



GARRISON INSTITUTE
INTERNATIONAL

TAKE A STEP



Positief Onderwijs als zoektocht – vier case studies

Eindrapportage fase 2 - 21 juli 2021

Inhoudsopgave

1. Bouwen aan positief onderwijs: theorieverkenning	5	5.4 Het effect: veel onderlinge betrokkenheid	39
1.1 Welbevinden & floreren: wat bedoelen we daarmee?	5	5.5 Hoe wil de school verder?	41
1.2 Wat maakt aandacht voor welbevinden op school belangrijk?	7		
1.3 Hoe kunnen scholen hiermee aan de slag?	10		
2. Aanpak van het project	14		
3. De vier scholen en hun kijk op positief onderwijs	19	6. Het verhaal van USG	43
3.1 Positief onderwijs: perspectieven	19	6.1 Wat voor school is het USG?	43
3.2 Bouwen aan positief onderwijs: aanpakken	21	6.2 Positief onderwijs: waar draait het om in deze school?	43
3.3 Eerdere stappen en vervolgplannen	23	6.3 De aanpak: onderwijs op maat en aandacht voor talent	45
3.4 Een andere leerling-leraar relatie	23	6.4 Het effect: mindsetverschuiving	47
3.5 Het belang van focus en samen zoeken	24	6.5 Hoe wil de school verder?	47
4. Het verhaal van Ithaka	27	7. Het verhaal van American School of the Hague (ASH)	50
4.1 Wat voor school is Ithaka?	27	7.1 Wat voor school is ASH?	50
4.2 Positief onderwijs: waar draait het om in deze school?	27	7.2 Positief onderwijs: waar draait het om in deze school?	50
4.3 De aanpak: generatieve gesprekken als motor	29	7.3 De aanpak: yoga en mindfulness	51
4.4 Het effect: reflectie, bewustwording en aandacht	31	7.4 Effecten van de aanpak: kleine stapjes op weg	54
4.5 Hoe wil de school verder?	32	7.5 Hoe gaat de school verder?	55
5. Het verhaal van Mavo Centraal	34	8. Analyse en conclusies	57
5.1 Wat voor school is Mavo Centraal?	35	8.1 Analyse en procesobservaties	57
5.2 Positief onderwijs: waar draait het om in deze school?	35	8.2 Conclusies	59
5.3 De aanpak: focus op relaties binnen de school	36	8.3 Hoe gaat het project vanaf hier verder?	63
		Literatuur	64
		Bijlage: gesprekshandleiding Ithaka	

Colofon

Aan dit onderzoek is door een grote groep mensen gewerkt. Het hele onderzoeksteam staat vermeld in de inleiding en in hoofdstuk 2 (aanpak).

Aan (onderdelen van) het rapport werkten:

Hoofdstuk 1 Belle de Graauw & Saskia Tjepkema

Hoofdstuk 3: Belle de Graauw & Saskia Tjepkema

Hoofdstuk 4: Nina Timmermans

Hoofdstuk 5: Josianne Savonije

Hoofdstuk 6: Carlien Kreuwel en Josianne Savonije

Hoofdstuk 7: Josianne Savonije

Algehele eindredactie: Saskia Tjepkema

Foto's:

Voorpagina: Shutterstock

Foto's binnenwerk: Unsplash: Bewakoof Official, Cel Lisboa, Scott Webb, Alexis Brown.

Inleiding

‘Intelligence plus character – that is the goal of true education’

Martin Luther King

De afgelopen jaren groeit het idee dat er in het onderwijs, naast de academische vaardigheden en kennis, meer aandacht zou mogen zijn voor welbevinden, karakterontwikkeling en persoonsvorming. Ruimte voor zowel *‘skills of well-being’* naast de *‘skills of achievement’* of - zoals de Dalai Lama het zo mooi zegt - *‘education of the heart’*, zodat leerlingen vaardigheden verwerven die belangrijk zijn voor een evenwichtig en gelukkig leven.

De verzamelnaam voor dit type onderwijs is ‘positief onderwijs’, een term bedacht door Martin Seligman (2009), omdat er gebruik wordt gemaakt van concepten en praktijken uit de positieve psychologie. Er wordt soms ook wel gesproken van *‘character education’*, *‘whole child development’* of – als het accent wat meer op mindfulness ligt – *‘contemplative education’*. Waar het om draait is dat er expliciet aandacht is voor welbevinden, met als doel jongeren te laten floreren, tijdens en vooral ook na hun schooltijd. Vanuit het idee dat dit zowel voor individuen als voor de maatschappij van belang is. Maar wat wordt daar precies mee bedoeld? En...: hoe kun je het handen en voeten geven in je school?

Eind 2019 zijn we vanuit Kessels & Smit, Garrison Institute en Take a Step een onderzoek gestart naar precies die vragen. Het was een actie-onderzoek waar vier scholen aan meededen. Als coaches ondersteunden

we hen bij het zetten van stappen richting positief onderwijs en volgden hoe dat uitpakte. Zodat zij, en wij, meer inzicht krijgen in wat werkt. Als onderzoekers interviewden we zowel de scholen als de coaches om de verhalen op te halen. Die uitkomsten en inzichten delen we graag weer met andere scholen die ook (meer) met positief onderwijs aan de slag willen. Dit rapport is daarin een eerste stap. In het najaar van 2021 volgen er meer.

We willen graag alle mensen uit de betrokken scholen bedanken voor hun medewerking en openheid. We hebben dankzij hen veel geleerd en ontdekt over bouwen aan positief onderwijs. Ook Porticus Foundation, die dit onderzoek ondersteunt, willen we graag bedanken voor het vertrouwen en de enorme impuls.

We wensen je veel leesplezier!

Juni 2021

Het onderzoeksteam:

Saskia Tjepkema, Sander Tideman, Marijke Boessenkool, Sanne Netten, Eefje Teeuwisse, Annechien van Buurt, Patries Dekkers, Josianne Savonije, Nina Timmermans, Belle de Graauw, Carlien Kreuwel, Jantine Lebbink

1. Bouwen aan positief onderwijs: theorieverkenning

Positief onderwijs bestaat als concept al zo'n 20 jaar, maar heeft zich de afgelopen jaren sterk ontwikkeld. Zo is er een *Positive Education Schools Association* (PESA) en een *International Positive Education Network* (IPEN) opgezet en is er veel onderzoek gedaan naar bijhorende thema's. De term positief onderwijs roept alleen nog wel eens verwarring op: alsof het alleen over positiviteit zou gaan... Hoewel er nog geen eenduidige definitie van positief onderwijs is - de één heeft het meer over welbevinden, waar de ander meer spreekt over karaktervorming of persoonsvorming - is wel duidelijk dat die thema's de kern zijn. PESA (2019) benoemt ze beide in een mooie overkoepelende omschrijving: *'Positive education is an approach to the development of educational environments that acknowledge the importance of, and teaches the skills required to enhance wellbeing and character development as an essential component of academic achievement and personal flourishing over an individual's lifetime'*.

In dit literatuuroverzicht gaan we in op de vraag wat welbevinden en floreren is, wat het belangrijk maakt om daar in school aandacht aan te besteden en hoe scholen dat kunnen aanpakken.

1.1 Welbevinden & floreren: wat bedoelen we daarmee?

Zo'n 2500 jaar geleden dachten Griekse filosofen al na over waar 'het goede leven' uit bestaat. Zij spraken over *hedonia* en *eudemonia* en

maakten daarmee onderscheid tussen *je goed voelen* en *goed doen* (Schotanus-Dijkstra, 2019).

Tegenwoordig wordt dit onderscheid ook nog gemaakt door wetenschappers en is dit terug te zien in de drie componenten van welbevinden (Keyes, 2005; Westerhof & Keyes, 2008):

- **Emotioneel welbevinden:** wanneer mensen denken aan geluk of welbevinden, denken ze vaak aan deze component. Het gaat dan om momentopnames en het ervaren van positieve emoties en tevredenheid. Mensen vragen zichzelf dan af: hoe *voel* ik me? Voel ik me blij en gelukkig? En ze evalueren hun situatie: ben ik tevreden met hoe het er nu uit ziet? Deze gevoelscomponent werd door de Griekse filosofen hedonia genoemd, waarbij eudemonia de volgende twee componenten omvat:
- **Psychologisch welbevinden:** hierbij gaat het om het functioneren van een individu vanuit psychologisch perspectief. Het gaat dan om zelfrealisatie op gebieden als: persoonlijke groei, autonomie, zelfacceptatie, omgevingsinvloed, doelgerichtheid en positieve relaties (Ryff, 1989).
- **Sociaal welbevinden:** verwijst naar het functioneren van een individu in de maatschappij (Bohlmeijer et al., 2013). Daarbij gaat het over thema's als: verantwoordelijkheid, altruïsme en deugden als dankbaarheid en compassie. Waar psychologisch welbevinden focust op het individu gaat het bij sociaal welbevinden om het individu als onderdeel van een groep of de maatschappij.

Welbevinden gaat dus niet alleen om het ervaren van positieve emoties, maar ook om het creëren van een betekenisvol leven en het zijn van een volwaardig lid van de maatschappij (White & Kern, 2018; White & Murray, 2015). Omdat mensen uiteindelijk vooral floreren als ze ervaren dat ze van betekenis zijn op een manier die past bij hun talenten, vaardigheden, levensdoelen en waarden. De positieve psychologie benadrukt regelmatig dat het daar om gaat en men spreekt de laatste jaren daarom meer over ‘floreren’ als kernconcept. **Er is sprake van floreren, wanneer mensen een hoge mate aan welbevinden ervaren op alle drie de componenten** (Keyes, 2005).

Er wordt veel onderzoek gedaan naar hoe welbevinden verhoogd kan worden en er zijn diverse modellen en theorieën op dat gebied. Eén van de bekendste is het PERMA-model van Seligman (2012).

Daarin onderscheidt hij vijf componenten die allemaal belangrijk zijn om als mens te floreren:

- **Positive Emotions**, zoals hoop, geluk, trots en dankbaarheid;
- **Engagement**, of ook wel flow – helemaal gefocust opgaan in een taak, omdat die optimaal past bij jouw vaardigheden en talenten;
- **Relationships**: positieve en vertrouwende relaties met anderen opbouwen en onderhouden;
- **Meaning, of purpose**: weten welk hoger doel voor jou de moeite waard is en hieraan kunnen bijdragen;
- **Accomplishments**: resultaten bereiken, iets concreets neerzetten.

Aan de wetenschappelijke bedding en verdieping van het model wordt nog steeds gewerkt en het is daarmee nog in beweging. Zelf benadrukt

Seligman bijvoorbeeld regelmatig hoe men in de beginjaren van de positieve psychologie nog minder scherp in het vizier had hoe belangrijk het onderhouden van ‘positieve relaties’ is voor het welbevinden van mensen. Dat element is later na onderzoek toegevoegd. Ook werd in de afgelopen jaren meer onderzoek gedaan naar thema’s als grit en focus – om de werking van ‘engagement’ beter te begrijpen.

Seligman onderstreept dus dat welbevinden breder is dan het ervaren van positieve emoties ‘in’ jezelf. Dat blijkt ook uit de component ‘accomplishments’: mensen zetten graag iets concreets neer dat betekenis voor ze heeft – dat kan gaan om het realiseren van een goede winst als ondernemer, het afronden van een project, het bakken van een appeltaart, en alles daartussenin. Maar dat je iets realiseert, is belangrijk. En op een soortgelijke manier benadrukt Rhyff het belang van het ervaren van ‘invloed op de omgeving’ voor ons welbevinden. Ook relaties en verbinding met anderen komen in bijna alle modellen van welbevinden terug.

Een belangrijke vraag is hoe de componenten van welbevinden precies met elkaar samenhangen en elkaar beïnvloeden. Want waar kun je beginnen, als je welbevinden wilt verhogen? Daar lijkt geen eenduidig antwoord op te zijn. De *zelfdeterminatietheorie* stelt bijvoorbeeld dat bevrediging van de behoefte aan autonomie, competentie en verbondenheid zal leiden tot meer geluksgevoelens (Ryan & Deci, 2001). Hiermee stellen zij dat psychologisch en sociaal welbevinden kan leiden tot meer emotioneel welbevinden (Bohlmeijer et al., 2013). Ook Keyes (2016) stelt dat sociaal en psychologisch welbevinden het allerbelangrijkst is: door relaties aan te gaan en iets te betekenen voor anderen, vergroot je je welbevinden het meest, zo schrijft hij: *‘We must strive to act in ways*

that develop our capacity for doing good and being good – to contribute to society, to view ourselves and others as fundamentally good, to develop warm and trusting relations with others – so that we come to feel pleasure about living our lives well

Fredrickson maakt met haar ‘*broaden-and-build*’ theorie de redenering juist precies andersom: het ervaren van positieve emoties leidt ertoe dat je bepaald gedrag en activiteiten vaker en meer gaat doen (je wilt dat gevoel immers vaker ervaren, dus ga je op zoek naar manieren om ze te integreren in je leven) en dat je sociale hulpbronnen gaat opbouwen (Fredrickson, 2001). Emotioneel welbevinden zou dan dus leiden tot meer psychologisch en sociaal welbevinden (Bohlmeijer et al., 2013). Er is echter ook onderzoek dat laat zien dat pogingen om op een rechtstreekse manier aan positieve gevoelens te werken averechts uitpakken (Mauss et al., 2012). Het zou onder andere leiden tot onrealistische standaarden en teveel focus op je interne staat van zijn, waardoor je niet meer in het nu bent en uit contact gaat (Ford & Mauss, 2014). Door positieve emoties te benaderen als iets waar je naar moet streven en waar je veel waarde aan moet hechten, kan het op die manier juist leiden tot een lager emotioneel welzijn, meer eenzaamheid en zelfs een hogere kans op depressie (Mauss et al., 2012).

PESA (2019) stelt dan ook: het *direct* nastreven van geluk of welbevinden, welke component dan ook, leidt zelden tot echt meer welbevinden. Bovendien: obstakels en worstelingen horen bij het leven. Het gaat erom die niet te vermijden, maar ermee te werken. Zo stellen ze: ‘*Positive education is not about putting on a smile every day, but is rather about building and relying upon skills such as optimism and resilience when faced with a difficult, upsetting or challenging situation*’. Het gaat er, met

andere woorden om, het vermogen te ontwikkelen om zo goed mogelijk te kunnen floreren in het leven.

Eén ding is zeker: de verschillende componenten van welbevinden beïnvloeden elkaar wederzijds en hebben elkaar nodig (Bohlmeijer et al., 2013). En waarschijnlijk zijn er dan ook meerdere wegen naar Rome wanneer het gaat om floreren. Dat vraagt van scholen die hiermee aan de slag gaan een brede blik en aanpak en een onderzoekende mindset: wat werkt? Hoe pakt een interventie uit? Er zijn geen standaardrecepten die altijd met succes kunnen worden toegepast. En er zijn ook geen elementen van welbevinden die altijd belangrijker zijn dan andere.

1.2 Wat maakt aandacht voor welbevinden op school belangrijk?

“Het is gek, we vinden het allemaal essentieel leerlingen voor te bereiden op hun leven, maar het lijkt bijna alsof we dat stiekem doen.”
- Jip Philips, leraar levenskunst

Psychische klachten & welbevinden van jongeren

Toen Seligman (2012) in een onderzoek aan duizenden ouders de vraag stelde: ‘wat wens je het meest voor je kinderen?’, lieten de antwoorden een duidelijk patroon zien: een gelukkig leven, zelfvertrouwen, balans, liefde, compassie, betekenis. Het inspireerde hem om te onderzoeken of het onderwijs hier meer aandacht aan zou kunnen besteden. Maar dat was niet zijn enige motivator: hij schrok ook van de hoge prevalentie van depressies onder jonge mensen wereldwijd (Seligman, 2012). Ook in Nederland is er vanuit de maatschappij de afgelopen jaren veel belangstelling voor het welbevinden en de psychische problemen die

jongeren ervaren. De covid-19-pandemie heeft die aandacht aangewakkerd, omdat het de problematiek bij jongeren heeft versterkt. Wanneer we kijken naar het HBSC, een grootschalig internationaal onderzoek dat iedere 4 jaar wordt uitgevoerd onder scholieren van 11 t/m 16 jaar, zien we dat er voor de covid-19tijd geen reden was om aan te nemen dat psychische problemen bij deze groep waren toegenomen (Stevens et al., 2017). In 2013 was er wel echter wel een lichte daling in het welbevinden van jongens en meisjes in het voortgezet onderwijs. Ook was er onder meisjes in het voortgezet onderwijs een stijging in psychosomatische en psychische klachten ten opzichte van 4 jaar daarvoor, en dat was in 2017 nog steeds zo. Deze stabiliteit kan mogelijk verklaard worden doordat jongeren aangeven wel een hogere schooldruk te ervaren, maar tevreden zijn over hun sociale context (Stevens et al., 2017). Kijken we naar onderzoek van het CBS, dat ook een iets oudere leeftijdsgroep meeneemt, dan zien we dat ‘psychische ongezondheid’ (psychische problemen en stoornissen) toeneemt met leeftijd (Schoemaker et al., 2019). Bij adolescenten tussen de 12 en 17 jaar is gemiddeld 5% psychisch ongezond, maar bij de 18 tot 25-jarigen verdubbelt dit naar 11%. Al met al valt in totaal 8% van de 12-25 jarigen in de categorie ‘psychisch ongezond’. Waarbij de afgelopen tien jaar vooral bij meisjes de psychische problemen steeds vroeger lijken te beginnen (Schoemaker et al., 2019). En de covid-19-tijd deze aantallen naar alle waarschijnlijkheid heeft verhoogd – hoewel nog onduidelijk is hoe precies.

Wat vooral belangrijk is uit de cijfers, is dat het percentage jeugdigen dat psychisch ongezond is, weliswaar niet hoger lag dan dat van andere leeftijdsgroepen, maar het wel **de levensfase is waarin het aantal mensen met psychische problemen het meest stijgt**. Driekwart van de psychische

stoornissen in de volwassenheid is zelfs ontstaan tijdens de adolescentie of jongvolwassenheid (Kessler et al., 2007; Sawyer, 2012). Dat is misschien niet zo gek: jongeren zijn aan het opgroeien en de adolescentie staat bekend om de meest kwetsbare periode. Het is wel opvallend dat dit enigszins lijkt op te schuiven: psychische problemen onder meisjes lijken nu op vroegere leeftijd te beginnen. Ook is de schooldruk onder scholieren flink toegenomen en noemen veel studenten dat ze lijden onder een grote prestatiedruk (Schoemaker et al., 2019). Zo blijkt uit recent onderzoek van UNICEF dat schoolwerk de grootste stressfactor is onder jongeren – 1 op de 3 jongeren op het voortgezet onderwijs geeft aan stress te ervaren door school (Kleinjan et al., 2020).

Ondanks dat welbevinden en psychische klachten twee verschillende zaken zijn, laat onderzoek zien **dat welbevinden een beschermende factor kan zijn voor psychopathologie**. Het verhogen van je welbevinden biedt bescherming tegen psychische klachten, stoornissen en disfunctioneren (Lamers et al., 2011 in Bohlmeijer, 2013). Zo laat ook een meta-analyse van Bolier et al. (2013) zien dat positieve psychologie-interventies niet alleen bijdragen aan een verbetering in welbevinden, maar ook aan een vermindering van depressieve symptomen. Ook het RIVM stelt dat onder andere een optimistische denkstijl, het kunnen generen van positieve emoties en sociaal-emotionele vaardigheden beschermende factoren zijn voor het ontstaan van psychische problemen bij jongeren (Schoemaker et al., 2019). **Positief onderwijs kan zo het tegengif zijn tegen depressies en levens-tevredenheid verhogen** (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins, 2009). Oftewel: twee vliegen in één klap (Boerefijn, 2017).

Zijn scholen hier dan de plek voor?

Er zijn dus redenen om te investeren in het welbevinden van jongeren. Maar moet daar dan specifiek meer aandacht voor komen op scholen? Belangrijke redenen die wij daarvoor zien, zijn de volgende.

Ten eerste wordt zowel de studietijd als het werkende leven tegenwoordig gekenmerkt door meer mentaal werk, technologisering en continue verandering. Dat vergt andere vaardigheden en verhoogt de druk op onze mentale capaciteiten. We leven in een prestatimaatschappij die gekenmerkt wordt door meer individualisme en perfectionisme. De WHO waarschuwt dat mede hierdoor depressie volksziekte nummer 1 wordt in de wereld (WHO, 2012). **Als scholen tot doel hebben om leerlingen voor te bereiden op het (werkende) leven, en dat leven vraagt in dit tijdperk ook veel van onze mentale vermogens, is het dan niet logisch dat we ze daar ook op voorbereiden?** Dat we investeren in hun vermogen om mentaal sterk te staan? Dat zal niet alleen de leerlingen zelf ten goede komen, maar heeft ook een gunstig effect op de maatschappij (IPEN, z.d¹).

Daarnaast vormen scholen dé plek waar grote groepen jonge mensen elkaar jarenlang dagelijks ontmoeten (PESA, 2019) en die dus een grote invloed hebben op hun leven, welbevinden en de vaardigheden die ze op dat gebied ontwikkelen. Je kunt je zelfs afvragen: is het überhaupt mogelijk om als school *geen* invloed op het welbevinden (of het ontbreken daarvan) te hebben? Docent en positieve psychologie-expert Boerefijn (2017) verwoordt het helder: ***‘Mijn mening is dat je geen onderwijs kunt geven zonder ook de persoon van de leerling te raken, en***

dat onderwijs dus per definitie ook persoonsvormend werkt.’ Wat dat betreft is persoonsvorming te vergelijken met bijvoorbeeld communicatie, of gedrag: je kunt het niet *niet* doen (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1967). Ook pedagoog Biesta (2012) stelt dat onderwijs *altijd* drie functies heeft, namelijk: kwalificatie, socialisatie en subjectwording- die drie kunnen volgens hem niet los van elkaar gezien worden. De vraag is daarom niet *of* persoonsvorming plaatsvindt, maar misschien eerder *of* het *intentioneel, georganiseerd en reflectief* gebeurt of onbewust en willekeurig (Jubilee Center, 2017).

Bovendien blijkt er een sterke behoefte te zijn vanuit jongeren zelf. Zij geven aan persoonlijke ontwikkeling nodig te hebben om goede keuzes te kunnen maken, om te gaan met lastige situaties en zich goed in hun vel te voelen (Kleinjan et al., 2020). *‘Verlaag schooldruk en heb meer aandacht voor de ontwikkeling tot mens op school’* – dat is de aanbeveling die het meest voorkwam, toen jongeren werd gevraagd wat zij zouden doen als ze de baas van Nederland waren. Om schooldruk te verlagen, benoemen ze bijvoorbeeld dat ook inzet beloond zou moeten worden, met een focus op de ontwikkeling tot mens. Maar ze benadrukken ook het belang van leren omgaan met emoties, omgaan met anderen en mogen en kunnen vallen en opstaan (Kleinjan, 2020).

Last but not least kunnen positieve psychologie interventies zorgen voor **verbetering in betrokkenheid en verzuim** (Waters, 2011) **en prestaties** (Zenner, Hernleben-Kurz & Walach, 2014). Zo laat onderzoek zien: als we ons goed voelen, kunnen we ook beter leren en staan we er meer voor open. Een positieve stemming zorgt namelijk voor een bredere aandacht

¹ <https://www.ipen-network.com/about-us>

(Fredrickson & Branigan, 2005; Rowe et al., 2007) en meer holistisch en creatief denken (Kuhl, 2000). Leerlingen die op school doelbewust hadden deelgenomen aan positieve psychologie-interventies, gaven aan meer te leren, meer zin in school te hebben en zich beter te voelen op school (Waters, 2011). **Het komt het leerplezier en -proces dus sterk ten goede.** Investeren in vermogens van leerlingen om hun eigen welbevinden te versterken werpt dus zijn vruchten af na, maar ook al tijdens, de schooltijd.

1.3 Hoe kunnen scholen hiermee aan de slag?

‘Caminante, no hay camino, se hace camino al andar’ | ‘Reiziger, er is geen pad, je moet het pad al gaande banen’

– Antonio Machado

Al met al zien we door bovenstaande redenen een toename van het aantal scholen, ook in het hoger onderwijs, dat aandacht besteedt aan welbevinden. Niet alleen in curatieve zin (programma’s voor studenten met een burn-out bijvoorbeeld) maar juist in preventieve, opbouwende zin, als een integraal deel van het onderwijs. Maar: hoe bouw je aan positief onderwijs? Waar begin je? En: hoe maak je het vervolgens groter?

Positief onderwijs kan vorm krijgen op grofweg twee manieren: ofwel een *‘taught’* curriculum, waarbij het echt gaat om expliciete lessen, ofwel een *‘caught’* curriculum, waarbij het meer gaat om impliciet leren, doordat het zit verweven in de schoolcultuur (PESA, 2019). Beide hebben voor- en nadelen. Wanneer leerlingen expliciet les krijgen over bijvoorbeeld positieve emoties of het opbouwen van verbindingen met anderen (denk aan programma’s als Penn Resilience Training, Happy

Classrooms of Kids Matter of eigen ontwikkelde lessen) ontwikkelen ze de taal, kennis en vaardigheden van positieve psychologie. Het kan ook het gevaar in zich hebben dat het ‘een ding erbij’ wordt, zowel voor de docenten als de kinderen, en daardoor niet beklijft. Impliciet werken aan welbevinden, via de cultuur die er heerst op school en de voorbeelden die leraren en personeelsleden vormen, is in dat opzicht natuurlijker en consistent. Kinderen krijgen dan dag na dag impulsen op dit gebied, verweven met de dagelijkse gang van zaken. Denk aan de manier van praten in de klas, feedback op toetsen, rapportbesprekingen en oudergesprekken, de wijze waarop men elkaar bejegt op de gang, de impliciete normen die er op het schoolplein heersen... Maar dit heeft weer als nadeel dat het soms voor leerlingen niet bewust is dat zij dit zelf ook kunnen doen: het overkomt ze meer, en is iets van ‘school’ (White & Kern, 2018). **Het grootste voordeel lijkt dan ook behaald te worden als beide vormen ingezet worden. In dat geval spreken we van een *whole school approach*.** De leerlingen krijgen dan bijvoorbeeld expliciete mindfulness lessen, of een serie workshops over talent, maar de docenten doorleven die aanpakken ook echt, en passen de onderliggende manier van kijken ook meer impliciet toe in de manier waarop ze lesgeven, en met elkaar en met ouders omgaan.

Die integrale en natuurlijke benadering is de kracht van positief onderwijs, maar brengt ook het risico mee dat je alles tegelijk aan wilt pakken. Ervaringen van scholen op dit gebied laten zien dat het helpend is om geen ‘alles of niets’ benadering aan te nemen en **een eigen focus en startpunt te kiezen die op dat moment logisch is.** Zo zijn er scholen die doelbewust inzetten op ‘talent’ als thema, bijvoorbeeld, en anderen die mindfulness kiezen, of werken aan een *purpose*. Dat zijn allemaal

krachtige beginstappen – omdat ze passen bij die school. Ook helpt het als scholen de tijd nemen; positief onderwijs is geen ‘quick fix’. Een cultuurverandering vindt nooit snel plaats en vergt geduld en tijd, dat is hier ook het geval (PESA, 2019).

PESA (2019) gaat ervan uit dat een school het beste door middel van een soort gezamenlijke zoektocht tot een eigen positief-onderwijs-strategie kan komen. Ze formuleren de volgende vragen om te helpen bij het bepalen van die focus:

- Waarom is positief onderwijs belangrijk op onze school?
- Is ons hele leiderschapsteam betrokken?
- Wie zijn de mensen die hier energie van krijgen? De ‘*positive energizers*’? Dit groepje kan helpen met het opzetten van ideeën en het vervolgens de hele school in brengen.
- Wat doet onze school al goed? Wat zijn onze sterke punten? Is er bijvoorbeeld al een sterk mentorraat, een leraar die in zijn les biologie ook al iets uitlegt over geluksstofjes, een teamleider die een vergadering positief start?
- Hoe kunnen we onze welbevinden-strategie integreren met onze missie, ons beleid en onze procedures?
- Hoe kunnen we de positieve ‘besmetting’ verspreiden? Denk bijvoorbeeld aan vergaderingen, ouderavonden, relevante boeken in de lerarenkamer.

Het stellen van deze vragen en het praten hierover zorgt er op zichzelf al voor dat positief onderwijs gaat leven. Bovendien sluit je aan bij de sterke kanten en de aanwezige energie in een school. *Appreciative Inquiry* is een veranderfilosofie die hier naadloos bij aansluit. De laatste jaren wordt daarom nadrukkelijker gekeken naar de combinatie van die twee: hoe kun

je aan positief onderwijs bouwen met behulp van Appreciative Inquiry, was bijvoorbeeld de basisvraag van het IPEN-wereldcongres van 2018 (Tjepkema, Verheijen & Netten, 2018). Het idee is dat je een sterke bedding voor positief onderwijs legt als je start bij de dromen en ambities van mensen in de school op dit gebied (wat wil je bereiken met elkaar op het gebied van positief onderwijs en wat maakt dit belangrijk?). En door vervolgens al doende een praktijk en aanpak uit te bouwen door te onderzoeken wat er al goed gaat, waarom dit zo goed werkt en hoe dit versterkt kan worden door te experimenteren met interventies. **Dit maakt het bouwen aan positief onderwijs niet een kwestie van een ‘stappenplan’ dat je implementeert, maar een persoonlijk proces voor de school, van binnenuit, waarbij iedere school dus een eigen pad baant.**

Docenten en schoolleiders

Daarnaast wordt veel geadviseerd om **niet (alleen) de focus op de leerlingen te leggen, maar ook aan de slag te gaan met het welbevinden van de docenten zelf** (PESA, 2019). Niet alleen omdat ‘happy teachers change the world’, zoals Thich Nath Hanh en Katherine Weare (2017) het zo mooi zeggen. Maar ook omdat ze de vaardigheden beter door kunnen geven als ze die zelf hebben doorleefd: ‘*Staff will share the positive education message from a position of lived personal experience, with authenticity and enthusiasm*’ (PESA, 2019). Als docenten eerst zelf de kracht van dit soort bekwaamheden ervaren, is de kans groter dat ze een vertaalslag kunnen maken naar de leerlingen. Door vervolgens hierop voort te bouwen, samen ideeën vorm te geven en te experimenteren, zijn zij dan medevormgever van het traject en programma, wat zorgt voor meer energie en betrokkenheid. Ook zijn docenten vaak goed in het vinden van manieren waarop ze aandacht voor welbevinden in kleine

dingen in de klas kunnen vormgeven. Niet door iets 'erbij' te doen, maar door iets 'anders' te doen.

Scholen kunnen hier al mee experimenteren door te beginnen met kleine initiatieven als het starten van een vergadering met een vraag als: 'wat ging er goed?' Of: 'waar ben je dankbaar voor?'. Maar ook door bijvoorbeeld collega's uit te nodigen elkaars talenten boven tafel te krijgen of een mindfulness oefening uit te proberen. Een schoolleider in New York gaf alle docenten een klein opleidingsbudget met de opdracht daarvan iets te doen wat zou bijdragen aan hun levensgeluk: of het nou een cursus salsadansen was of een schilderles. Hij vond dat ze namelijk te zakelijk en te inhoudelijk gedreven in het onderwijs stonden. Hij koos er bewust niet voor om ze uit te dagen om meer van zichzelf te laten zien in de klas, maar liet ze eerst zelf 'op verhaal' komen. En nodigde ze *daarna* pas uit: hoe zou je dit nu kunnen doorgeven aan je leerlingen? (Tjepkema, Teeuwisse & van Buurt, 2018).

De Geelong Grammar School is een voorbeeld op dit gebied. Deze Australische school is al jarenlang actief op dit terrein en professionaliseert inmiddels ook andere scholen. Zij ontwikkelden expliciet een stappenplan waarin de leraren vier stadia doorgaan: *learn* (het volgen van workshops), *live* (de geleerde bekwaamheden en thema's inzetten tijdens vergaderingen en gesprekken), *teach* (workshops voor de leerlingen) en *embed* (het integreren van elementen uit de positieve psychologie in hun eigen vak) (Tjepkema, Teeuwisse & van Buurt, 2018).

Ten slotte is het **essentieel dat er een 'welbevinden-leider'** is (PESA, 2019). Een schoolleider die hier echt achterstaat, veel communiceert en bijdraagt aan de ontwikkeling. Ook is het belangrijk dat hij of zij aandacht

heeft voor het eigen welbevinden, om hier adequaat leiding in te kunnen geven (White & Kern, 2018). Bovendien blijkt uit een meta-analyse van Louis en Murphy (2018) dat mensen bij positief onderwijs zoeken naar de volgende vier kenmerken in een leider: een positieve focus, sterk waarden-gedreven gedrag, een relatie-oriëntatie en een dienende benadering. Leiders wiens gedrag hierbij aansluit, hebben een positieve impact op de organisatiecultuur en dragen zo bij aan het floreren van de organisatie en de mensen daarbinnen (Louis & Murphy, 2018).



2. Aanpak van het project

In dit project gingen we op zoek naar manieren waarop scholen effectief vorm kunnen geven aan het bouwen aan positief onderwijs. Het doel was om meer zicht te krijgen op:

- verschillende soorten interventies die effectief zijn om meer aandacht te besteden aan (en vaardigheden te ontwikkelen voor) het welbevinden van docenten en leerlingen (en wat de impact daarvan is). Denk aan: workshops over talent, mindfulness,
- manieren om op een '*whole school approach*' manier te bouwen aan (meer) positief onderwijs. Met name waren we benieuwd hoe waarderend onderzoek (Appreciative Inquiry) daar een rol bij kan spelen.

Begeleiding van vier scholen

Als aanpak is gekozen voor actie-onderzoek. Bij vier verschillende scholen zijn coaches aan de slag gegaan om te ondersteunen bij het nadenken over en vormgeven aan concrete interventies ter bevordering van positief onderwijs. Zij hebben nadrukkelijk een waarderend-onderzoekende insteek gehanteerd. Zo ontstond bij elke school een uniek begeleidingstraject, gericht op het versterken van wat er in de school gebeurde.

Omdat de aanname is dat verschillende scholen voor verschillende soorten interventies zullen kiezen om positief onderwijs vorm te geven (passend bij hun eigen intenties en identiteit), zijn vier *verschillende* scholen uitgenodigd om mee te doen aan het onderwijs. Alle vier waren zij op hun eigen manier gemotiveerd om met positief onderwijs aan de slag te gaan. Het gaat om:

- The American School the Hague (ASH) - Den Haag

- Mavo Centraal - Rotterdam
- Utrechts Stedelijk Gymnasium (USG) - Utrecht
- Internationale schakelklas Ithaka - Utrecht

In het volgende hoofdstuk komen de schoolleiders aan het woord, zij beschrijven de scholen en hun beweegredenen om met positief onderwijs aan de slag te gaan.

Het idee was oorspronkelijk om de scholen te ondersteunen bij een hele cyclus van 'learn-live-teach-embed'. Dit door de Geelong Grammar School ontwikkelde concept is een mooie kapstok om invulling te geven aan het bouwen aan een '*whole school approach*'. In de eerste twee fasen ligt dan de nadruk op de docenten, leidinggevenden en ondersteunende staf zelf:

- **Learn:** docenten en andere professionals in de school gaan aan de slag met het ontwikkelen van eigen bekwaamheden op het gebied van mindfulness, talenten, purpose, optimisme.... of waar de school dan ook maar op wil inzetten.
- **Live:** men gaat in de school aan de slag met de vraag: (hoe) kunnen we die bekwaamheden en thema's meer inzetten in ons eigen werk en in de manier waarop we samenwerken? Het gaat dan om het op kleine schaal experimenteren en toepassen op allerlei gebieden: vergaderingen, functioneringsgesprekken, ouderavonden, informele ontmoetingen, rapportbesprekingen, mentorgesprekken, lessen

Pas als de docenten, leidinggevenden en ondersteunende staf zelf deze vaardigheden en manieren van werken doorleven komt de volgende slag:

- **Teach:** de vaardigheden doorgeven aan leerlingen, bijvoorbeeld in miniworkshops, aparte vakken, via coaching... En/of door ze een plek

te geven in bestaande (cognitief gerichte) vakken of mentorgesprekken of andere interventies.

- **Embed:** alle docenten uitnodigen om na te denken over manieren die bij hun eigen vak passen om elementen uit de positieve psychologie een plek te geven. Op een structurele, geborgde manier. Zodat dit is ingebed in de manier van werken van de school.

Zo'n cyclus kan je als school meerdere keren doorlopen. De kern is dat je start met het doorleven van de thema's die je centraal wilt stellen, zodat je als docenten en schoolleiding daarna op een authentieke manier ook met leerlingen hier rond aan de slag kan. Het idee was per school een keer de cyclus te doorlopen en dan te kijken naar de impact.

Door covid liep het echter anders. Dit zette het onderwijs dusdanig op de kop, dat we in eerste instantie dachten dat *alle* activiteiten op het gebied van positief onderwijs zouden worden stopgezet. Docenten, schoolleiders en leerlingen hadden *echt* andere dingen aan hun hoofd.... Het tegendeel gebeurde echter... bestaande plannen gingen misschien wel in de vertraging, of kregen een andere invulling, maar deze scholen die voor covid al doordrongen waren van het belang van het investeren in welbevinden en het ontwikkelen van 'vaardigheden voor het leven' zagen dat belang in de covid-tijd alleen maar toenemen. Hoe help je leerlingen met het versterken van hun veerkracht? Hoe houd je de verbinding in de school, ook op afstand, zo groot mogelijk – zorg je dat je leerlingen gezien worden en dat ze zelf relaties kunnen onderhouden? Hoe ondersteun je docenten om vitaal te blijven ook al zijn ze ver uit hun comfort zone? Het waren vragen die alleen maar in belang toenamen en waar de scholen mee aan de slag wilden. Mavo Centraal vroeg zelfs om materialen waarmee de leerlingen thuis met bepaalde thema's aan de slag konden. Omdat alles op afstand moest en er veel operationele werkdruk bij kwam,

ging alles wel in de vertraging. We konden in de meeste scholen de cirkel dus niet rond maken, omdat men niet zo planmatig aan de eigen organisatie-ontwikkeling konden werken. De begeleiding kreeg meer organisch vorm.

Rolverdeling in het onderzoek

Praktijkcoaches / begeleiders van de scholen:

- Annechien van Buurt | Take a Step
- Eefje Teeuwisse | Take a Step
- Marijke Boessenkool | Kessels & Smit, *The Learning Company*
- Patries Dekkers | CARE for Teachers programma
- Sander Tideman | Garrison Institute International
- Sanne Netten | Kessels & Smit, *The Learning Company*

Onderzoekers/interviewers/verslagleggers:

- Saskia Tjepkema | Kessels & Smit, *The Learning Company*
- Belle de Graauw | Masterstudente Sociale Psychologie, Universiteit Utrecht
- Carlien Kreuwel | Masterstudente Health Education and Promotion, Maastricht University
- Josianne Savonije | Kessels & Smit, *The Learning Company*
- Nina Timmermans | Kessels & Smit, *The Learning Company*

Projectondersteuning:

- Jantine Lebbink | Garrison Institute International

Interviews

Aan het begin van het traject en aan het eind zijn schoolleiders, docenten en in twee gevallen ook leerlingen, geïnterviewd over hun ervaringen. Ook de coaches zijn bevraagd (zie kader verderop voor een overzicht).

Drie vragen stonden daarbij centraal:

1. Hoe kijkt elke school naar positief onderwijs en wat maakt het voor hen belangrijk om hiermee (meer) aan de slag te gaan?
2. Wat zijn praktijken die de verschillende scholen kiezen om hier vorm aan te geven in de school? En wat is de impact daarvan?
3. Hoe willen ze blijven bouwen en wat helpt en belemmert ze in dat proces?

Tijdens de *eerste* interviews met de schoolleiders en de coaches lag het accent wat meer op de eerste twee vragen. Bij de *tweede* ronde verlegde de aandacht zich naar de tweede en derde vraag. In deze ronde werden schoolleiders en coaches nog een tweede keer bevraagd, en daarnaast ook docenten en soms leerlingen (bij ASH en bij Mavo Centraal). De interviews werden afgenomen door andere mensen dan de coaches (zie kader), zodat er een meer objectieve blik ontstond, en ook de coaches zelf bevraagd konden worden.

Er is gebruik gemaakt van semigestructureerde interviews om zo ieder dezelfde vragen te stellen, maar ook de vrijheid te hebben om dieper in te gaan op antwoorden of de volgorde aan te passen. Vanwege covid-19 vonden de interviews plaats met behulp van (video)bellen en ze duurden ongeveer 45-60 minuten. Indien mogelijk, werden Powerpoint-slides met

de vragen gebruikt als visuele ondersteuning. De interviews werden, met toestemming, opgenomen om later antwoorden zorgvuldiger te kunnen opslaan en analyseren.

Overige dataverzameling en analyse

Naast interviews is door de onderzoekers ook informatie verzameld via bijvoorbeeld:

- deskresearch (bijvoorbeeld schoolplan, website)
- aantekeningen praktijkcoaches/begeleiders
- observaties bij team-professionaliseringsactiviteiten of werkgroepvergaderingen
- analyse van uitkomsten workshops (bijvoorbeeld goede voorbeelden, visie, experimenten, reflectie op experimenten)

Vervolgens is van elke school een case study geschreven. Met behulp van de datamatrixtechniek van Miles & Huberman is er een 'within case' analyse gemaakt. Aan het eind is ook een 'cross-case' analyse gemaakt voor het schrijven van de conclusies over de vier cases heen.

Overzicht interviewrespondenten

USG: Voor deze case study zijn interviews afgenomen met de schoolleider, drie docenten en met de praktijkcoach van Take a Step.

ASH : Hier zijn gesprekken gevoerd met de tweekoppige schoolleiding, een leerling die actief is in het uitvoeren van mindfulness en yogalessen en de praktijkcoaches van Garisson Institute.

Mavo Centraal: Om de case study te maken zijn interviews afgenomen met de schoolleider en twee docenten die beiden bovendien een rol vervullen als leerlingcoach en lid zijn van de positief onderwijs werkgroep. Ook de twee praktijkcoaches vanuit Take a Step zijn bevraagd. Met hulp van de hoofdlerlingcoach zijn (in groepsinterviews) ook 28 leerlingen geïnterviewd over hun ervaringen met de leerlingcoaching.

Ithaka: Naast de schoolleider zijn hier ook een management-assistent en twee docenten bevraagd die hadden geparticipeerd in de generatieve gesprekken. Ook de twee praktijkcoaches van Kessels & Smit zijn geïnterviewd.



3. De vier scholen en hun kijk op positief onderwijs

‘Er is geen school in Nederland die zou zeggen: we stellen onze leerlingen niet centraal. Dat bestaat gewoon niet.

Alleen: wat betekent het dan écht in de praktijk?’

-Marieke, schoolleider

Vier verschillende scholen met uiteenlopende doelgroepen namen deel aan het project. Het doel van het onderzoek is te onderzoeken hoe scholen met een hele-school-aanpak van positief onderwijs aan de slag kunnen. We interviewden de vier (school)leiders om erachter te komen hoe zij positief onderwijs zien en waarom en hoe zij hieraan bouwen op hun school. Het gaat om:

- Douwe Brouwer, schoolleider van Ithaka, de internationale schakelklas in Utrecht die kinderen en jongeren uit het buitenland opvangt en hen voorbereid op hun intrede in het Nederlandse onderwijs. Naast dat taal natuurlijk ontzettend belangrijk is voor deze leerlingen, vindt de school dat ze een bredere opdracht heeft: kinderen begeleiden in hun ontwikkeling naar volwassenheid.
- Marieke Folkers, schoolleider van het Utrechts Stedelijk Gymnasium (USG). Een klassiek gymnasium met een bestaansgeschiedenis van 545 jaar, waar welbevinden een paar jaar geleden een centrale plek kreeg in het schoolplan. De school zet sterk in op steeds meer persoonsgericht onderwijs.
- Sietske Grinwis, schoolleider van Mavo Centraal in Rotterdam. Een school die pas enkele jaren bestaat - na een fusie, en die er nadrukkelijk op inzet om de leerlingen te ondersteunen bij het

behalen van hun mavodiploma en tegelijk bij het ‘ontwikkelen van vaardigheden die belangrijk zijn voor een betekenisvol en gelukkig leven, zoals veerkracht, optimisme en het opbouwen van relaties’ zoals zo mooi op hun website staat.

- Bart Dankaerts, CAS and service learning coordinator van de American School the Hague (ASH). Een internationale school met ongeveer 1300 leerlingen, meer dan 75 nationaliteiten en een campus met eigen theater en sportcomplex. Of zoals Bart zelf zegt: *‘It’s a school like you see in the American movies’*. Hier wil men binnen de prestatiegerichte cultuur graag ruimte maken voor mindfulness, voor een betere balans.

Vier verschillende schoolleiders, één onderwerp: positief onderwijs. Het is op alle scholen om een andere reden belangrijk, en ze pakken dan ook allen een andere insteek.

3.1 Positief onderwijs: perspectieven

Gezien het brede begrip dat positief onderwijs is, is het waardevol het eerst te hebben over welke invulling iemand er zelf aan geeft. Net zoals in de literatuur, leggen de schoolleiders allemaal andere accenten. Zo gaat positief onderwijs volgens Sietske om een balans tussen *‘het ontwikkelen van kennis en cognitieve vaardigheden en vaardigheden die je nodig hebt om een waardevol en gelukkig leven op te bouwen’*. Douwe beschrijft het meer als de begeleiding naar het worden van een *‘goede volwassene’* waarin je ook wat betekent voor de maatschappij en de grotere wereld.

Hij baseert zich op de pedagogiek van Biesta en gelooft er niet in dat als je *'veel aan persoonsvorming doet, je dan minder zou kunnen doen aan kwalificatie'*. Bart noemt daarnaast 'veerkracht' als belangrijk thema. Hij vindt het belangrijk dat leerlingen kunnen omgaan met veranderingen en teleurstellingen, en daarbij de juiste mindset hebben – zeker nu. Hij haalt Eric Hoffer aan: *'In times of change, the learners take over the world, whereas the learned find themselves perfectly equipped with the knowledge of a world that no longer exists'*. Marieke beschrijft het ten slotte als mindset, van haarzelf en de leraren: *'ik vind positief onderwijs versterk wat werkt' en: hoe gaan we om met talent?'*. De schoolleiders lijken zo, zonder dit expliciet te benoemen, allemaal net anders in te zetten op ofwel sociaal of psychologisch welbevinden.

Ondanks de verschillende accenten zit er een sterke gemeenschappelijke kern in de manier waarop zij positief onderwijs beschrijven. Eén van de belangrijkste kenmerken daarvan is een **positieve benadering, of liever: een waarderend perspectief**. Deze wordt beschreven als een 'mindset' ten aanzien van het dagelijks leven in de school waarbij je versterkt wat werkt, maar ook als een manier van organisatie-ontwikkeling (*Appreciative Inquiry*). De waarderende insteek is bij de schoolleiders aanwezig op alle niveaus: van de manier waarop je naar jezelf kijkt en tegen jezelf praat en de gesprekken tussen de schoolleider en het team tot - misschien het meest belangrijk - de dialoog tussen leraren en leerlingen. Het gaat de schoolleiders om een andere manier van kijken naar talent en begeleiding van jongeren. Een verschuiving van de focus op de 'rode cijfertjes op een rapport' en wat er nog niet is, naar wat een kind of jongere al wel goed kan en waar hij van 'aan' gaat. De overtuiging leeft dat door voort te bouwen op al aanwezige krachten en talenten van een

leerling (en/of dus ook van een docent of de organisatie), er veel meer ruimte is voor groei.

Ook op gebieden waar de leerling misschien in eerste instantie nog niet geweldig goed in is. De schoolleiders zijn ervan overtuigd dat er al veel gebeurt door alleen al de positieve, groeigerichte mindset te hanteren. Zo vertelt Douwe: *'Je merkt dat kinderen groeien en zelfvertrouwen krijgen op het moment dat ze gewaardeerd, gestimuleerd en positief benaderd worden'*.

Uit de literatuur komt naar voren dat onze maatschappij een steeds groter beroep op onze **mentale vermogens** doet. Dat het onderwijs daar iets in te doen heeft, keert terug in de interviews. Bart vertelt bijvoorbeeld dat in zijn ogen vroeger school de plek was voor kennisoverdracht en de kerk zich ontfemde over het sociaal-emotioneel leren, en dat dit is achterhaald: *'Values education, attitude education and character education is more and more an important role for schools. (...) Because the best gift that we can give them is that they can thrive in an ever changing world.'* Dezelfde toon horen we bij Sietske die stelt dat het, nu meer dan ooit, de tijd is om leerlingen te begeleiden in het opbouwen van een fijn, gebalanceerd leven, in plaats van *'jarenlang het leren alleen maar op te tuigen rondom allerlei zaken die je eigenlijk niet helpen om per definitie een heel waardevol leven op te bouwen.'*

Naast vaardigheden voor later, gaat het de schoolleiders ook om wat er nu speelt onder leerlingen. Zo zegt Douwe *'het heeft niet zoveel zin om rekenen te gaan geven als iemand zegt: 'ik heb geen zelfvertrouwen'. Dat vinden we een beetje onzinnig'*. De schoolleiders wijzen er bovendien op

dat leerlingen pas hun ruimte en hun verantwoordelijkheid pakken als ze zich goed voelen. Op ASH proberen ze dat ook duidelijk uit te leggen aan hun leerlingen: 'je rekenwerk kan wel even wachten op je mindfulnessoefening'. Of zoals zij dat beschrijven: *'if you want to do well, you have to be well first'*. Dit belang van **goed in je vel zitten**, nu en later, komt in alle gesprekken terug.

Een volgend, verweven, patroon is **keuzevrijheid en maatwerk**, vanuit het idee dat leerlingen het best leren en zich ontwikkelen als zij de autonomie hebben over hun eigen leerproces. Zo beschrijft Douwe: *'Ik denk dat kinderen zich ten volle ontwikkelen als je ze benadert op datgene dat ze op dat moment nodig hebben'*. Op het USG staan ruimte, vertrouwen en verantwoordelijkheid centraal. Er zijn leerlingverenigingen en een honoursprogramma, zodat leerlingen kunnen experimenten en meer kunnen verbreden. Marieke zegt hierover: *'Ieder mens heeft een uniek talent - voor de één is dat heel erg cognitief en voor de ander totaal niet. Dat dat naast elkaar mag bestaan, dat vind ik echt het aller-, aller-mooiste aan positief onderwijs'*. Ook op Mavo Centraal werken ze met een flexrooster en coaching om meer maatwerk en meer persoonsgebonden onderwijs te bieden. Op alle scholen wil men kijken naar het 'hele kind'. Bovendien zijn de schoolleiders ervan overtuigd dat positief onderwijs niet per se meer past bij de ene school dan bij de andere. Het is wat hen betreft zowel net zo waardevol voor jongeren met een minder sterke thuisstructuur als voor leerlingen van een gymnasium.

3.2 Bouwen aan positief onderwijs: aanpakken

Maar hoe begin je dan met positief onderwijs? Volgens de schoolleiders is het belangrijk dat er in ieder geval **consensus heerst binnen het team** en dat het **past bij het DNA** van de school. Opvallend genoeg noemen ze alle vier hun missie en visie, waarin zij op hun manier positief onderwijs hebben verwerkt. Op die manier maken ze het eigen en laten ze het passen bij de school. Iets wat ze allemaal belangrijk vinden. Zo antwoordt Douwe op de vraag wat hij wil meegeven aan andere scholen: *'Ik wil niks meegeven aan andere scholen. Ik wil dat scholen zelf denken 'hé, wat is ons DNA? Wat past bij ons? Wat kunnen wij goed? En daarmee aan de slag gaan, maar op hun manier'*. Daarnaast is het essentieel dat teamleden **dezelfde droom** hebben en dat ze zich daaraan verbinden. Of zoals Sietske het uitdrukt: *'Op het moment dat je diezelfde grote droom hebt met elkaar, en daar praat je veel over, dan bouw je die brug terwijl je hem bewandelt'*. Op die manier ben je bezig *'telkens een stap te zetten met zoveel mogelijk mensen'*. Volgens haar maakt het dan ook eigenlijk niet uit waar je precies begint, zolang je maar *ergens* begint: *'uiteindelijk wil je gewoon dat het overal in zit (...) En daarom ben ik ook nooit klaar'*.

De schoolleiders beschrijven daarnaast hoe een groep met dezelfde droom via een **'olievlekwerking'** en **'het voorleven'** ervoor kan zorgen dat het in de hele school gaat leven. Zo noemt Marieke: *'de mindset is een mindset en als je die als schoolleiding voorleeft, practice what you preach, dan kan er heel veel'*. Daarnaast worden er af en toe sprekers uitgenodigd op studiedagen of inspiratie doorgestuurd naar de leraren, maar ze zijn voorzichtig om iets 'op te dringen'. Douwe en Sietske benoemen dat je zelf als schoolleider vooral een voorbeeld kunt zijn en dat je vanuit je rol

veel invloed kunt hebben: *'Je kunt steeds zelf die uitnodiging doen en benoemen wat je zelf ontzettend goed vindt'*. Op die manier nemen teamleiders en leraren het over en verspreidt het zich als een olievlek. Positief onderwijs wordt zo eigenlijk voorgesteld als een **beweging**, die klein begint en steeds groter wordt. Uit deze manier van praten komt naar voren dat schoolleiders meer bezig zijn met het ontsteken van het vuur onder hun teamleden, dan het vullen van het vat – om de aloude metafoor van Seneca maar te gebruiken. Ze zijn zich enerzijds bewust van hun voorbeeldrol en de kracht van voorleven, maar beseffen zich anderzijds ook dat wat zij kunnen doen, beperkt is. Zo zegt Douwe: *'Je kan alleen maar, met wie dan ook, en met mijn andere leidinggevende in mijn organisatie, aan mensen vragen: hoe wil je verder? Ik kan niet zorgen dat iets gebeurt.'*

Positief onderwijs gaat dan ook niet alleen over de onderwijsinhoud maar misschien nog wel meer over de **organisatiecultuur en bedrijfsvoering**. Zoals Bart het uitdrukt: *'It needs to be integrated with everything'*. Of in de woorden van Sietske: *'Je krijgt het niet voor elkaar op het moment dat de manier waarop je samenwerkt in een team, hoe je verantwoordelijkheid en taken verdeelt, als dat niet ook op het idee aansluit. (...) Dan krijg je dat onderwijs in die klassen ook niet zo'*. Hoewel de verschillende schoolleiders het niet expliciet benoemen, hanteren zij op deze manier allemaal een *whole school approach*.

Ouders, ondersteunend personeel en andere stakeholders

Gevraagd naar de rol van betrokkenen op en rondom de school noemen de schoolleiders de rol van ouders en ondersteunend personeel. Het is belangrijk dat deze groepen op de hoogte zijn van wat er gebeurt en dat zij worden meegenomen in het **verhaal van de school**. Ouders hebben de

belangrijkste rol in de opvoeding van hun kinderen, dus als zij er niet hetzelfde in staan, wordt het moeilijk vertellen de schoolleiders. In de woorden van Douwe: *'Die ouders zijn veel belangrijker, die gaan de hele jeugd en daarna ook nog met hun kind mee. Wij niet. (...) Het is niet ons kind.'* Marieke drukt zich vergelijkbaar uit: *'Als schoolleiding moeten en kunnen we het voorleven, maar we moeten ook wel de samenwerking opzoeken waar dat kan. Want we kunnen het niet alleen'*. Bij Ithaka is er vanuit dat idee zelfs een stichting opgericht, 'van ouders, door ouders' (IMC) waarbij ouders worden meegenomen in dezelfde verantwoordelijkheid en actorschap die Ithaka aan haar leerlingen probeert mee te geven. Dat werkt, zo beschrijft Douwe: *'...die ouders die daar actief in zijn, en dat zijn er heel wat, die nemen langzamerhand die manier van denken over'*.

Naast de ouders speelt ook het **ondersteunend onderwijs personeel** (OOP, of OBP) een rol. Zij ontvangen daarom regelmatig bijvoorbeeld dezelfde coaching en lezingen als docenten. Op deze manier doet iedereen dus mee, of, zoals Bart het zo mooi zegt: *'We would hope where we would get, is that this is something that is so embedded in the culture of our institution, that everybody that's on the payroll of the school [from our security guards to the people in the cantina to the people in the classroom to our leadership team], feels responsible for helping to teach this. (...) And by the example of the people of the payroll, our students and their parents are also gonna buy into this'*. Marieke geeft zelfs aan dat ze hoopt dat de manier van werken op deze manier verder reikt dan de school zelf en dat de olievlek zich verspreidt door **de hele stad**.

3.3 Eerdere stappen en vervolgplannen

Op iedere school zijn er bij de start van het onderzoek al **verschillende stappen gezet** op het gebied van positief onderwijs. Zo wordt er bij Ithaka niet alleen gebouwd aan 'kwalificatie' maar staan ook persoonsvorming en socialisatie sterk centraal. Er wordt actief gekeken naar wat een leerling nodig heeft om zich zo goed mogelijk te ontwikkelen tot een volwassene die actorschap en verantwoordelijkheid vertoont; die het stokje doorgeeft. Op Mavo Centraal werken ze met een flexrooster om ruimte te maken voor autonomie, is er een speciaal DTI-programma dat past bij 21^e eeuwse vaardigheden, worden er masterclasses gegeven om talenten te ontdekken en is er een groot aanbod aan coaching voor leerlingen. Op het USG zijn er themadagen rondom gezondheid, wordt het waarderende perspectief veel toegepast (bouwt men ook aan lessen op dat gebied) en is er expliciet ruimte gemaakt voor leraren om naar een coach te gaan. Op ASH hebben leraren veel ruimte qua professionele ontwikkeling en hebben zij allen de keuze meer te leren over mindfulness en uiteindelijk hier zelfs les in te geven. Maar er zijn ook 'wellness rotations' waarin leerlingen zelf mogen kiezen waar ze even de behoefte aan hebben qua activiteit en er is ruimte voor 'advisory', een soort mentoraat.

Vanuit hier werken de scholen verder en kiezen zij **waar ze op willen voortbouwen**. Waarbij de scholen niet altijd per se denken in de expliciete termen van positief onderwijs, maar dichtbij zichzelf en hun eigen taal blijven. Voor Douwe is de eerstvolgende logische stap om te onderzoeken hoe ze ervoor kunnen zorgen dat leraren de missie nog meer gaan (door)leven. Ze gaan waarderend-onderzoekende interviews inzetten om

daarnaar op zoek te gaan en het een impuls te geven. Op Mavo Centraal is men aan de slag gegaan met sociale vaardigheidslessen, herstel-gesprekken tussen docenten en leerlingen (als iemand eruit is gestuurd), peercoaching tussen leerlingen onderling en talentgerichte coaching vanuit de docenten. Op het USG overwegen ze een lessenserie opzetten rondom welbevinden, geluk en persoonlijke ontwikkeling. ASH denkt aan het inzetten van mindfulness-lessen – maar is nog op zoek naar de manier waarop. Zo blijft ieder bij zijn eigen pad en DNA – in focus maar ook in manier van werken. Daarnaast staan de scholen met **één been in het nu en één been in de toekomst** met deze interventies: ze willen leerlingen nu begeleiden en coachen, maar hen tegelijkertijd vaardigheden aanleren waar ze ook later wat aan hebben. Voorbereidend op later maar ook helpend in het nu.

3.4 Een andere leerling-leraar relatie

Als ik over een aantal jaar een documentaire maak en ik kom langs op jullie school, wat zie ik dan? Met die vraag sloten we ieder interview af. Het antwoord? Dat er nog meer wordt gewerkt **vanuit de missie en visie** en dat positief onderwijs nog meer leeft op de school. Opvallend is dat alle schoolleiders benoemen dat er dan sprake zal zijn van een andere **leraar-leerling relatie**. Eentje waarbij het hiërarchische aspect naar de achtergrond is verschoven en de leerling helemaal centraal staat. *'Dat je daar dan ook in ziet dat er écht zorg en aandacht is voor het welzijn'*, zegt Marieke bijvoorbeeld. Dan verschuift het van aanbod-gestuurd naar vraag-gestuurd en is er meer maatwerk en persoonlijke begeleiding. Douwe: *'We proberen naar een systeem te gaan waar de leraar de leerling volgt in zijn ontwikkeling en af en toe erachter loopt en zegt: nu even links,*

nu even rechts, ja je gaat nu lekker, dus loop door.' De leerling is op school, omdat hij graag wil leren en de leraar is er om hem, in zijn eigen tempo en waarmee dan ook, te begeleiden in dat persoonlijke groeiproces. De rol van de leraar verschuift dan *'from being the sage on the stage'* naar *'the wise by the side'* in de woorden van Bart.

In de film die de schoolleiders voor ogen hebben is het dynamisch en energiek. Sietske: *'dan zie je kinderen die gewoon door de school heen aan het sjouwen zijn, die dingen komen doen die ze nodig hebben, die zelf afspraken maken met docenten omdat ze iets nodig hebben, die je écht de regie ziet nemen over al de zaken die wij aanbieden in de school.'* De beweging, de golf van positief onderwijs, heeft dan iedereen bereikt. De leerlingen zijn graag op school, ze zijn betrokken, vol energie en *'it's dripping of their face and body language that they're having fun, they're learning, supporting each other and they are respectful'* – in de woorden van Bart.

3.5 Het belang van focus en samen zoeken

Terugkijkend op de interviews vallen een paar dingen op. Ten eerste: positief onderwijs is een soort paraplubegrip, een verzamelnaam voor allerlei aanpakken die erom draaien dat een school naast prestaties meer aandacht heeft voor welbevinden, van leerlingen en docenten. Frappant genoeg worden in de interviews woorden als 'welbevinden' of 'floreren', waar in de literatuur veel over wordt gesproken, door de schoolleiders amper gebruikt. **Zij spreken eerder over veerkracht, talent, sterke punten, autonomie, persoonsvorming, relaties en 'goed in je vel zitten'.** Met als doel leerlingen voor te bereiden op een wereld die continu

verandert, ze enige verantwoordelijkheid voor hun grotere wereld mee te geven en met een pakket aan kennis over hun eigen talenten de wereld in los te laten. Het lijkt hen niet te storen dat de literatuur zo uiteenlopend of af en toe wat vaag is – hooguit gebruiken zij dit als een kans om het toe te snijden op de aanpak en visie van hun school. De verhalen van deze schoolleiders laten zien dat je prima aan positief onderwijs kan werken zonder het 'positief onderwijs' te noemen... (in plaats daarvan hebben ze allemaal een verhaal dat in taal en inhoudelijke focus goed past bij waar de leerlingen en docenten van hun school voor staan).

Een tweede punt waar alle schoolleiders onafhankelijk van elkaar hetzelfde zeggen is: **het is belangrijk om positief onderwijs aan te pakken op een manier die past bij de school, en dan maakt het eigenlijk ook niet uit waar je begint.** Daar lijkt wel een paradox in te schuilen: het maakt niet uit waar je begint, maar je moet het wel concreet maken om te kunnen beginnen. Anders 'is het niets'. Niemand gaat met de term 'positief onderwijs' op pad. Ze bereiken mensen met bijvoorbeeld een appèl op karakterontwikkeling, of zelfkennis... Sietske pakt in Mavo Centraal de herstelgesprekken en mentoruren vast, en zet daar vol op in. Tegelijk relativeert ze het belang ervan: *'volgend jaar zal het een ander onderwerp zijn misschien, de kerngroep vraagt voor de zomer gewoon weer wat de docenten dan als belangrijk haakje zien om aan te werken.'*

Daarnaast lijken de schoolleiders hun eigen rol vooral te zien als een **voorbeeld, ze huldigen het principe *practice what you preach*.** Ze willen (hun invulling van) positief onderwijs niet opdringen, maar hopen wel de mensen in school aan te steken en te inspireren. Ze willen niet opdringen, alleen voorleven, maar willen *wel* graag dat anderen het overnemen.... De

vraag die daar onder ligt is: hoe stimuleer je een (natuurlijke) olievlekwerking? Dat sluit aan bij de manier van kijken naar innovatie als een proces (Appreciative Inquiry) of zelfs een beweging (Verdonschot, 2020). Het gaat om *ontdekken en bouwen* in plaats van doorgeven of implementeren. Hier horen we het 'banen van het eigen pad'-idee terug.



4. Het verhaal van Ithaka

‘Het heeft niet zoveel zin om rekenen te gaan geven, als iemand zegt: ik heb geen zelfvertrouwen. Dat vinden we een beetje onzinnig. Blijf vooral als pedagoog kijken en je afvragen: wat kan deze leerling op dit moment gebruiken?’

Douwe Brouwer, schoolleider Ithaka

4.1 Wat voor soort school is Ithaka?

Ithaka is een plek waar jongeren die nieuw zijn in Nederland en nog geen of weinig Nederlands spreken worden opgeleid. Leerlingen komen hier in een internationale schakelklas, waar ze onderwijs krijgen dat grotendeels gericht is op vaardigheden die zij nodig hebben om in het vervolgonderwijs goed in te stromen. De Nederlandse taal is daarvan een belangrijk onderdeel. Leerlingen blijven zo’n 6 maanden tot 3 jaar - afhankelijk van hoe snel zij kunnen doorstromen. Dat maakt dat het aantal leerlingen wisselt afhankelijk van momenten van in- en uitstroom gedurende het schooljaar.

Naast die inhoudelijke vaardigheden vindt de school het vooral belangrijk om leerlingen te begeleiden naar een volwassen bestaan. Daarin heeft actorschap en het nemen van verantwoordelijkheid voor jezelf en je omgeving een belangrijke rol. Zoals de schoolleider het verwoordt: *‘Wij vinden dat we een brede opdracht hebben, dat we kinderen moeten begeleiden in hun ontwikkeling naar volwassenheid. Hoe word je een goede volwassene? Onder volwassenheid verstaan we dat je onder andere verantwoordelijkheid neemt voor jouw omgeving, dat je in verbinding gaat*

met je ‘grote en je kleine wereld’, zoals wij het noemen. Dat je actorschap toont, maar ook dat je het onderscheid weet te maken tussen wat gewenst is en wat wenselijk is.’

Ithaka wil als school graag een plek zijn die motiveert tot leren, waar leerlingen vertrouwd raken met de cultuur en samenleving, waar iedere leerling zichzelf gezien, gewaardeerd en verantwoordelijk kan voelen, en waar ruimte is voor verlangens en dromen: *‘Ieder mens heeft dromen; dromen die ons tot ongedachte prestaties kunnen aanzetten. We verstoren dromen daarom niet, ze mogen er zijn en we laten ze hun werk doen.’*

4.2 Positief onderwijs: waar draait het om in deze school?

In Ithaka spreekt men niet zozeer over positief onderwijs, maar de aandacht voor **persoonsvorming is een integraal onderdeel** van de manier van kijken. Ithaka is een school met een unieke groep leerlingen die vaak al veel hebben meegemaakt in hun leven. Dat verklaart deels waarom er in hun visie veel nadruk ligt op socialisatie en persoonsvorming. Een praktijkcoach vertelt: *‘Veel van de jongeren zijn getraumatiseerd of hebben gewoon heel pittige thuissituatie, waardoor die persoonlijke kant voor de docenten van Ithaka integraal deel van de onderwijsvisie is: je moet je eerst veilig en thuis voelen voordat je überhaupt iets kan leren.’*

Daarnaast ziet men het versterken van **eigenheid en verantwoordelijkheid** als een kerndoel van school. Zoals de schoolleider zegt: *‘We hebben die drie onderwijsdoelen; 1) kwalificatie, het Nederlands*

leren. Daarnaast gaat het bij ons om 2) socialisatie en 3) persoonsvorming. Het is niet óf-óf - het is niet dat als je veel aan persoonsvorming doet dat je dan minder zou kunnen doen aan kwalificatie. Daar geloof ik niet in. Als je kinderen positief benadert op datgene dat ze op dat moment nodig hebben dan ontwikkelen ze zich ten volle.'

Het team heeft dus helder voor ogen dat ze jongeren niet alleen onderwijs willen geven op het gebied van taal en rekenen maar dat ze hen echt willen **ondersteunen in een gebalanceerd leven**. De schoolleider: 'Je merkt dat kinderen groeien op het moment dat ze gewaardeerd worden, zelfvertrouwen krijgen, gestimuleerd worden en positief benaderd worden. Je weet dat je eigenlijk weinig bereikt met straffen, strenge regels, grote hoeveelheden regels. Die waardering, dat is de manier die bij ons past. We geloven dat het helpt om iedereen positief te benaderen. En voortdurend te vragen: welke verantwoordelijkheid biedt deze optie?'

Oog hebben voor de leerlingen, met al hun kwaliteiten en vragen, dat vraagt veel **persoonlijke aandacht**. De docenten leggen het mooi uit:

- 'We proberen leerlingen eigenlijk voortdurend in een growth mindset te krijgen, want ze komen natuurlijk uit een ander land. We willen steeds per leerling kijken; waar staat die leerling? Wat is nou jouw volgende stap en hoe kom je daar? Waar is iemand goed in, waar kan hij in groeien en hoe gaan we dat op een positieve manier begeleiden?'
- 'Ik houd me bezig met formatief toetsen, dus toetsen zonder cijfers maar meer met feedback, gesprekken en procesmatig. Omdat wij een leerling hier twee jaar volgen en daardoor een veel beter beeld hebben van wat een leerling wel of niet kan dan een toets. We zijn in

gesprek gegaan met de vervolgschool om te overleggen of we die toelating, wat bij hen een toets was, niet binnen Ithaka konden bepalen. Kunnen wij niet met onze expertise en doordat wij een leerling twee jaar lang gevolgd hebben aangeven of een leerling wel of niet geschikt is. Zo is dat gaan rollen en geaccepteerd. Voor ons was toen de vraag hoe we dit gaan doen. We wilden de nieuwsgierigheid bij leerlingen prikkelen en hebben daarom gekozen voor het maken van onderzoeken. Leerlingen met een goed intelligentieniveau maken in het tweede schooljaar bij elk vak een onderzoekje. Het is heel mooi om te zien dat leerlingen echt op zoek gaan naar: wat wil ik leren, waar liggen mijn interesses. Vanuit daar laten ze bepaalde vaardigheden zien.'

- 'Op drie momenten in het jaar hebben we met leerlingen waarderingsgesprekken, zoals wij het hier noemen; feedbackgesprekken waarin we leerlingen op weg helpen naar de laatste ronde: het 'assessment' waarmee ze kunnen laten zien dat ze het niveau van een vervolgschool aan kunnen. In die gesprekken realiseert een leerling het vaak zelf als die vervolgstap naar het lyceum niet de juiste plek is. Het wordt echt een proces van de leerling, waarbij de docent een coachrol vervult en de leerling op weg helpt.'

In gesprek met een van de praktijkcoaches komt de bevologenheid van deze docenten om leerlingen verder te helpen duidelijk naar voren. Zij vertelt: 'Volgens mij is het echt een school of een groep mensen die enorm bevologen zijn in wat ze doen en echt met name het welzijn van leerlingen, het zorgen dat kwetsbare jongeren het goed hebben en ook een beetje het leven leren.'

Pedagogisch klimaat

Eigen verantwoordelijkheid vind men niet alleen belangrijk voor de leerlingen, in Ithaka lijkt er ook voor docenten veel ruimte om als autonome professionals met elkaar te werk te gaan. Ook aandacht en ondersteuning voor elkaar is terug te zien de manier waarop docenten met elkaar werken. Zoals een docent het uitlegt: *‘Er is hier op school iets, dat heet de ‘vliegende brigade’ - dat zijn een aantal docenten die beschikbaar zijn om coaching gesprekken mee te voeren. Op dit moment voer ik ook gesprekken met een andere docent en dan is dat niet zo van: ‘Ik kom in je les kijken en ik vertel wat je wel en niet goed doet’, maar meer sparren over onderwijs en vaardigheden die wij als Ithaka belangrijk vinden om aan leerlingen over te dragen. Ik denk dat het heel fijn is en professioneel dat je van elkaars expertise uit kunt gaan en van elkaar kunt leren in plaats van de top-down manier van ‘ik kom jou wel even vertellen hoe het moet’.*

Vanuit het streven om leerlingen maatwerk te kunnen bieden, willen docenten ook graag zelf *op hun eigen manier* de leerling kunnen bieden wat er nodig is. Dat is elke keer anders en daarmee lijkt er niet zo veel in structuur of vaste plannen gegoten te zijn. Het pedagogisch klimaat is niet alleen iets dat bestaat tussen leerling en docent, maar iets dat door de hele school heen aanwezig is. En waarin het gesprek, onderling afstemmen en maatwerk belangrijk zijn. Dat valt ook een van de praktijkcoaches op: *‘Ze zeggen in feite: ‘we schrijven niks voor als het gaat over de leerlingen, dat betekent ook dat we elkaar niks gaan opleggen of voorschrijven. We voeren wel een goed gesprek met elkaar, zoals we dat met de leerlingen doen.’ Ik merk daarin een grote consistentie, zoals ze met de leerlingen omgaan, zo werken ze ook als docenten onderling en met het MT.’*

4.3 De aanpak: generatieve gesprekken als motor

Ithaka koos ervoor om in het kader van de doorontwikkeling van positief onderwijs het **persoonlijke gesprek** helemaal centraal te stellen. Dit is de aanpak die voor hen past, juist omdat persoonlijke aandacht, contact en eigen verantwoordelijkheid zulke belangrijke pijlers zijn in hun pedagogisch klimaat. Bovendien vond men het belangrijk dat er niet iets ‘naast’ de huidige praktijk zou komen, waarmee positief onderwijs als iets ‘los’ gezien zou kunnen worden. Liever zocht men naar een interventie die helemaal zou integreren in de dagelijkse praktijk. Vanuit het idee dat er al veel gedaan werd in school aan persoonlijke groei en persoonsvorming, maar dan vooral impliciet en onbewust, ontstond de behoefte om reflectie te organiseren in de vorm van gesprekken rond de vraag: Hoe geef jij, op jouw manier, invulling aan de missie waar Ithaka voor staat?

De praktijkcoaches gingen in gesprek met 12 personen binnen Ithaka, zij voerden ‘discovery’, oftewel **waarderende, interviews**, een type gesprek dat binnen Appreciative Inquiry veel wordt gebruikt. Daarbij bevraag je elkaar heel doelbewust over een mooi voorbeeld van iets waar je graag mee van zou willen zien.

Deze aanpak, waarbij er niet voor iets nieuws werd gekozen, maar het accent lag op **reflectie en bewustwording** van wat er al gebeurt, was iets **waar de docenten meteen voor open stonden**, zoals een van de praktijkcoaches merkte: *‘Op Ithaka wordt het heel belangrijk gevonden om er te zijn, echt helemaal aanwezig te zijn. Je ziet dat dit overal in terugkomt. In die zin sluit dit mooi aan in wat de school wil, waar de school voor staat. Dat je écht contact met elkaar hebt, dat je weet wat de ander bezighoudt en ook de ander waardeert. Dat is ook wat we terugkregen. Mensen vonden het fijn om even een uur lang gehoord en*

gezien te worden en ook om benoemd te krijgen wat er goed gaat, echt even een waarderend gesprek te hebben. Hierin sluit het mooi aan bij de cultuur van Ithaka.'

Een van de deelnemers uit Ithaka vertelt: *'Het raakt me dat er op zo'n waarderende manier naar onderwijs gekeken wordt. Het is ook een manier die bij mij past. Als ik aan positief onderwijs denk dan denk ik aan de vraag: Hoe gaat het (weer) stromen. Dat is iets wat echt bij mij aankomt.'*

Focus van de gesprekken

De waarderende interviews richtten zich op de vraag: hoe geef jij de Ithaka missie vorm in de praktijk van alledag? Hoe vormt het een kompas bij de keuzes die je als docent/conciërge/teamleider of administratief medewerker maakt? Deelnemers gaven een voorbeeld van zo'n moment en de praktijkcoach vroeg er dan op door: wat deed je, hoe pakte dat uit, wat maakt dat jij er goed op terugkijkt, welke factoren waren helpend, welke talenten zette jij in.... Hoe zou het eruit zien als je hier meer van zou doen? Samen plozen ze het voorbeeld uit.

Het doel ervan was tweeledig:

- 1) Op zoek gaan naar de persoonlijke **sprankel** van een medewerker als het gaat om de missie van de school. Hoe ziet iemand de missie terugkeren in zijn of haar eigen werk en hoe kan dit (nog) meer tot uiting komen?
- 2) Meer inzicht in, en reconstructie van, ideeën die al uitgevoerd worden. **Reflecteren** op wat daarbij heeft geholpen en ondersteunen bij het **nadenken over een volgende stap**.

Ithaka had niet een vastomlijnd inhoudelijk doel met de serie gesprekken. Men koos bewust voor: starten en samen zien waar je uitkomt. Men vond vooral de bewustwording en explicitering van belang, en had er

vertrouwen in dat daardoor versterkt zou worden wat er al gebeurde en de missie dichterbij zou komen.

Ook als het gaat om het vinden van deelnemers koos men een 'zwaan-kleef-aan' benadering. De mensen die als eerste wilden instappen deden dat, en daarna volgden anderen. Een van de praktijkcoaches legt uit hoe het ging: *'Collega's tipten anderen om deel te nemen aan zo'n soort gesprek. Die sneeuwbalmethode, dat werkte goed. Het bracht in het gesprek zelf al gelijk een positieve vibe. Dat iemand zoiets had van 'goh wat leuk dat X mij vroeg' en ook onderling doet dat natuurlijk iets. Collega X die door collega Y is getipt die gaat ook in de school weer even terug naar die collega en vraagt: 'goh wat leuk, hoezo moet je aan mij denken', waardoor ook een soort gesprekje ontstaat. Je zou kunnen zeggen dat deze werkwijze ook generatief is in zichzelf.'*

Na afloop van de serie van 12 gesprekken was iedereen zo enthousiast over het effect dat de praktijkcoaches zijn gevraagd om op de **koersdag van de school een workshop te faciliteren om met alle docenten te kijken naar generatieve gesprekken en de werking hiervan**. Zowel met leerlingen als onderling. Iedereen kon even oefenen en de praktijkcoaches hebben een document gemaakt met praktische handvatten: *'We maakten een document met meer informatie over generatieve gesprekken dat wat meer achtergrond geeft voor diepgang en verbreding.'* Na afloop waren mensen enthousiast en aangestoken om er meer mee te doen in hun eigen praktijk -zowel met collega's als met leerlingen.

Voor wie nieuwsgierig is naar de handreiking generatieve gesprekken die voor Ithaka is opgesteld: die is toegevoegd als bijlage bij dit rapport.

4.4 Het effect: bewustwording, reflectie en aandacht

De gesprekken die mensen met de praktijkcoaches hebben gevoerd hadden verschillende effecten. Ten eerste hielpen ze het werken vanuit de missie concreet te doorleven en versterkten ze reflectie en bewustwording van het eigen handelen. Bovendien zorgden ze voor momenten van persoonlijke aandacht en inzicht in de effectiviteit van generatieve gesprekken. Hieronder werken we die elementen iets meer uit.

Bewustwording en reflectie rond de missie en de eigen aanpak

De gesprekken zorgden voor deelnemers dikwijls voor een (meer) heldere koers, meer zicht op het waarom van de dingen die ze doen. Een docent: *‘Wat me het meeste is bijgebleven is het samen terugkijken en het samen vooruitkijken. De inzichten die tot stand zijn gekomen tijdens het gesprek zijn echt een opstap geweest naar dit schooljaar. Ik weet nog dat ik eind augustus dit gesprek weer in mijn hoofd had en echt vanuit die basis verder kon.’*

Een van de praktijkcoaches zag letterlijk gebeuren dat de missie meer ging leven: *‘In de MT kamer hing een bordje met die missie uitgeprint in een fotolijstje. Het is nu al een paar keer gebeurd dat iemand hem erbij pakte om te laten zien: nu voel ik dit. Echt van binnenuit, dat het geïnternaliseerd is.’*

Docenten gaven ook aan dat ze door de gesprekken bewuster zijn geworden van waar en hoe ze al werken vanuit het gedachtengoed van positief onderwijs. Het hielp hen om te reflecteren op de aanpak die ze hanteren, ze werden zich bewust van hoe zij zelf een positief effect hebben op leerlingen. Ook noemden ze dat ze zich meer bewust werden

van de toegevoegde waarde van ‘meer van jezelf geven’ en je eigen persoonlijkheid laten zien.

De gesprekken voelden als een heel natuurlijke manier van werken voor de deelnemers, en tegelijk als heel waardevol, omdat dus die bewustwording ontstond. Zoals een docent vertelt: *‘Ik vind dat het voeren van dit soort reflectiegesprekken goed aansluit op Ithaka. Ik heb destijds ook tegen de begeleider gezegd dat het me echt een spiegel voor heeft gehouden en dat ik daardoor anders naar bepaalde dingen gaan kijken. In mijn proces als projectdrager en projectuitdrager heeft het me heel veel gebracht.’*

Het effect van die bewustwording is dat mensen weer meer met de missie bezig zijn in de praktijk. Een van de docenten: *‘De effecten van het gesprek is dat ik steeds bewuster ben gaan nadenken van ‘Goh, ik zeg nu dit tegen een leerling. Is dat nog wel een growth mindset, of ben ik aan het oordelen en in kaders aan het plaatsen, omdat we een bepaald iets verwachten?’ Dus dat het ‘fixed’ is in mijn hoofd in plaats van te kijken waar een leerling nu staat en wat hij nodig heeft om de volgende stap te maken.’*

En een collega: *‘Doordat het op een gegeven moment onbewust wordt, triggert zo’n gesprek je om na te denken wat je doet om een growth mindset toch weer op gang te krijgen bij die kinderen. Ik was er al wel bekend mee, maar het versterkte me in mijn overtuiging dat het belangrijk was en de plannen om daar dan wat extra’s mee te doen staan weer aan.’* Het is net of de gesprekken iets ‘aan’ zetten bij de docenten, waardoor ze in de dagelijkse praktijk weer nieuwe kansen zien.

Persoonlijke aandacht

Nog los van de inhoud en de inzichten, vonden mensen ook het ervaren van persoonlijke aandacht tijdens zo’n gesprek waardevol. Het gaf energie

en een positief gevoel van verbondenheid. Een van de medewerkers zegt het zo: *‘Door de opzet van het soort vragen kwam er echt een moment van reflectie, op een positieve manier. Ik had het later met een collega over een docent die ook mee heeft gedaan aan dit onderzoek en die had precies hetzelfde, ze zei ‘Het is zo fijn om gewoon even positief naar jezelf te kijken, te reflecteren, hoe verhoud je je tot andere dingen en wat kan voor mij een volgende stap zijn. Dat herken ik.’*

Zelf andere gesprekken voeren

Zowel door de ideeën die loskwamen als door het gevoel dat ze opriepen smaakten de gesprekken naar meer... Mensen geven aan na afloop anders te kijken naar de gesprekken die zij *zelf* met collega's of leerlingen voeren. Aan den lijve ervaren wat een generatief gesprek met je doet maakt dat mensen de gesprekken die zij op hun beurt weer voeren, ook anders invullen. Bewuster...

De management assistent: *‘Voor mezelf heb ik voorgenomen om als ik in een gesprek zit met iemand, dan doe ik m'n best om het op zo'n manier te doen dat de energie gaat stromen. Ik spreek wel heel veel collega's, dus dat is wel mijn intentie ook.’*

Waarschijnlijk komt dit omdat mensen in Ithaka over het algemeen al waarde hechten aan goede gesprekken en 'samen zoeken'. Door met een praktijkcoach in een een-op-eengesprek of samen met collega's op de koersdag even heel expliciet stil te staan bij de manier waarop je die gesprekken voert is dat weer helemaal 'aangezet'. De schoolleider: *‘Ik vroeg naderhand aan één van de docenten of dit nou heel nieuw voor haar was. Ze zei dat het op zich niet nieuw was, maar het was wel goed om het weer naar boven te halen. Het was een herinnering aan dat je deze dingen ook allemaal kunt meenemen als je een gesprek voert met een leerling.’*

4.5 Hoe wil de school verder?

In het ontwikkelproces van Ithaka op het gebied van positief onderwijs waren er factoren die hielpen en hinderden. We lichten er twee uit: vrijheid en nieuwsgierigheid.

Vrijheid

Vrijheid om aan de slag te gaan met datgene wat uit de gesprekken naar voren kwam was een belangrijke factor in dit proces. Binnen Ithaka is autonomie van zowel leerling als professional een essentieel uitgangspunt, in dit proces was het zowel een factor die hielp als een factor die het ook uitdagend maakte. Het gaat dan om vrijheid in de zin van tijd en ruimte om per persoon en leerling een andere aanpak te kiezen. Docenten vertellen hierover:

- *‘Ik denk dat op Ithaka het iets vrijer is dan op andere scholen. Ik heb het gevoel dat je hier iets minder geleid wordt door roosters, eindtermen en zulke dingen. Hier moet je namelijk per leerling gaan kijken wat past. Het is gewoon een heel andere tak van sport, want het is NT2, je werkt niet met cijfers of eindtoetsen. Je werkt echt met waar een leerling staat qua vaardigheden.’*
- *‘Het is ingewikkeld om hier zelf tijd voor te maken, want je wordt zo meegesleurd door de sleur van de dag. Voor mij maakt het veel uit op welk moment van de dag het gebeurt. Persoonlijk vind ik het einde van de dag fijn, of niks erna plannen om op zo'n manier jezelf de rust te gunnen. Dat die tijd gefaciliteerd wordt is heel fijn.’*

Vrijheid om te bepalen hoe je als docent zelf vorm wilt geven aan positief onderwijs levert mooie dingen op. Maar het wordt door sommigen ook

ervaren als een extra uitdaging. Docent: *‘In dit hele project is er heel veel vrijheid. Als je vrijheid geeft aan docenten kan dat ook wel eens betekenen dat dat te veel wordt en dat ze daardoor afhaken. Ik moest elke keer bijstellen, mensen meenemen, overtuigen. Dat heeft veel energie gekost.’* Tijd maken is in de praktijk ook lastig, geven ze aan: *‘Elk jaar is het weer zo dat intervisie hoog in het vaandel staat, dat er aandacht zou moeten worden besteed, maar elke keer staat het toch niet op de agenda. Ik denk dat dat ook iets is waarvoor ik me harder kan maken: om te zorgen dat het ook daadwerkelijk op de agenda komt.’*

Nieuwsgierigheid

In zowel het proces zelf als de gesprekken die gevoerd zijn, wordt nieuwsgierigheid genoemd als belangrijke factor. Medewerker: *‘Ik denk dat een open en nieuwsgierige houding helpt. Ik vroeg me in het gesprek ook echt af: hee, waar gaat dit naartoe, wat kan het me brengen, wat kan ik ermee, wil ik er wat mee? We waren nieuwsgierig vanuit beide kanten.’* Op de momenten dat een open of nieuwsgierige houding ontbreekt, bijvoorbeeld vanuit (angst voor) oordelen van anderen, dan bemoeilijkt het de persoonlijke benadering tussen professionals als vakgenoten – en dat is dan een gemis. Een docent zegt het zo: *‘Ik denk dat heel veel docenten toch ook misschien wel argwanend zijn om de deur open te zetten en te praten over wat ze doen en wat ze vinden, hun vlammetjes. Dat heeft denk ik vooral te maken met angst voor een oordeel, bang zijn om niet goed gevonden te worden, niet professioneel gevonden te worden, terwijl het zo fijn is om expertises te delen. Soms spreek je iemand en dan denk je ‘Wow, hier heb ik nog nooit aan gedacht en ik had überhaupt geen idee dat deze persoon daarin uitblinkt.’* Gesprekken over het onderwijs, in het onderwijs zijn gewoon heel belangrijk.’

Het vervolg: samen in gesprek blijven

Ithaka heeft haar missie helder en wil graag keuzes blijven maken die in lijn liggen daarmee. Zowel als het gaat om één op één contacten maar ook over de algemene benadering van leerlingen en collega’s. Waarbij mensen het bespreken als het niet goed gaat of lastig is, maar ook benoemen wat er lukt. De management assistent heeft het volgende idee over hoe het gesprek gevoerd kan worden: *‘Wat ik bijvoorbeeld een heel sterk onderdeel vind is om te vragen of we iets wel eens eerder mee hebben gemaakt en hoe hebben we het toen opgelost en dat je dan vanuit daar verder kijkt. Dat is dan weer een invalshoek om een probleem te benaderen of om naar een oplossing te zoeken die ik ook erg mooi vind.’*

De praktijkcoach ziet ook kansen in het gesprek blijven voeren: *‘Positief onderwijs is een term die ze nog niet zo kennen, maar wel iets wat ze heel erg leven. Docenten en medewerkers van Ithaka ‘doen’ positief onderwijs eigenlijk de hele dag door. Het voeren van generatieve gesprekken is een manier om hier bewuster mee om te gaan, net zoals op een andere school bijvoorbeeld mindfulness- of veerkracht lessen en dergelijke dat zouden kunnen zijn. We willen heel graag dat ze er iets over horen en er ook iets mee kunnen doen, door te oefenen.’*

Generatieve gesprekken lijken op drie manieren een motor voor positief onderwijs in Ithaka. Enerzijds omdat ze aanzetten tot reflectie en bewustwording: waar werk ik volgens de missie? Hoe help ik leerlingen bijvoorbeeld in een groeimindset te komen, ofen te groeien in hun verantwoordelijkheid? Anderzijds omdat ze energie geven en aanzetten tot nog sterker werken vanuit die missie. En tenslotte omdat ze aanstekelijk werken, waardoor de motor aan de gang blijft: het ene gesprek wakkert het andere aan.

5. Het verhaal van Mavo Centraal

‘Leerlingen waarderen en ook zelf laten kijken: wat kan ik goed, waar liggen mijn talenten en wat kan ik daarmee? Het verschil zit hem echt in de toon die je hanteert en welke woorden je eraan geeft.’

- Docent Nederlands, Mavo Centraal

5.1 Wat voor school is Mavo Centraal?

Mavo Centraal is een kleine school in Rotterdam met 260 leerlingen. Het is een veilige school (de leerlingen geven de veiligheid een 9,5) waar leerlingen en medewerkers elkaar kennen en helpen. De eerste twee jaar bestaat uit mavo en mavo/havo brugklassen. Er wordt gewerkt met een 80 minuten rooster.

De school vindt het belangrijk om leerlingen naast de ‘gewone’ schoolvakken ook dingen te leren voor het leven. Vanuit het idee dat er meer nodig is dan alleen schoolse kennis om een fijn en succesvol leven op te bouwen. Men wil leerlingen voorbereiden om op een actieve, succesvolle en betekenisvolle manier een plek in te nemen in de steeds veranderende wereld. Vaardigheden als goed kunnen omgaan met anderen, creatieve oplossingen zoeken, optimisme, veerkracht, doorzettingsvermogen en het kunnen gebruiken van je eigen talenten vindt men daarvoor heel belangrijk. En daar wil Mavo Centraal dus in investeren, naast de standaardvakken.

De school, waarvan een aanzienlijk deel van de leerlingen (ouders met) een migratie-achtergrond heeft, is bezig met een nieuw schoolplan dat

voor 2022 klaar moet zijn. Daarbij wil de schoolleider een gezamenlijke route afleggen waarbij iedereen zich eigenaar voelt van dit nieuwe schoolplan.

5.2 Positief onderwijs: waar draait het om in deze school?

In de visie van Mavo Centraal komen verschillende uitgangspunten van positief onderwijs terug. Het inzetten op vakken met **levenslessen** bijvoorbeeld. Het is een voelbare wens om in het nieuwe schoolplan nog meer vanuit dit gedachtegoed te gaan werken. De schoolleider vertelt: *‘We denken constant na over de balans tussen aandacht voor kennis en cognitieve vaardigheden aan de ene kant en wat je nodig hebt om lekker in het leven te staan en daarin het fijn en goed te hebben aan de andere kant. Dat verweven we in ons aanbod.’* **Welbevinden** heeft daarin prioriteit. De school gelooft dat **wanneer leerlingen zich goed voelen zij ook betere resultaten behalen.**

Ook wil men leerlingen zo goed mogelijk **voorbereiden op het leven na school**. Zoals een docent zegt: *“Als leerlingen bijvoorbeeld in staat zijn feedback te geven en feedback te ontvangen, of feedforward, zijn ze echt klaar zijn voor onze maatschappij. Het gaat om assertiviteit maar ook reflectief vermogen, zowel voor leerlingen als collega’s. Hoe mooi zou het zijn als iedereen ok is om fouten te maken, dan is de sfeer ook veel meer ontspannen denk ik”*. Een andere docent haakt daar op in wat betreft de plek zij op Mavo Centraal voor leerlingen wil bieden: *“Een plek waar leerlingen en docenten graag zijn, waar je echt stilstaat bij je ontwikkeling.*

En dat die ontwikkeling niet gaat over cijfertjes, maar gewoon over jou als mens. En dat leerlingen zich uitgerust voelen om na Mavo Centraal de wereld in te gaan.”

De **waarderend-onderzoekende benadering** van Mavo Centraal een rode draad. De schoolleider wil graag in situaties die zorgelijk zijn leerlingen en ouders de mogelijkheid bieden om na te denken over wat wél kan. Het geven van straf wordt waar dat kan vervangen door kijken naar potentie en groei, bijvoorbeeld. Docenten beamen dit en herkennen dit ook in de praktijk: *“Je merkt toch vaak dat onderwijs corrigerend is en voor mij is positief onderwijs echt anders, omdat het uitgaat van wat goed gaat. Leerlingen waarderen en ook zelf laten kijken: wat kan ik goed, waar liggen mijn talenten en wat kan ik daarmee? Het verschil zit hem echt in de toon die je hanteert en welke woorden je eraan geeft. Het is dus een mindset of houding naar je leerlingen toe.”*

Relatie tussen leerling en docent

Het contact tussen de leerling en de docent is voor Mavo Centraal een plek waarin positief onderwijs tot uiting komt. Hier willen ze nog meer op inzetten. Daarbij gaat het over de **verhouding tussen leerling en docent** (waarbij men ernaar streeft dat de leerling veel eigen verantwoordelijkheid neemt en de docent sterk is in coaching) maar ook over de kwaliteit van de interactie an sich. De schoolleider vertelt hierover: *‘Op het moment dat de klassenstructuren wegvallen, is de hiërarchische relatie minder aan de orde. Dan krijg je veel meer een leerrelatie tussen docent en leerling. En dat is eigenlijk wat ik hoop dat je dan ziet in allerlei verschillende uitingen in de school. Dus niet van: jij komt binnen, omdat ik heb verzonnen dat er in het rooster staat dat jij nu 45*

minuten je mond houdt en naar mij luistert, maar dat het gaat over: er zijn workshops in de school en die wil ik graag volgen en ik wil naar deze docent en ik wil...”

Docenten herkennen deze leerrelatie en zien ook wat het van hen vraagt. Docent: *“Ik geloof juist dat als je als docent laat zien dat je je kwetsbaar kunt opstellen en dat jij ook maar een mens bent en fouten maakt, dat die wederzijdse waardering veel meer tot zijn recht komt. Dus ik denk dat dat heel erg in positief onderwijs zit. Die relaties met je leerlingen. Dat je eigenlijk alles doet vanuit relatie in plaats van uit bepaalde autoriteit.”*

Inzetten op die verhouding en relatie vraagt verschillende dingen van docenten. Enerzijds **coachende vaardigheden**, bijvoorbeeld: leerlingen helpen eigen doelen te stellen. Docent: *‘Ik probeer leerlingen mee te nemen in het stellen van doelen, dat ze überhaupt dat soort taal gaan spreken. Dat ze doelen voor zichzelf gaan stellen. Dat leerlingen echt bezig zijn om op die manier naar zichzelf te kijken, te reflecteren en te doen. En als het dan ook lukt om te genieten van de kleine successen, in plaats van dat je hele grote doelen stelt.’*

Naast vaardigheden vraagt het echter ook **op een ander niveau** iets van docenten. Een van de praktijkcoaches deelt: *‘In het coachen van leerlingen gaat het over je vertrouwen uitspreken in de leerling. Dat vraagt van docenten om hun verwachtingen hoog te houden en ook met een schone lei verder te kunnen gaan... Soms is die relatie echt getroebleerd geraakt, dat is ook realiteit. Bij jezelf zoeken naar manieren om daar een streep onder te zetten en met een schone lei verder te gaan en die leerlingen in je*

houding en in je gedrag te laten zien dat je om hem geeft vanuit je positie als docent en dat je je voor diegene blijft inzetten, dat is essentieel.'

Taal is in de interactie heel belangrijk. De docenten praten in de interviews veel over de woorden die ze kiezen. De schoolleider betreft dat op de hele school: *'En wat mij betreft gaat positief onderwijs ook heel erg over je taal in de school, ten opzichte van alles. Dus ook je leertaal op het gebied van andere vaardigheden en de manier waarop wij rondlopen op school en geïnteresseerd zijn in elkaar en elkaar helpen.'* Voor een van de docenten helpt het om bewust te zijn van welke woorden nu echt passen bij je intentie: *'Het was vooral ook een kwestie van je bewust worden van wat je woorden doen. Ik denk altijd dat ik dat ook wel weet, maar sarcasme wordt bijvoorbeeld niet door iedereen begrepen en kan dus als negatief ervaren worden. Ik denk dus dat we heel veel onbewust doen. En daarmee eigenlijk ook onbewust leerlingen kwetsen of misschien zelfs tegenwerken.'*

De praktijkcoaches beamen dat het kiezen van je taal effect kan hebben in je onderwijs. Dat gaat over de woorden wanneer je in gesprek bent met leerlingen, maar juist ook over die momenten waarop leerlingen er niet bij zijn. *'Het is belangrijk voor docenten om positief onderwijs breed te zien maar om het voor zichzelf ook behapbaar te maken. Want het gaat ook over: hoe praten we met elkaar over leerlingen in de docentenkamer? Hoe praten we met elkaar tijdens leerling besprekingen? En ja, het is gewoon niet prettig om te klagen en alleen maar de negatieve dingen met elkaar te bespreken, dat willen we eigenlijk helemaal niet meer. Het gaat om het bewustzijn dat de taal die je kiest voor iedereen welzijn belangrijk is'.*

Dat inzicht leeft ook onder docenten. Eén van hen deelt daarin een concrete wens: *'Ik hoop dat de school echt een plek is waar leerlingen zich echt senang voelen, waar ze zich gezien voelen, waar ze zich gehoord voelen, waar ze het gevoel hebben dat er ruimte is om fouten te maken. En ik denk dat leerlingen alleen van hun fouten kunnen leren als daarna ook het gesprek wordt gevoerd. Ik zou het heel mooi vinden dat eenieder zich, in die gesprekken, durft uit te drukken. Omdat je weet: het is niet kwetsend bedoelt, maar het is altijd vanuit goede bedoelingen. En dat hangt erg samen met welke taal je kiest.*

5.3 De aanpak: focus op relaties binnen de school

Omdat de relatie tussen leerling en docent zo'n belangrijk onderdeel is van positief onderwijs binnen Mavo Centraal kozen zij ervoor om hier nog meer op in te zetten. De kerngroep positief onderwijs heeft daarom verschillende interventies opgezet: een nieuwe invulling voor de zogenaamde 'herstelgesprekken' en een verdieping rond talentontwikkeling met de docenten die een coachrol vervullen in de school, aandacht voor peercoaching en Masterclasses. We lichten ze hieronder toe.

Nieuwe invulling van de herstelgesprekken

Herstelgesprekken zijn momenten waarin leerling en docent in gesprek gaan als er iets is gebeurd of voorgevallen, bijvoorbeeld een leerling die uit de les is gestuurd. Hiervoor vullen docent en leerling beide een eigen formulier in. Omdat men het idee had dat er meer uit die herstelgesprekken te halen was – zowel als het gaat om het verbeteren van de relatie als het leren van vaardigheden als zelfkennis, emotie-

regulatie en omgaan met conflicten, besloot Mavo Centraal de herstelgesprekken aan te pakken in het kader van Positief Onderwijs. Het formulier is vernieuwd met vragen die in het team zijn bedacht en getoetst bij leerlingen, en die uitnodigen tot een waarderend-onderzoekende reflectie op wat er gebeurde, je eigen reactie, waar die vandaan kwam, mogelijke alternatieve reacties die je had kunnen vertonen...

Aan de hand van de twee formulieren gaan de leerling en docent met elkaar in gesprek, aan het einde van de dag als dat kan of later als dat nodig is – de belangrijkste voorwaarde is dat de emoties voldoende gezakt zijn. Het geeft beide partijen tijd om te reflecteren en na te denken over het waarom achter het gedrag. Docent: *‘Dat ook de docent mag voorstellen het op een ander moment te doen, dat vind ik heel goed. Want natuurlijk is het in de ideale situatie voor die gesprekken zo dat je als docent niet zo hoog in je emotie zit dat je minder professioneel reageert. Dit formulier invullen en het gesprek plannen helpt je daar bewust van te worden: goh wat voel ik op dit moment en wat voelt de leerling? En dat je samen besluit wat het juiste moment is om erover in gesprek te gaan..’* Door met z’n tweeën in gesprek te gaan ziet de leerling ook dat het wat met de docent doet. Zo wordt ieders perspectief meegenomen. Docent: *‘Wat ik heel sterk vind in het herstelgesprek, is dat je bij beide partijen gaat kijken: waar is het misgegaan? Als docent kan ik ook echt die trigger geweest zijn waarom een leerling zo reageert en dan is het raar dat een leerling dat niet mag zeggen. Dus ik was heel blij dat we met die herstelgesprekken aan de slag gingen, omdat het de leerling de kans geeft om, zonder dat hij daarop afgerekend wordt, ook te kunnen zeggen: ja, mevrouw, het was uw woordkeuze, of: doordat u het op deze manier tegen mij zei, ging er bij mij een knop om. Ik vind dat heel fijn, dat er niet*

wordt gekeken van: je hebt iets fout gedaan, maar dat er wordt gekeken: hoe kunnen we een volgende keer voorkomen dat het weer gebeurt?’

In de gesprekken krijgen de leerlingen handvatten mee van de docent over hoe zij hun gedrag positiever kunnen inzetten. Dit draagt bij aan het zelfreflectieve en inlevingsvermogen van de leerling en het kan leiden tot meer wederzijds begrip en vertrouwen, oplossingsgerichte aanpakken en het herstel van relaties, zo blijkt in de praktijk.

Een van de praktijkcoaches ziet dat het breder gaat dan alleen het gesprek tussen docent en leerling: *‘Het gaat ook over het samenspel tussen de docent die een leerling eruit stuurt, de teamleider waar hij naartoe gaat, en de administratie. Hoe kan je daar nou goed contact, eenheid en ook duidelijke kaders en grenzen opstellen waar leerlingen aan moeten voldoen. Hoe kan je er echt een herstel van maken? Dat de leerling ook voelt dat er geluisterd wordt en de docent ook het verhaal kwijt kan en waar ze elkaar weer kunnen ontmoeten.’*

Talentgerichte coaching

Naast de herstelgesprekken heeft Mavo Centraal in het kader van positief onderwijs ook ingezet op de kwaliteit van de coaching in school. Alle leerlingen hebben een coach. Deze spreken ze individueel en ook elke week in groepsverband. De coaching is gericht op **talent** en ook op **gedrag** en **leerresultaten**. Door in de coachgesprekken te focussen op de dingen die (al) goed gaan, proberen de coaches de talenten van de leerlingen aan te boren. Een van hen deelt: *‘Met gesprekken probeer ik er achter te komen hoe die leerling in elkaar zit en wat die leerling leuk vindt. En ook door eigen ervaringen te gebruiken zodat de leerling ziet dat ik ook maar een mens ben die ook ooit fouten maakte z’n leven. De persoonlijke touch,*

dingen bij jezelf houden en jezelf kwetsbaar op durven stellen, helpt voor mij heel erg in die gesprekken.'

De coaching heeft invloed op het welbevinden en de leerresultaten van de leerlingen. Om het positief onderwijs te versterken koos men ervoor om de talent-insteek in de coaching meer te verdiepen. Want daar was nog winst te boeken.

Een van de praktijkcoaches vertelt over de aanpak: *'We hebben de focus gelegd op talentontwikkeling binnen het coachen. Dat kwam ook uit de behoeftes van de docenten. En het past heel goed bij de school. Ze gaan naar een flexrooster en zorgen voor aanvullende activiteiten zoals Masterclasses die leerlingen zelf kunnen kiezen. Om dat echt te laten werken is reflectie op die Masterclasses belangrijk. Leerlingen kiezen wat ze leuk vinden of kiezen gewoon een masterclass en komen er dan achter wat ze kennelijk leuk vinden. Veel leerlingen weten immers nog niet echt wat ze leuk vinden maar gaan er juist door zo'n ervaring achter komen. Dus het is natuurlijk fantastisch, als zij een les in vloggen krijgen en dat ze denken: 'oh, ja media!' Of 'grafische dingen: ik wil daar meer van weten'. Dan is het coachen echt belangrijk, dat je als coach leerlingen helpt om te zien wat ze leuk vinden en hoe ze daar op door gaan.'* Om als coach leerlingen te helpen zich bewust te worden van hun talenten is het essentieel dat je kennis hebt van wat talenten zijn.

Daarom is er een studiedag georganiseerd waarbij docenten zelf aan de slag konden gaan met hun talent en daarna theorie-uitleg kregen. De docent die de coaches ondersteunt en in de gaten houdt wat er nodig is herkent de behoefte aan verdieping op talentontwikkeling bij zijn collega's: *'Ja, ik denk dat er wel behoefte was aan meer handvatten, van: hoe doen we dat? Omdat coaching misschien ook wel heel erg gericht was op de cijfertjes, zo van: je staat een 5.4 voor Duits, dat moet toch echt een*

5.5 of hoger worden.' Maar hoe pak je dat goed aan? Hij vervolgt: *'We hebben dat werken met talenten aangevlogen door eerst ook stil te staan bij onze eigen talenten. En daar met elkaar het gesprek over aan te gaan. Ik denk dat mensen daardoor merken: het is heel leuk om daarover te praten, het is heel leuk om te horen waar je goed in bent. En dat je dan denkt: als we dat ook bij leerlingen kunnen aanboren, dat wat ik net zelf heb ervaren, dat zou toch super zijn.'* Zo is de bal gaan rollen.

Peer to peer

Naast de relatie tussen docenten en leerlingen, wordt ook gekeken naar de **relaties tussen leerlingen**. Zo is het idee bedacht van een peerleader. Alle eersteklassers worden per twee gekoppeld aan een vierdeklasser, ook wel de peerleader genoemd. De peerleaders maken de eersteklassers wegwijs op de school. Dit is voor de eersteklassers natuurlijk fijn en voor de peerleaders is dit de waardevol omdat ze met het certificaat dat ze krijgen voor deze taak hun CV kunnen verrijken.

Masterclasses en sociale vaardigheidslessen

Er zijn nog twee initiatieven ontstaan. Eén daarvan is het organiseren van Masterclasses (ze werden hierboven al genoemd) waarin leerlingen zelf kunnen kiezen wat ze graag willen doen. Leerlingen kunnen Masterclasses volgen op het gebied van o.a.: vloggen, trampolinespringen, brassband, fotografie en dj'en. Een van de praktijkcoaches legt uit hoe dit bijdraagt aan de relatie tussen leerlingen en docenten. *'De relaties tussen docenten en leerlingen staan soms onder spanning. En dan is het voor een docent soms moeilijk om dat kind in z'n geheel te zien of de krachten van het kind te zien of wat er nog meer in zit. En die masterclasses waar docenten ook iets anders doen dan normaal, bijvoorbeeld fotografie in plaats van*

wiskunde, zijn voor hen even belangrijk. Ik hoor docenten zeggen: 'ik zag hem nu helemaal opbloeien' of 'ik zag haar iemand anders helpen' of 'ik zag hem dit of dat doen'. Het is voor beide kanten een moment om elkaar weer te ontmoeten en te vinden'.

Naast de Masterclasses wordt er ook ruimte gemaakt voor sociale vaardigheidslessen. Deze lessen worden ook weer door docenten verzorgd. Eén van hen vertelt: *'In de derde klas heb ik nu een project gedaan over geluk - 'waar word je gelukkig van?' - waarin we ook gesprekken in de klas hebben. Een leerling noemt dan bijvoorbeeld 'ik word gelukkig van mijn moeder, want zij is streng voor mij'. En waarom 'streng' dan toch zorgt dat het je gelukkig maakt, terwijl de eerste associatie bij 'streng' juist ook vaak is: streng is niet fijn. Dat soort gesprekken. Ik heb ook een project met ze gedaan en dat ging dan over respect en dan hoe je dat non-verbaal toont in contact met mensen en hoe je overkomt.'*

Kerngroep positief onderwijs

Alle genoemde interventies zijn bedacht door de **kerngroep positief onderwijs**, die bestaat uit verschillende professionals van Mavo Centraal, samen met de praktijkcoaches van Take a Step. De docenten die een rol als coach vervullen en dus in de praktijk aan de slag gaan met de interventies spelen een belangrijke rol in het bedenken en ontwikkelen van de aanpakken. En ook het **MT** doet mee in het ontwikkelen van positief onderwijs. Vier keer in het jaar gaat er een nieuwsbrief uit naar de **ouders** waarin staat op welke manier de school bouwt aan positief onderwijs. Ook zij worden betrokken bij het ontwikkelen van het nieuwe schoolplan.

5.4 Het effect: veel onderlinge betrokkenheid

Er is door Mavo Centraal het afgelopen jaar op allerlei manieren ingezet op de relaties binnen de school. En dat heeft een positief effect. Een van de praktijkcoaches vertelt dat er zichtbaar veel **vertrouwen** is tussen de leerling en de docent. Docenten geven bijvoorbeeld vaker hun telefoonnummer aan leerlingen en ouders.

Docenten en leerlingen lijken zich steeds meer **betrokken** te voelen. Een van de praktijkcoaches vertelt: *'Mensen worden ook echt uitgenodigd om mee te doen en denken. Dit draagt bij aan het grote gevoel van betrokkenheid, wat er ook voor heeft gezorgd dat het team hechter is geworden. In één van de sessies hadden we het over tegeltjeswijsheden, docenten kwamen met de volgende spreuken: 'Een team, een taak' en 'Teamwork is dreamwork'. Meer dan hiervoor heerst het gevoel dat ze het echt samen doen.'* Ze vervolgt: *'Iets anders waar de docenten trots op zijn is het breed gespreid leiderschap in de school. Docenten en leerlingen voelen zich meer betrokken. De betrokkenheid van de leerlingen is op allerlei manieren gestimuleerd. Bijvoorbeeld door de leerlingenraad en het initiatief van de peerleaders (waarin leerlingen anderen ook attenderen op gedrag).'* Docenten vinden dat de leerlingen echt gezien worden op Mavo Centraal en ze zien dit voor zich op een tegeltje: *'Op Mavo Centraal staat de leerling Centraal'.*

Het opzetten van de peerleaders heeft voor veel **verbinding** gezorgd tussen de eerste en vierdeklassers. Een docent: *'Het gevoel van iemand hebben om naar op te kijken en een stukje veiligheid en verbinding is een effect wat ik zie bij eersteklassers. Maar ook wat betreft studievoordigheden. De peerleader kan een lagere drempel zijn om*

naartoe te stappen wanneer er iets speelt dan om gelijk een docent op te zoeken. Al gaat het niet te diep, het zijn natuurlijk geen coaches. Het is wel de bedoeling dat het leuk blijft.'

Ook de **relatie met ouders** lijkt beïnvloed te worden door de nieuwe insteek waarin er meer oog is voor positief onderwijs. Een van de praktijkcoaches vertelt hierover: *'Dit jaar hebben de coaches ook een startgesprek met de ouders gehad. Dus niet pas het contact maken als het gaat over spijbelen, of gedragsproblemen of slechte studieresultaten, maar aan het begin van het jaar: ik ben een coach, dit is mijn rol, dit kunt u van mij verwachten en ik verwacht van u het volgende. Ze hebben het gehad over deze leerling: ik vind het leuk dat uw kind bij mij in de klas zit, dit en dit weet ik al, volgens mij is uw kind hier goed in, waar vindt u uw kind goed in? Van een aantal hoorde ik al terug dat het echt veel oplevert. Dat ze zich prettiger voelen als ze moeten bellen als er iets niet goed gaat en ook veel makkelijker om dan te wijzen op wat ik van ze nodig heb.'*

Talentgerichte coaching

Het zijn de docenten die de coachrol vervullen binnen Mavo Centraal. Om te achterhalen wat het effect is van inzetten op talentontwikkeling met de coaches zijn we in gesprek gegaan **met leerlingen om te horen hoe zij de coachgesprekken nu ervaren**. We spraken in totaal 28 leerlingen, in drie groepsgesprekken. De leerlingen geven aan dat ze het belangrijk vinden dat er gekeken wordt naar dat wat goed gaat. Ze noemen ook dat dit nog niet altijd het geval is. Maar wanneer het wel zo is, heeft het een positief effect op hen. Het merendeel van deze leerlingen geeft aan dat ze vinden dat *'de coach helpt bij het oplossen van dingen die zij moeilijk vinden, bij het behalen en stellen van doelen en bij het geven van overzicht van de vakken waar het goed gaat en minder goed gaat.'*

Leerlingen leggen uit hoe dat werkt:

- *'Plannen vind ik lastig, daar hielp mijn coach bij. Ze nam mij toen apart voor een gesprek en vroeg waar ik moeite mee had. Ze ging me toen ook inplannen voor bijles.'*
- *'Ik vind het prettig om met de coach te praten over hoe het gaat. Als ik mezelf niet kan accepteren dan doet iemand anders het voor je. De coach helpt me om na te denken over het vak, ik denk dat het gaat lukken en de coach vertelt hoe ik dat kan doen.'*

Een groot gedeelte van de leerlingen wordt gemotiveerd door de coach om door te zetten en krijgt het gevoel dat de coach in hen gelooft. Een paar leerlingen leggen uit wat hierbij van belang is:

- *'Het helpt als je het niet alleen van je coach hoort, maar ook van andere docenten, dat ze in je geloven.'*
- *'Als je een probleem hebt en ze helpen je gelijk, dat merk je dat de coach in je gelooft. En niet een paar dagen later.'*
- *'Ze zegt dan dat ik slim genoeg ben. Ze motiveert mij dan een beetje.'*
- *'Ze zegt dat ik het beter kan dan ik nu laat zien. Doordat zij dat zegt ben ik meer gaan doen.'*
- *'Ik had een coach gesprek en toen zei ze dat het misschien beter is als ik naar basis of kader ga. Ze zegt dat ze in me gelooft, maar ik denk dat het niet waar is. Na een tweede gesprek geloof ik er wel in.'*

Veel leerlingen vinden hun coach aardig en eerlijk. Ze omschrijven op wat voor manier de coach aardig en eerlijk is:

- *'Ik merk dat mijn coach aardig is omdat ze mij een compliment geeft.'*
- *'Als ik m'n best niet doe dan zegt ze dat eerlijk. En als ik het goed doe dan zegt ze het ook.'*

Een aantal leerlingen vinden hun coach grappig en anderen juist weer streng:

- *'Ze is streng als ze lesgeeft maar als ze coach uur geeft is ze een heel aardig en grappig persoon.'*
- *'Een coach hoort streng te zijn om me te motiveren. Anders kom je nergens.'*

5.5 Hoe wil de school verder?

Er is, ook in het 'coronajaar' 2020-2021 veel gebeurd binnen Mavo Centraal als je kijkt naar de interventies. De kerngroep Positief Onderwijs was enthousiast en zorgde voor verspreiding binnen de school. En de schoolleider vond het heel belangrijk om positief onderwijs verder te ontwikkelen binnen de school, ook zij praat er aanstekelijk over. Mavo Centraal is een relatief kleine school. Hierdoor is er al snel 'massa' binnen de groep, wat helpt om de beweging van positief onderwijs groter te maken. De schoolleider: *'Op het moment dat je diezelfde grote droom hebt met elkaar en je daar veel over... dat werkt. Ook al zullen de beelden niet altijd overeenkomen, maar op het moment dat je dat gesprek steeds weer met elkaar hebt, dan bouw je die brug terwijl je hem bewandelt.'*

Tijd en timing

Tijd en timing bleken in dit proces wel een uitdaging te zijn. Naast positief onderwijs zijn er nog veel andere thema's die aandacht nodig hebben en de tijd om dit alles te bespreken is gering. Niet iedere studiedag kan bijvoorbeeld in het teken staan van positief onderwijs. Een voorbeeld is dat nog niet alle medewerkers de herstelgesprekken konden oppakken met hun leerlingen, zoals een docent vertelt: *'Nou, dat was net voor corona. Een aantal mensen hebben daarmee geëxperimenteerd. En ik heb*

nog een stapeltje in m'n handen gedrukt gekregen, van: mocht het voorkomen, dan kan je dit gaan gebruiken. Maar de timing was net lastig.' Hoewel die timing het niet makkelijker maakte zijn er veel mooie dingen gerealiseerd. Een van de praktijkcoaches: *'Er zijn echt hele mooie stappen gezet. Een aantal concrete stappen, maar veel wezelijker nog is dat ze op deze school gewerkt hebben aan een gezamenlijke grondhouding. In hoe ze willen kijken naar elkaar en de kinderen: veel meer vertrouwen en positiviteit.'*

Beweging: samen verder blijven bouwen

En die wezenlijke beweging, daar gaat de school heel graag op door. Zoals de schoolleider verwoordt: *'... Dat het daar dus ook niet ophoudt, want dat gaat over de onderwijsinhoud maar dat de organisatie zelf ook echt op dat DNA gebouwd is. Je krijgt het niet voor elkaar op het moment dat de visie op hoe je samenwerkt in een team, hoe je verantwoordelijkheden en taken verdeelt, niet ook op dat idee van waarderen aansluit. Dat je het hartstikke belangrijk vindt dat mensen vanuit hun talent dingen mogen doen, dat ze hun ambities mogen verwezenlijken, dat je steeds aan het leren bent en dat dat ook betekent dat als je het even niet meer weet, je het met anderen gaat uitzoeken. Dat hoort daarbij. Als je het niet in je hele school toepast, dan krijg je het onderwijs in de klassen ook niet zo.'*

Daarom gaat Mavo Centraal verder op de ingeslagen weg. Het kan goed zijn dat komend jaar weer andere interventies centraal komen te staan dan het afgelopen jaar. Sterker nog, daar houdt men rekening mee! De school wil graag steeds blijven kijken: waar zit de energie, met welk aspect van positief onderwijs willen we aan de slag, wat is nu relevant of waar ligt een kans? Door steeds bij die focus van het team aan te sluiten en samen

volgende stappen te bedenken, bouwen ze echt samen aan positief onderwijs op de 'Mavo Centraal-manier', als integraal kenmerk van de school.

6. Het verhaal van USG

‘Dat je leert spellen en een tekst goed kunt lezen, dat is allemaal mooi meegenomen. Maar uiteindelijk is het pas echt geslaagd, mijn missie in ieder geval als docent, als leerlingen lessen leren die ze hun leven lang meenemen. Omgaan met tegenslag en dergelijke. Als je dat met ze kunt oefenen en als je ook je onderwijs zo kunt vormgeven dat dat daarbij aansluit, is dat winst. Als dat zou lukken om op grote schaal te doen, denk ik dat je daarmee wel weerbare burgers of weerbare mensen kweekt. Die iets kunnen toevoegen aan de wereld van morgen.’

– Docent, USG

6.1 Wat voor school is het USG?

Het Utrechts Stedelijk Gymnasium, of kortweg USG, is een categoriaal gymnasium met ongeveer 1000 leerlingen. Het is een van de oudste scholen van het land, bewust van haar geschiedenis, maar vernieuwing staat hoog in het vaandel. Ruimte, vertrouwen en eigen verantwoordelijkheid in het leerproces en de omgeving zijn kernwaarden van de school. Keuzevrijheid wordt gezien als één van de stimulerende factoren om te kunnen groeien en bloeien als leerling.

In de eerste klas wordt de leerling getest op welbevinden, capaciteit en motivatie om een compleet beeld te krijgen van wie de leerling is en welke begeleiding er nodig is. De school heeft de ambitie om vanuit een waarderend perspectief naar leren en ontwikkelen te kijken én in contact te zijn met leerlingen. Men geeft daarom al ruim 15 jaar met het concept van waarderend-onderzoekend werken een plek in de school – op allerlei manieren.

6.2. Positief onderwijs: waar draait het om in deze school?

Positief onderwijs wordt in het USG gekoppeld aan een **positieve mindset en een waarderend-onderzoekende houding**. Een docent legt uit hoe dit in zijn werk gaat: *‘Het is een houding van iemand die onderwijs geeft ten aanzien van het contact met de leerlingen. En het heeft heel veel te maken met het geven van vertrouwen, het hebben van belangstelling en het samen doelen bereiken.’* Ook door de schoolleider wordt positief onderwijs omschreven als het kijken vanuit een waarderende blik: *‘Laten we kijken naar wat er wél kan en als dan iets werkt, hoe kunnen we daar dan van leren en hoe kunnen we dat dan versterken? Het zit zo in ons systeem om naar een cijferlijst te kijken en dan eerst de rode cijfertjes te bekijken. Maar als we daar nou eens de vinger opleggen en zeggen: hé, waarom lukt het dit kind bij natuurkunde wel en bij wiskunde niet?’*

Makkelijker gezegd dan gedaan, zo vertellen ze ook: *‘het is bij een onvoldoende soms heel lastig om daar geen oordeel over te hebben en we trappen er ook met z’n allen allemaal honderdduizend keer in. Maar toch werken we eraan om dat anders te doen.’* Het mentoraat heeft bijvoorbeeld zo echt een andere insteek gekregen. Maar ook op andere plekken en momenten in de school werkt men doelbewust vanuit een waarderend-onderzoekende insteek.

Je eigenheid ontwikkelen

Een belangrijke reden voor het USG om met positief onderwijs aan de slag te gaan is om de leerling nog meer de kans te geven diens eigen identiteit te ontwikkelen. De schoolleider en de docenten willen een veilige

omgeving creëren op de school voor leerlingen om hun eigen persoonlijkheid te ontdekken en zichzelf te kunnen zijn. Een docent vertelt: *‘Een veilige omgeving is een plek waarin leerlingen ruimte ervaren om dingen te ontdekken. Niet alleen inhoudelijk, maar ook wie ze zijn en wat ze kunnen. - Veiligheid in de les is dat je kunt zijn wie je bent, dat je je niet hoeft af te vragen: als ik wat doe, of iets zeg, of weet ik veel wat, dat ik daarop aangesproken ga worden op een negatieve manier.’*

Leren voor het leven – voor jezelf en de maatschappij

Het gaat hen daarbij ook om ‘leren voor het leven’ – om leerlingen goed voor te bereiden op hun rol in de maatschappij. Soms is dat een uitdaging, vertelt een docent: *‘Je hebt m’n vak en dan daarbuiten is de echte wereld. En zo zien de leerlingen het vaak ook. Terwijl dat in het ideale geval natuurlijk gewoon in elkaar overloopt. Maar dat kost wel tijd en moeite en lukt ook niet altijd.’* De school wil de verbinding met het leven buiten de school (nu en later) graag versterken. Dat is belangrijk voor de leerlingen zelf, maar voelt voor docenten ook als een maatschappelijke opdracht van het onderwijs. Zoals een van de docenten het uitlegt: *‘Dat je leert spellen en een tekst goed kunt lezen, dat is allemaal mooi meegenomen. Maar uiteindelijk is het pas echt geslaagd, mijn missie in ieder geval als docent, als leerlingen lessen leren die ze hun leven lang meenemen. En ik denk dat die lessen meer zitten in het mens-zijn en in het leren leven. Omgaan met tegenslag en dergelijke. Als je dat met ze kunt oefenen en als je ook je onderwijs zo kunt vormgeven dat dat daarbij aansluit. En ik zie daar ook wel gewoon winst in. Als dat zou lukken om op grote schaal te doen, denk ik dat je daarmee wel weerbare burgers of weerbare mensen kweekt. Die iets kunnen toevoegen aan de wereld van morgen.’*

Welbevinden en autonomie

Naast identiteitsontwikkeling is welbevinden, of welzijn, van zowel de leerling als de docent iets waar de school bewust op inzet. Vanuit het idee dat welzijn voorwaardelijk is voor bijvoorbeeld het nemen van eigen verantwoordelijkheid en ruimte, wat kernwaarden van de school zijn. Er is daarom aandacht voor de balans tussen sociaal emotionele ontwikkeling en cognitieve ontwikkeling.

Meer keuzevrijheid in het curriculum is iets dat hieraan bijdraagt, vindt USG. Ze willen dat het voor leerlingen mogelijk is om eigen keuzes te maken in welke vakken ze volgt en bijvoorbeeld ook bij welke leerlingvereniging ze aansluiten. Een docent vertelt wat hierbij van belang kan zijn: *‘Ik vind het het fijnst als zij op basis van argumenten en op basis van goede voorlichting een keuze voor zichzelf kunnen maken. Dat is denk ik ook wel één van de belangrijkste dingen die wij leerlingen kunnen meegeven. Het maken van keuzes en het belang daarvan. En het leerproces, wat je daarvoor nodig hebt. Daar kun je ook mooi mee experimenteren op school.’*

Een van de docenten ziet het voor zich hoe er meer vrijheid kan komen voor leerlingen die autonoom te werk kunnen gaan: *‘Ik denk aan een school met nog meer vrijheid voor leerlingen die hun zaakjes op orde hebben. Vrijheid in waar ze werken, wanneer ze werken en meer persoonlijke begeleiding voor mensen die daar op dat moment moeite mee hebben. Dus misschien ‘onderwijs op afspraak’? Naar afspraak? In plaats van op afstand. En natuurlijk ga je leerlingen die goed bezig zijn niet laten zwemmen, want daar ga je ook dingen voor aanbieden.’*

Het welbevinden en de autonomie staan soms onbedoeld voor leerlingen onder druk door hoge verwachtingen van de buitenwereld en van leerlingen zelf (perfectionisme). Er is een sterke focus op prestaties - leerlingen en ouders zijn er, zo vertelt men, 'snel bij wanneer er een cijfer in Magister staat'. Met alle goede bedoelingen – maar het verhoogt de druk, bewust of onbewust. En sommige leerlingen hebben daar moeite mee. Al met al ziet men op het USG een toenemende stress en faalangst. En dat is een belangrijke reden om te investeren in het vermogen van leerlingen om hiermee om te gaan en van binnenuit keuzes te leren maken.

6.3 De aanpak: onderwijs op maat en aandacht voor talent

Omdat de school al zo lang experimenteert met het waarderend-onderzoekend perspectief is het op verschillende manieren al onderdeel geworden van de manier van werken. En tegelijk is men nog niet uitgebouwd – het idee is ook dat dat nooit zal gebeuren. Als we kijken naar waar in het jaar van het onderzoek de focus op lag als het gaat om positief onderwijs, springen er een paar zaken uit. Ten eerste zijn er een aantal docenten die het al helemaal verweven hebben in hun vakken. Daarnaast zijn er initiatieven om meer maatwerk en keuzevrijheid voor leerlingen te bieden.

Verweven in vakken

Aandacht voor welbevinden, talent en autonomie zit in sommige vakken al helemaal **geïntegreerd in de manier van lesgeven**. De sectie Lichamelijke Opvoeding heeft bijvoorbeeld bedacht om de focus te verplaatsen van goed worden in iedere sport naar plezier bijbrengen in bewegen. Een docent vertelt wat de gedachte hierachter is: *'dat betekent*

dat ze dus ook keuzes moeten kunnen maken in het soort sporten wat ze wel en niet doen. En dat het ons eigenlijk meer gaat om competentie-ontwikkeling daarbinnen, dus dat je een team-player bent. In plaats van dat er ons erom gaat dat het goede voetballers worden.'

Een andere docent ging aan de hand van een film in gesprek met de leerlingen over de voorwaarden voor geluk. Zo konden leerlingen leren hoe je over je emoties praat. De docent vertelt hoe hij dit aanpakte: *'En toen heb ik ze gevraagd te denken aan iemand waarvan ze denken of weten dat die heel gelukkig is, en waardoor zij denken dat die heel gelukkig is. Zodat we samen kwamen tot een verzameling voorwaarden voor geluk.'* Aan de hand daarvan maakte hij de brug naar praten over je gevoel.

Of neem de docent biologie, die leerlingen betreft bij het vormgevingsproces van de lessen. Zij vraagt aan het begin van de periode aan de leerlingen om op een post-it te schrijven wat ze al weten over het te behandelen onderwerp en wat ze nog willen te weten zouden willen komen en gebruikt dit vervolgens als input. Zo oefenen ze in hun autonomie en in samenwerken.

Zo zijn er in school nog meer grote en kleine, impliciete en meer expliciete voorbeelden te vinden van docenten die al wat langer op deze manier werken en vanuit eigen bevlogenheid rond een aspect van positief onderwijs dit een plek geven in hun lessen (uitgedrukt in termen van het Geelong model zijn zij al in de fase van 'embed').

De manier waarop leerlingen benaderd in de lessen, en ook daarbuiten, kan volgens de school veel verschil maken. In hun ervaring helpt het om eerst praktisch aan de slag te gaan en vervolgens pas de theorie aan te

bieden. Het lijkt voor de leerlingen goed te werken als zij met iets aan de slag kunnen, iets doen, bij voorkeur met een spelelement zoals een toneelsimulatie in de klas. Dit maakt dat ze meer durven omdat ze zich verplaatsen in andere personages. Er ontstaan zo gesprekken over het leven en wat je zou doen als je in de schoenen van een bepaald personage zou staan. Van daaruit kan dan de overstap gemaakt worden naar praten over je eigen gevoel, maar ook over concepten als 'grit', bevlogenheid, geluk.

Onderwijs op maat: Honours Programma en kernkeuzerooster

Er zijn daarnaast meerdere initiatieven gaande op het USG die opgezet zijn vanuit een gedachte van onderwijs op maat, waarbij ruimte ontstaat voor persoonsontwikkeling. Zo is er het **Honours Programma** waarbij de leerling tijd mag besteden aan een project dat buiten de reguliere vakken valt, zoals bijvoorbeeld het maken van een surfplank, het componeren van een muziekstuk of het laten rijden van een robot. De schoolleider vertelt over de ontwikkelfactor hierbij: *'Bij deze projecten willen we dat het niet alleen gaat om: hoe goed rond je dat af? Maar dat het vooral ook gaat om: hoe ontwikkel je je als persoon in het daarmee bezig zijn?'*.

Daarnaast werkt men aan een **Kernkeuzerooster**. Hierin is meer vrije ruimte gecreëerd voor eigen invulling van leerlingen, en ontstaat meer rust in de schooldag. De schoolleider leg dit uit: *'Omdat je minder opstart- en afsluitmomenten hebt creëer je meer rust. Je kunt langer aan de slag op een bepaald onderwerp, zodat je echt de diepte in kunt gaan.'*

Vertrouwen is een belangrijke factor bij de uitvoering van het kernkeuze rooster volgens de schoolleider. Het blijkt dat leerlingen de regie pakken

wanneer zij het gevoel van vertrouwen krijgen van docenten. Daarmee is het dus ook een interventie met impact op de relaties in de school.

Aandacht voor talentontwikkeling van leerlingen en docenten

Ook vindt er van alles plaats in en rond het **mentoraat**. Zo is één van de mentoren gestart met het voeren van **talentgesprekken** in kleine groepjes. Ze gebruikt daarbij de talentkaartjes van de Nationale Jeugdraad (Happy Code kaartjes).

Er vinden op de school **themadagen over welbevinden en geluk** plaats. De leerlingen kunnen dan workshops volgen op het gebied van mindfulness en yoga. En er wordt aandacht besteed aan goed slapen, goed eten en wat er gebeurt als je stress ervaart. Het welzijn van de leerlingen staat dan centraal. Ondanks de puberale reacties van de leerlingen op de themadagen, denken de medewerkers dat de themadagen een positief effect hebben op het welbevinden van de leerlingen.

Als laatste investeert het USG in de **kennis en vaardigheid van docenten en mentoren op het gebied van positief onderwijs**. Zo kunnen docenten bijvoorbeeld een beroep doen op een coach als ze zelf ergens even vastlopen. En zijn er cursussen te volgen binnen het buiten de school op het gebied van talent, motivatie, geluk, mindset etc.

Iedereen bouwt mee

Aandacht voor positief onderwijs komt dus op verschillende vormen tot uiting. En hoewel het USG er dus al langere tijd mee bezig is, en er al veel op gang gekomen is, is de school ook nog steeds actief bezig met de vraag

hoe ze het meer kunnen optillen en de vaart erin kunnen houden. Volgens de schoolleider zijn hier alle stakeholders bij nodig. Alle medewerkers van de school, de leerlingen zelf, en zeker ook de ouders en het onderwijsondersteunend personeel (OOP). Men zoekt actief naar manieren om alle groepen te betrekken.

6.4 Het effect: mindsetverschuiving

Een algemeen effect dat de schoolleider benoemt is dat door bezig te zijn met positief onderwijs er een **mindsetverschuiving** is ontstaan binnen de school. Er wordt meer gekeken met een waarderende blik en vanuit de talenten van de leerlingen, dat wat zij wél kunnen. Ook de bij de studiecoaching, waarbij leerlingen leren om beter te leren, ligt de focus nu meer op de talentenkant.

De praktijkcoach noemde als voorbeeld van deze veranderde mindset de enquête die de school uitvoerde rond het digitale onderwijs tijdens de lockdown. Deze enquête was meer gericht op welbevinden van leerlingen thuis en wat ze nodig hadden om gemotiveerd te blijven voor school dan op praktische en/of cognitieve zaken. Dit was geen vooraf bedachte interventie, maar laat zien dat welbevinden al bijna vanzelfsprekend een centrale plek heeft gekregen in de school.

Een effect op de leerlingen van alle interventies is dat zij meer regie en verantwoordelijkheid hebben. Een praktisch voorbeeld daarvan is dat ze bijvoorbeeld de 10 minuten gesprekken zelf voorbereiden, met hun leerdoelen als rode draad. Ze vertellen hier zelf over tegen hun ouders, met de mentor in een ondersteunende rol.

Doordat er meer ruimte is voor persoonlijke en emotionele ontwikkeling naast de cognitieve, ontstaat soms ook herkenning bij leerlingen onderling. Met elkaar in gesprek gaan over onderwerpen als geluk, faalangst of stress, geeft steun. Een docent: *‘Voor een aantal leerlingen is het heel fijn als ze zien dat ze niet ergens alleen in staan, dat anderen daar ook last van hebben.’*

6.5 Hoe wil de school verder?

Er zijn verschillende ontwikkelingen die voor de ontwikkeling van positief onderwijs binnen deze school hebben gezorgd. De schoolleider geeft aan niet te geloven in opleggen, maar in **olievlekwerking**. De vorige rector is er jaren geleden al mee begonnen en het is op een natuurlijke manier gegroeid, door er telkens doelbewust aandacht aan te besteden. Een docent, die ervaart dat het in de hele school gedragen wordt, vertelt daarover: *“Hoe we het groter maken is bijvoorbeeld door het als onderwerp regelmatig terug te laten komen op studiedagen en we hebben een werkgroep positief onderwijs. De verspreiding vindt ook gewoon dagelijks plaats tussen collega’s. Ik deel mentorlessen bijvoorbeeld ook met collega’s van: kijk hier eens naar.”* Dat soort **bijeenkomsten zorgen telkens voor een ‘drupje’ positief onderwijs**, dat dan vervolgens weer kan verspreiden in de school.

Tussen docenten worden ook op een informele manier **onderling ideeën uitgewisseld** over positief onderwijs. Ze steken elkaar aan. Een docent vertelt welke waarde het heeft om dit te kunnen doen: *‘Ik vind het gewoon inspirerend om met mensen die op een soortgelijke positieve manier na te denken over waar ze mee bezig zijn, van gedachten te wisselen. Het uitwisselen van dingen en ideeën, dat is de opbrengst voor*

mij. En ik denk dat ik daar ook een bijdrage in kan leveren, door dingen die ik zelf meemaak te delen. Dat delen, het geven en nemen, vind ik heel fijn.'
Een docent noemt dat het **positieve leerklimaat** van de school uitnodigend werkt en dat de **taal die positief onderwijs biedt**, handvatten geeft: *"Door de school word ik aangemoedigd mee te doen, er heerst ook een positief leerklimaat. Dat was al zo, maar door positief onderwijs hebben we kunnen kaderen; het is als het ware een kapstok."*

Een andere docent vertelt over hoe zowel **het formele** (werkgroep, studiebijeenkomsten) en **het informele** elkaar versterken: *'Als je het hebt over bouwen, denk ik dat het heel klein kan beginnen bij jezelf en tegelijkertijd denk ik dat het ook zin heeft om hier op een hoger niveau over na te denken, in zo'n denktank ermee bezig te zijn en ook meer echt beleid te maken. En met alle gymnasia erover na te denken van hoe willen we dat? En daar eventueel ook lessen uit te halen die je eventueel ook elders kunt gebruiken. Ik denk dat het beide kanten opwerkt, maar vanuit mij als ik denk: waar ligt de verandering? Dan is dat niet op de tekentafel en dan na 5 jaar een keer wat gaan doen, maar dan is het gewoon in het lokaal.'* Experimenteren en aan de slag dus... maar dat wel verbinden met reflectie op school-niveau (of zelfs daarboven), zodat docenten weten dat ze met hun initiatief bijdragen aan een grotere beweging.

Wat helpt is dat de school tijd inroostert om goed het onderwerp in te kunnen duiken. USG doet mee aan een 'regelluw experiment': 10 schooldagen per jaar zijn beschikbaar als ontwikkeltijd in plaats van onderwijstijd. De schoolleider: *'Dat is natuurlijk echt een cadeau voor ons als school en als docenten. Daarmee konden we echt gaan ontwikkelen.'*

Een actueel aandachtspunt in de school is het **betrekken van leerlingen** bij het doorontwikkelen van positief onderwijs. Leerlingen kunnen meedenken over hoe het rooster gemaakt kan worden bijvoorbeeld en elkaar aanmoedigen om mee te doen aan interventies in de klas op het gebied van positief onderwijs. Middels **ouderavonden** probeert het USG de ouders te informeren over het belang van welbevinden voor leerlingen.

De 'olievlek': in gesprek over het 'waarom' en daarna pas over het 'hoe'

De **schoolleider** kiest ervoor om in het proces steeds het gesprek over het 'waarom' van positief onderwijs op te zoeken – de visie erachter. Om dan vervolgens de docenten en andere betrokkenen uit te nodigen om zelf keuzes te maken in het 'hoe' en de 'wat'. Dat is hoe de olievlek blijft verspreiden. **Door gezamenlijke uitgangspunten te benoemen en daarbinnen het individuele tempo van docenten te respecteren** blijft de er beweging, met ruimte voor ieders autonomie. Het letterlijk opschrijven van deze uitgangspunten zorgde voor een kader voor het nieuwe schoolplan. De schoolleider vertelt over het proces: *'ik heb toen echt letterlijk een pijl gemaakt met het doel waar we naartoe werkten. Het maakt me niet uit waar je op de pijl gaat staan, maar je gaat wel de kant op kijken van de pijl. Daarmee wilde ik erkennen dat docenten hun eigen tempo mogen hebben. Dat ze soms achter mogen blijven of juist erg vooruit lopen. Die erkenning heeft heel veel goed gedaan, want daardoor konden we wel steeds terugpakken op dat doel: dit zijn de uitgangspunten die we samen hebben geformuleerd, dit is waar jij nu staat, dit is waar wij nu staan. Van daaruit konden we dan steeds weer een stap in dezelfde richting zetten. Dat proces heeft gewoon heel goed gewerkt. Omdat je dan niet praat over de vorm, maar over het eindresultaat. Het aanstekelijk doel. Het gaat erom dat je continu terug kunt pakken op die*

uitgangspunten, dat is dan ook wat wij continu met elkaar hebben gedaan.”

Niet iedereen vindt het overigens makkelijk om grip te krijgen op het begrip positief onderwijs. En het roept ook niet bij iedere docent positieve associaties op. Daar is het USG ook open over. Daar ligt nog een kans: om het iets te maken van de hele school. Maar daar gaat tijd overheen, omdat men het op een natuurlijke manier wil doen, met respect voor ieders individuele proces als docent.

Net als andere scholen heeft het USG het afgelopen jaar last gehad van de impact van covid-19. Om het onderwijs op pijl te houden zijn sommige van de plannen tijdelijk uitgesteld, zoals het ontwikkelen van een vak gericht op positieve psychologie. Ook heeft de invoering van het Kernkeuze rooster vertraging opgelopen. De ambitie van het USG is nu om daar in het schooljaar 2021 – 2022 een start mee te maken. En om verder vooral gesprek voor gesprek te blijven bouwen aan de ‘olievlek’.

7. Het verhaal van American School of the Hague (ASH)

*'The slogan 'Being well, doing well' says so much to me.
In order to do academically well, you have to be well first.'*
- Bart Danckaert, schoolleider ASH

7.1 Wat voor school is ASH?

Een schooldag op de internationale school ASH is net wat anders dan op een Nederlandse school. Hij duurt van 08:30 tot 15:30 en op woensdag tot 14:45. Docenten zijn iedere dag van 8:00 tot 16:00 uur aanwezig op de campus. In elementary school hebben de leerlingen altijd dezelfde docent, in middle en high school werken ze met een docent per vak. In totaal zijn er ongeveer 1300 leerlingen, met ongeveer 70 nationaliteiten, in de leeftijd van 3 tot 18 jaar.

Naast de groei in kennis en bekwaamheid wil ASH bij leerlingen ook respect, verantwoordelijkheid, integriteit, empathie en communicatie stimuleren. Dit zijn de kernwaarden van de school. Het motto is: *'We are determined to create a school where everyone is confident and able to take control of their own learning, and the world is our classroom.'* De school biedt mede daarom naast de traditionele schoolvakken ook programma's op het gebied van sport, performing arts, speech en debat. En is er een Creativity, Arts and Service (CAS) club die alle leerlingen ondersteunt bij het verbinden met de wereld buiten school.

7.2 Positief onderwijs: waar draait het om in deze school?

ASH legt in het kader van positief onderwijs met name het accent op aandacht voor welbevinden, talent en emotionele intelligentie. Om het nu

goed te hebben en tot goede prestaties te komen, maar ook om klaar te zijn voor een wereld vol verandering. Een schoolleider vertelt: *'I think the heart of being a teacher is caring about your students and if your students can understand these aspects of being well, I think that is going to set us up for a really hopeful future. Because our students, they are the ones that are going to be the next generation of leaders, of people helping to solve the complex problems and if we don't equip them with an understanding, awareness and the ability to take care of themselves, they won't make it.'*

Vaardigheden voor welbevinden: 'be well to do well'

Om hier meer werk van te maken in de school wil ASH aan de slag met het *Visible Wellbeing* programma van Lea Waters. Dit is een evidence based aanpak die volwassenen helpt om vaardigheden te leren om het welbevinden van leerlingen te versterken, bijvoorbeeld door aandacht te besteden aan talentontwikkeling en bekwaamheden als hoop, veerkracht en kalmte. Vanuit het idee dat het een positieve impact heeft op de (leer)prestaties als een leerling goed in zijn/haar vel zit. Een quote van een leerling op de 'Revolution School' waar gewerkt werd met *Visible Wellbeing*: *'If I am more positive, I will probably be less stressed and therefore do better in the exam'*. Dat is precies ook een link die voor ASH belangrijk is: being well in order to do well. Er zit een relatie tussen welbevinden en leren. Teveel stress en prestatiedruk werkt averechts. Daarom vind men het belangrijk om leerlingen te ondersteunen in hun vermogen om goed voor zichzelf te zorgen.

Kunnen omgaan met verandering, door sociaal-emotionele vorming

Dat is niet alleen belangrijk voor het heden – ASH ziet het kunnen omgaan met verandering en het ontwikkelen van leervermogen als een heel belangrijke bekwaamheid die ze leerlingen willen meegeven. Ze spreken over hun leerlingen als ‘learners’ (in plaats van ‘pupils’) om uit te drukken dat een leerling het eigenaarschap mag hebben over het eigen leren en omdat ze het belangrijk vinden dat ze ‘leren leren’ – om ook te kunnen omgaan met verandering. Een van de schoolleiders noemt docenten ook ‘learners’, omdat ook zij volgens hem nooit stoppen met leren. De schoolleiding: *‘Positive education is also about being equipped to deal with change. I often, in that context, use a quote that I heard many, many years ago about that which goes a bit like this: ‘In times of change, the learners take over the world, whereas the learned find themselves perfectly equipped with the knowledge of a world that no longer exists’. Well if we look at the world now [Corona times] and the way we’re doing things, this is the new normal, this is change. And to me that’s part of positive education too, to find ways to deal with change and I guess the word ‘resilience’ is important in that context too’.* Omgaan met veranderingen vraagt bekwaamheden op sociaal-emotioneel en persoonlijk gebied – dat is de gedachte. De praktijkcoach van ASH onderstreept die verbinding tussen positief onderwijs en verandervermogen: *‘alleen met een hoog IQ komen we er niet, in deze snel veranderende wereld - het is belangrijk om onze eigen emoties en die van anderen te begrijpen. Meer aandacht voor sociale relaties, communiceren, verbinden.’* De school wil leerlingen daarmee toerusten.

Een van de schoolleiders noemt zelfvertrouwen ook als belangrijk kenmerk van learners. Daar wil de school ook in investeren: *‘In my*

definition positive education would be education that fosters students self-confidence. Carol Dweck calls it ‘growth mindset’. We’re starting to use this language more and more, at least in our group... that’s certainly not embedded in the school yet. But the idea of a growth continuum, because if you talk about a growth mindset, it sounds almost like: you either have it or you don’t. And it’s a yes or a no. And a continuum is: you’re always somewhere along the continuum on that growth mindset That’s part of it for sure.’

ASH is op zoek naar manieren om meer aandacht voor sociaal-emotionele aspecten te verbinden met de meer academische vorming. Een schoolleider: *‘I think that our desire is to further integrate a lot of this because in very antiquated systems and pedagogy all the social emotional learning is separated from the academic. Now, all you need is an internet connection and a device to connect and every knowledge is yours. So it’s more and more important, especially as people have moved away from religion also, that values education, attitude education and character education is more and more an important role for schools. It’s important that schools understand that just pouring knowledge into students’ heads, that’s antiquated. That’s not future friendly.’* Toekomstgericht gaat over datgene wat een ‘learner’ nodig heeft om zich continu te blijven ontwikkelen, wendbaar en veerkrachtig te zijn in een snel veranderende wereld.

7.3 De aanpak: yoga en mindfulness

Er zijn verschillende aanknopingspunten en ideeën én het definiëren van positief onderwijs op ASH is nog in ontwikkeling. De transitie naar positief onderwijsactiviteiten is nog **in de startfase**. ASH vindt het belangrijk om draagvlak te creëren binnen de school om hiermee aan de slag te gaan.

Daarom zijn er veel verkennende initiatieven. Naast de inhoudelijke verdieping op onderwerpen als welbevinden en veerkracht uit het gedachtengoed van positief onderwijs, zijn er meerdere manieren waarop al met deze thema's wordt geëxperimenteerd binnen ASH. Met name met mindfulness en yoga. Ook het bijdragen aan de community buiten de school is een belangrijke praktijk.

Verkennen van concepten en een gedeelde visie

Wat opvalt is dat er veel wordt geïnvesteerd in het creëren van gezamenlijke taal en een eenduidig beeld over waar positief onderwijs nu over gaat. Er zijn verschillende initiatieven binnen de school waar ruimte wordt gemaakt om te werken aan welbevinden en veerkracht. Om te verkennen wat het is, zodat de docenten ook mee kunnen denken over wat ze er mee willen.

Dat verkennen gebeurt volgens een van de schoolleiders op zo'n manier dat er **steeds meer begrip en eenduidigheid** ontstaat: *'We are now at a point where we are exploring all these things and having conversations but we haven't made up our mind yet as to where it's gonna go.'*

Ze hebben ondertussen bijvoorbeeld met een klein groepje een **eigen model** gemaakt, een soort combinatie van 'Covey's 7 habits of effective teens' en het werk van Casel ('the collaborative on academic social and emotional learning') en de Amerikaanse brein- en mindfulnessonderzoeker Dan Siegel. Het model leest als een soort 'landschap' van thema's waar je mee aan de slag kan in het kader van welbevinden en presteren (van gezonde voeding tot reflectie tot leren omgaan met emoties...)

En een groep docenten is een **boekencub** gestart. Iedereen die meedoet leest nu twee hoofdstukken per week uit het boek 'Positivity' van Barbara Fredrickson. De club wisselt uit in Zoom en gebruikt een online platform, waarlangs ze ideeën en inspiratie uitwisselen.

Het laatste idee is om het **Visible Wellbeing programma** van Lea Waters te gebruiken als een overall kapstok om van de verkenningsfase meer gericht naar de actie te gaan. Men overweegt als eerste stap om een tweedaagse te organiseren met als doel alle neuzen dezelfde kant op te krijgen en in te zetten op het welbevinden van het team om vervolgens aan de slag te gaan met leerlingen. Hoe dat er allemaal precies uit gaat zien is nog niet helemaal duidelijk. Maar dat past nou juist goed bij de school volgens een van de schoolleiders: *'Talking with Lea Waters herself, going directly to the source of the programme; the researcher herself, was really inspirational and made it clear that it was a good fit for us. It is a good fit because it is not a curriculum. It is not something we need to follow in a really scripted way, which fits nicely with our philosophy.'*

Mindfulness

Docenten worden ondersteund om **zelf aan de slag te gaan met mindfulness maar ook om dit toe te passen in de klas**. Een van de schoolleiders vertelt: *'We offer to every teacher in the school a continuum to learn about mindfulness. And the continuum is the following: you start as a curious beginner (somebody who is completely new to mindfulness or meditation and says: I just like to know about it), the school will pay for a one year subscription to Headspace.'* Na deze introductie waarbij mensen zelf mindfulness ervaren, kunnen ze verder met de volgende stappen. *'If you want to, the school offers teachers the opportunity to take (as part of*

the PD budget) a MBSR (mindfulness based stress reduction) or MBCT (mindfulness based cognitive therapy). We teach those locally, we work with licensed providers who are able to offer that. So you start by being mindful, then you learn to teach mindfully so the next step would then be: if you want to, we bring in an expert (Kevin Hawkins), how do you teach mindfully? What kind of techniques do you built into your classroom to be very mindful when you're teaching? And then the last step is to teach mindfulness. And some people stop after Headspace and some can't get enough. There are two people right now that are teaching middle school (grade 6 and 8), all the students (200 students), they're teaching mindfulness throughout the year (they started with Headspace and found a way to build it into the middle school schedule).' Deze aanpak, waarbij zelf ervaren voorop staat, is volgens de praktijkcoach een mooie weg: *'Wat ik ten aanzien van mindfulness altijd belangrijk vind: ga het eerst zelf ervaren. Dan ga je dat meenemen in je manier van lesgeven; hoe zorg jij voor jezelf en hoe leef jij het voor bij het lesgeven? Dat je je ook niet laat meeslepen door je emoties. En wanneer je dat geïnternaliseerd hebt, op dat moment is het zover dat je het kan gaan overdragen aan leerlingen en hen meenemen in hoe je dat dan doet.'*

Ook voor de leerlingen is er mindfulness, in elk leerjaar wordt er wel een vorm van mindfulness gewerkt. *'Right now I know that our middle school in grade 6 and in grade 8, all the students have a mindfulness course of two months. Every exam in the high school starts with a mindful moment, so a two-three minute breathing exercise. The students told us that's very helpful for them'*, vertelt een van de schoolleiders.

Een leerling vertelt over de **mindfulness workshops**: *'Wellbeing to me just means being happy and healthy with yourself and being at a happy place in life and being physically and mentally healthy. There are mindfulness days or weeks sometimes at school, where you would focus on your mental health.'*

Daarnaast zijn er de **Wellness Rotations**: leerlingen schrijven zich in voor een activiteit van een half uur zoals het lezen van een boek, het maken van een wandeling of het doen van een dans.

Voor docenten en medewerkers zijn er **momenten van reflectie en verbinding** die expliciet naar voren komen in de virtuele lesomgeving. Dit is een plek waar mensen hun ervaringen kunnen delen en waarop aan de hand van de metafoor van een kampvuur de dag wordt besproken: wat ging goed en wat minder. Ook de praktijkcoach vertelt over het gebruiken van mindfulness in een van de workshops: *'Het ritueel bestaat uit binnenkomen, dan heb ik een citaat op het bord wat vaak ook betrekking heeft op het onderwerp waar de workshop over gaat. Dat gaat dan vaak over growth mindset, positive thinking, community service, dat soort dingen. Daarna gaan we drie minuten ademhalen. Simpelweg focussen op je adem, zitten en je ogen dicht doen. Het is een soort ongeleide meditatie. Think about the quote and arrive. Ik zeg dan vaak: het gaat om het zetten van je intention en attention. Want vaak moet je van allerlei plekken rennen om op tijd in het klaslokaal te zijn, anderen zijn nog net aan het wakker worden. Er zijn zoveel dingen die op dit moment om onze aandacht strijden dat ik het belangrijk vond om een soort meditatiemoment te hebben aan het begin.'*

Yoga

Zowel de schoolleiders, de begeleider en de leerling spreken over yoga. Dit vindt vaak op vrijdag plaats - op initiatief van een leerling. Deze vertelt hierover: *'I started at the end of last year and continued to this year, my own yoga classes at school for students. Every Friday I teach a bunch of students at school, after school some yoga moves and sequences for about an hour or so. Usually a minimum of five people join, but it can go up to ten people sometimes. How many people join varies, because everyone's schedule is so busy, but I am open to anyone joining. I even thought a class for teachers, which was wonderful. It was online and I had a couple teachers come, which was very interesting. But I mainly teach students. - My goal is to have the students relax and move their body in a conscious way and just relax after a week of school. We have it every Friday, because I feel like it is the perfect ending of the week, if students just come to relax and move a little and have a good ending of the week.'*

Bijdragen aan de community

Niet alleen wordt er gekeken naar hoe leerlingen en docenten aan hun eigen welbevinden kunnen werken, iets betekenen in het welbevinden van anderen in de community wordt ook gezien als belangrijk. Het CAS-programma (Creativity, Activity, Service) biedt mogelijkheden voor leerlingen om extra curriculaire activiteiten te doen. Op deze manier koppelen de leerlingen dat wat zij leren in het klaslokaal aan vrijwilligerswerk voor de samenleving buiten school. Als voorbeeld van een activiteit noemt de schoolleider iets wat de allerjongste leerlingen doen: *'To give an example: one of the connections that I helped make was our TK students (transitional kindergarten), they're like 3.5 years old... They have built a connection with the old people in a retirement building*

that is next to our school, Duinstede. And they went at Christmas, singing Christmas carols. On Valentine, they wrote friendship cards to their opa and oma's. So that's one of the things. It's our way to say that even though you're on a lot of academic pressure, you still have to take of yourself and take care of others. You have to make the time to take care of your personal well-being and take care of others.'

7.4 Effecten van de aanpak: kleine stapjes op weg

Zowel de praktijkcoach als de leerling onderstrepen het belang van het ervaren van mindfulness en positief onderwijs – alleen het meemaken is al een belangrijk effect, zeggen zij. De coach legt het als volgt uit: *'Je wilt eigenlijk dat kinderen een soort palet aan ervaringen hebben opgedaan die indruk hebben gemaakt op een bepaalde manier, die zijn blijven hangen, waar ze later op terug kunnen grijpen. Op de momenten dat het er voor hen toe doet. Ik denk niet dat je moet verwachten dat alle kinderen iedere dag gaan zitten mediteren, maar wat ik wel hoop is dat de kinderen in een dusdanige omgeving zijn geweest, de periode dat ze op ASH zaten, dat ze daaraan terugdenken en dat het voor hen een aantal waardevolle zaden heeft gepland die ze meenemen de rest van hun leven.'*

Doordat de school mindfulness en yoga aanbiedt, maken steeds meer leerlingen en docenten hiermee kennis. En dat zet ze op zich al weer aan tot eigen experimenten hiermee, zoals bijvoorbeeld de leerling die yoga geeft. Hij vertelt dat hij hier mee wilde beginnen omdat *'The school is very focussed on mental health and all of that, but there was never a club specific, or a place where you could go to and relax instantly. So that is why I started it.'* De support van anderen bij het organiseren van de yogales ervoer hij als erg prettig. Het starten van een club werd

aangemoedigd. Het regelwerk viel wat tegen, het duurde even voordat het lukte - maar met de hulp van zijn moeder en docenten is het uiteindelijk voor elkaar gekomen. *'Once I got started everything went smoothly. Yes, I had to be very determined. I had to go to the transportation office a hundred of times, just to book a room, but it was fine in the end.'* En omdat leerlingen al beseften hoe goed het is om yoga te doen, door andere ervaringen in de school, deden er ook meteen mensen mee.

Omdat het werken met positief onderwijs nog zo in de kinderschoenen staat bij ASH is het voorbij dit eerste rimpeleffect verder eigenlijk nog te vroeg om de impact goed in beeld te brengen.

7.5 Hoe gaat de school verder?

ASH wil graag verder bouwen aan de gemeenschappelijke taal omtrent positief onderwijs. Hier gebeurt al veel werk op en dit is de stap waar de school nu nog midden in zit, aldus een van de schoolleiders. Komend jaar willen ze een start maken met het programma rond Visible Wellbeing van Lea Waters. Men heeft met haar een aanpak ontworpen waarbij de school in het eerste jaar met een klein team van vrijwilligers, DASH (Discovery at ASH) aan de slag gaat met het verzamelen van data over de leerlingen en docenten en te leren over het conceptuele raamwerk. In het jaar daarop wil men met een implementatieteam meer docenten betrekken: *"So, this year is really only a select number (30 people on the DASH team of a staff about 220) and not all of them are teachers. Some have roles like mine that you don't work specifically with students, but with adults, and we can support the process in different ways. The next school year all of our teachers will go through a learning process and they will have training on*

practices they can do with their students. And then in the third year it is more about deeper embedding and follow up measurements. And all throughout we have measurements of surveys, interviews, focus groups and celebrations.'

Het uitzetten van deze driejarige lijn met Lea Waters lijkt voor ASH de manier om de overstap te maken van het denken en verkennen naar doen. Een van de praktijkcoaches: *'De uitdaging zit hem ook in: ze hebben heel veel kennis, theorieën, modellen; hoe breng je dat tot iets concreets? En hoe koppel je dat aan wat ze al doen zoals alle mooie dingen rondom mindfulness'*. Ze hebben er met dit programma als leidraad alle vertrouwen in.



8. Analyse en conclusies

In dit laatste hoofdstuk kijken we naar rode draden over de verhalen van de scholen heen: wat voor patronen zien we ontstaan? We starten met een algemene analyse en enkele procesobservaties. Daarna volgen de belangrijkste conclusies, in de zin van antwoorden op de onderzoeksvragen.

8.1 Analyse en procesobservaties

In dit actie-onderzoek gingen we op zoek naar hoe scholen die dat willen invulling kunnen geven aan positief onderwijs. Oftewel: wat zijn manieren waarop scholen de balans tussen aandacht voor prestaties en (vaardigheden voor) welbevinden kunnen verleggen. Elke school kreeg ondersteuning vanuit het project van praktijkcoaches. Bovendien zijn interviews afgenomen om te onderzoeken hoe ze vormgeven aan positief onderwijs en waar dat toe leidt. Wat viel daarbij op?

Vier scholen, vier manieren

In de interviews met de schoolleiders van de vier betrokken scholen (hoofdstuk 3) werd al helder dat ze daar diverse motieven voor hebben en ook op verschillende manieren naar kijken. Logisch, want het zijn vier heel verschillende scholen. Met elk hun eigen leerlingpopulatie, onderwijsvisie, geschiedenis en cultuur.

Een van de aannames onder dit onderzoek was dat werk maken van positief onderwijs niet een kwestie is van een bepaald programma 'uitrollen'. Omdat ervaringen laten zien dat een *whole school approach*, waarbij je met een breed perspectief werkt, van binnenuit begint en al lerend samen je weg zoekt, het meest effectief is. Dat is dan ook wat we

bij deze scholen aantreffen. *En* waar de praktijkcoaches ook al doende aan hebben meegewerkt, met de scholen samen zoekend naar passende en effectieve aanpakken.

Iedere school koos een manier van werken die passend is bij het DNA van de school, de specifieke situatie waarin deze zich momenteel bevindt en vooral wat de docenten en leerlingen daarin nodig hebben. Zo kiest de ene school (Ithaka) voor 'niets erbij' maar juist focus houden op de centrale pedagogische waarden en missie en hoe je die in de alledaagse praktijk met leerlingen vormgeeft, terwijl een andere (Mavo Centraal, nog jonge school) juist inzet op het inrichten van nieuwe praktijken in de school (zoals herstelgesprekken, coaches). De ene school zoekt het in het inbouwen van keuzeruimte in het curriculum, om de individuele keuzevrijheid en ruimte voor talent verder te versterken (USG) waar een andere kiest mindfulness en yoga – *buiten* het bestaande curriculum (ASH). En zo verder.

Ook de ondersteuning die de scholen van de praktijkcoaches in dit project zochten kreeg telkens anders vorm. Waar de ene school (Ithaka) koos voor individuele docentgesprekken door de praktijkcoaches, wilde een andere graag support bij het ontwikkelen van materialen en professionalisering van docenten (Mavo Centraal) of meedenken over een nieuw curriculum-aanpak (USG). Een school koos uiteindelijk voor ondersteuning in de vorm van een geaccrediteerd internationaal totaalprogramma met een evidence-based stappenplan (ASH).

De coaches namen bewust een waarderend-onderzoekend perspectief in en wilden aansluiten bij de intenties en voorkeuren van de betrokken

school - omdat dat consistent is met het gedachtengoed van positief onderwijs: kijken naar wat er is om op door te bouwen, aansluiten bij de drijfveren, kwaliteiten en energiegevers. Hoe kan je dat wat er in potentie al is, uitbouwen, richting de door de betrokkenen gewenste toekomst? Dat doe je in positief onderwijs met de leerlingen – het is logisch om het in de *ontwikkeling* van positief onderwijs met de school en docenten te doen. (Misschien kunnen we het punt beter illustreren door ons voor te stellen hoe het er uit zou zien als je dat *niet* zou doen... Hoe zouden de docenten van een sterk pedagogisch gedreven school als Ithaka, waar door de aard van het onderwijs de relatie zeer centraal staat, reageren op een curriculum-ingreep? Zouden ze enthousiast worden? Zich aangesproken voelen in hun talent? Of: hoe zouden de docenten van een prestatiegedreven en goed georganiseerde school als ASH het vinden als de actie-onderzoekers met hen een organisch gesprek-voor-gesprek onderzoek zouden aangaan, met reflectieve gesprekken over hoe zij ‘leren voor het leven’ vormgeven in hun relaties met de leerlingen? Zouden ze zich comfortabel voelen bij die aanpak? Zou dit het beste in ze naar boven halen?)

Het versterken van (het ontwikkelen van bekwaamheden om te werken aan) welbevinden, vraagt om manieren die dat voor die specifieke persoon *direct* al doen. Een aanpak waar ze zich thuis bij voelen, die hen aanspreekt in dat wat ze energie geeft waar hun kracht ligt. Daar hebben we in dit project voor gekozen en het leidde tot vier verschillende soorten ondersteuning.

Een rode draad

In alle verscheidenheid was er ook een rode draad.... Want de vier scholen werken allemaal op hun eigen manier met een *whole school approach*:

- overall hebben alle partijen - ouders, leerlingen, docenten, OBP, management - een rol. Zij het telkens met een ander zwaartepunt. En sommige partijen worden wat meer impliciet en onbewust betrokken dan andere. Het gebeurde bijvoorbeeld regelmatig dat mensen zich bewust werden van de rol van ouders doordat we er in de interviews expliciet naar vroegen.
- in elk van de scholen was sprake van zowel mensgerichte als systeemgerichte interventies – hoewel ook hier de balans wel verschilde. Bij Ithaka en Mavo Centraal ligt de nadruk op de docent-leerlingrelatie en de onderlinge communicatie, en bij ASH en USG wat meer op de curriculum-ontwikkeling en een aanbod aan interventies voor de leerling, die daar zijn eigen weg doorheen kan vinden. Maar beiden hadden ook oog voor de andere kant van de medaille: hoe veranker je nieuwe relationele praktijken ook in handige aanpakken en structuren (Ithaka, Mavo Centraal) respectievelijk: hoe voorkom je dat je interventies en vakken ‘uitstort’ over de school en houd je oog voor het eigenaarschap van leerling en docent, zodat het echt van binnenuit komt.

Wat ook bij alle scholen terugkwam was de vraag hoe je na een geslaagde start het werken met positief onderwijs ‘optilt’ en inbedt in de schoolpraktijk. Zodat het niet los staat maar een onderdeel is van de dagelijkse gang van zaken – misschien zelfs op een impliciete manier. ASH kiest voor een totaalprogramma, Mavo Centraal wil elk jaar een ander thema beetpakken – om er weer vanuit een actuele invalshoek mee aan

de slag te gaan en te blijven aansluiten bij waar de energie en urgentie zit, Ithaka kiest ervoor om het vanaf de start te proberen te integreren met de dagelijkse werkpraktijk door niet zozeer iets toe te voegen maar vooral in te zetten op bewustwording en versterking van wat er al is en USG is in een fase waarin men probeert in het curriculum ruimte te maken voor meer persoonlijke ontwikkeling van de leerlingen – en dat is een momentopname. De afgelopen 15 jaar werkt de school al op verschillende manieren met het doorontwikkelen van een waarderend-onderzoekende insteek op allerlei gebieden (aandacht voor talent, waarderende visitaties en audits....).

Dat laatste is een interessant gegeven: misschien kun je bij een onderwerp als dit helemaal niet denken in termen van van ‘starten’, ‘optillen’ en ‘borgen’... maar helpt het veeleer om te blijven denken in termen van een zoektocht naar het juiste evenwicht van dat moment tussen aandacht voor cognitieve prestaties en (vaardigheden voor) welbevinden. Als een *continuum* waarop je als school altijd een beetje blijft bewegen en bijsturen.

Procesobservaties

Wat ons als coaches en onderzoekers opviel in het proces was als allereerste natuurlijk... de rol van covid. Dat legde voor scholen de prioriteiten anders. En sommige dingen bleken ook minder goed mogelijk doordat het onderwijs bij tijd en wijle online moest plaatsvinden. Zoals we in het aanpak-hoofdstuk al omschreven, was er echter geen school die wilde stoppen. Wel ging de ontwikkeling in de vertraging. Maar als we aan de slag waren, was er energie. Het doen van het onderzoek bracht beweging – met name ook omdat het niet bleef bij

praten alleen, maar de coaches wat *nieuwe kennis en inzichten* de school inbrachten (over talent, bijvoorbeeld, of over generatieve gesprekken) en omdat ze dingen gingen *doen*: workshops, gesprekken, materialen maken, **Experimenteren** gaf niet alleen inzichten over wat wel en niet ging werken, het bracht ook een energie-impuls. Meerdere scholen benoemden ook dat het ‘gewoon beginnen’ een belangrijke stap is.

Dat gezegd hebbende bracht het onderzoeken door **reflecteren** in de vorm van interviews ook een toegevoegde waarde: het maakte zaken explicieter die anders nog impliciet waren (bijvoorbeeld rond de eerder genoemde rol van ouders). En die *bewustwording* zette ook vaak weer aan tot nieuwe actie of op zijn minst de vraag: hoe behouden we dit? Zo vertelde een van de teamleiders van Ithaka tijdens een uitwisselbijeenkomst met andere scholen en onderzoekers over de impact van de generatieve gesprekken op zijn school en nam zich ter plekke voor die weer vaker te doen – bijvoorbeeld tijdens de teamoverleggen. En het impact-interview bij Mavo Centraal met de leerlingen over hoe zij de coaching hadden ervaren gaf die school een ‘boost’ om hiermee verder te gaan. Dat soort momenten hadden we vaker.

8.2 Conclusies

We begonnen dit onderzoek met als centrale vraag: wat zijn effectieve manieren voor scholen om werk te maken van positief onderwijs, en kunnen Appreciative Inquiry en mindfulnesspraktijken ondersteunen in het realiseren hiervan? Onze oorspronkelijke ambitie was om bij vier scholen een hele cyclus van ‘learn – live- teach- embed’ te begeleiden en dan de impact te meten. Helaas gooide covid roet in het eten, in de zin dat het afgelopen schooljaar lastig bleek om zo systematisch aan

schoolontwikkeling te werken. We hebben op een meer 'stap-voor-stap' manier de scholen wel helpen zoeken naar passende aanpakken.

In elk case study stelden we ons de volgende vragen:

- Hoe kijkt deze school naar positief onderwijs en wat maakt het voor hen belangrijk om hiermee (meer) aan de slag te gaan?
- Wat zijn praktijken die zij kiezen om hier vorm aan te geven in de school? En wat is de impact daarvan?
- Hoe willen ze blijven bouwen en wat helpt en belemmert ze in dat proces?

Hoe zien de scholen positief onderwijs?

Ten aanzien van de vraag hoe men naar positief onderwijs kijkt, zien we dat:

- positief onderwijs vooral als een 'mindset' wordt gezien: nadrukkelijk *meer* dan een set van praktijken of activiteiten (die horen er wel bij). Het gaat scholen vooral om de onderliggende houding: een 'waarderende insteek' (USG) of een 'lerend klimaat voor docenten en leerlingen' (Ithaka) waarbij ruimte is voor eigenheid, ontdekkend leren en experimenteren. Bijvoorbeeld omdat mensen op een waarderend-onderzoekende manier met elkaar omgaan en spreken (taal wordt vaak genoemd als belangrijk element) waardoor ontwikkeling gestimuleerd wordt.
- het scholen gaat om welbevinden in het moment, maar ook om het ontwikkelen van bekwaamheden die leerlingen (en docenten) helpen om in de toekomst aan hun eigen welbevinden te kunnen werken. Het gaat dan bijvoorbeeld over 'het leven leren' (Ithaka) of voorbereid zijn op het omgaan met veranderingen in de toekomst, na school (ASH)

omdat je daar bijvoorbeeld de vaardigheden, de zelfkennis en het zelfvertrouwen voor hebt.

- autonomie en vertrouwen vaak terugkeren als belangrijke basiswaarden. De scholen willen leerlingen enerzijds ondersteunen in hun vermogen om eigen keuzes te maken en verantwoordelijkheid te dragen voor hun eigen leven en anderszins ook investeren in het vertrouwen onderling en de verbinding. De relatie docent -leerling waarin je gezien wordt en vertrouwen krijgt is een belangrijk thema. Positief onderwijs gebeurt dus niet zozeer alleen 'in' maar vooral 'tussen' mensen. De school als 'gemeenschap' waar je jezelf kan zijn, je deel van het geheel weet, mede-verantwoordelijkheid draagt en je kan ontwikkelen lijkt een belangrijk onderliggend (impliciet) beeld.

Wat ons overigens bij deze vraag opviel is dat er geen school is waar iedereen precies de elfde, vastomlijnde definitie hanteert... Verschillende mensen gebruiken verschillende woorden om zich uit te drukken – een indicator voor een doorleefde visie, iets waar in deze scholen ook in wordt geïnvesteerd. We kwamen nergens een strakke 'positief-onderwijs-definitie' tegen. De schoolleiders zetten meer in op het laten doorleven van het begrip door de verschillende partijen door hierover samen het gesprek aan te gaan. En door te experimenteren dus...

Het belang dat scholen zien om met positief onderwijs aan de slag te gaan is veelal een mengeling van een diepgewortelde (impliciete) opvatting van wat school 'zou moeten zijn' (dit zien we vooral sterk bij Ithaka) en een constatering dat de balans wat de school betreft niet optimaal is. Meer aandacht voor welbevinden is dan gewenst, bijvoorbeeld omdat (de specifieke populatie) leerlingen vaardigheden op dat gebied in de huidige

maatschappij harder nodig hebben en/of omdat de balans in de school naar de mening van de betrokkenen iets te veel naar de prestatie-kant is gaan leunen (dit zien we vooral bij ASH, maar komt ook bij USG naar voren). Wat hierbij een paar keer terugkeert is dat de school een rol voor zichzelf ziet weggelegd op dit gebied omdat kinderen en jongeren deze bekwaamheden onvoldoende van 'thuis' meekrijgen (dat speelt bij Mavo Centraal het meest expliciet).

Hoe pakken de scholen het aan?

Wat zijn dan praktijken waarmee men aan de slag gaat? Welke thema's en/of welke interventies kiezen de scholen? Zoals eerder benoemd loopt dat enorm uiteen. In alle variatie zien we echter ook een aantal patronen, zo zien we regelmatig de volgende elementen terugkeren:

- **Interventies gericht op het aanleren van bepaalde (sociaal-emotionele) vaardigheden, belangrijk voor welbevinden**, zoals talentontwikkeling (USG), sociale vaardigheden (Mavo Centraal) of mindfulness en veerkracht (ASH)
- **Aanpakken die de autonomie en ruimte van leerlingen vergroten**, zoals keuzevakken in het curriculum inbouwen (USG) en peer to peer coaching (Mavo Centraal)
- **Activiteiten die ingrijpen op de relatie leerling/docent** zoals het instellen van coaches (Mavo Centraal) en reflectie door docenten op de manier waarop zij de relatie met de leerling vormgeven (Ithaka)
- **Professionaliseringsactiviteiten voor de docenten**, zoals themadagen over welbevinden (USG), masterclasses over bijvoorbeeld talent (Mavo Centraal) of het 'Visible Wellbeing' professionaliseringsprogramma van Lea Waters (ASH)

Zoals eerder gezegd: scholen kiezen voor interventies die passen bij hoe ze werken - het is (denken we) geen toeval dat ASH, een school die van zichzelf zegt dat ze een prestatiegerichte cultuur hebben en een sterke organisatie, kiest voor een gestructureerd programma met ingebouwde impactmeting, en Ithaka voor een serie reflectieve persoonlijke gesprekken. Pragmatiek speelt ook een rol: scholen kiezen voor interventies die organisatorisch gezien ook goed in te passen zijn. Masterclasses zijn bijvoorbeeld goed in te plannen in de docentendagen die in de jaarkalender staan. Herstelgesprekken zijn in te passen omdat het om een aanpassing gaat van een praktijk die toch al aanwezig is in de school (als iemand er uit is gestuurd volgt altijd een gesprek). Dat kan soms ook betekenen (zeker in dit covid jaar) dat het wat langer duurt voordat de interventie een feit is: naarmate die groter is (een aangepast curriculum in USG, een totaalprogramma in ASH) is die lastiger in te passen. Tot volgend schooljaar wachten is dan een logische keuze. Een fenomeen dat we bij vaker zien bij vernieuwing in het onderwijs. De structuur in de school is zo gepland dat het lastig is er gaande de rit nog veel 'tussen te voegen'.

Wat helpt bij het bouwproces?

Dat laatste slaat een bruggetje naar de derde vraag: hoe geven scholen de ontwikkeling richting positief onderwijs vorm? Welke factoren helpen hen daarbij, welke uitdagingen hebben ze te overwinnen? Bij de vier scholen in dit onderzoek is dat verschillend, wat opvalt is:

- **Men praat veel in termen die passen bij organische, incrementele ontwikkeling**: een 'olievlek' (USG, ASH), een 'beweging die groeit' (Mavo Centraal), 'bewustwording en het stokje doorgeven' (Ithaka). Dat past bij het onderliggende beeld van een school als gemeenschap:

een groep mensen die elkaar inspireert, aansteekt en van elkaar leert. Het sluit ook aan bij de zienswijze dat positief onderwijs een mindset of houding is. Die laat zich per definitie niet 'implementeren'.

- **Overall zijn eerste resultaten zichtbaar voor de scholen zelf.** Ze noemen dan bijvoorbeeld: eerste leerlingen die instappen op het idee (ASH), een verbeterde relatie leerling/docent en toegenomen veiligheid (Mavo Centraal), een manier van denken en praten die in beweging is – meer waardierend (USG), sterkere bewustwording van de pedagogische missie van de school en hoe die concreet vorm kan krijgen in de praktijk (Ithaka).

In termen van de '**Live-Learn-Teach-Embed**' cyclus zitten veel scholen in de live-learn fase.

- Bij ASH zijn de leerlingen aan het experimenteren met yoga en mindfulnesslessen – het volgen van het Visible Wellbeing programma gaat wel een manier zijn om de aandacht voor deze thema's structureel te 'embedden', maar zover is de school nog niet.
- Bij Ithaka zijn de generatieve gesprekken een manier geweest om op te halen hoe de docenten impliciet het positief werken al 'leven'. De school is hier nu verder mee aan het experimenteren ('learn').
- USG is al zo lang met waardierend leren bezig dat zij op verschillende thema's de cirkel hebben doorlopen – er zijn dus ook al bepaalde praktijken 'ingebod'. Op dit punt in de tijd is hun aandacht vooral op het onderzoeken hoe het curriculum meer ruimte kan gaan bieden voor vrijheid van leerlingen om zich op die vaardigheden te gaan richten die zij een rijke aanvulling vinden op hun reguliere lessen (en dus op hun persoonsvorming). Men probeert die ruimte in te bedden

in het systeem van de school, maar ten tijde van dit onderzoek is het nog niet zo ver.

- Op het gebied van coaching is Mavo Centraal wel echt een fase verder. De coaches zijn een vorm van het 'embedden' van de aandacht voor talent- en persoonsontwikkeling van leerlingen en het versterken van de relatie docent-leerling. Anders gezegd: door de rol van coach te erkennen en expliciet in te richten is die aandacht 'verzekerd' – op een institutionele manier ingebod. Daarom was het ook mogelijk hier nog een stap verder te gaan in de dataverzameling en leerlingen te interviewen over de impact die dit op hen heeft (zie 'het verhaal van Mavo Centraal').

Wat hierbij past is dat veel scholen dus ook kiezen voor interventies die gericht zijn op de docenten zelf ('learn'). Al voelt dat soms voor docenten als een luxe, of een ongewone wending... De eerste neiging lijkt om te zoeken naar materialen of werkvormen om met de leerlingen aan de slag te gaan. Pas door het te **doen** (talentinterviews over hun eigen talenten op een studiedag van Mavo Centraal of de generatieve gesprekken over hun progressie en sprankelmomenten op Ithaka...) ervaren docenten dat het doorleven van zo'n interventie een goede voorbereiding vormt op het werken met leerlingen op deze thema's. Omdat ze het onderwerp op die manier echt doorleven, *en* omdat het een positief effect op hun eigen welbevinden en onderlinge verbinding heeft.

Belemmerende en bevorderende factoren

Elke school is dus in een ander stadium van 'beweging richting (meer) positief onderwijs'. Factoren die hen soms *in de weg zitten* zijn bijvoorbeeld: covid en de gevolgen daarvan voor het onderwijs, gebrek aan tijd, het missen van concrete handvatten/aanpakken en de moeite die

het kost om 'iets nieuws' in te regelen in het schoolsysteem/de jaarkalender. Vooral veel externe factoren dus, we hoorden weinig over gebrek aan motivatie of drive.

Als het gaat om *bevorderende factoren* voor de beweging dan kwam het tegenovergestelde terug: intrinsieke gedrevenheid en enthousiasme. Van docenten, maar ook van leerlingen! Mensen die willen zetten de boel in beweging. Wat ook helpt is: ervaring en een lange adem. Scholen die hier al jaren mee bezig zijn (Ithaka, USG) ervaren dat ze op een solide basis kunnen doorbouwen (taal, gedeelde visie, kennis). En scholen voor wie dit nog nieuwer is hebben een andere basis om op te bouwen: de relatie met ouders die al is gelegd bijvoorbeeld (Mavo Centraal) of het vertrouwen dat er is in de professionaliteit van de school (ASH). Heldere uitgangspunten en een visie zijn ook helpend, net als DOEN (de visie in praktijk brengen, met kleine stapjes).

AI en mindfulness als kompas

Wat zegt dit alles over de hoofdvraag: werkt het om op een waarderend-onderzoekende manier (Appreciative Inquiry) al dan niet in combinatie met mindfulnesspraktijken aan de slag te zijn met positief onderwijs? Ons antwoord hierop is: ja. Zoals we dit hoofdstuk begonnen: door op deze manier te werken konden de docenten ook vanuit hun hart en bewustwording aan de slag en was er de ruimte om aanpakken te ontwikkelen die daadwerkelijk aansluiten bij de kwaliteiten van de school

en de mensen die daarin werken en leren. En daarmee al tijdens de ontwikkeling bijdragen aan een betere balans tussen presteren en welbevinden.

8.3 Hoe gaat het project vanaf hier verder?

Deze serie verhalen van de zoektocht van vier heel verschillende scholen hebben we opgetekend om van te leren en als inspiratiebron voor andere scholen die (nog meer) met het concept van positief onderwijs aan de slag willen.

We hopen dat zowel de overallconclusies als het lezen van de persoonlijke ervaringen en reflecties van de docenten, schoolleiders, praktijkcoaches en leerlingen leiden tot herkenning, nieuwe ideeën en aanmoediging om zelf aan de slag te gaan met de zoektocht naar positief onderwijs in de eigen school.

Dit project is dan ook nog niet klaar met dit rapport. In het najaar van 2021 willen we 'de boer op' met de verhalen en ideeën – in de vorm van netwerkbijeenkomsten en publicaties. Wordt vervolgd!

Literatuur

Biesta, G., & Pols, W. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Amsterdam: Boom Lemma.

Boerefijn, J. (2017). Beter onderwijs met positieve psychologie: Van leerling tot aardige, waardige en vaardige volwassene. In: *Tijdschrift voor Positieve Psychologie*, no.1, januari 2017, p. 24-31.

Bohlmeijer, E., Westerhof, G., Bolier, L., Steeneveld, M., Geurts, M., & Walburg, J. (2013). *Welbevinden: van bijzaak naar hoofdzaak? Over de betekenis van de positieve psychologie*. Geraadpleegd van <https://www.msteeneveld.nl/wp-content/uploads/2015/01/2013-10Bohlmeijer-E.-Westerhof-e.a.-2013.-Welbevinden-van-bijzaak-naar-hoofdzaak.-De-Psycholoog-48-11-48-59.pdf>

Bolier, L., Haverman, M., Westerhof, G. J., Riper, H., Smit, F. & Bohlmeijer, E. (2013). Positive psychology interventions: a meta-analysis of randomized controlled studies. *BMC Public Health*, 13(1), 119.

Fredrickson, B. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.

Fredrickson, B. L. & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition & Emotion*, 19(3), 313–332.

Ford, B., and Mauss, I. (2014). The paradoxical effects of pursuing positive emotion: When and why wanting to feel happy backfires. In J. Gruber & J. Moskowitz (Eds.), *The light and dark sides of positive emotion*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.

Hanh, T. N., & Weare, K. (2017). *Happy teachers change the world: A guide for cultivating mindfulness in education*. California, CA: Parallax Press.

Kessler, R. C., Angermeyer, M., Anthony, J. C., De Graaf, R., Demyttenaere, K., Gasquet, I., . . . Bedirhan Üstün, T. (2007). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of mental disorders in the World Health Organization's World Mental Health Survey Initiative. *World Psychiatry*, 6(3), 168-176.

Keyes, C. L. M. (2005). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(3), 539–548.

Keyes, C. L. M. (2016). Why Flourishing? In D. Harward (Red.), *Well-being and Higher Education* (pp. 99-107). Washington, DC: Bringing Theory to Practice Publications.

Kleinjan, M., Pieper, I., Stevens, G. W. J. M., Van de Klundert, N., Rombouts, M., Boer, M. & Lammers, J. (2020). *Geluk onder Druk? Onderzoek naar het mentaal welbevinden van jongeren in Nederland*. Geraadpleegd van <https://www.trimbos.nl/docs/b8d65fa0-baaa-47a7-b3cf-e4de5ee86990.pdf>

Kuhl, J. (2000). A functional-design approach to motivation and self-regulation: The dynamics of personality systems interactions. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation* (pp. 111-169). San Diego, CA: Academic Press.

Louis, K. S., & Murphy, J. F. (2018). The Potential of Positive Leadership for School Improvement. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 2(2), 165-180.

Mauss, I. B., Savino, N. S., Anderson, C. L., Weisbuch, M., Tamir, M., and Laudenslager, M. L. (2012). The pursuit of happiness can be lonely. *Emotion*, 12(5), 908–912.

PESA. (2019). Positive Education Guide. Geraadpleegd van <https://www.pesa.edu.au/positive-education-guide/>

Rowe, G., Hirsh, J. B., Anderson, A. K. & Smith, E.E. (2007). Positive affect increases the breadth of attentional selection. *PNAS*, 104(1), 104, 383–388.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141-166.

Ryff, C. D. (1989). Beyond Ponce de Leon and life satisfaction: New directions in quest of successful aging. *International Journal of Behavioral Development*, 12(1), 35–55.

Sawyer, S. M., Afifi, R. A., Bearinger, L. H., Blakemore, S. J., Dick, B., Ezeh, A. C., & Patton, G. C. (2012). Adolescence: A foundation for future health. *The Lancet*, 379(9834), 1630-1640.

Schoemaker, C., Kleinjan, M., Van der Borg, W., Busch, M., Muntinga, M., Nuijen, J., & Dedding, C. (2019). *Mentale gezondheid van jongeren: enkele cijfers en ervaringen*. Geraadpleegd van: https://www.rivm.nl/sites/default/files/2019-05/011281_120429_RIVM%20Brochure%20Mentale%20Gezondheid_V7_TG.pdf

Schotanus-Dijkstra, M. (2019). *Durf te floreren: Waarom floreren je gelukkiger maakt dan geluk*. België: Lannoo Meulenhoff.

Seligman, M., R. Ernst, J. Gillham, K. Reivich & M. Linkins (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311.

Seligman, M. (2012). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York, NY: Simon & Schuster.

Stevens, G. W. J. M., van Dorsselaer, S., Boer, M., de Roos, S., Duinhof, E. L., ter Bogt, T. F. M., ... & de Looze, M. (2018). *HBSC 2017: Gezondheid en welzijn van jongeren in Nederland*. Geraadpleegd van: <https://hbcs-nederland.nl/wp-content/uploads/2019/11/Rapport-HBSC-2017-nov19.pdf>

The Jubilee Center for Character and Virtues. (2017). *A Framework for Character Education in Schools*. Geraadpleegd van <https://www.jubileecentre.ac.uk/userfiles/jubileecentre/pdf/character-education/Framework%20for%20Character%20Education.pdf>

Tjepkema, S., Teeuwisse, E., & Van Buurt, A. (2018). *Samen bouwen aan positief onderwijs: Wat kun je als schoolleider doen? De Nieuwe Meso*, 5(4), 26-31.

Tjepkema, S., Verheijen L., & Netten, S. (2018). *Van Inspiratie naar actie: World positive education accelerator*. *Tijdschrift Positieve Psychologie*, 3, 19-22.

Verdonschot, S. (2020). *Van kleine doorbraak naar grootschalige vernieuwing: Een onderzoek naar mogelijkheden om innovaties in de praktijk te versterken*. Utrecht: FCE. Geraadpleegd van <https://www.corporate-education.com>

Waters, L. (2011). A review of school-based positive psychology interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28(2), 75-90.

Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1967). Some tentative axioms of communication [Chapter 2]. In: *Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes* (pp. 48-71). New York: Norton.

Westerhof, G. J., & Keyes, C.L.M. (2008). Geestelijke gezondheid is meer dan de afwezigheid van geestelijke ziekte. *Maandblad Geestelijke Volksgezondheid*, 63, 808-820.

White, M. A., & Kern, M. L. (2018). Positive education: Learning and teaching for wellbeing and academic mastery. *International Journal of Wellbeing*, 8(1), 1-17.

White, M. A., & Murray, A. S. (2015). *Evidence-Based Approaches in Positive Education: Implementing a Strategic Framework for Well-Being in Schools*. New York, NY: Springer.

WHO. (2012). *Global burden of mental disorders and the need for a comprehensive, coordinated response from health and social sectors at the country level*. Report by the Secretariat EB 2011, 9/130. In: IPEN State of Positive Education report 2017 for World Government Summit.

Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5(603), 1-20. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603>

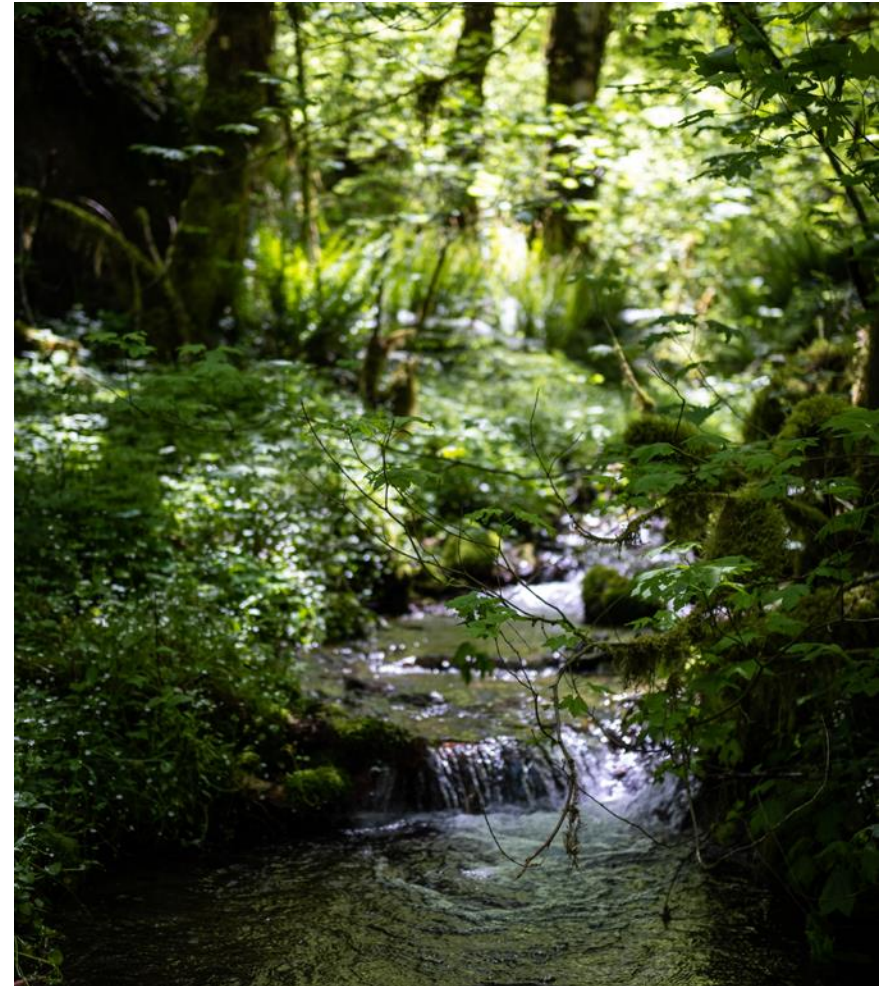
Bijlage: handleiding generatieve gesprekken Ithaka

‘Als het stroomt, dan stroomt het over’

Over generatieve gesprekken in school en hoe je die samen kunt creëren

Marijke Boessenkool

Gesprekken vinden de hele dag door plaats in onze levens, zowel op school als thuis. Ze helpen ons om relaties op te bouwen met onze dierbaren om ons heen. Gesprek voor gesprek bouwen we een band op met leerlingen of versterken we de verbinding in het team. Het ene gesprek heeft meer impact dan het andere. ‘Sometimes, the greatest adventure is a conversation’, schreef Amadeus Wolfe. Een gesprek met een collega kan je dan ineens heel anders doen kijken of je letterlijk fluitend naar huis doen gaan. Andere gesprekken blijven in je hoofd hangen omdat ze juist niet zo prettig verliepen. We kennen allemaal dat ene lastige gesprek, waar je maar op blijft herkauwen. Gesprekken hebben het vermogen om ons welzijn te beïnvloeden. Ze kunnen je doen groeien en opbloeien, of je aanzetten tot nieuwe actie. Dat soort gesprekken, waarvan je energie of inspiratie krijgt, of misschien zelfs hoop, noemen we ‘generatieve gesprekken’. Ze kunnen spontaan ontstaan én je kunt ook zelf iets in gang zetten om een gesprek generatiever te maken.



In dit document delen we graag enkele van onze ervaringen met 'generatieve gesprekken'. Wat helpt om een generatief gesprek te voeren: wat moet je dan doen of juist laten? Welke vragen zijn generatief, en hoe kun je die vragen ontwerpen en inzetten in een gesprek? En wat kun je doen in je houding, om een open en veilige sfeer te bewerkstelligen waarin inzichten en reflecties de ruimte krijgen?

Hieronder schrijven we achtereenvolgens iets over de achtergrond van generatieve gesprekken en de filosofie er achter. Vervolgens vertellen we iets over hoe je mindset en houding kunnen bijdragen aan het voeren van betekenisvolle gesprekken. Daarna zoomen we in op de vragen die je kunt stellen: welke vragen brengen een gesprek op gang of helpen je een niveau dieper? Tot slot delen we een heel concrete manier om dat te doen: via tastbare momenten reflecteren op waar het jou om gaat.

Helemaal achterin bundelen we enkele lees-, luister- en kijktips, mocht je het leuk vinden om dieper het thema in te duiken.

1. Generatieve gesprekken

generatief bijv. naamw.

Verbuigingen: generatiever

Verbuigingen: generatiefst

het vermogen tot groei en voortplanting in zich hebbend, voortbrengend

Het voeren van generatieve gesprekken is een praktijk die centraal staat in het gedachtegoed van Appreciative Inquiry. Dit is een werk- en zienswijze gericht op het bevorderen van positieve verandering in organisaties en gemeenschappen. Een ontwikkelaanpak waarbij je niet datgene wat ontbreekt, of wat fout gaat als uitgangspunt neemt, maar datgene wat energie geeft - 'what gives life', zoals grondlegger David Cooperrider het zo mooi verwoordt. Door daarover met elkaar te gaan praten ontstaan generatieve gesprekken: gesprekken die energie, hoop of inspiratie voortbrengen. Gesprekken waarin het stroomt, waarin het klopt. En die beweging brengen. Ze vormen een motor voor vernieuwing en ontwikkeling.

Nu klinkt het alsof er een magisch elixer is dat je helpt om altijd goede gesprekken te hebben. Dat is helaas niet waar. Toch kun je wel degelijk invloed uitoefenen op de aard van het gesprek dat je voert.

Bijvoorbeeld door helemaal aanwezig te zijn met je aandacht, door een verwonderende houding en door het stellen van bepaalde vragen.

2. Je mindset en houding in het gesprek

De manier waarop we kijken naar onszelf, anderen, onze prestaties en de gesprekken die we voeren, zegt iets over onze mindset. Het is onze manier van denken, de bril waardoor we naar situaties kijken, gevoed door opvattingen, aannames en overtuigingen. Als het gaat om leren en presteren, maakt Carol Dweck, een Amerikaanse onderzoeker op het gebied van mindset, onderscheid tussen een vaste (statische) en een groeimindset. Mensen die sterk denken vanuit een vaste mindset geloven dat hun persoonlijke eigenschappen vaststaan. Hun uitgangspunt is: ‘je bent met een bepaalde ‘hoeveelheid’ intelligentie en kwaliteiten geboren en daarmee zal je het de rest van je leven moeten doen’. Mensen die sterk denken vanuit een groeimindset daarentegen geloven dat ze zichzelf steeds kunnen blijven verbeteren en ontwikkelen.

Wat breder getrokken, als het gaat om bepaalde verwachtingen die je hebt, of de manier waarop je in een team staat, kun je ook spreken van een groei- of positieve mindset. Wij noemen dat in dit document een generatieve houding. Deze kenmerkt zich door nieuwsgierigheid, en een focus op mogelijkheden en kansen. Auteur Amber Rae verwoordt het in het Engels treffend als: *“choose wonder over worry”*. Volgens haar kunnen we in allerlei soorten situaties steeds kiezen om te kijken vanuit een bril van bezorgdheid óf vanuit een bril van verwondering.

Zo’n houding klinkt wellicht logisch en simpel. Toch is het in de dagelijkse praktijk makkelijker gezegd dan gedaan. Want je herkent

misschien bij jezelf een stemmetje dat in gesprek met een ander zegt “doet wat ik zeg er wel toe?” of je vraagt je af “weet ik wel genoeg om er iets over te zeggen?”. Een onderzoekende, generatieve houding, kan helpen om dit soort zinnnetjes om te buigen naar “wat heb ik te zeggen?” of “hoe kan ik bijdragen?”.

“Be prepared to be amazed”

Zo’n generatieve houding is niet alleen een zachtere manier van naar jezelf kijken, het kan ook helpen in gesprek met een ander. In haar TedTalk over het voeren van goede gesprekken vertelt journaliste Celeste Headlee over het belang van het aannemen van zo’n houding. Door in gesprek met een ander “bereid te zijn je te verwonderen” is de kans groot dat er een betekenisvol gesprek ontstaat. Als je zelf een open houding aanneemt waarin je nieuwsgierig bent naar de ander nodig je impliciet de ander ook uit om open zijn of haar verhaal te doen.

Aanwezig zijn

Vanuit die nieuwsgierige en onderzoekende houding ontstaat vaak als vanzelf aandacht en focus bij het gesprek. Er in het gesprek ‘helemaal zijn’ is wat we ook wel *‘presence’* (aanwezigheid) noemen. Zo’n focus, met je aandacht in het hier en nu helpt zowel jezelf om goed te kunnen luisteren als de ander om in alle openheid zijn of haar verhaal te kunnen doen. Je voelt het immers als je toehoorder naar je luistert, nieuwsgierig naar je is. Manieren om aanwezig te zijn in het gesprek zullen per persoon verschillen. Misschien maak je er expliciet de ruimte voor, door bijvoorbeeld afleiders zoals je telefoon of laptop uit

het zicht te houden, of doe je kort voor een gesprek een paar ademhalingsoefeningen om in het hier en nu te komen.

Het mooie aan zelf *present* zijn, is dat het een ander vaak óók aansteekt om in het hier en nu te komen. Bijvoorbeeld doordat jij rust en kalmte in het gesprek brengt, lukt het de ander ook om even op adem te komen. Of doordat je een vraag stelt, die de ander helpt om even te landen en in het gesprek te komen.

3. Een vraag die het verschil maakt

Naast de houding die jij en je gesprekspartner aannemen in het gesprek, kunnen ook de vragen die je stelt het verschil maken. Wellicht heb je het zelf wel eens meegemaakt. Je was in een gesprek en er werd een vraag gesteld die het gesprek deed 'stromen'. Een vraag die energie gaf, inspiratie of hoop misschien. Of een vraag die je deed verwonderen over jezelf of jouw situatie. Dat soort vragen noemen we 'generatieve vragen'. Ze leiden tot betekenisvolle gesprekken.

Wie oprecht nieuwsgierig is, stelt vaak als vanzelf generatieve vragen. Dergelijke vragen zetten iets in gang, ze dóen iets, bijvoorbeeld:

- Ze maken ruimte voor verschillende perspectieven: *hoe zie jij dat?*
- Ze brengen nieuwe informatie en kennis aan het licht: *hoe is je dit op andere plekken gelukt?*
- Ze stimuleren creativiteit en innovatie: *wat zou er mogelijk zijn als we...?*

Soms komen ze vanzelf bovendrijven, de generatieve vragen, bijvoorbeeld als je geanimeerd in een één-op-één gesprek zit. Op

andere momenten, wanneer je bijvoorbeeld een teamsessie voorbereidt of een spannender gesprek met iemand voert, kan het helpen om van tevoren alvast na te denken over het ontwerp van je vraag. Zo ben je niet volledig afhankelijk van de flow in het moment, maar kan je ook vertrouwen op de werking van je vraag. Hoe kun je nu die vragen stellen, die het gesprek laten stromen? Volgens Gervase Bushe, een hoogleraar op het gebied van leiderschap en organisaties, gaat het om vragen die een gesprek uitlokken dat beweging brengt. Ze hebben volgens hem vaak de volgende kenmerken:

Vragen die verrassen

Soms krijg je een vraag waarvan je een wenkbrauw optrekt: 'goh, wat grappig, even denken, hoe zal ik hier eens op antwoorden?'. Een vraag die je (positief) verrast haalt je even uit de lijn van het gesprek en nodigt uit om op een andere manier te kijken. Een voorbeeld van zo'n vraag is "als je deze situatie die je net omschreef, nu een titel zou moeten geven, wat zou het dan zijn?" of "als je een t-shirt zou ontwerpen, die in één woord zou weergeven waar jij als docent voor staat, wat zou er dan op staan?".

Vragen die prikkelen of uitdagen

Sommige vragen dagen je denken explicieter uit. Ze zijn prikkelend en kunnen helpen om te onderzoeken wat je voor 'waar' aanneemt. Of ze brengen een nieuw perspectief in dat je helpt om iets vanuit een andere hoek te bekijken. Een voorbeeld van zo'n vraag is: "hoe weet je zeker dat dit waar is?" of "goh als ik nu nieuwkomer zou zijn op deze

school, hoe kom ik er dan achter wat datgene is dat jullie vanzelfsprekend noemen?”

Vragen die hoofd én hart raken

Wellicht herken je het soort vragen die rechtstreeks bij je binnenkomen. Ze raken niet alleen aan het hoofd, maar ook aan het hart. Het zijn vragen die gaan over wat je écht belangrijk vindt, waar je drive vandaan komt of wat een moment was waarop je weer verbinding maakte met die bezieling waar het je om te doen is. Een voorbeeld van zo'n vraag is: “waar was het jou in deze situatie echt om te doen?” of “wat was in de afgelopen periode een moment waarop je bezieling voelde in je werk – een moment dat precies staat voor de reden waarom je dit vak bent ingestapt?”

Vragen die verbinden

Tot slot zijn er ook vragen die de onderlinge band versterken. Het ene onderwerp leent zich daar meer voor dan het andere. Als het bijvoorbeeld gaat om het doorleven van de missie op school kan het waardevol zijn om hierover op een persoonlijke manier uit te wisselen: “Waar komt de missie voor jou tot leven? En wat doe je daar dan in?” Vragen die een verhaal of ervaring uitlokken aan de ander werken vaak verbindender dan vragen naar een oordeel of statement. Je kunt je er als gesprekspartner in verplaatsen en leert de ander beter kennen.

4. Een concreet moment als poortje naar reflectie

Als we in een gesprek willen reflecteren op waarden die voor iemand belangrijk zijn, of op iemands drive, dan kan het soms gebeuren dat we in abstracte termen blijven praten. Daardoor kun je al snel het gevoel hebben dat je ‘hoogover’ wel zo ongeveer snapt wat de ander bedoelt. Termen als verantwoordelijkheid stimuleren, zorgzaamheid of oog hebben voor de talenten van leerlingen, zijn heel mooi maar nog niet zo veelzeggend over hoe dat er dan concreet uit ziet voor de ander. Een manier om concreetheid aan te brengen bij dit soort abstracte begrippen, is om naar concrete situaties of momenten te vragen. Zo kun je in je gesprek als het ware samen terug gaan naar heel tastbare momenten waarop zo'n begrip zich in de praktijk voordeed. Je kunt de ander bijvoorbeeld bevragen op wat een moment was waarop hij of zij verantwoordelijkheid stimuleerde, hoe dat was, hoe het voelde? En ook wat het effect was van diens handelen op de situatie, op de leerlingen, op de ouders etc. Vervolgens kun je vanuit de beleving van het moment op een wat abstracter niveau erop terugblikken. Bij wijze van spreken met een helicopter view. Wat zegt deze situatie nu eigenlijk over wat jij belangrijk vindt of wat zegt jouw aanpak over jouw talenten? Zo vormen concrete momenten als het ware poortjes naar abstractere reflecties.

Verder lezen, luisteren of kijken?

Hierboven genoemd of besproken:

De podcast: Generative Journalism. Episode 2 gaat specifiek over het thema 'presence'. Je vindt de link hier:

<https://soundcloud.com/journalismforchange>

Bekijk de TedTalk van Celeste Headlee "Tien manieren om een beter gesprek te voeren" via deze link:

https://www.ted.com/talks/celeste_headlee_10_ways_to_have_a_better_conversation?language=nl#t-687089

Blog: "Appreciative Inquiry die tot transformatie leidt: hoe doe je dat?" door Saskia Tjepkema, via: <https://www.kessels-smit.com/nl/b1433>

Blog: "De kracht van aanmoediging: van goed idee naar nieuw gedrag" door Saskia Tjepkema en Joeri Kabalt via:

<https://www.kessels-smit.de/de/de-kracht-van-aanmoediging-van-goed-idee-naar-nieuw-gedrag>

Artikel: "Ontwikkeling van een positief schoolklimaat" door Saskia Tjepkema en Sanne Netten, via:

<https://www.kessels-smit.com/files/Ontwikkeling-van-een-positief-schoolklimaat-Tjepkema-Netten1.pdf>

Verdiepend:

Artikel: Generative process, generative outcome: The transformational potential of appreciative inquiry, door Gervase Bush, in D.L. Cooperrider, D.P. Zandee, L.N. Godwin, M. Avital & B. Boland (eds.) Organizational Generativity: The Appreciative Inquiry Summit and a Scholarship of Transformation (Advances in Appreciative Inquiry, Volume 4), Emerald Group Publishing Limited, pp.89-113. Via:

http://www.gervasebushe.ca/AI_generativity.pdf

Boek: "Conversations worth having" door Jackie Stavros en Cheri Torres over verschillende soorten gesprekken: hoe kom je van een oordelend, vastzettend gesprek naar een waarderend-onderzoekende uitwisseling?