrag zien dat de waarden en normen beter worden nageleefd wanneer ze niet zijn vastgelegd en opgeborgen in een ordner maar voortdurend in gesprek worden gebracht. Daar komt bij dat er in de praktijk ook veel ongeschreven regels zijn die zelden ter discussie worden gebracht.”

“Om volgens de bedoeling te kunnen werken vraagt verder dat je niet alleen met elkaar die bedoelingen moet onderschrijven, om daar vervolgens naar te handelen, maar dat je ook

vaardig moet zijn om die handelingen goed te verrichten. Gelukkig investeren steeds meer scholen, schoolbesturen en samenwerkingsverbanden in de ontwikkeling van een eigen huisacademie waarin met elkaar wordt nagedacht over de collectieve professionaliseringsbehoefte van leraren en wordt ook de opleidingsnoodzaak geanalyseerd.”

Vraag

Werk je in of ken je onderwijspraktijken waarvan je zegt: 'ja, daar wordt onderwijs gerealiseerd dat werkt, dat deugt en deugd doet?'

Antwoord

“Dat is een hele begrijpelijke, maar tegelijkertijd ook heel lastige vraag. Ik heb er ook (nog) geen onderzoek naar gedaan. Al ben ik vanuit de kenniskring leren en innoveren bezig met het opzetten van onderzoek naar de morele dimensie van onderwijsinnovatie. Maar ook al is dat onderzoek straks gedaan, ik ben niet in de positie om een oordeel te vellen over welke school het beter doet dan een andere. Ik zie wel praktijken waar ik persoonlijk blij van word. Zoals in het beroepsonderwijs de crossovers waar bedrijfsleven en onderwijs samen in investeren en structureel samenwerken aan de ontwikkelingen van bijvoorbeeld werkplaatsen die door zorginstellingen, door industrieën, door creatieven en het onderwijs gezamenlijk gebruikt worden. Broedplaatsen van waaruit onze samenleving, bedrijven en instellingen, scholen en in het verlengde daarvan onze kinderen beter worden toegerust als 'toekomstmakers'. Of het Brainportonderwijs in de regio Eindhoven, waar scholen met de bedrijven en instellingen in de regio en met elkaar onderwijs maken dat extern georiënteerd is. En ook de verschillende vormen van 10-14 onderwijs die een consequentie zijn van de noodzaak om voor kansarme kinderen de schoolkeuze voor het voortgezet onderwijs uit te stellen, waarin doorlopende leerlijnen worden gerealiseerd in co-creatie door leraren basisonderwijs en voortgezet onderwijs en die soms ook een perspectief bieden om kinderen in krimpregio's zo lang mogelijk thuisnabij onderwijs te bieden.”

Vraag

Wat zijn bepalende factoren in deze praktijken en hoe is de voedingsbodem ontstaan?

Antwoord

“Om onderwijs te maken dat er blijvend toe doet, moet je er volgens mij voor zorgen dat je loskomt van 'vroeger was alles beter'. Dat betekent dat je niet alleen in de ontwikkeling van eigentijdse onderwijsconcepten moet investeren, maar ook in de organisaties zelf. In het vermogen om in verbinding te blijven met de wereld buiten de school, in de kwaliteit van het strategisch denken, in onderzoekend werken en in investering in wendbare onderwijsmensen. Het gaat daarbij ook om creativiteit en tenslotte ook om de moed om je routines of misschien wel overlevingsmechanismen los te laten en de moed om gebaande paden te verlaten. Vanuit mijn samenwerking met de Finse hoogleraar Engeström en de toepassing

van diens 'Activiteitentheorie' stel ik de onderwijsteams, de leraren en schoolleiders waarmee ik werk altijd de volgende vragen:

- Dienen de instrumenten de bedoeling?
- Heb je regelmatig overleg met de belanghebbenden, kinderen, leerlingen, jongeren voorop?
- Spreek je regelmatig met elkaar de leidende principes door en ook de ongeschreven regels?
- Zorg je zo nodig voor een herverdeling van rollen en taken en zorg je dat de leraren, schoolleiders en onderwijsondersteuners toegerust zijn?"

Vraag

Wat voor leiderschap zie je in de door jou genoemde onderwijspraktijken en wat voor oriëntaties, vaardigheden en gedrag zijn hierin doorslaggevend?

Antwoord

"Het begint met wendbaar leiderschap. Leiders die snappen wat er in de samenleving, in het bedrijfsleven en bij professionals en in de school bij leraren en jongeren speelt. Dat wordt responsiviteit genoemd. Leiders die samen met belanghebbenden nieuwe manieren van werken ontwikkelen, dat wordt adaptiviteit genoemd. En tenslotte, leiders die kunnen en durven schakelen. Dat wordt flexibiliteit genoemd. Ik denk bijvoorbeeld aan de eerste groep bestuurders die met 10-14 onderwijs begon. Die bestuurders hadden de moed om in te zien dat we niet alleen moeten roepen dat het onderwijs segregereert, dat het voor kinderen goed is wanneer ze hun keuze uitstellen en dat po en vo-leraren die samen onderwijs maken beter werk afleveren. Ze maakten er werk van. Ze hadden ook de moed om ondanks dat de historie, de gebruikelijke patronen in het onderwijs en de regels het moeilijk maakten het tóch anders te doen."

"Het leiderschap zal overigens veel meer gedeeld moeten worden. Het is in het belang van de kinderen en van ons als samenleving dat leraren niet langer door de overheid, methodemakers en schoolleiders betutteld worden, maar de kans krijgen om echte professionals te worden en (professioneel) leiderschap tonen. Daarbij is het nog maar de vraag welk profiel zo'n 'echte' professional zou moeten hebben. Is dat de klassieke professional die vooral evidence based werkt, een creatieve professional die het vooral buiten de kaders en gebaande paden zoekt, of is dat een publieke dienstverlener die zich eerst tot de belanghebbenden wendt?"

Hoe manifesteert zich jouw betrokkenheid bij deze issues?

“Als onderwijsmens voel ik affiniteit met de verschillende vormen van professionaliteit die ik heb geschetst. Zelf heb ik steeds in een ‘onderzoekerstand’ gestaan door een master te doen, waarin ik een methode heb ontworpen om strategisch professionaliseringsbeleid te ontwikkelen. Aansluitend ben ik een promotieonderzoek gaan doen naar de mogelijkheden om het leren op de werkplek te bevorderen en als lector heb ik twee keer onderzoek gedaan naar de mogelijkheden om betere leraren voor de toekomst op te leiden. Verder maak ik deel uit van verschillende onderwijskundige, pedagogische en organisatiekundige (onderzoeks)netwerken, begeleid ik promotieonderzoek en publiceer ik over het professionaliseren van frontliniewerkers en frontlinieorganisaties. Daardoor voel ik me met 68 jaar nog altijd een vitale professional met een blik op de toekomst.”

“In allerlei programma’s maken we samen met leraren, schoolleiders en belanghebbenden analyses en in masteropleidingen, leiderschapsopleidingen en in adviseursopleidingen helpen we teacher leaders, schoolleiders, bestuurders en toezichthouders. We zijn actief om interne toezichthouders, schoolleiders, onderwijsondersteuners en leraren toe te rusten om beter te snappen wat er speelt. Zo neem ik met behulp van een leer-onderzoekmodel, (het activiteitensysteemmodel) met onderwijsmensen de onderwijspraktijk onder de loep en zorg ik dat we onderzoekstechnisch bij de tijd blijven door ervaringen te delen en ook aan een kritische blik te onderwerpen. Om met elkaar een professioneel repertoire te ontwikkelen om slimmer in te spelen op wat er speelt. Daarvoor begeleid ik werkplaatsen waarin ik met leraren, schoolleiders en experts aan het ontwerpen ga. In de programma’s die we ontwikkelen kijken we ook naar de individuele leerlijn en stellen we de klassieke deugdelijkheid vragen. Dat wil zeggen: We vragen de deelnemers wat ze onder ogen hebben te zien, wat zij moeten doen om alle belanghebbenden recht te doen, waar zij terughoudend in zouden mogen zijn en welke moed zij hebben op te brengen. Dan komt bijvoorbeeld aan het licht dat een onderwijsteam al jaren vindt dat ze los moeten komen van een summatieve toetscultuur, maar dat het hen aan moed ontbreekt om in het belang van alle kinderen dat patroon te doorbreken.”

Wat voor rol dicht jij bij dit alles toezichthouders toe?

“Toezichthouders moeten volgens mij meer doen dan een vinger aan de pols houden bij de zorg voor de onderwijskwaliteit, voor goed personeel, voor goede voorzieningen en voor een solide financieel beleid. Een centraal punt voor toezichthouders is de vraag of de school de externe belanghebbenden dient. Wordt er bijvoorbeeld onderwijs gemaakt dat zich rekenschap geeft van de leefwereld van jongeren, van de nieuwe manieren waarop jongeren kennis verwerven en de wereld kennen. Praktijkonderzoek en innovatie moeten dan ook een

aandachtspunt zijn voor toezichthouders. Dan is de vraag aan de orde: hoe houd je toezicht op iets dat je nog niet helemaal begrijpt. Onderwijskwaliteit begint met externe oriëntatie. Toezichthouders moeten volgens mij daarom vooral kijken naar wat er vanuit de school gebeurt om ervoor te zorgen dat de school 'in de wereld' is en te zorgen dat het onderwijs in die wereld ook werkt. En bij alles gaat het dan ook om de wijze waarop de waarden geleefd worden. Hoe worden er bijvoorbeeld besluiten genomen? Wegen de waarden dan mee? En hoe wordt er gehandeld wanneer het schuurt? Deugt het onderwijs en het handelen van de onderwijzers? Zoals gezegd, kernopgave van de toezichthouders is toezien op de wijze waarop de belanghebbenden gediend worden. Doet het onderwijs voor hen deugd?"

Vraag

Tegelijkertijd staan onderwijsorganisaties en bestuurders soms onder grote druk. En bestuurders en leidinggevenden willen zoveel mogelijk in hun eigen context 'in control' zijn. Kun je dat überhaupt wel verbinden met waardengedreven werken dat goed is voor leerlingen, leraren, samenleving en de wereld?

Antwoord

"Ja, juist onder druk, in crisissituaties – waar we er meer van meemaken dan ons lief is – is het van belang om je (morele) oordeel te vormen en te blijven nadenken. De Duits-Amerikaanse filosoof Hanna Arendt heeft laten zien dat het grote kwaad schuilt in bureaucratieën die stoppen met nadenken. Dat geldt voor bestuurders en managers en ook voor de leraren in de loopgraven van het onderwijs. Voor leraren, ondersteuners, managers en bestuurders is het verder van belang om vrije ruimte te hebben om wendbaar te zijn en in allerlei situaties deugdelijk te handelen, volgens de bedoeling en niet volgens de regels van het systeem. Zo is bijvoorbeeld het 10-14 onderwijs geboren. Daarbij werden in het belang van de kinderen systeemgrenzen en systeemregels doorbroken om onderwijs te maken dat tegemoetkomt aan de kenmerken van tieners en waarin de voor veel tieners veel te vroege keuze voor vervolgonderwijs kan worden uitgesteld."

Vraag

Is alle heil te verwachten van goed stakeholder-management of is er meer, iets anders nodig om kinderen voor te bereiden op de toekomst?

Antwoord

"Ik denk dat er meer nodig is. Ik werkte bijna zeven jaar in de recreatiebranche. Daar heb ik geleerd dat je wel klantgericht moet zijn, maar niet klantgezocht. Maar we zagen het wel

8

als onze opdracht om verwachtingen te overtreffen. Dat ben ik als mijn professionele opdracht blijven zien – al ben ik er lang niet altijd in geslaagd – om verwachtingen te overtreffen. Ik ben erachter gekomen dat het om vitaal en wendbaar te blijven het waardevol is om andere denkpijlers te bewandelen, door bijvoorbeeld de school als een organisme te zien, als een politiek systeem of als een gevangenis. Door die perspectiefwisseling ga je meer zien. De kunsten kunnen daarbij ook van grote waarde zijn. Persoonlijk heb ik veel geleerd van een reflectie op mijn leiderschap aan de hand van de toneelstukken van Shakespeare. Daardoor zag ik dat ik steeds maar weer in de fout ging door belerend te zijn.”

Vraag

Eerder in dit gesprek sprak je over de kenniskring normatieve professionalisering. Wat kan waarden-gedreven professionalisering bijdragen?

Antwoord

“De kenniskring is een gezelschap van professionals die het idee van normatieve professionalisering ontwikkeld en toepasbaar maakt in de praktijk. Normatieve professionalisering gaat uit van een voortdurende persoonlijke en gezamenlijke reflectie op het eigen handelen. We hebben door de jaren heen een grondstructuur ontwikkeld.

1. Heb respect voor de praktijk. Die altijd rafeliger is dan theorieën, modellen en methodieken doen voorkomen. Er is een groot verschil tussen ‘de vaste grond onder de hooglanden van het weten en het moeras onder het handelen in de praktijk’.
2. Durf tekorten onder ogen te zien. Er zijn altijd situaties waarin het schuurt, pijn doet of niet lukt. Het erkennen van het tekort heeft een waarde in zichzelf.
3. Benadruk de noodzaak van persoonlijke reflectie. De persoon van de professional is in het onderwijs altijd in het spel. Het antwoord op de vraag wat er goed of niet goed ging is altijd ook een persoonlijk antwoord, waarin de hele biografie van de leraar meespeelt.
4. Zorg voor gezelschappelijkheid. De noodzaak van persoonlijke reflectie betekent niet dat onderwijs een individuele zaak is. Gezamenlijk creëren onderwijzers een professionele ruimte. Een ruimte waarin het persoonlijke onder ogen kan worden gezien, waarin medemenselijkheid kan worden getoond en waarin teamleden gezamenlijk een ver mogen ontwikkelen om de complexiteit van het werk het hoofd te bieden, zich daar met hart en ziel voor in te zetten en aan te pakken.
5. Beschouw onderwijs als een zingevende activiteit. Alleen varen op een cognitief kompas is dan veel te beperkt. Maak ruimte voor zingevende bronnen, zoals de literatuur, film, theater of beeldende kunst. Dat maakt het mogelijk om elkaar datgene te laten voelen dat niet onder woorden te brengen is. Het helpt ook om van bewustzijn vernauwende routines los te komen.

6. Waardeer de geobjectiveerde beroepskennis. Laat je erdoor voeden en breng kennis via het professioneel handelen in het spel. Blijf daarbij kritisch nadenken. Zoek ook de dialoog die nodig is om de kennis in samenhang te brengen en zorgvuldig in te zetten in de praktijk. Breng daarbij ook waarden en normen in. En bedenk daarbij steeds dat je als professional niet los staat van de systemen, maar dat je er ook steeds een onderdeel van bent.”

Vraag

Tot slot. In je manier van werken put je uit de pedagogiek, de onderwijskunde en de organisatiekunde. Hoe grijpen deze drie dimensies in elkaar in jouw werk als adviseur, opleider en sparringpartner voor onderwijsorganisaties?

Antwoord

“Voor mij grijpen deze drie domeinen inderdaad in elkaar. De pedagogiek heeft me uitgedaagd om na te denken over aandacht, betekenisgeving, volwassenheid, vrijheid en de betekenis daarvan voor de rollen die ik vervul(de) als leraar, onderwijsadviseur, onderzoeker, directeur, bestuurder en toezichthouder en over de richtsnoeren die ik gebruik. Daarbij ben ik vooral gaan nadenken over wat het ‘volwassen kunnen handelen’ van kinderen, van jongeren en van beroepsbeoefenaren zoals leraren vraagt. Voor mij begint het bij de pedagogiek en bij vragen als ‘wat is onze opdracht en wat maakt dat die opdracht deugt.’”

“De onderwijskunde heeft me geleerd om het leren en ontwikkelen als systemisch fenomeen te zien en om te zoeken naar de hefboomen die het leren en ontwikkelen in gang kunnen zetten en hoe je omgevingen creëert die dienstbaar zijn aan het individuele en collectieve leren. De onderwijskunde heeft me vooral doen nadenken over wat werkt en vooral ook over wat niet werkt.”

“Door de organisatiekunde ben ik meer gaan nadenken over samenhang, tussen systemen en in netwerken, tussen manieren van leren en ontwikkelen van mensen en organisaties en tussen mensen en organisaties. Vanuit de organisatiekunde ben ik ook gaan nadenken over waarheid, goedheid en schoonheid en de samenhang daartussen. En in welke mate er vanuit die samenhang werk geleverd kan worden dat ook werkt, deugt en deugd doet. Zo laat de Eindhovense hoogleraar Mathieu Weggeman zien dat werkprocessen die als mooi verzorgd worden ervaren, ook beter werken.”

“Kortom, om goed onderwijs te kunnen blijven maken is het volgens mij belangrijk dat – zoals helaas wel vaak gebeurt – onderwijsmensen geen stellingen betrekken en zich ingraven maar dat zij zelf, en als professioneel gezelschap met elkaar, blijven professionaliseren. Dat begint niet alleen bij wat onderwijsprofessionals, wetenschappers en beleidsmakers allemaal weten. Daar hoort ook een waardenoriëntatie bij. Vooral ook een besef dat we

nog heel veel niet weten. In deze socratische wijsheid, in het erkennen van persoonlijke, professionele en organisatietekorten schuilt volgens mij de hoop op onderwijs dat werkt, dat deugt en dat deugd doet en de kracht om dat onderwijs te maken.”

(Interview: Arie van Erp)

Over Ton Bruining

Als netwerkpartner van KPC Groep is dr. Ton Bruining actief als adviseur, coach en opleider. Hij begeleidt leraren, schoolleiders en intern onderwijsadviseurs die onderwijs willen maken dat werkt, deugt en deugd doet. Dat doet hij vanuit een veelzijdige achtergrond als frontliniewerker, leidinggevende, adviseur en onderzoeker. Zijn professionele DNA heeft een onderwijskundige, een pedagogische en een organisatiekundige component. Voor KPC Groep verzorgt Ton Bruining onder meer **opleidingsprogramma's voor interne onderwijsadviseurs** (zoals beleidsmedewerkers, intern begeleiders, teacher leaders) en **masterclasses** voor onderwijsorganisaties die hun professionaliseringsbeleid willen versterken.



Meer over Ton Bruining:
www.kpcgroep.nl/tonbruining

